

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO, CULTURAS E HUMANIDADES**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA UNEMAT: UM ESTUDO DO CURSO DE  
PEDAGOGIA PARA EDUCADORES DO CAMPO**

**Aluno: José Luiz Müller**

**Orientação: Prof. Dr. Jaime José Zitkoski**

**PORTO ALEGRE - RS  
JULHO DE 2019**

**JOSÉ LUIZ MÜLLER**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA UNEMAT: UM ESTUDO DO CURSO DE  
PEDAGOGIA PARA EDUCADORES DO CAMPO**

**Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção do Título de Doutor em Educação.**

**Linha de pesquisa: Educação, culturas e humanidades**

**Temática: Formação de Professores**

**Orientação: Prof. Dr. Jaime José Zitkoski**

**PORTO ALEGRE - RS  
JULHO DE 2019**

### CIP - Catalogação na Publicação

Muller, José Luiz    FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA UNEMAT: UM ESTUDO DO CURSO DE PEDAGOGIA PARA EDUCADORES DO CAMPO / JoséLuiz Muller. -- 2019.

243 f.

Orientador: Jaime José Zitkoski.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2019.

1. Educação. 2. Educação popular emancipatória. 3. Educação do campo. 4. Formação de professores. 5. Trabalho docente e resiliência. I. Zitkoski, Jaime José, orient. II. Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO, CULTURAS E HUMANIDADES**  
**TÍTULO DO TRABALHO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA UNEMAT: UM ESTUDO**  
**DO CURSO DE PEDAGOGIA PARA EDUCADORES DO CAMPO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção do Título de Doutor em Educação.

Defesa em 31 de julho de 2019.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

**Dra. Conceição Paludo**  
**UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul**  
**Avaliadora**

---

**Dra. Magali Mendes de Menezes**  
**UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul**  
**Avaliadora**

---

**Dr. Dilmar Luiz Lopes**  
**UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul**  
**Avaliador**

---

**Dr. Marion Machado Cunha**  
**UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso**  
**Avaliador**

---

**Dr. Jaime José Zitkoski**  
**UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul**  
**Orientador**

**PORTO ALEGRE - RS**  
**JULHO DE 2019**

## **Dedico....**

A todos os educadores do campo.

A todos os estudantes egressos do curso de Pedagogia para educadores do Campo da  
Universidade do Estado de Mato Grosso – Campus Sinop

A todos os cursistas egressos que se dispuseram a participar desta pesquisa

À toda a equipe de formação da proposta de Pedagogia para Educadores do Campo.

## Agradecimentos

Ao meu grande professor Dr. Jaime José Zitkoski, orientador de uma práxis educacional humanizadora.

À minha esposa, companheira, Dionete Siqueira Miranda, grande parceira de meus estudos, que compreendeu minhas longas e constantes ausências durante o mestrado e o doutorado.

Aos meus filhos Gabriel e Augusto, minhas razões de viver.

Ao meu pai Otto Francisco, exemplo em tudo.

À minha mãe Helga Maria (Hildegart), exemplo de ternura, amor, carinho, dedicação e grande incentivadora dos estudos.

Aos meus irmãos:

- Sérgio Antônio, grande amigo.

- Renata Maria, primeira alfabetizadora, a auxiliar das tarefas escolares.

- Ambrósio Francisco, grande irmão e amigo, aquele que me dava dinheiro para gastar no futebol.

- Lotário Afonso, grande amigo que esteve comigo em muitos momentos difíceis no MT e na minha doença.

- Marli Lúcia, grande irmã, amiga que um dia nossa mãe tirou de minhas brincadeiras porque já havia crescido.

Aos meus colegas da UFRGS Rambo, Raquel e Paola, pela amizade e a ajuda.

À professora Merci Dalazen, por ter me alfabetizado.

À congregação do Sagrado Coração de Jesus, pela formação recebida.

À diocese de Santo Ângelo – RS, pela formação recebida.

A todos os meus demais familiares, que de alguma maneira colaboraram em todas as fases de minha vida.

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul

A todos os meus professores.

À UNEMAT pelo apoio para estudar.

À FAPEMAT, pelo apoio à pesquisa

À colega Vanessa Fabiola Silva de Faria, pela contribuição ortográfica.

À colega Rosane Salete Freytag pelas contribuições.

*Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes.*

*Paulo Freire*

## **RESUMO:**

A presente tese analisa o curso de Pedagogia para educadores do campo, uma proposta desenvolvida pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), no campus Sinop, através do programa Parceladas, um de seus programas de formação de professores. O estudo parte da experiência, materializada na proposta de formação desenvolvida pela UNEMAT, e o problema central é: quais as principais transformações que ocorreram na vida desses sujeitos educacionais durante as etapas de formação, bem como em suas experiências docentes na condição de já formados? Além disso, pesquisamos que avaliação fazem os docentes gestores, proponentes e executores da proposta de formação ofertada. Trata-se de um estudo desenvolvido por uma proposta de pesquisa participante para a qual partimos de uma referência teórica enraizada na ideia de universidade popular, que se faz popular ao buscar o espaço de necessidade de formação dos sujeitos educacionais do campo. Esta proposta se constitui no seio dos movimentos sociais do campo, na perspectiva da formação do educador militante e consciente de sua práxis pedagógica. A pesquisa revelou que houve muitas dificuldades para implantar a proposta. Mas, também, nos trouxe o conceito de educadores resilientes, que, para além da resiliência, não concebem as relações pedagógicas das escolas do campo como algo determinada pelos interesses do capital e do agronegócio. Ao contrário, reafirmam a formação docente como construções materializadas em suas histórias de vida construídas na e com a comunidade, na luta, na resistência que produzem a resiliência que é a faculdade do educador do campo não sucumbir ante às adversidades e sempre construir novas alternativas e mantendo a possibilidade viva da mudança, almejando o sentido de uma educação popular emancipadora.

**Palavras-chave:** Educação Popular, Formação Docente, Educação do campo, Pedagogia, Resiliência.



## **ABSTRACT**

The present thesis analyzes the Pedagogy course for countryside educators, a proposal developed by the University of Mato Grosso State (UNEMAT), at the Sinop campus, through the program Parceladas, one of its teacher training programs. The study starts from the experience materialized in the training proposal developed by UNEMAT, and the main problem of the thesis is: what were the main transformations that occurred in these educational people lives during the training stages, as well as in their teaching experiences? In addition, we researched what evaluation do the teaching managers, proponents and executors of proposal training offered. It is a study developed by a participant research proposal, which starting point is a theoretical reference rooted in the idea of popular university, become popular when seeking the space of training needs of the countryside educators. This proposal is constituted within countryside social movements, in the formation perspective of militant educator and conscious of his pedagogical praxis. The survey revealed that there were many difficulties in implementing the proposal. But it has also brought us the resilient educator's concept, who, far beyond resilience, do not conceive the pedagogical relationships of camp schools as being determined by the capital and agribusiness interests. On the contrary, they reaffirm teacher formation as materialized constructions in their life histories constructed in and with the community, in the struggle, in the resistance that produces the resilience that is the faculty of the countryside educator not to surrender to adversities and always to construct new alternatives and maintaining the living possibility of change, aiming at the meaning of an emancipatory popular education.

**Key Words:** Popular education, teacher training, countryside education, pedagogy, resistance, resilience.

## **LISTA DE SIGLAS**

UAB - Universidade Aberta do Brasil

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CF - Constituição Federal de 1988

CNPQ - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNM - Conselho Nacional dos Municípios

EAD - Educação a Distância

EJA -Educação de Jovens e Adultos

FESMAT - Fundação de Ensino Superior de Mato Grosso

FUNEMT - Fundação Universidade do Estado de Mato Grosso

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IMEA – Instituto Mato-grossense de Economia Agropecuária

IPES - Instituições Públicas de Ensino Superior

FACED Faculdade de Educação

FONEC – Fórum Nacional da Educação do Campo.

FUNDEF Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério

LDBN - Lei de Diretrizes e Bases Nacionais

MAB – Movimento dos Atingidos pelas Barragens

MPA - Movimento dos Pequenos Agricultores.

MEC - Ministério da Educação

MOPEC - Múltiplos Olhares Pedagógicos da Educação do Campos

MST – Movimento dos Sem Terra

MT – Mato Grosso

PNE - Plano Nacional de Educação

PPGEDU - Programa de Pós-Graduação em Educação

PPC - Projeto Pedagógico Curricular

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

RS - Rio Grande do Sul

SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

TICS - Tecnologias da Informação e da Comunicação

UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso

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

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UPMS – Universidade Popular dos Movimentos Sociais

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>5</b>
1.1 PROBLEMÁTICA DA PESQUISA.....	7
1.2 OBJETIVOS:.....	8
<b>2 EDUCAÇÃO POPULAR: UMA PERSPECTIVA TEÓRICA DO COMPROMETIMENTO COM AS CLASSES POPULARES</b> .....	<b>13</b>
2.1 A EDUCAÇÃO POPULAR À LUZ DE FREIRE E COMPANHEIROS DE LUTA.....	13
2.2. A EDUCAÇÃO POPULAR NA PERSPECTIVA DE BRANDÃO, GADOTTI E PALUDO. .....	21
<b>3 RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO DO CAMPO E A LUTA PELA TERRA PARA A PRODUÇÃO DA VIDA</b> .....	<b>26</b>
3.1 O CAMPO E LUTA DOS CAMPONESES .....	26
3.2 EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO PROJETO SOCIAL E POLÍTICO.....	30
<b>4 A UNIVERSIDADE E A CRISE DO CAPITAL: RUPTURAS NECESSÁRIAS</b> .....	<b>37</b>
4.1 DIÁLOGOS SOBRE A UNIVERSIDADE NO SÉCULO XXI COM SANTOS .....	37
4.2 UNIVERSIDADE POPULAR: AÇÕES QUE POTENCIALIZAM E A IDENTIFICAM COM AS CLASSES POPULARES DA SOCIEDADE. ....	43
<b>5 OS CAMINHOS DA PESQUISA</b> .....	<b>47</b>
5.1 A COMPOSIÇÃO EMPÍRICA: UM OBJETO DE VIVÊNCIAS .....	47
5.2 A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO: CENÁRIO DA PESQUISA.....	54
<b>5.2.1. O Estado de Mato Grosso: problematizações</b> .....	54
<b>5.2.2 A Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT</b> .....	59
<b>5.2.3 A particularidade histórica de Sinop-MT e o campus universitário de Sinop: entre a colonização e a formação professores</b> .....	64
<b>6 A LICENCIATURA EM PEDAGOGIA PARA EDUCADORES DO CAMPO: A UNEMAT/SINOPNESSA PROPOSTA DE FORMAÇÃO</b> .....	<b>69</b>
6.1 O PROGRAMA PARCELADAS E O CURSO DE PEDAGOGIA PARA EDUCADORES DO CAMPO. ....	69
6.2 A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NA EXPERIÊNCIA DA PEDAGOGIA DO CAMPO DA UNEMAT - SINOP. ....	73
6.3 UM FIO CONDUTOR DA FORMAÇÃO: A AGROECOLOGIA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO .....	75
6.4 CONTEXTO HISTÓRICO E DESAFIOS: EDUCADOR DO CAMPO .....	81
6.5. ESPECIFICIDADES DA FORMAÇÃO PARA EDUCADORES DO CAMPO PRESENTES NA PROPOSTA DE FORMAÇÃO DO CURSO. ....	85

<b>7 AS RESILÊNCIAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E AS LUTAS EM ABERTO .....</b>	<b>94</b>
7.1. A CRIAÇÃO DO CURSO DA PEDAGOGIA DO CAMPO EM TERRAS DE COLONIZAÇÃO: A RESILIÊNCIA PARA UMA VELHA LUTA .....	95
7.2 A SUPERAÇÃO PEDAGÓGICA DO ESPONTANEÍSMO E O ENRAIZAMENTO DA ESPERANÇA DA PEDAGOGIA DO CAMPO .....	110
7.3 A RELAÇÃO ENTRE A PROPOSTA DO CURRÍCULO E O MUNDO DO TRABALHO DO CAMPO DOS SUJEITOS PARTICIPANTES .....	119
7.4 A RESILIÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA LUTA EM ABERTO .....	124
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>137</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>144</b>
<b>ANEXO 01 - ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA ENTREVISTA COM PROPONENTES E DOCENTES DO CURSO.....</b>	<b>153</b>
<b>ANEXO 02 - QUESTIONÁRIO PARA ESTUDANTES EGRESSOS DO CURSO.....</b>	<b>154</b>
<b>ANEXO 03 - QUESTIONÁRIO PARA OS COORDENADORES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NAS SECRETARIAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO.....</b>	<b>155</b>
<b>ANEXO 04 - PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA PARA EDUCADORES DO CAMPO .....</b>	<b>156</b>

## INTRODUÇÃO

Pesquisar a Educação, no sentido amplo e dentro das diversas áreas que a envolvem, estudar questões alusivas à Pedagogia faz com que ela seja colocada como uma área importante para compreendermos as mais diversas maneiras pelas quais apreendemos e de que maneiras podemos criar métodos de aprendizagem cada vez mais enraizados nas relações históricas dos sujeitos. Dessa forma, estudar a Pedagogia a partir da maneira como a Universidade, na perspectiva de suas teorias em interação com suas práticas, pensa e articula suas propostas de formação nessa área é importante. Pois é a partir do compromisso com uma ideia de universidade popular e emancipatória que buscamos o enraizamento da perspectiva formadora em análise.

Nessa perspectiva, nos propomos, à luz de uma proposta metodológica da pesquisa participante considerando meu envolvimento direto com a empiria pois tive participação na condição de docente, na proposta de formação em Pedagogia para Educadores do campo, ofertada pela Universidade do estado de Mato Grosso (UNEMAT), entre os anos de 2011 e 2015, no campus Sinop,<sup>1</sup> Mato Grosso (MT). Essa proposta visava qualificar, em Pedagogia, educadores que já atuavam no campo, sem terem a qualificação necessária para tanto.

O Estado de Mato Grosso é o lugar onde percorri toda a minha carreira de professor da Educação Superior, iniciando as atividades em agosto de 1993. Cheguei em 23 de fevereiro do mesmo ano, quando atuei na Educação Básica, apenas naquele ano, com mais de 60 horas aulas semanais, em escolas públicas e privadas. Em 1994, no mês de fevereiro fui aprovado no concurso público da jovem FESMAT – Fundação da Educação Superior de Mato Grosso, que mais tarde, se transformou em UNEMAT. Passei para uma vaga na área de Didática, mesmo sendo Licenciado em Filosofia. Até então, eu entendia que se tratava de uma vaga para pedagogo e, na verdade, me vi obrigado a atuar nas áreas da Pedagogia, tornando-me, inclusive coordenador eleito do Curso por dois mandatos (2005-2007 e 2009-2011). Situação que causava estranheza aos conselheiros do Conselho Estadual do Educação<sup>2</sup> quando vinham avaliar o curso: um curso de Pedagogia cujo coordenador não é pedagogo. Mas minha história profissional, em seus primórdios, que coincide com os primórdios da jovem universidade que tinha também, em quase sua

---

<sup>1</sup> SINOP, significa Sociedade Imobiliária do Noroeste do Paraná. Fica a 500 km da capital Cuiabá, no sentido Norte do estado de Mato Grosso, pelo rumo da rodovia Br 163.

<sup>2</sup>O Conselho Estadual de Educação é Órgão público do Estado de Mato Grosso responsável pela avaliação dos cursos, emitindo parecer de avaliativo sobre o funcionamento do curso. Essa visita era feita a cada quinquênio.

totalidade, professores apenas graduados, como era o meu caso. De todo modo, um campus que começou numa caixa de livros em quatro prédios alugados em três pontos distintos da cidade no ano de 1991, três para os cursos de Licenciaturas em Letras, Matemática e Pedagogia e um para a sede administrativa. O jovem campus enfrentava a resistência incrédula da sociedade, das forças reacionárias do capital, que queriam outras qualificações para os filhos da classe patronal.

Foi este campus que me acolheu para ministrar, de agosto de 1993 até fevereiro de 1994, as disciplinas de Didática I e II no sexto e sétimo semestre de Pedagogia, além das disciplinas de OSPB – Organização Social e Política Brasileira, nos cursos de Letras e Matemática. A orientação política do campus era bastante heterogênea: havia posições de convergência e de ruptura com os propósitos das elites dominantes da cidade e da região. Como o campus era muito pequeno e não tinha uma estrutura de faculdades que abrigassem os professores por áreas de conhecimento, as áreas de humanas e afins eram todas de suporte do departamento (curso) de Pedagogia. O que na prática fazia com que o grupo da Pedagogia se igualasse em número com o somatório de professores dos outros dois cursos. Havia muita disputa interna, principalmente quando se tratava de eleições para coordenador do campus: ora vencia um lado e ora outro. Essas disputas marcaram o terreno do poder em toda a universidade, embora hoje no campus estejam minimizadas.

Na condição de filho de pequenos agricultores do Noroeste do estado do Rio Grande do Sul, tive boa parte de minha Educação Básica em escolas rurais, na época já em fase de extinção em razão do êxodo rural. Era óbvio que as perspectivas para jovens do campo não eram de permanência. Por isso, a grande maioria de meus amigos, assim como eu, fomos para a cidade, para estudar mais ou também trabalhar. Em particular, senti-me atraído pela vida sacerdotal: faltou pouco tempo para a conclusão dos estudos para a ordenação sacerdotal, quase cheguei a virar padre<sup>3</sup>. Foi nessa formação que sofri forte influência da filosofia da libertação e do Marxismo. A linha de atuação da Diocese de Santo Ângelo – RS, era da teologia da libertação. Muitos de nós éramos vistos como seminaristas comunistas.

Durante meu período de formação sacerdotal, desenvolvi, em período de férias e visitas à minha comunidade de origem, um projeto de associativismo rural, financiado pela

---

<sup>3</sup> Nesse processo de formação já havia tido, durante a graduação em Filosofia, contato com a filosofia da Libertação, de Henrique Dussel e com a proposta freireana (nosso diretório acadêmico, do qual fui vice-presidente, era o DAPAFRE – Diretório Acadêmico Paulo Freire) e na Teologia recebi forte influência da Teologia da Libertação, com forte influência de Leonardo Boff.

CÁRITAS<sup>4</sup>, tendo como os associados meu pai, dois irmãos casados e duas famílias amigas. A ideia era produzir leite e frango de aviário e mel, além de usar de modo coletivo dois pequenos tratores. Por alguns anos, a pequena associação funcionou. Não houve discórdia entre os associados, mas o espírito individualista do capitalismo foi mais forte e os associados voltaram a trabalhar sozinhos. Logo após formar o grupo, eu também saí do Rio Grande do Sul e fui morar no MT, na cidade que resido desde então.

Essas experiências vividas, são fundamentais para entender como se deu a escolha dos objetivos de estudo e do *lócus* da pesquisa. Trata-se de um estudo sobre um curso de Pedagogia para educadores do campo, oferecido pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), com sede administrativa na cidade de Cáceres, sendo que o curso foi desenvolvido no campus universitário de Sinop<sup>5</sup>. A UNEMAT é mantida pelo governo do Estado de Mato Grosso, cuja capital é Cuiabá e o campus de Sinop fica na cidade com o mesmo nome a 500 quilômetros ao Norte do estado, seguindo o rumo da BR 163.

Essas experiências me ajudam a entender melhor a complexidade da vida e a permanência no campo. Se eu não quis ficar, por qual ou quais razões outros ficariam? Estudos ajudam a entender a questão. Eis uma das razões que me motivaram para esta pesquisa.

## 1.1 PROBLEMÁTICA DA PESQUISA

Os cenários que constituem as diversas realidades em nossa organização social apontam para novos e grandes desafios. Nesse contexto, a universidade é colocada como uma das principais responsáveis na construção e reconstrução dessas novas realidades. Como as universidades articulam suas relações com a comunidade para corresponder às questões que a nova realidade apresenta? Neste cenário, temos os cursos na área de formação de professores que buscam contribuir com o que chamamos de mudança da realidade. Essa mudança remete para a universidade emancipatória numa perspectiva de educação popular. Assim, propostas inovadoras em universidades emergentes merecem atenção especial. É nesse espaço que situamos o nosso *lócus* de pesquisa: uma proposta

---

<sup>4</sup> “A Cáritas Brasileira é uma entidade de promoção e atuação social que trabalha na defesa dos direitos humanos, da segurança alimentar e do desenvolvimento sustentável solidário. Sua atuação é junto aos excluídos e excluídas em defesa da vida e na participação da construção solidária de uma sociedade justa, igualitária e plural.” <http://caritas.org.br/quem-somos> - Acessado em 29 de junho 2018.

<sup>5</sup> Sinop – Este nome é resultado de um grande empreendimento imobiliário, responsável pela colonização de grande parte do Norte do Estado de Mato Grosso. A composição deste nome deriva justamente das ciclas de uma Imobiliária de nome Sociedade Imobiliária do Noroeste do Paraná. Que também colonizou as cidades de Cláudia, Vera e Santa Carmen. Sinop é uma sigla, mas não se usa escrever na forma da sigla e sim como nome mesmo, de forma que muitos moradores da região não associam o nome a este grande empreendimento imobiliário. Neste texto, também usaremos a forma usual de escrever Sinop.

de formação em licenciatura Plena em Pedagogia para Educadores do campo, tendo como estudantes cursistas que, para participar da formação, necessariamente teriam que estar vinculados às escolas do campo. Nesse sentido, a questão era compreender como se deu essa proposta de formação naquilo que estava se propondo. O curso, em seu desdobramento nas etapas de formação conseguiu atingir os seus propósitos? Compreenderam os alunos essa formação dessa forma? Conseguiram, em sua atuação docente, em suas escolas, atuar profissionalmente em consonância com o que estavam aprendendo? Como a proposta foi desenvolvida para atender suas necessidades específicas de formação?

## 1.2 OBJETIVOS:

Quando nos propusemos fazer esta pesquisa objetivamos analisar o processo de formação do Educador do campo no curso de Pedagogia para educadores do campo da UNEMAT- (Parceladas) e as transformações que foram produzidas na vida dos sujeitos dessa formação e nas comunidades onde eles atuam. Além disso, tínhamos também o propósito de verificar como a proposta do curso foi articulada textualmente e na prática docente para atender as necessidades específicas na formação de Educadores do Campo, além de observar como a proposta de formação se desdobrou nas atividades dos sujeitos, alunos egressos do curso, em sua vida escolar. Nesse sentido, me propus também a verificar que transformações houve em suas vidas de profissionais da educação a partir da formação recebida. Além disso, fiz entrevistas com os sujeitos educacionais proponentes e docentes do curso, com a finalidade de fazer reflexões sobre os resultados/correspondência de expectativas obtidas na realização do curso, principalmente os impactos nas comunidades rurais das famílias atendidas.

## 1.3 O OBJETO DE PESQUISA

Como professor do curso de Pedagogia, um curso urbano, da UNEMAT em Sinop, não me colocava, inicialmente, desafios ligados às problemáticas do campo. Assim ao menos pensava quando, na condição de coordenador do Curso de Pedagogia, recebia demandas nesse sentido. Uma delas foi a proposta de implantação do curso em questão. Porém, como minha atitude na coordenação, sempre foi a de encaminhar/representar os interesses dos que me elegeram, encaminhei às instâncias superiores todas as demandas, fazendo inclusive defesa das propostas, mas me mantinha timidamente nas minhas obrigações institucionais com relação ao assunto. De outro lado, as demandas da



Pedagogia (urbana) me absorviam em todas as comissões, debates e discussões, com idas aos conselhos e instituições para defender as demandas do curso.

Entretanto, após longo percurso interno, o curso de Pedagogia para educadores do campo, foi finalmente autorizado a funcionar como mais uma turma especial no campus Sinop. Aos poucos fui me envolvendo e sendo envolvido pelo corpo docente do curso e os seus discentes até passar a integrar a equipe de formação com orientandos e função de coordenador dos estágios curriculares supervisionados, inclusive com bolsa pelo próprio programa de formação. Quando comecei a visitar as comunidades me veio a memória das dificuldades que havia passado no campo e pude constatar a dificuldade e também a importância de se fazer educação num espaço como esse: tudo parece encantador e ao mesmo tempo muito difícil.

Nosso propósito pelo estudo da Pedagogia, numa perspectiva da educação popular, campo ou cidade, já não se apresentava mais com tanta distinção: pensamos numa perspectiva de educação popular inclusiva e esta se constitui a partir dos mesmos alicerces principais, tanto no campo como na cidade. Falamos aqui de uma base teórica que se contrapõem à visão de educação a serviço do capital e de suas ramificações sociais. Óbvio que temos autores/teóricos que nos apresentam as particularidades da educação do campo, nos contam sua história, suas origens nos movimentos sociais e nas lutas dos camponeses, dos trabalhadores do campo. Com essas bases conseguimos definir o objeto de estudo a partir de minha história de vida e de meu perfil profissional de educador no sentido de compreender o que mudou em suas vidas e em que sentido conseguiram contribuir com suas comunidades, assim como para a universidade, no caso dos docentes? Por isso, também é fundamental nesse estudo, não perder o que essa proposta representou para seus proponentes e autoridades educacionais municipais envolvidas.

Para organizar os resultados dessa pesquisa e a construção deste texto definimos uma divisão em sete capítulos.

Aqui na introdução, que também é o primeiro capítulo, além do que já foi apresentado, trazemos os objetivos e a problemática da pesquisa. O objetivo geral era analisar o processo de formação do Educador do campo no curso de Pedagogia para educadores do campo da UNEMAT- (Parceladas) e as transformações produzidas na vida dos sujeitos dessa formação e nas comunidades onde eles atuam. Tivemos como objetivos específicos verificar como a proposta do curso foi articulada textualmente e na prática docente para atender as necessidades específicas na formação de Educadores do Campo; observar os desafios da docência que alguns destes sujeitos formados na proposta em questão estão encontrando em seu cotidiano escolar; pesquisar em que medida a

concepção de currículo trabalhada está sendo implantada em suas práticas docentes; produzir, a partir de informações obtidas com integrantes da equipe proponente, reflexões sobre os resultados/correspondência de expectativas obtidas na realização do curso, principalmente os impactos nas comunidades rurais das famílias atendidas.

No segundo capítulo, propomos uma reflexão teórica sobre a educação popular, numa perspectiva do comprometimento com as classes populares, para construir uma concepção de universidade. No entanto, não uma universidade genérica, mas uma universidade com identidade de luta, de compromisso com as camadas populares da sociedade. Nesse intento, trouxe Paulo Freire, Brandão e Paludo, para afirmar as bases teóricas da educação popular.

Num terceiro capítulo, problematizamos as relações entre educação do campo e a luta pela terra para a produção da vida, a configuração campo e luta dos camponeses e a educação do campo como projeto social e político gestado no interior dos movimentos sociais do campo. Neste capítulo, também apresentamos algumas referências teóricas da Educação do Campo, como Roseli Caldart, Mônica Molina e Maria Izabel Rocha, tendo a primeira como referência maior por trazer, além do histórico da Educação do Campo, suas lutas e conquistas, também suas concepções fundamentais. Ainda neste capítulo, trazemos alguns conceitos relacionados à educação do campo, que podem integrar a proposta destes educadores.

O quarto capítulo contém os elementos para consubstanciar uma ideia de universidade ante a crise do capital: rupturas necessárias para a universidade se manter atuante, principalmente como universidade popular, através dos diálogos sobre a universidade no século XXI a partir de Santos nas ações que potencializam e a identificam com as camadas populares da sociedade.

No quinto capítulo, trazemos os procedimentos metodológicos da pesquisa. Conceitualmente nos baseamos teoricamente em Minayo, e, principalmente, em Brandão e Borges, por serem os que melhor elucidam o conceito de educação popular. Adotamos uma ideia de pesquisa participante, por ser uma pesquisa que possibilita o envolvimento pessoal no objetivo de estudo. A coleta de dados foi realizada mediante entrevistas gravadas com os docentes proponentes e executores da proposta do curso. Foram cinco entrevistados e um deles, em razão de seus horários optou por responder um roteiro de perguntas encaminhadas via e-mail. Entrevistamos sete sujeitos estudantes egressos do curso pesquisado que, além das entrevistas, responderam a um questionário, encaminhado por e-mail, com perguntas abertas. Os representantes das secretarias municipais de educação, num total de três que escolhemos para participar deste estudo, também

responderam às perguntas encaminhadas por e-mail, no mesmo padrão oferecido aos egressos do curso.

No sexto capítulo, apresentamos a UNEMAT, a Universidade do Estado de Mato Grosso e o cenário da pesquisa: a educação do campo. O cenário da pesquisa com algumas características da Região Médio-norte do estado e o campus de Sinop, apresentando uma particularidade histórica de Sinop: entre a colonização e a formação de professores.

Os desafios para a formação do perfil do educador do campo, o contexto e histórico também estão presentes neste capítulo. Ainda nesta parte, apresentamos a própria proposta pedagógica do curso em estudo, suas bases teóricas, seus objetivos e sua efetivação na prática. Essa proposta, estava situada legalmente no programa Parceladas sediado na cidade de Cáceres MT e física e pedagogicamente no campus Sinop, no qual aconteciam as etapas presenciais de formação e onde ficava a maior parte do corpo docente do curso. Como a proposta deste curso era qualificar educadores do campo em serviço, é evidente que as etapas presenciais da formação aconteciam no campus Sinop, ao passo que o tempo comunidade acontecia nos locais de atuação profissional dos discentes. Pela proposta da Pedagogia da Alternância, que também será tratada neste capítulo, o curso produzia, nas etapas presenciais, os encaminhamentos (projetos) que seriam desenvolvidos no tempo que os cursistas vivenciavam em suas comunidades. Ao retornarem para a universidade traziam os resultados e partilhavam suas experiências na disciplina Seminário Integrador, da qual participavam, além do professor responsável, outros docentes que tinham disponibilidade de tempo. O curso tinha uma identidade, uma proposta formativa a partir de uma concepção de educação que visava a formação para o compromisso, para o envolvimento social dos sujeitos envolvidos. A agroecologia é tema importante nesta discussão por se postar, ora em confronto com o agronegócio, ora como um paralelo alternativo, por querer dizer que o agronegócio está fortemente consolidado na região em questão, mas não pode ser apresentado como a única alternativa. Por estas razões, a agroecologia também está entre os debates que permeiam esta formação em estudo e está como um fio condutor da formação.

Este capítulo ainda traz a abordagem sobre a proposta formadora de Licenciatura em Pedagogia para educadores do campo: a proposta de formação, como o Programa Parceladas possibilitou esta formação através da pedagogia da alternância na experiência da pedagogia do campo da UNEMAT em Sinop. Apresentamos, também, o contexto, histórico e desafios para o educador do campo nas especificidades da formação para educadores do campo presentes na proposta de formação do curso.

Finalmente, o sétimo e último capítulo, problematiza os elementos empíricos da coleta de dados e abre um debate sobre as resiliências pedagógicas da educação do campo e as lutas em aberto do campo. A criação do curso da Pedagogia do Campo em terras de colonização abre caminho para a resiliência numa velha luta na superação pedagógica do espontaneísmo e o enraizamento da esperança da Pedagogia do Campo na relação entre a proposta do currículo e o mundo do trabalho do campo dos sujeitos participantes. O que torna a resiliência para a educação do campo uma luta em aberto.

## 2 EDUCAÇÃO POPULAR: UMA PERSPECTIVA TEÓRICA DO COMPROMETIMENTO COM AS CLASSES POPULARES

A educação popular<sup>6</sup> é um território de luta e de muitos conflitos. Nesse sentido, dizer de que perspectiva de educação popular falamos se faz necessário. Por isso, apresentamos aqui contribuições de referências teóricas a partir das quais pautarei minhas reflexões. Ao falarmos da importância da educação crítica para contribuir com a libertação dos oprimidos e as lutas de empoderamento das classes populares, precisamos considerar a necessidade de o educador não ser ingênuo frente ao que acontece na sociedade. É seu compromisso ético ter uma atuação política que produza a reflexão crítica no sentido de trabalhar, da melhor forma possível, numa perspectiva sempre dialógica, os debates em torno das problemáticas sociais.

### 2.1 A EDUCAÇÃO POPULAR À LUZ DE FREIRE E COMPANHEIROS DE LUTA

Vemos educadores que são oprimidos, que são oriundos das classes mais oprimidas da população, exercendo o papel de alienador, se tornando aliado de seu próprio opressor. Isso ocorre no momento em que não há identidade de classe e o trabalhador se alia a seu patrão. Falta-lhe a busca de informações que possam transformá-los em elementos capazes de contribuir para a superação dos modelos opressivos na sociedade, que se perpetuam na educação e na figura dos próprios educadores.

Na verdade, toda a obra de Freire, sem exceção, mostra a atualidade de seu pensamento. Muitos educadores sequer dominam suas primeiras obras, pois se o fizessem, provavelmente não adotariam práticas pedagógicas, tampouco posturas políticas como as que vêm adotando.

Uma das formas em que Freire manifesta seu pensamento pedagógico, pode ser expresso na seguinte passagem de uma de suas obras.

Enquanto prática social a prática educativa, em sua riqueza, em sua complexidade, é fenômeno típico da existência, por isso mesmo fenômeno exclusivamente humano. Daí, também, que a prática educativa seja histórica e tenha historicidade. A existência humana não tem o ponto determinante de sua caminhada fixado na espécie. Ao inventar a existência, com os “materiais” que a vida lhes ofereceu, os homens e as mulheres inventaram ou descobriram a possibilidade que implica necessariamente a liberdade que não receberam mas que tiveram de criar na briga por ela. Seres indiscutivelmente programados, mas, como salienta François Jacob, “programados para aprender”, portanto seres curiosos, sem o que não poderiam saber, mulheres e homens se arriscam, se aventuram, se educam no jogo da

---

<sup>6</sup> Este termo ganha ainda mais relevância em tempos novos que a universidade brasileira está enfrentando, no sentido do papel político da universidade, no enfrentamento de políticas governamentais que propõem severos ataques à perspectiva de educação popular, a pretexto do combate de uma suposta ideologização da formação oferecida pelas posições políticas tratadas pelo novo governo, que assumiu em nível federal no ano de 2019, como sendo de esquerda.

liberdade (FREIRE, 2001, p.66).

Para ele a educação não é algo dado pela natureza ou algo determinado por ela, mas um ato intencional, escolhido a partir da realidade e das necessidades de cada grupo social. É nisso que reside a essência de seu pensamento. A educação não pode ser dada de fora ou pensada por alguém, por um grupo ou por uma pessoa; mas, sim, ser pensada por homens e mulheres que participam de uma determinada comunidade. Está aí a historicidade dos sujeitos que precisam lutar pelo que lhes é um direito. Dessa direção, Freire refere que “Foi reinventando-se a si mesmo, experimentando ou sofrendo a tensa relação entre o que herda e o que recebe ou adquire do contexto social que cria e que o recria, que o ser humano veio se tornando este ser que, para ser, tem de estar sendo” (1987, p.67).

Vemos aqui, como em Freire, que as coisas não estão dadas e sim construídas a partir das vivências de mulheres e homens em cada contexto cultural. É na relação com o outro, no contexto social, que o sujeito se constitui. Por essa razão é que as propostas educacionais não podem ser de fora e sim a partir dos temas que geram o contexto social de cada espaço.

Este ser histórico e cultural que não pode ser explicado somente pela biologia ou pela genética nem tampouco apenas pela cultura. Que não pode ser explicado somente por sua consciência como se está em lugar, de ter-se constituído socialmente e transformado seu corpo em um corpo consciente tivesse sido a criadora todo poderosa do mundo que o cerca, nem tampouco pode ser explicado como puro resultado das transformações que se operaram neste mundo. Este ser que vive, em si mesmo, a dialética entre o social, sem o que não poderia ser e o individual, sem o que se dissolveria no puro social, sem marca e sem perfil (FREIRE, 1987, p. 67).

E é neste sentido que, segundo Zitkoski, a educação é uma prática humana carregada de intencionalidades e, por isso, “[...] deve ser trabalhada intencionalmente para humanizar o mundo por meio de uma formação cultural e da práxis transformadora de todos os cidadãos sujeitos da sua história [...]” (2006, p. 28). Ou seja, falamos de uma postura do educador que não se posiciona apenas em relação ao seu ofício catedrático de assumir apenas o que seria de competência de sua área. Seu compromisso, seu comprometimento são com o mundo. Ainda nesse sentido,

O conceito de educação freireano está diretamente associado, interligado ao conceito de ser humano e Freire, nas suas obras, compreende o ser humano na sua totalidade, isto é: entende-o “[...] não apenas como razão [...]. Sua concepção antropológica converge para uma visão dinâmica da existência humana, a valorizar de forma equilibrada, todas as dimensões da nossa vida [...]” (ZITKOSKI, 2006, p. 25).

Portanto, Freire e Zitkoski, refutam uma educação apenas intelectualizante e

propõem uma educação comprometida com a totalidade do ser humano. Um ser de múltiplas necessidades, sendo que a razão é apenas uma delas. É essa possibilidade que os aproxima e legitima como educadores populares, pois a classe popular tem muitas necessidades, não sendo apenas carentes de escolas, mas carentes de uma vida digna, uma vida plena. A isso, podemos também aliar a ideia antropológica freireana de nossa “incompletude”, em outras palavras, somos seres inconclusos e por consequência, ao fazermos história, não estamos prontos e acabados, mas é história, é constante construção. É esse o compromisso antropológico da educação popular. Pois, segundo Freire,

[...] não é possível fazer uma reflexão sobre o que é educação sem refletir sobre o próprio homem. [...] começemos por pensar sobre nós mesmos e tratemos de encontrar, na natureza do homem, algo que possa constituir o núcleo fundamental onde se submete o processo de educação. Qual seria este núcleo palpável a partir de nossa própria experiência existencial? Este núcleo seria o inacabamento ou a inconclusão do homem (FREIRE, 1979, p. 27).

Dessa forma, Freire se tornou um semeador e cultivador de palavras, tal como a expressão “inconclusão do homem”, exatamente por as palavras serem capazes de gerar mundos e de transformar a realidade. Talvez seja esse um dos maiores propósitos da educação popular que é o de mudar, transformar a vida da classe oprimida. Dessa forma, a preocupação de Freire estava numa perspectiva de usar as palavras para produzir um método de reflexão rigoroso e não para dar um mundo, ou uma leitura de mundo pronta e acabada. Há uma profundidade nisso, que facilmente pode passar despercebida, pois, de um modo geral, as propostas pedagógicas têm sempre fortes influências de realidades, de outros contextos, que a elite dominante coloca como modelo. Nesse sentido,

Paulo Freire foi um semeador e cultivador de palavras. Não de quaisquer palavras, mas de palavras “grávidas de mundo”, como dizia. Palavras que tem o dom de gerar mundos, de pronunciar novas realidades. A intencionalidade que orientou a organização deste Dicionário Paulo Freire foi a de apreender sua trajetória humanizadora. Ninguém terá pretendido dizer a palavra derradeira sobre nada. No sentido de Freire, como reafirmado várias vezes ao longo deste Dicionário, buscou-se, isso sim, fazer um exercício do pensar certo na perspectiva de uma reflexão rigorosa e metódica (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010, p. 13).

Dessas reflexões brota a ideia de um ser resiliente, que ante a todas as dificuldades, não se rende, resiste, luta e encontra as forças para não se submeter ao opressor.

Da expropriação e do aniquilamento do oprimido brota ampla bagagem de experiências feitas, que lhe tomando o corpo, marcam-lhe a alma. Dosemfrentamentos, sofrenças, a vítima buscou a necessária resistência no saber sobreviver; saber solidário que a protege da completa rendição a que o opressor intenta submetê-la [...] (STRECK, REDIN; ZITKOSKI, 2010, p. 238).

Ante todas as dificuldades, quando tudo parece estar perdido, a leitura do que está acontecendo e as possibilidades de visualizar novos caminhos aparecem quando, mesmo no caos enxergamos horizontes e onde parece que todas as promessas da democracia

foram cumpridas podemos percebermos que há muita coisa a ser feita. Essa é a história, que, não linear, está em constante transformação.

[...] nos entusiasmos com a capacidade de um povo em revoltar-se, construir estratégias de organização e mobilização social, conduzindo verdadeiras massas às ruas em busca de democracia. Contudo, ficamos céticos em relação aos rumos dessas mobilizações e de que maneira efetivamente constroem uma sociedade mais justa e democrática. Duvidamos, inclusive, do sentido mesmo da democracia quando o Ocidente, enquanto representante de um modelo democrático, não conseguiu garantir necessariamente a justiça social. (MOURA, ZUCCHETTI; MENEZES, 2011, p.667)

Zitkoski (2010b) também defende a ideia de que os desafios da educação popular passem pelo enfrentamento do debate sobre a construção de um novo projeto de sociedade que supere todas as posições de autoritarismo, tanto socialistas quanto capitalistas, fazendo o enfrentamento dos problemas que tanto ameaçam a vida em nosso planeta e interferem no futuro de todas as gerações.

A reflexão sobre os desafios futuros da Educação Popular precisa enfrentar o debate sobre a construção de um novo projeto de sociedade, para além do socialismo autoritário e do atual capitalismo global, altamente excludente em termos humanos e sociais e destrutivo em relação ao planeta e ao futuro da vida (ZITKOSKI, 2010b, p.100).

Quando falamos de um conceito, como o de cultura, que envolve muito a educação e, por conseguinte, a educação do campo, precisamos ficar muito atentos, pois segundo Menezes,

[...] pensar a Cultura dentro do atual contexto em que vivemos nos exige fundamentalmente compreender a complexidade das relações entre as diversas culturas que, de certa forma, evidenciam a necessidade de analisar a abordagem da existência de uma 'fronteira cultural', por vezes escorregadia. Esta complexidade também atravessa a própria análise teórica quando percebemos os inúmeros significados que o conceito de Cultura assume. (MENEZES, 2011, p. 324)

A ideia de cultura popular é um conceito muito amplo, mas aqui tomo parte do conceito defendido por Moura, Zuchetti e Menezes (2011), quando dizem que a cultura é resistência ao gritar coletivamente pela vida, ao se reinventar.

Mas de que maneira, então, a cultura pode tornar-se resistência e, ao mesmo tempo, alternativa? Quando assume sua capacidade criativa, quando se reinventa, insistindo na possibilidade de refazer-se, de tornar-se grito coletivo pela vida. É assim que compreendemos a cultura popular: como uma dimensão da criação coletiva da resistência que potencializa alternativas. [...] É possível perceber isso em muitas experiências populares, que, de alguma forma, nos fazem repensar o campo político, econômico, social, afetivo e estético. (2011, p.670)

A possibilidade dessa luta está em cada realidade local, da qual “[...] é possível articular movimentos mais amplos de resistência, lutas e caminhos alternativos rumo à construção de um mundo mais livre, humano e solidário” (ZITKOSKI, 2010b, p. 104). Ou seja, a luta pode começar a partir de nossa própria realidade local, do interior de nossos centros de nossa formação, dos movimentos sociais locais com os quais a universidade



trabalha, das comunidades organizadas em busca de melhoria de suas condições de vida ou, até mesmo na participação em projetos inclusivos resultantes de políticas públicas. Nesse sentido, com base em Freire, Zitkoski afirma a compreensão do processo histórico ou da materialidade histórica dos processos cujas transformações não se prendem a um único fator, a uma única possibilidade de luta, a uma frente força possível que possa enfrentar os desafios. Daí a importância de se ter uma visão relativa de mundo e não relativista.

Outro ponto de real importância, para a Educação Popular, e que está diretamente ligado com uma concepção de história como possibilidade, é a visão de mundo relativa e não relativista frente à verdade e/ou ao sentido da história humana e da vida em sociedade. Ou seja, não há apenas uma forma de luta em prol da transformação social, e o movimento operário, por maior força que teve e tem nos processos de transformação na história da humanidade, não é a única força histórica, que desponta na contemporaneidade como perspectiva de libertação humana. Precisamos reinventar nossas formas de luta e unir os diferentes para lutar contra os antagonistas (FREIRE, 1994).” (ZITKOSKI, 2010b, p. 103).

É justamente na relatividade que surgem as diferenças que possibilitam ou clamam por mudanças. Quer dizer que a luta pelos direitos humanos surgiu exatamente das diferenças. Quando alguém é diferente e opta por agir, viver ou pensar de uma maneira diferente dos demais é que surgem as opiniões e visões de mundo distintas e às vezes conflitantes. Mas é exatamente em nome dessas diferenças que a luta da educação popular deve ser pela unidade da luta pela defesa do direito de todos.

A luta pelos direitos humanos, por exemplo, é uma expressão da própria diversidade existente nas realidades específicas de uma sociedade, hoje, cada vez mais complexa e desafiadora. As demandas são específicas, em um primeiro momento, mas há tramas, que constituem a unidade da luta pelo respeito à dignidade das pessoas humanas. Essa unidade do movimento popular é algo que se constrói socialmente como uma tarefa que está na frente, pois nasce das diversidades existentes na realidade local, específica (ZITKOSKI, 2010b, p 104).

A falta de informação sobre o verdadeiro sentido da luta, muitas vezes, se pauta em informações que vieram de outros e de outros contextos, o que pode fazer com que não haja unidade e coesão na luta. A questão da religiosidade, um dado antropológico de que todos os povos se voltam para alguma forma de divindade, muitas vezes é mais usada para dividir, para desarticular ou aceitar uma visão de mundo do que para transformá-la.

Quase sempre este fatalismo está referido ao poder do destino ou da sina ou a uma distorcida visão de Deus. Dentro do mundo mágico ou místico em que se encontra a consciência oprimida, quase sempre imersa na natureza, encontra no sofrimento, produto da exploração em que está, a vontade de Deus, como se Ele fosse o fazedor desta 'desordem organizada' (FREIRE, 1978, p. 52-53).

Neste contexto, mundos entram em conflito, se fecham para o diálogo: as soluções propostas não são pacíficas e, em vez de gerar paz, geram cada vez mais violência, motivada por um infundável sentimento de vingança. Nota-se, claramente, que a falta de

uma consciência, que busque uma cultura de paz, motiva a guerra, o conflito e explora a ingenuidade e o fanatismo para comercializar armas.

Vemos aqui, que a proposta freireana teria muito a contribuir se a opção fosse o diálogo, na perspectiva da superação da consciência ingênua dos oprimidos em ambos os lados em conflito. Portanto, quanto mais melhora a vida dos oprimidos, mais diminuem os problemas sociais e a vida de todos melhora, inclusive a dos opressores, que também são vítimas da própria violência que as injustiças sociais geram e que ajudam a criar. Aqui cabe muito bem o conceito freireano de intransitividade:

[...] o conceito de 'intransitividade' não corresponde a um fechamento do homem dentro dele mesmo, esmagado, se assim o fosse, por um tempo e um espaço todo poderosos. O homem, qualquer que seja o seu estado, é um ser aberto. O que pretendemos significar com a consciência 'intransitiva' é a limitação de sua esfera de apreensão. É a sua impermeabilidade a desafios situados fora da órbita vegetativa. Neste sentido e só neste sentido, é que a intransitividade representa um quase descompromisso do homem com a existência (FREIRE, 1970, p. 60).

Isso significa dizer que a intransitividade é uma forma de nos afirmarmos como capazes de agir e discernir sem nos fecharmos em cima de nossas posições. O processo de manipulação das pessoas pode ser facilmente percebido pelo educador popular crítico como o processo de alienação.

(...) posto diante do mundo, o homem estabelece uma relação sujeito-objeto da qual nasce o conhecimento que ele expressa por uma linguagem. Esta relação é feita também pelo analfabeto, o homem comum. A diferença entre a relação que ele trava neste campo e a nossa é que sua captação do dado objetivo se faz via preponderantemente sensível. A nossa, por via preponderantemente reflexiva. Deste modo surge da primeira captação uma compreensão preponderantemente 'mágica' da realidade. Da segunda, uma compreensão preponderantemente crítica. Como toda compreensão de algo corresponde, cedo ou tarde, a uma ação, a uma compreensão preponderantemente mágica corresponderá também uma ação mágica (FREIRE, 1981, p. 67).

Esse processo, ou sua negação, nos permite entender por que razões as elites dominantes querem controlar a educação, forçando um processo educacional paralelo, contrário ao exercício que a escola deveria fazer, alienando, muitas vezes, educadores de consciência ingênua. Por essa razão, é fundamental a importância que Freire atribui à educação, principalmente nos dias atuais em que lidamos com a possibilidade de termos a educação terceirizada, como vem acontecendo na saúde e outros serviços públicos.

[...] o que nos parece importante afirmar é que o outro passo, o decisivo, da consciência predominantemente transitivo-ingênua para a predominantemente transitivo-crítica, não se daria automaticamente, mas somente por efeito de um trabalho educativo crítico com esta destinação. Trabalho educativo advertido do perigo da massificação, em íntima relação com a industrialização, que nos era e é um imperativo existencial (Freire, 1967, p. 62).

Nesse sentido, precisamos fazer frente ao que vem acontecendo e esse trabalho é para pessoas que estão cientes do que está acontecendo. O que não é o caso de muitos

educadores formados, chamados por muitos críticos de “papagaios de mídia”, devido ao fato de apenas reproduzirem os discursos midiáticos, sem qualquer análise crítica.

Se falarmos da importância do educador crítico para contribuir com a libertação dos oprimidos, precisamos considerar a necessidade de o educador não ser ingênuo frente ao que acontece na sociedade. É seu compromisso ético ter uma atuação política que produza a reflexão crítica no sentido de trabalhar, da melhor forma possível, numa perspectiva sempre dialógica, os debates em torno das problemáticas sociais. Não pode ser negligente com sua própria vida, com o futuro da educação, com o compromisso ético e político, inerente ao ser educador. A passagem a seguir ilustra muito bem grande parte do que estamos discutindo.

Mas, é preciso deixar claro que a ética de que falo não é a ética menor, restrita, do mercado, que se curva obediente aos interesses do lucro. Em nível internacional começa a aparecer uma tendência em acertar os reflexos cruciais da ‘nova ordem mundial’, como naturais e inevitáveis. Num encontro internacional de ONGs, um dos expositores afirmou estar ouvindo com certa frequência em países do Primeiro Mundo a ideia de que crianças do Terceiro Mundo, acometidas por doenças como diarreia aguda, não deveriam ser salvas, pois tal recurso só prolongaria uma vida já destinada à miséria e ao sofrimento. Não falo, obviamente, desta ética. Falo, pelo contrário, da ética universal do ser humano. Da ética que condena o cinismo do discurso citado acima, que condena a exploração da força de trabalho do ser humano, que condena acusar por ouvir dizer, afirmar que alguém falou A sabendo que foi dito B, falsear a verdade, iludir o incauto, golpear o fraco e indefeso, soterrar o sonho e a utopia, prometer sabendo que não cumprirá a promessa, testemunhar mentirosamente, falar mal dos outros pelo (A fala dos Excluídos em Cadernos Cede, 38. GARCIA, Regina L., VALLA Víctotr V., 1996.) gosto de falar mal. A ética de que falo é a que se sabe traída e negada nos comportamentos grosseiramente imorais como na perversão hipócrita da pureza em puritanismo. A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe. É por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar. E a melhor maneira de por ela lutar é vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles. Na maneira como lidamos com os conteúdos que ensinamos, no modo como citamos autores de cuja obra discordamos ou com cuja obra concordamos. Não podemos basear nossa crítica a um autor na leitura feita por cima de uma ou outra de suas obras. Pior ainda, tendo lido apenas a crítica de quem só leu a contracapa de um de seus livros(Freire, 2006, p.15).

O curioso é que o ensinamento de Freire está muito atual: muitas pessoas, hoje em dia, rejeitam as obras de Freire lendo a capa de seus livros ou pelo que ouviram falar dele. Essa postura, denunciada por ele, também está muito presente nas redes sociais que as novas tecnologias da computação possibilitaram. É muito comum vermos pessoas opinando e condenando sem sequer ler as matérias inteiras. Muitas vezes se lê apenas a manchete principal, que por vezes, está até com a informação invertida por saber que os possíveis leitores não lerão a matéria.

Dessa forma, Freire inova muito a maneira de pensar os sujeitos sociais e educacionais. Não somos apenas resultado de nossas relações ou circunstâncias, mas somos seres de vontades que não estão necessariamente manifestas na cultura. Por isso,

cada sujeito pode inovar, trazer novas contribuições, novas reflexões, algo que a cultura ainda não domina ou pratica. Por essa razão é que quando falamos em sujeitos estamos falando em seres de vontades subjetivas que fogem do controle do grupo, mas que precisam ser dialogicizadas para que não sejam simplesmente suprimidas. Reside aí a importância de se ter um olhar diferenciado para cada realidade educacional. Por isso, a Pedagogia para educadores do campo e não no campo.

Ao afirmar uma das suas mais interessantes formulações sobre o aprender (mestre não é aquele que ensina, mas que de repente aprende) parecia que Freire afirmava algo absurdo; no entanto, basta um olhar atento à sua lógica de pensamento e percebemos o quanto isso faz sentido.

Este ser social e histórico, que somos nós, mulheres e homens, condicionados, mas podendo reconhecer-se como tal, daí poder superar os limites do próprio condicionamento, “programado [mas] para aprender” – teria necessariamente que entregar-se à experiência de ensinar e de aprender (FREIRE,2001, p 34).

Desse modo, Freire não falava de uma necessidade de aprender como alguém que está num estágio inferior de conhecimento, mas de alguém que é capaz de aprender por intermédio de suas experiências coletivas com outros sujeitos. Resulta desta proposição a percepção de que temos muito a aprender com qualquer pessoa que seja, independentemente de sua condição social ou origem.

Frente a isso, qual seria a possibilidade de ser livres e neutros em nossa atuação pedagógica? Sempre a realidade em que vivemos nos chama a optar. Somos livres para optar, mas não para não optar. De um modo ou de outro, estamos sempre optando.

É o uso da liberdade que nos leva à necessidade de optar e esta à impossibilidade de ser neutros. Agora bem, a impossibilidade total de ser neutros em face do mundo, do futuro – que não entendo como um tempo inexorável, um dado, mas como um tempo a ser feito através da transformação do presente com que se vão encarnando os sonhos –, nos coloca necessariamente o direito e o dever de nos posicionar como educadores (FREIRE,2001, p. 69).

Essa afirmação exclui qualquer possibilidade da pretensa neutralidade do educador e, em nosso entendimento, por essa razão, se faz necessário resgatarmos, a partir de Freire, o conceito de educação popular. Uma maneira diferente de concebermos a educação, uma educação comprometida com as classes populares que precisam superar seu estado de consciência ingênua para a consciência crítica. No entanto, essa ideia não nos remete para uma forma de educar tradicional, vertical, por um processo de educar que estabelece a centralidade do processo no educador, mas numa relação na qual todos aprendem, muito coerente com o pensamento freireano.

É importante sempre esclarecer de que concepção de educação popular falamos,

pois se trata de um tema bastante escorregadio. Faz-se necessário dizer que não foi Freire que inventou esse conceito, nem tão pouco é construção de uma só pessoa. O conceito foi desenvolvido ao longo de anos.

Paulo Freire não foi o inventor da Educação Popular. Ela foi sendo construída a partir de um movimento de muitos intelectuais latinoamericanos que, desde a década de 50, vinham se aproximando do mundo popular na busca de uma metodologia de relação que superasse a forma autoritária como as elites (até mesmo as lideranças de esquerda) abordavam a população. Foram descobrindo que as classes populares, ao contrário de uma massa de carentes passivos e resistentes a mudanças, eram habitadas por grandes movimentos de busca de enfrentamento de seus problemas e por muitas iniciativas de solidariedade. Tinham um saber muito rico que as permitia viver até com alegria em meio a situações tão adversas. Esses intelectuais foram descobrindo que, quando colocavam o seu saber e o seu trabalho a serviço dessas iniciativas populares. Os resultados eram surpreendentes (BRASIL, 2007, p. 31).

O conceito de educação popular freireano começou a ser construído partindo de suas experiências em pequenas comunidades de trabalhadores, nas quais Freire, ao passo que ensinava, aprendia com os conhecimentos das pessoas das comunidades.

## 2.2. A EDUCAÇÃO POPULAR NA PERSPECTIVA DE BRANDÃO, GADOTTI E PALUDO.

Precisamos reforçar que a expressão educação popular não é apenas freireana. A expressão popular faz referência a povo, àquilo que é dirigido genericamente às classes populares. Neste sentido, acaba se tornando mais acessível para populações de poder aquisitivo menor, geralmente alijadas de um processo educacional, voltado para as elites, além de ter caráter público e gratuito. Nesta perspectiva, Paiva (2003) diz que educação popular é:

A educação oferecida a toda a população, aberta a todas as camadas da sociedade. Para tanto, ela deve ser gratuita e universal. Outra concepção de educação popular seria aquela educação destinada às chamadas “camadas populares” da sociedade: a instrução elementar, quando possível, e o ensino técnico profissional tradicionalmente considerado, entre nós, como ensino para desvalidos” (PAIVA, 2003,p.56).

Embora essa abordagem seja bastante recorrente, é aquela que Gadotti chama de formas conservadoras de educação popular, principalmente por serem propostas para atender às perspectivas para a qualificação de mão de obra para o mercado e não para emancipar os sujeitos da educação.

Por outro lado, existem visões conservadoras da educação que utilizam o rótulo da educação popular, comunitária ou social. O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que durou de 1967 a 1985, criado pelo regime militar, dizia utilizar o “Método Paulo Freire”. Paulo Freire não se incomodava com isso, mesmo que achasse muito estranho. Ele chegou a falar de sua pedagogia emancipadora aos técnicos do MOBRAL, pouco antes dele ser extinto, em 1985. Paulo Freire insistia que a “história é possibilidade” e não determinação. Todo processo educativo é contraditório e nós, educadores e educadoras, podemos incidir sobre essas contradições, acirrando-as no seu interior e transformando realidades históricas

(GADOTTI, s/n, p.02).

Brandão aprofunda ainda mais a definição de educação popular, apresentando quatro características principais aqui no Brasil. Mas é preciso ter muita atenção para não confundir o conceito de educação popular na concepção de Brandão, que coincide com a concepção Freiriana com o sentido que Paiva atribui, numa abrangência mais generalizante. Para Brandão a educação popular é comprometida com a causa dos desfavorecidos, dos que precisam melhorar suas condições de vida, de participação da vida em sociedade.

O que caracteriza a educação popular não é somente ela ser, aqui e ali, algo novo, algo emergente. É, antes, o seu esforço em recuperar como novidade a tradição pedagógica de um trabalho fundado em pelo menos quatro pontos: a) o mundo em que vivemos pode e deve ser transformado continuamente em algo melhor, mais justo e mais humano; b) a mudança contínua é direito e dever das pessoas convocadas a participar dela, em alguma dimensão, com uma vocação devida e viável; c) a educação possui aqui um lugar não absoluto, mas importante, pois a ela cabe formar pessoas destinadas a se verem e a se realizarem como co-constructores do mundo em que vivem – significa algo mais do que serem preparados para viverem no limite dos produtores de bens e de serviços em mundos sociais que conspiram contra a sua própria humanidade; d) o direito à educação aos até aqui excluídos dos bens da vida e dos bens do saber, e que, além de ser uma educação de qualidade, que ocupe também um lugar onde a cultura e o poder sejam pensados a partir deles: de sua condição, de seus saberes e de seus projetos sociais (BRANDÃO, 2008, p. 39).

Brandão ainda nos alerta que não é toda proposta inovadora que pode ser tratada como educação popular, caso não apresente essas quatro características elencadas. Não é a simples variação de propostas e modelos pedagógicos que torna uma educação popular, mas sim seu nível de comprometimento com as necessidades da classe popular.

Ela surge toda vez que um caminho dado à educação surge como algo novo, como algo emergente, como uma experiência liminar e, sem dúvida alguma, contestatória. Mas nem sempre o que surge na educação pode ser identificado como educação popular. A ideia mais difundida entre nós a respeito do que é a educação popular insiste em associá-la a um trabalho pedagógico multivariado e realizado de preferência por setores mobilizados da sociedade civil. [...] em suas formas mais tradicionais, a educação popular era um instrumento político de força pedagógica a serviço das classes populares (BRANDÃO, 2008, p.38).

Na mesma linha de pensamento, a educação popular tem uma característica transformadora e libertadora. Não é, portanto, apenas uma questão de método de trabalho. É muito mais que isso, pois é comprometimento.

Estamos em presença de atividades de educação popular quando, independentemente do nome que levem, se está vinculando a aquisição de um saber (que pode ser muito particular ou específico) com um projeto social transformador. A educação é popular quando, enfrentando a distribuição desigual de saberes, incorpora um saber como ferramenta de libertação nas mãos do povo (BRANDÃO, 2008 p.68).

Cabe trazer aqui também importante contribuição de Paludo ao acentuar uma

característica fundamental da educação popular na América Latina que, no seu entendimento, é uma constante crítica ao sistema societário vigente. A autora também destaca o sempre presente confronto entre o capital e o interesse das classes populares.

Construída nos processos de luta e resistência das classes populares, é formulada e vivida, na América Latina, enquanto uma concepção educativa que vincula explicitamente a educação e a política, na busca de contribuir para a construção de processos de resistência e para a emancipação humana, o que requer uma ordem societária que não seja a regida pelo capital (2015, p.220).

Reforça-se aqui o ato de educador como um ato político, assim como, em Freire. Também se concebe a educação popular como uma constante pela emancipação humana.

Paludo também destaca a atuação das mais diversas formas de ativismos de intelectuais, setores da Igreja, movimentos sociais lideranças e de outros que contribuíram fortemente para que a educação popular se consolidasse como uma força em favor da classe trabalhadora, na América Latina e no Brasil. Essas forças se constituíram numa forte força política de resistência aos interesses do capital.

O que parece se constituir na América Latina, nesse período, é um movimento político e sociocultural mais amplo, mediado por recursos financeiros que vinham de entidades de cooperação internacional, por instituições como a Igreja, partidos políticos, Centros de Educação Popular e escolas de formação de abrangência local, regional, nacional e latino-americana; assim como por intelectuais, ativistas, religiosos e lideranças que acabaram por conformar campos de forças políticas e culturais, não-homogêneos porque constituído por ênfases e tendências diferenciadas, mas contra-hegemônicas, com níveis diferenciados de radicalidade, e orientados por utopias da transformação social (PALUDO, 2015, p. 226).

É no interior deste processo que a educação popular se consolida. E daí que surge a possibilidade para, a partir da realidade objetiva, construir um projeto de futuro articulador das lutas, na busca de superar as fragmentações.

O “Movimento de Educação Popular” se fez no interior desse processo, na direção da construção de fazer do povo expressão política de si mesmo, por meio de organizações populares autônomas, imbuídas do desejo de construir o “poder popular”. Enquanto Movimento, a EP cumpriu um forte papel de ação cultural no interior do campo e para além dele, constituindo-se em mediação entre a realidade objetiva e o projeto de futuro em construção. Por meio dele, articulado aos processos de luta e resistência, ia-se recompondo a representação do real enquanto totalidade, superando a fragmentação, na direção de uma concepção “ético-política” (PALUDO, 2015, p. 226).

A autora, como não poderia deixar de ser, atribui papel fundamental às políticas públicas para promover a inclusão escolar e social. Nessa lógica, há uma ineficiência do Estado na promoção de tais políticas. Por essa razão, é necessário também que haja forças políticas interessadas no enfrentamento dos interesses do capital que não querem a inclusão.

Essas políticas de “inclusão precária, instável e marginal” (Martins, 1997) das classes populares ocorrida no Brasil, ao longo das décadas republicanas, revelam-se com clareza na análise das políticas públicas em educação. Não se pode

esquecer que, para o *projeto de modernidade*, a educação seria a grande viabilizadora da constituição do homem novo, do cidadão (PALUDO, 2001, 78p.)

Ainda na definição geral do conceito de educação popular, vale trazer Gadotti que chama as discussões da educação popular para a sua especificidade, apresentando a forte característica dessa forma de educar como aquela que valoriza o conhecimento das pessoas e é pensada para elas, além de lhes possibilitar o acesso ao conhecimento científico, acadêmico.

A educação popular como uma concepção geral da educação, via de regra, se opõe à educação de adultos impulsionada pelo Estado, e tem ocupado os espaços que a educação de adultos oficial não levou muito a sério. Um dos princípios originários da educação popular tem sido a criação de uma nova epistemologia, baseada no profundo respeito pelo senso comum que trazem os setores populares em sua prática cotidiana, problematizando-o, tratando de descobrir a teoria presente na prática popular, teoria ainda não conhecida pelo povo, problematizando-a também, incorporando-lhe um raciocínio mais rigoroso, científico e unitário (GADOTTI, s/a, p.07)

Partindo de Gadotti e Freire, também podemos compreender a necessidade de o educador popular ser preparado, ou seja, não há educação popular sem educador popular. Este pode não se situar na mesma condição do oprimido, mas sofre com ele, se solidariza com ele, lutando a mesma batalha.

Essas educações não têm como sujeitos apenas os mais empobrecidos e marginalizados. Paulo Freire enxergou isso com clareza no seu livro *Pedagogia do oprimido* (Freire, 1970). Os originais desta obra começam com a conhecida dedicatória: “Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam” (id.,ib., p.17). Considero essa dedicatória como uma síntese de toda a sua obra. Ele não escreveu sua pedagogia do oprimido apenas pensando nos oprimidos, mas pensando também nos não-oprimidos que com os oprimidos “sofrem”, mas sobretudo “com eles lutam”. Penso que os educadores sociais são também aqueles que, mesmo não sendo, necessariamente, oprimidos, lutam ao lado deles (GADOTTI, s/n, p. 03)

Para falar de educação popular freireana precisamos ter clareza de que proposta de educação popular falamos. Falamos de comprometimento e da atitude de um educador que compreende que Freire não concebia a educação como um mero processo de domínio das palavras, mas de uma consciência de um sujeito crítico-reflexivo e de ação transformadora que sabe se situar no mundo, ter sua opinião e agir sobre as coisas. Por isso, alfabetizar na educação popular freireana, não é apenas ensinar no sentido de decifrar os códigos escritos fazendo a leitura da palavra, mas a fazer a leitura de mundo.

Preparar para a democracia não pode significar somente converter o analfabeto em eleitor, conduzindo-o às alternativas de um esquema de poder já existente. Uma educação deve preparar, ao mesmo tempo, para um juízo crítico das alternativas propostas pela elite, e dar a possibilidade de escolher o próprio caminho (FREIRE, 2001, p. 22).

Para que isso seja possível é necessário entender o que é conscientização em Freire, pois somente a partir da possibilidade de compreensão de mundo, homens e



mulheres podem ter um agir crítico e consciente frente à realidade.

Os educandos são convidados a pensar. Ser consciente não é, nesta hipótese, uma simples fórmula ou um mero 'slogan'. É a forma radical de ser dos seres humanos enquanto seres que, refazendo o mundo que não fizeram, fazem o seu mundo e neste fazer e re-fazer se re-fazem, são porque estão sendo" (FREIRE, 1978, p. 23).

Em outra obra, Freire complementa.

A conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece. [...] o processo de alfabetização política – como o processo linguístico – pode ser uma prática para a domesticação dos homens, ou uma prática para sua libertação (FREIRE, 2001, p. 30 - 31).

Em Freire, a conscientização implica ação. Mas isso só acontece nessa lógica se ela for resultante de um processo dialético, no qual ninguém conscientiza o outro, mas ela acontece como resultado das trocas de conhecimentos que ocorrem entre educador e educando.

Não há conscientização se, de sua prática não resulta a ação consciente dos oprimidos, como classe explorada, na luta por sua libertação. Por outro lado, ninguém conscientiza ninguém. O educador e o povo se conscientizam através do movimento dialético entre a reflexão crítica sobre a ação anterior e a subsequente no processo de luta (FREIRE, 1980, p. 109-110).

Sua concepção de cultura e da relação com ela também é bastante particular, se distinguindo muito de outras concepções que apenas visam formar pessoas para aceitar o que está posto pelo modelo de desenvolvimento e formação capitalistas.

A cultura como o acrescentamento que o homem faz ao mundo que não fez. A cultura como resultado de seu trabalho. Do seu esforço criador e recriador. O sentido transcendental de suas relações. A dimensão humanística da cultura. A cultura como aquisição sistemática da experiência humana, como uma incorporação, por isso crítica e criadora, e não uma justaposição de informes ou prescrições "doadas"(FREIRE, 2006, p.117).

Esta é uma concepção de cultura enraizada na história, é cultura em movimento, se produz no seio da comunidade, na vivência e na convivência entre pessoas. É com essa concepção de educação popular que trabalhamos. Educação popular como compromisso, como comprometimento com a comunidade. Aquela que é feita na comunidade, que é da comunidade. É uma proposição enraizada na história da comunidade, não é trazida de outro contexto ou de outras realidades. Não é uma educação de massa, feita para alienar as massas e sim para formar a consciência crítica. A concepção de educação popular abordada aqui propõe uma educação comprometida com as classes populares, feita por educadores envolvidos com as comunidades, enraizados nos projetos que ali estão sendo desenvolvidos.

### **3 RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO DO CAMPO E A LUTA PELA TERRA PARA A PRODUÇÃO DA VIDA**

A luta pela terra e a relação com a educação são elementos que se entrelaçam e, historicamente, os projetos de colonização sempre tiveram a atenção especial para manter alguns elementos importantes ligados à ocupação da terra: sempre se criavam núcleos agrícolas ou pequenas comunidades, nas quais havia um pequeno comércio de subsistência, uma igreja, uma escola e pequenas oficinas de apoio a alguns maquinários agrícolas. Sabe-se que a escola sempre teve função ideológica de assegurar uma mentalidade, uma filosofia dos valores socioculturais que se quer para aquela comunidade, ainda que sejam modelos importados de outras realidades. Da mesma maneira, os movimentos sociais do campo, compreendem a escola como um espaço de luta e de afirmação da luta. Não local de doutrinação, mas um espaço no qual se aprende a lutar pelas causas coletivas e de interesse do grupo social ou movimentos em que se está inserido. Essa é uma discussão e uma relação sempre necessária: escola do campo e a luta pela terra.

#### **3.1 O CAMPO E LUTA DOS CAMPONESES**

Definir campo, na perspectiva da forma como o termo é entendido aqui, é uma tarefa complexa. Não seria o suficiente dizer que é o espaço rural entendido a partir de uma outra perspectiva. O campo não se define apenas como um espaço geográfico, mas principalmente como um espaço de produção. De um lado, pode ser compreendido como um espaço de produção agroindustrial aos moldes do capital, quando visa atender, principalmente, demandas de mercados a partir da produção de excedente, visando acumular lucros: nesse sentido, o campo se torna indústria (Cf. Arruda e Brito, 2009, p. 28). De outro lado, há a concepção de campo como espaço de luta do camponês, que busca, através de uma economia de subsistência, fixar-se no campo, mantendo um espírito de cooperação e de economia solidária, para dar sustento às populações do campo.

A Economia Solidária ou sócio economia solidária é um sistema contra hegemônico que abre um leque de possibilidades e abrange várias áreas de conhecimentos na formação dos sujeitos em prol de um bem viver. Desta forma, a Economia Solidária está em processo de experimentação voltada para a população de baixa renda, que se encontra vulnerável e desprovido de recursos financeiros em meio a este sistema capitalista, que prega a competição e o individualismo (CRUZ; PAEZANO; ZART, 2016, p. 03).

Embora esta concepção não se aplique apenas às populações do campo, ela se

aplica perfeitamente à ideia de campo como espaço de luta dos sujeitos desse espaço que propõem um modelo alternativo ao agronegócio capitalista. Embora os movimentos econômicos feitos dentro dos modelos de economia solidária e visando estabelecer um pequeno comércio e não uma economia de troca, sejam capitalistas, a mentalidade presente na economia solidária entre os sujeitos do campo não é o individualismo, não é a mais valia, nem a exploração do homem pelo próprio homem, como diz Marx (1989, p. 749), considerando que a reprodução do capital e acumulação de riqueza consistem, “num pólo” [...], acumulação da miséria, de trabalho atormentado, de escravatura, ignorância, brutalização e degradação moral, no pólo oposto, constituído pela classe cujo produto vira capital”.

Definir o campo, o espaço do qual falamos e os principais conceitos relacionados, é fundamental para definir o objeto de estudo. Há décadas que os principais estudos em educação, como a Pedagogia, nos remetem para um olhar sobre as especificidades de quem pretendemos formar. No entanto, por muito tempo (até a década de 1980), antes do intenso êxodo das últimas décadas, havia muitas escolas rurais que pouco ou nada, tinham das especificidades da formação exigida para o homem do campo, ou sujeito do campo. As poucas exceções se davam nos colégios agrícolas, que estavam muito mais voltados para o domínio de técnicas agrícolas do que com uma formação integral do homem do campo.

Caldart se tornou uma das referências nas discussões sobre educação do campo. Como uma das organizadoras do Dicionário da Educação do Campo (2012), com Gaudêncio Frigotto e outros, traz uma contribuição para entender as principais questões que permeiam a educação do campo.

*A Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana. (CALDART, 2012, p. 259).*

Entretanto, o processo tem uma dimensão histórica muito forte, ou seja, ele é um conceito histórico, pois está em construção. Ele se constrói e reconstrói nas práticas que ajudam a produzi-lo. Não está limitado a uma generalização teórica que se aplica a de modo igual a todos os contextos.

Como conceito em construção, a Educação do Campo, sem se descolar do movimento específico da realidade que a produziu, já pode configurar-se como uma categoria de análise da situação ou de práticas e políticas de educação dos trabalhadores do campo, mesmo as que se desenvolvem em outros lugares e com outras denominações. E, como análise, é também compreensão da realidade por

vir, a partir de possibilidades ainda não desenvolvidas historicamente, mas indicadas por seus sujeitos ou pelas transformações em curso em algumas práticas educativas concretas e na forma de construir políticas de educação. (CALDART, 2003, p. 259)

O batismo da Educação do campo, segundo Caldart, tem forte influência dos movimentos sociais camponeses.

O protagonismo dos movimentos sociais camponeses no batismo originário da Educação do Campo nos ajuda a puxar o fio de alguns nexos estruturantes desta “experiência”, e, portanto, nos ajuda na compreensão do que essencialmente ela é e na “consciência de mudança” que assinala e projeta para além dela mesma. O surgimento da expressão “Educação do Campo” pode ser datado. Nasceu primeiro como Educação Básica no Dicionário da Educação do Campo (p. 259) do Campo no contexto de preparação da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 30 de julho 1998. Passou a ser chamada Educação do Campo a partir das discussões do Seminário Nacional realizado em Brasília de 26 a 29 de novembro 2002, decisão posteriormente reafirmada nos debates da II Conferência Nacional, realizada em julho de 2004 (CALDART, 2003, p. 260).

A partir do momento que se iniciaram conferências específicas para debater a Educação do Campo, começaram também as preocupações com a consolidação de uma política educacional que pudesse atender a Educação do Campo em suas especificidades. Mas isso não aconteceria sem uma ampla luta envolvendo movimentos sociais como o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), nas discussões e nas elaborações das propostas. O MST já vinha de uma longa luta, desde os anos 1984, ano de sua fundação, numa longa caminhada em busca, não só de uma política agrária que redesenhasse o mapa de distribuição de terras no Brasil, mas também de uma política de atendimento do homem do campo no campo. Foi também neste mesmo contexto que surgiram as discussões para a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) -. Quer dizer que não basta distribuir melhor as terras e assentar o sem-terra, mas seria necessária toda uma estrutura de apoio, começando pela educação básica.

As discussões de preparação da I Conferência iniciaram-se em agosto de 1997, logo após o I Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (Enera), realizado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) em julho daquele ano, evento em que algumas entidades desafiaram o MST a levantar uma discussão mais ampla sobre a educação no meio rural brasileiro. No mesmo bojo de desafios, surgiu o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), instituído pelo governo federal em 16 de abril de 1998 e que ainda hoje está em vigência, mesmo que sob fortes tensões. (CALDART, 2003, p. 260)

Nessa perspectiva buscamos fazer um contraponto à forma usual educação rural, por Educação do Campo, justamente com a ideia de mostrar claramente que se fala de algo pensado por alguém a partir de seu contexto, e não por alguém que olha de fora. Foi nesse sentido que se fez necessário dizer, também, que dá ideia de campo fazem parte todos os povos que habitam os espaços não configurados como espaços urbanos, tais

como todos os que trabalham na terra, comunidades indígenas, camponeses, ribeirinhos, quilombolas ou quaisquer assalariados que vivam da terra.

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. Embora com essa preocupação mais ampla, há uma preocupação especial com o resgate do conceito de camponês (CALDART, 2003, p. 260).

No entanto, todas as conquistas e avanços, assim como, as novas denominações, precisariam estar asseguradas nas leis e diretrizes educacionais. Por essa razão, foram incluídas no bojo das discussões, no ano de 2002, no contexto das novas diretrizes operacionais para a educação nacional das escolas do campo, o que resultou na aprovação do parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 36/2001, sobre as escolas do campo. (Brasil, 2001)

A consolidação das políticas para a educação do campo, tanto no plano da legislação quanto numa prática efetiva, ainda teria longos caminhos a serem percorridos. Na ocasião da Conferência Nacional, o campo despertou grande interesse, mas na perspectiva ou lógica do capital e não do trabalho. O agronegócio começou a sofrer nova expansão e suas políticas para a educação do campo não atenderiam aos interesses dos que lutavam pela emancipação do trabalhador do campo.

Durante a I Conferência Nacional, houve um debate acalorado pela reentrada do campo na agenda nacional, o que acabou acontecendo na década seguinte, mas não pelo polo do trabalho, e sim, pelo polo do capital, materializado no que se passou a denominar AGRONEGÓCIO, promovendo uma marginalização ainda maior da agricultura camponesa e da Reforma Agrária, ou seja, das questões e dos sujeitos originários do movimento por uma Educação do Campo. (CALDART, 2003, p. 260)

Na segunda conferência que ocorreu em 2004, houve uma mobilização muito grande a ponto de ter mais de mil participantes, oriundos de trinta e nove entidades. A partir das discussões dessa conferência se chegou à organização de trabalhadores denominada Articulação Nacional por uma Educação do Campo

Foram 39 entidades, incluindo representantes de órgãos de governo, organizações não governamentais, organizações sindicais de trabalhadores rurais e de professores, além dos movimentos sociais camponeses, que assinaram a declaração final da conferência. Foi também nesse momento que aconteceu uma explicitação mais forte do contraponto de projetos de campo, distinguindo posições entre as entidades de apoio e entre as próprias organizações de trabalhadores que passaram a integrar a Articulação Nacional por uma Educação do Campo (CALDART, 2003, p. 261).

Os participantes da conferência também se preocuparam com a afirmação de um

lema, que garantisse os propósitos da luta da classe trabalhadora do campo e expressasse o direito a uma política educacional condizente com suas necessidades, mas que tivesse a garantia por parte do Estado, no sentido de assegurar essa política.

O lema formulado na II Conferência Nacional, “Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado!”, expressou o entendimento comum possível naquele momento: a luta pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação é específica, necessária e justa, deve se dar no âmbito do espaço público, e o Estado deve ser pressionado para formular políticas que a garantam massivamente, levando à universalização real e não apenas princípio abstrato (CALDART, 2003, p 262).

Considerando as constantes lutas que se travam em nossa sociedade entre capital e trabalho, conflito que se traduz no campo nos interesses do agronegócio e o trabalhador do campo, podemos dizer que a Educação do Campo é e continuará sendo um espaço de luta e de conflitos sociais presentes no campo. Sempre deverá, com o reforço dos movimentos sociais, buscar a efetivação de práticas e de leis, que se traduzam em políticas de Estado. Que essas políticas resultem em garantias necessárias para que os povos do campo possam ser reconhecidos como seres de plenos direitos. Que tenham uma educação voltada para as suas necessidades específicas, estando plenamente inseridos em todo o conjunto da vida social a partir de seu contexto de vivências.

### 3.2 EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO PROJETO SOCIAL E POLÍTICO

É importante trazermos uma definição de Educação do Campo, partindo, primeiramente de elementos da legislação, mas também de uma forma de entendimento da escola do e no campo a partir da mesma perspectiva teórica que estamos trabalhando. Mas é preciso dizer também quem são os sujeitos ou populações do campo.

O Decreto Nº 7.352/2010, de 04 de novembro de 2010, dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA e em seu Art. 1º, § 1º, estabelece que as populações e a escolas do campo do campo podem ser assim definidas:

- I - Populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e
- 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, PRONERA. 2010).

Dessa forma, observam-se particularidades na concepção de escola do campo, por atender sujeitos escolares diferentes daquelas do meio urbano, pois vivenciam uma realidade e uma necessidade educativa que tem inúmeras peculiaridades que a

diferenciam da escola da cidade. A escola do campo é aquela que atende predominantemente a população do campo. Essa concepção, obviamente implica uma escola que, em tese, trabalhe numa perspectiva curricular pensada pelos sujeitos do campo e para/ com eles.

Paludo, Santos e Taddei observam que a escola do campo e seu currículo, assim como sua política pública, deve ser resultado de seus próprios sujeitos e não produto de uma política de Estado. A política de Estado deve assegurar estes direitos e as conquistas, mas não ser seu proponente.

Constituído por ênfases e tendências diferenciadas, esses campos de forças políticas e culturais realizavam o exercício da contra-hegemonia, orientados por utopias da transformação social, cujos movimentos sociais populares, além de se constituírem no processo, tornaram-se sujeitos fundamentais. O “movimento de Educação Popular” se fez no interior desse processo, na direção da construção de fazer do povo expressão de si mesmo, por meio de organizações populares autônomas, imbuídas do desejo de construir o “poder popular” (PALUDO, SANTOS e TADDEI 2016. pp. 555-556).

O manifesto do FONEC de 2012 critica inclusive a implantação do PRONACAMPO, que está na mesma linha de entendimento de Paludo, por limitar a proposição de projetos e políticas educacionais do campo somente à Federação, estados e municípios.

A implementação do PRONACAMPO atenta contra os próprios princípios da LDB, ao não instituir a gestão democrática e colocando apenas o sistema público estatal (estadual e municipal) como partícipe do Programa, ignorando experiências de políticas públicas inovadoras e de sucesso, que reconheceram e legitimaram o protagonismo dos sujeitos do campo na elaboração de políticas públicas como sujeitos, não apenas beneficiários (FONEC, 2012, p.03).

Essa forte crítica, feita neste manifesto, se ancora no fato de haver muitas experiências participativas em movimentos sociais, experiências em pequenas comunidades e organizações que agora estão alijadas de participação.

PRONATEC ignora as experiências de Educação Profissional realizadas por instituições como SERTA, MOC, ITERRA, Escolas Famílias Agrícola - EFA's, Casas Familiares Rurais - CFR's e pelo próprio PRONERA em parceria com os Institutos Federais, entre outras (FONEC, 2012, p.03).

Vemos que os problemas do campo e de sua escola estão arraigados numa série de situações que interferem em seu cotidiano. Independentemente das condições estruturais da escola e de seus profissionais ela é fundamental na vida de qualquer pessoa. Como diz Peripolli<sup>7</sup> “Não podemos negar que a escola, embora limitada e precária, se mostra como

---

<sup>7</sup> A tese de Peripolli é um marco nas pesquisas sobre educação do campo no estado de Mato Grosso, principalmente nas regiões que envolvem o cenário desta proposta de estudo. O autor mergulha profundamente na questão da luta entre capital e trabalho (luta de classes). Essa luta se estabelece entre os povos do campo em confronto com os interesses do capital opressor, criando a situação do trabalhador oprimido do campo, presente fortemente em todas as situações, mas principalmente manifesta nas condições das escolas, dos alunos e dos professores da educação do campo. Peripolli não analisa somente a escola do campo, aquela pensada no interior da comunidade para a sua realidade, partindo de suas necessidades e interesses, mas também pesquisou a escola no campo, aquela que é colocada a partir de um currículo

uma instituição que tem importante papel social” (2002, p. 18).

Segundo Zart a especificidade de uma formação e da Educação do Campo se dá no fato de haver uma constante associação com o enraizamento territorial do campesino.

A especificidade mais forte da educação e da formação do campo, em relação a outros referenciais sobre educação, deve-se ao fato da permanente associação com as questões do desenvolvimento e do território no qual o campesinato se enraíza. A afirmação de que só há sentido o debate sobre a educação e a formação do campo como parte de uma reflexão maior sobre a construção de um projeto de desenvolvimento integral do campo e este ligado à ideia de um projeto popular de nação (ZART, 2011, p. 34).

Também por essa razão precisamos nos reportar a ideia de que um projeto de nação deve estar enraizado nas raízes de seu povo e não em modelos importados. Desta forma, a educação e a escola do campo, não podem ser propostos por órgãos governamentais, grupos políticos ou de estudiosos que não participam diretamente da vida das comunidades do campo.

Nessa medida, a própria organização de práticas curriculares como uma prioridade das práticas educativas da educação do/no campo. Assim: O que é currículo? Podemos começar dizendo que é tudo o que leva o sujeito a aprender: os conteúdos, os métodos de ensino, a estrutura física da escola, os recursos diversos, os espaços físicos e de poder, as interações sociais, as políticas pedagógicas, entre outros.

O currículo não é veículo de algo transmitido e passivamente absorvido, mas o terreno em que ativamente se criará e produzirá cultura. O currículo é, assim, um terreno de produção e de política cultural no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão (MOREIRA; SILVA, 1995, p. 28).

Pensar um currículo para qualquer instituição de ensino, numa perspectiva de efetiva participação de todos os sujeitos envolvidos, é tarefa extremamente difícil. Ela resulta de um exercício de muito diálogo, de muita aprendizagem coletiva e da inclusão de todas as formas de saberes diferenciados. Conforme o parecer Nº 36, de 04 de dezembro de 2001, do colegiado da Educação Básica, a orientação estabelecida nas diretrizes da Educação Básica, com base na LDB,

A orientação estabelecida por essas diretrizes, no que se refere às responsabilidades dos diversos sistemas de ensino com o atendimento escolar sob a ótica do direito, implica o respeito às diferenças e a política de igualdade, tratando a qualidade da educação escolar na perspectiva da inclusão. Nessa mesma linha, o presente Parecer, provocado pelo artigo 28 da LDB, propõe medidas de adequação da escola à vida do campo (BRASIL, 2001, p. 7).

De fato, o campo e sua escola poderiam ser espaços nos quais se trabalhasse uma educação integradora das relações de trabalho e não da sua divisão. O campo,

---

proposto partindo de outras realidades que não as do campo, ou pelo menos não da participação direta de todos os envolvidos.



principalmente nas pequenas propriedades, é um espaço bastante propício para as atividades econômicas e sociais solidárias. Desse modo, as atividades e conteúdos escolares podem ser pensados nessa dinâmica a partir da constituição de seu currículo. O texto do MEC também segue dizendo que a educação do campo, em seu currículo, não pode limitar a formação ao campo, isolando o homem do campo do contexto global:

A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caixaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (BRASIL, 2001, p. 7-8).

Também, esse parecer reforça o que vimos colocando, que é a necessidade de um currículo que respeite as características locais culturais e econômicas de seu público.

Art. 26. Os currículos do Ensino Fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 2001, p.26).

O currículo também precisa favorecer e valorizar a identidade dos sujeitos do campo, superando a antinomia campo-cidade, colocando o campo e seus sujeitos como estereótipos do que é atrasado e ultrapassado. Por outro lado, não colocar o que é da cidade como algo distante das “raízes” da felicidade, como se só no campo se pudesse ser feliz. Nesse sentido, se faz necessária a formação de agentes políticos engajados nessas causas e implica uma proposta pedagógica escolar de alternância<sup>8</sup>

Consideradas algumas das orientações do MEC sobre o currículo das escolas do campo, trazemos também importante reflexão produzida por Souza e Vaz (2009) para os professores, educadores do campo, a serem levadas em consideração ao proporem a discussão do currículo escolar diferente do urbano.

Um professor que trabalha no meio rural deve conhecer o local em que o aluno vive para poder nele despertar a vontade de conhecer a região em que se encontra inserido e os aspectos culturais da população característica de seu meio; ainda, para que o aluno possa saber viver nesse espaço e, quando se tornar adulto, ser um trabalhador digno do campo, que conheça e saiba utilizar as riquezas de sua terra, o que não seria possível àquela criança que recebeu uma educação apenas pautada no currículo urbano. Além disso, a escola é o local no qual o aluno entrará em contato com realidades de outros lugares e terá acesso aos conhecimentos construídos socialmente na trajetória humana (SOUZA e VAZ, 2009, p. 867).

Outra contribuição importante nesse debate vem de Cardoso e Araújo, ao fazerem referência à ideologia que o educador do campo deve ter. É importante que se identifique com as causas dos educandos do campo, para não acabar reproduzindo a ideologia do

---

<sup>8</sup> Trataremos em capítulo específico sobre a Pedagogia da Alternância como proposta de formação. Essa proposta também foi usada nas etapas de formação do curso em estudo, por isso, merece destaque especial.

dominador.

Observa-se que os alunos camponeses possuem uma ligação com a base material desenvolvida em comunidade e, dessa forma, possuem vivências, formas de se expressar e maneiras de entender o mundo diferentes das privilegiadas na escola. A escola ou o professor de uma dada disciplina que não valorize isso não tratará os conteúdos seguindo um possível currículo construído junto a eles, mas sim seguindo a lógica imposta pela ideologia dominante que nada tem a ver com as necessidades dessa comunidade (CARDOSO; ARAÚJO, 2012, p.130).

A citação acima deixa claro que a questão da educação do campo e da composição do currículo das escolas sempre trará em seu bojo as lutas nas quais estão envolvidos os seus sujeitos e que perder essa dimensão será desconsiderar grande parte da história do trabalhador do campo.

Sobre as lutas e resistência dos sujeitos do campo, é importante destacar as articulações dos fóruns nacionais da Educação do Campo, como cimento político-ideológico necessário para ampliar e delinear as lutas hegemônicas na particularidade da educação do/no campo. São nestes espaços que se discutem as temáticas relacionadas à Educação do Campo, se definem linhas de atuação/formação e se definem as estratégias de luta. Destes fóruns, participam movimentos e organizações sociais e sindicais do campo e instituições da Educação Superior. Reunidas em agosto de 2012, essas entidades, em manifesto, deram importante definição sobre o espaço da atuação do campo.

A Educação do Campo surge das experiências de luta pelo direito à educação e por um projeto político pedagógico vinculado aos interesses da classe trabalhadora do campo, na sua diversidade de povos indígenas, povos da floresta, comunidades tradicionais e camponesas, quilombolas, agricultores familiares, assentados, acampados à espera de assentamento, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos e trabalhadores assalariados rurais<sup>9</sup> (FONEC, 2012, p. 01).

Neste fragmento do manifesto, fica clara a quem se destina a Educação do Campo, na perspectiva do FONEC. Este fórum trouxe importantes contribuições para a Educação do Campo resultantes de muitas lutas e conquistas:

[...] a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA; as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo (2002); A Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO); o Saberes da Terra; as Diretrizes Complementares que institui normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da educação básica do campo (2008); o reconhecimento dos dias letivos do tempo escola e tempo comunidade das instituições que atuam com a pedagogia da alternância (Parecer 01/2006 do CEB/CNE), a criação dos Observatórios de Educação do Campo, além da introdução da Educação do Campo nos grupos e linhas de pesquisa e extensão em muitas Universidades e Institutos, pelo País afora e o Decreto n.º 7.352/2010, que

---

<sup>9</sup> Este texto é um fragmento do manifesto de 21 de agosto de 2012, expedido pelos participantes do FONEC daquele ano. Disponível: <http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/documentos/forum-nacional-de-educacao-do-campo-manifesto-a.pdf/view>. Acessado em 03 de julho de 2018.

institui a Política Nacional de Educação do Campo (FONEC, 2012, p. 01).

Trata-se de conquistas que mudaram os horizontes da Educação do Campo. Mesmo que não se tenha conseguido muitos avanços no campo das ações concretas, mas assegurar essas conquistas como políticas de Estado faz muita diferença e são conquistas imensuráveis, pois não se trata apenas de bandeiras de movimentos sociais ou de projetos de educação e sim de uma política de Estado, que agora temos o compromisso de assegurar na prática. Vejamos o que o manifesto denuncia em seguida:

O Estado brasileiro, nas diferentes esferas (federal, estadual e municipal), na contramão do acúmulo construído pelos sujeitos camponeses volta hoje a impor políticas que reeditam os princípios da educação rural, já suficientemente criticados pela história da educação do campo, associando-se agora aos interesses do agronegócio e suas entidades representativas (CNA, ABAG e SENAR). (FONEC, 2012 p.02)

No Brasil, onde há campo, os interesses do agronegócio estão sempre conflitando com as ideias da agroecologia. Na região em estudo, lócus de atuação dos sujeitos pesquisados, a situação parece ser ainda pior. As grandes propriedades se expandem com o apoio de políticas de governo, o uso de agrotóxicos é bastante intenso, e os pequenos proprietários e assentamentos rurais tentam sobreviver como podem. Há ações isoladas como a proposta de formação em estudo, que se associa aos tímidos setores das secretarias municipais de educação responsáveis pela educação do campo.

Vivemos no campo brasileiro uma fase de aprofundamento do capitalismo dependente associado ao capital internacional unificado pelo capital financeiro (Banco Mundial, Organização Mundial do Comércio - OMC, Transnacionais da Agricultura - Monsanto, Syngenta, Stora Enzo...), com o suporte direto do próprio Estado brasileiro para a produção de commodities. Tudo isso, legitimado por leis (Código Florestal, lei dos transgênicos...) que, facilitam o saque e a apropriação de nossos recursos naturais (terra, água, minérios, ar, petróleo, biodiversidade) e recolonizam nosso território (FONEC, 2012 p.02).

A luta do FONEC, pela Educação do Campo, se torna ainda mais importante, considerando os novos desafios resultantes do governo federal que assumiu o poder, após o processo de *impeachment* da presidente Dilma Rouseff.

Manutenção e consolidação dos Cursos de Licenciaturas em Educação do Campo; Recomposição e ampliação do orçamento do PRONERA de modo a atender os projetos em curso e os que foram aprovados para execução pelo INCRA; Continuidade do Programa Residência Agrária com lançamento de novo Edital; Contra o fechamento de escolas, turmas e turnos no campo; E pela ampliação da construção de escolas que atendam os sujeitos do campo nas diversas etapas e modalidades de Educação Básica; Garantia de continuidade do Programa Nacional do Livro Didático para o Campo – PLD Campo; Investimento em ações que contribuam com o enfrentamento e superação do analfabetismo no campo e na sociedade brasileira (FONEC, 2017, s/p).

Dentre todos estes pontos vale ainda acrescentar que o fechamento das escolas do campo continua acontecendo, apesar das bandeiras de resistência do FOECNa página oficial do Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA- Brasil), está reproduzida na íntegra

a Carta-Manifesto 20 Anos da Educação do Campo e do PRONERA. Em seu texto, entre outros dados, aparece um que é alarmante, faz referência ao fechamento de escolas somente na década que antecedeu o ano de 2014.

[...] índice médio de 20% de homens e mulheres analfabetas no campo; fechamento de 37 mil escolas no campo nos últimos 10 anos, onde o índice de escolaridade é de, em média, 4,5 anos de escolarização contra 7,8 da cidade. (MPA. 2018, s/p.).

Essas características da Educação do Campo pautam sua agenda e devem servir de referência para pensarmos uma educação voltada ao atendimento das necessidades específicas de um currículo da escola do campo, proposto por todos os segmentos que o envolvem, sua escola e sua luta. A partir desses referenciais e informações aqui apresentadas, temos como perceber que importantes forças intelectuais e políticas, principalmente resultantes de movimentos sociais, fazem frente ou não se rendem a todas as forças opressoras das populações do campo. É isso que fortalece e mantém as bases para a Educação do Campo.

## 4 A UNIVERSIDADE E A CRISE DO CAPITAL: RUPTURAS NECESSÁRIAS

Neste capítulo, temos as contribuições de teóricos que servirão de base para as análises e reflexões que pretendemos produzir a partir de nossa pesquisa. Dialogamos inicialmente com Boaventura de Sousa Santos, principalmente no que refere a suas análises sobre a Universidade atual<sup>10</sup>, sua contribuição para a emancipação e os desafios para os novos tempos. Também nos apoiamos em Paulo Freire e Carlos Rodrigues Brandão, principalmente nas discussões sobre educação popular, como conceito histórico e mediador que faz emergir os conflitos e contradições da Educação do Campo. Ainda trabalhamos algumas questões conceituais sobre Educação do Campo, principalmente a partir de Cardart e Molina. Também discutimos questões relacionadas à agroecologia e à pedagogia da alternância, com as contribuições de diversos autores.

### 4.1 DIÁLOGOS SOBRE A UNIVERSIDADE NO SÉCULO XXI COM SANTOS

Esta pesquisa, por estar ancorada numa linha de pesquisa que tematiza as relações entre a universidade, suas teorias e sua prática, necessita pautar-se em referenciais teóricos que discutem o assunto em profundidade e tenham afinidade com o caminho que pretendemos trilhar. Nesse sentido, Boaventura de Sousa Santos faz uma análise importante do que historicamente vem acontecendo nas universidades e quais alternativas estão em construção. Sua obra principal sobre esse assunto, *Universidade para o século XXI*, é uma referência para aprofundar a análise da temática desta pesquisa.

Santos aponta, em suas reflexões, para a crise da universidade, que se dá em três dimensões: crise institucional, crise de hegemonia e crise de legitimidade. São três elementos fundamentais para entendermos a crise enfrentada pela universidade hoje, situando-a nas perspectivas deste estudo.

A crise institucional, segundo Santos e Almeida Filho é resultado “[...] da contradição entre a reivindicação da autonomia na definição dos valores e objetivos da universidade e a pressão crescente para submeter esta última a critérios de eficácia e de produtividade de natureza empresarial ou de responsabilidade social.” (2008, p.14).

Santos (2010) aponta para um dos dilemas da Universidade na atualidade: pautar os estudos de demanda para a criação de novos cursos ou a manutenção dos já existentes, o financiamento de projetos, investimentos em extensão universitária, prática social da

---

<sup>10</sup> Embora o debate proposto neste capítulo, tomando Santos por referência, seja bastante atual há particularidades na realidade da universidade brasileira que se apresentam como novos desafios, como o corte de bolsas de pesquisa, corte de verbas de manutenção e custeio, cerceamento da liberdade científico-acadêmica em curso.

universidade, investimentos públicos e produção científica? Até mesmo internamente, muitos pesquisadores estão na dúvida se produzem para as exigências do currículo *qualis*,<sup>11</sup> mergulhando e se aprisionando no produtivismo acadêmico, ou se atendem às demandas sociais, tendo dificuldade em conciliar os dois. Essa situação é frequentemente associada ao produtivismo acadêmico, à fragmentação da sociedade capitalista, numa série de tarefismos que atingem também alunos e professores. Chauí, em 2003, já sistematizava bem essa nova configuração da universidade, como resultado de todo um processo social capitalista, fragmentário da sociedade e da universidade.

A visão organizacional da universidade produziu aquilo que, segundo Freitag (Le naufrage de l'université), podemos denominar como universidade operacional. Regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível, a universidade operacional está estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos. Definida e estruturada por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual, está pulverizada em microorganizações que ocupam seus docentes e curvam seus estudantes a exigências exteriores ao trabalho intelectual (2003, p. 07).

**A crise de hegemonia**, em Santos e Almeida, é apontada como resultado da perda do status de única fornecedora de Educação Superior e produção de pesquisas. A universidade perde esse status no momento em que o Estado e instituições econômicas buscam suprir suas demandas em outros espaços. Nesse movimento, a universidade perdeu investimentos e recursos para sua manutenção e investimentos não só em pesquisas novas como também nas já existentes, fazendo com que Estado e instituições econômicas buscassem outras instituições de pesquisa, fazendo assim, que deixasse de ser a única referência, perdendo investimentos e recursos para sua manutenção e investimentos em novas pesquisas já existentes.

A incapacidade da universidade para desempenhar cabalmente funções contraditórias levara o Estado e os agentes econômicos a procurar fora da universidade meios alternativos de atingir esses objetivos. Ao deixar de ser a única instituição no domínio do ensino superior e na produção de pesquisa, a universidade entrara numa crise de hegemonia (SANTOS; ALMEIDA, 2008, p.13-14).

A perda da hegemonia traz uma série de implicações para a universidade. Não que, de um lado não seja bom que haja pesquisa científica fora de seu controle, mas pelas perdas que representa, pois, a universidade se torna, num certo sentido, refém do Estado e de interesses econômicos e, por consequência, ao não atender a determinados tipos de interesses, perde investimentos perdendo também sua autonomia.

---

<sup>11</sup> A produção acadêmica no Brasil, no que se refere à vida dos professores universitários se tornou muito difícil em razão da produção e da publicação em nível *qualis* (conceitos avaliativos) e também prendeu muitos professores a muitas tarefas nas universidades, que comprometem seu trabalho.

Segundo Edineide Jezine Mesquita<sup>12</sup>, professora da Universidade Federal do Amazonas, a crise de hegemonia é a que mais afeta a universidade.

[...] é a crise de hegemonia, por ferir o conhecimento que produz e dissemina. Segundo Santos, essa crise inicia-se ainda na fase do capitalismo liberal quando se passa a exigir formas de conhecimento técnico, criando a ideia de universidade reactiva, ou seja, voltada para o atendimento das necessidades imediatas do mercado. O modelo que entra em crise é o representado pela universidade alemã, que guarda a centralidade e o privilégio da produção de alta cultura e conhecimento científico. A crise se inicia no pós-guerra e, sobretudo a partir dos anos sessenta, quando se evidenciam as dicotomias: alta cultura-cultura popular; educação-trabalho; teoria-prática, constituindo hoje, o cerne da crise de hegemonia das universidades. A crise de hegemonia gera a crise da legitimidade que põe em xeque os destinatários e a própria aceitabilidade do conhecimento pela sociedade, inicia-se quando se torna socialmente visível que a educação superior e a alta cultura são prerrogativas das classes superiores e passa-se a questionar para quem e para quê serve o conhecimento produzido pela universidade?

Esta citação nos aproxima muito da linha de pesquisa que este estudo se propõe a seguir, pois nosso estudo nos remete a pesquisar como a Universidade do Estado de Mato Grosso encaminhou uma proposta de formação que se situaria nesta perspectiva, na Pedagogia para Educadores do Campo.

**A crise da legitimidade** resulta de grave contradição presente até hoje: A universidade é de fato de livre acesso para todos? Da perspectiva do Poder público, não é o suficiente ela ser pública e gratuita, mas ela precisa oportunizar igualdade de condições de acesso.

[...] a crise de legitimidade provocada pelo facto de a universidade ter deixado de ser uma instituição consensual em face da contradição entre a hierarquização dos saberes especializados através das restrições do acesso e da credenciação das competências, por um lado, e as exigências sociais e políticas da democratização da universidade e da reivindicação da igualdade de oportunidades para os filhos das classes populares, por outro (SANTOS; ALMEIDA, 2008, p. 14).

Apesar de muitas tentativas governamentais recentes de diminuir a desigualdade no acesso e na permanência, como os programas de cotas, a assistência estudantil, o acesso ao crédito estudantil, as bolsas. A universidade necessita de um esforço maior na garantia dessas conquistas. Assegurar o sistema de cotas, assistência estudantil, financiamento de vagas em universidades cooperativas e privadas, aumento da oferta de vagas e, principalmente, contribuir, na formação docente, com a melhoria da Educação Básica, principalmente em comunidades de baixa renda, para as quais, geralmente, as políticas públicas são menos eficientes, a exemplo da Educação do Campo.

Santos (2005) trabalha com alguns eixos ou desafios para a universidade, os quais pretendemos tratar aqui. Ele inicia com uma pergunta: Que fazer? Com relação aos

<sup>12</sup>Texto Publicado sem ano de publicação e sem paginação acessado em 21 de janeiro de 2017, disponível em: [http://www.prac.ufpb.br/anais/lcbeu\\_anais/anais/institucionalizacao/acrisedauniversidade.pdf](http://www.prac.ufpb.br/anais/lcbeu_anais/anais/institucionalizacao/acrisedauniversidade.pdf)

seguintes desafios: Enfrentar o novo com o novo; lutar pela definição da crise; lutar pela definição de universidade; reconquistar a legitimidade (acesso, extensão, pesquisa-ação, ecologia de saberes, universidade e escola pública, universidade e indústria, o reforço da responsabilidade social da universidade); criar uma nova institucionalidade (rede, democracia interna e externa, avaliação participativa); regular o setor universitário (a universidade privada, o Estado e a transnacionalização do mercado da Educação Superior).

**Para enfrentar o novo com o novo**, Santos nos diz que as grandes transformações dos últimos tempos e a mercantilização da Educação Superior devem levar as universidades a propor alternativas, via ensino pesquisa e extensão, que as aproximem mais da realidade, das necessidades do povo, sem perder de vista as questões globais mais amplas.

A resistência tem de envolver alternativas de pesquisa, de formação, de extensão e de organização que apontem para a democratização do bem público universitário, ou seja, para o contributo específico da universidade na definição e solução coletivas dos problemas sociais, nacionais e globais (SANTOS; ALMEIDA, 2008, p. 62).

Segundo o teórico, **deve a universidade lutar pela definição da crise**, não hostilizando as propostas de reforma ou resistir a ela simplesmente. É preciso que a universidade se preocupe menos com a perda de sua hegemonia e vá em busca da legitimidade, que só será mantida com a universalização dos saberes e com uma aproximação maior com as necessidades das pessoas. Para isso precisa se articular e lidar criativamente com as transformações.

**Nessa lógica, a universidade deve lutar pela definição dela mesma**, pois o mercado apropriou-se apenas do que lhe interessava, o que colocou a universidade em crise enquanto lutava para manter os papéis que lhe foram atribuídos ao longo do século XX.

As reformas devem partir do pressuposto de que no século XXI só há universidade se há formação graduada e pós-graduada, pesquisa e extensão. Sem qualquer destes há ensino superior, não há universidade. Isso significa que, em muitos países, a esmagadora das universidades privadas e mesmo parte das universidades públicas não são universidades porque lhes falta a pesquisa ou a pós-graduação (SANTOS; ALMEIDA, 2008, p. 65).

Conforme Santos, apesar de as principais pesquisas se concentrarem em algumas grandes universidades, é preciso que se formem redes de conhecimento de modo que as grandes universidades possam dar suporte, através de parcerias, para as universidades periféricas. Além disso, a universidade, para assegurar sua legitimidade, precisa se proteger da concorrência predatória e do consumo fraudulento.



A definição do que é universidade é crucial para que a universidade possa ser protegida da concorrência predatória e para que a sociedade não seja vítima de práticas de consumo fraudulento. A luta pela definição de universidade permite dar à universidade pública um campo mínimo de manobra para poder conduzir com eficácia a luta pela legitimidade (SANTOS; ALMEIDA, 2008, p.66).

Um ponto muito importante para a universidade conquistar a legitimidade é o acesso. Conforme Santos, essa é uma grande frustração, pois o acesso a educação nas universidades, principalmente nas maiores, não foi democratizado. As tentativas que houve, mais massificaram o acesso do que o democratizaram. A discriminação racial, sexual ou de etnia ainda permanecem.

Em vez de democratização, houve massificação e depois, já no período da alegada pós-massificação, houve forte segmento do ensino superior com práticas de autêntico *dumping* social de diplomas e diplomados, sem que nenhuma medida *anti-dumping* eficazes tenham sido tomadas (SANTOS; ALMEIDA, 2008, p. 67).

Muitas dessas universidades, que pouco fizeram para democratizar o acesso, jogaram a responsabilidades nas mazelas da Educação Básica que daria aos candidatos as condições necessárias para acessar e permanecer nas universidades.

Santos também defende a necessidade da manutenção de universidades públicas e gratuitas, além da manutenção de bolsas e condições de permanência nas universidades para os filhos da classe trabalhadora.

As ações afirmativas também são fundamentais como parte da política de acesso e de democratização das universidades públicas. Considerando os graves problemas de inclusão existentes no Brasil, fica evidente a necessidade deste tipo de política de Estado.

No Brasil, as políticas de ações afirmativas assumem hoje grande destaque e merecem uma referência especial. Em resposta à crescente pressão de movimentos sociais pela democratização do acesso ao ensino superior, especialmente do movimento negro, o governo Lula lançou no primeiro semestre do ano de 2004, o programa “Universidade para todos” (PROUNI) que preconiza uma ação afirmativa baseada em critérios raciais e socioeconômicos (SANTOS; ALMEIDA, 2008,p. 70).

Para se aproximar mais da realidade e das necessidades das pessoas, a universidade também deve ter como **prática a pesquisa-ação**. Na mesma perspectiva que desenvolvemos esta pesquisa, Brandão<sup>13</sup>, Santos e Almeida definem a pesquisa-ação como um processo de envolvimento numa realidade, cujas soluções encontradas para os problemas podem servir para a pesquisa e a própria universidade e, sobretudo, às comunidades de origem nas quais e para quais foram desenvolvidas também.

A pesquisa-ação consiste na definição e execução participativa de projetos de pesquisa, envolvendo as comunidades e organizações sociais populares a braços com problemas cuja solução pode beneficiar dos resultados da pesquisa. Os interesses sociais são articulados com os interesses científicos dos pesquisadores e a produção do conhecimento científico ocorre assim estreitamente ligada à

---

<sup>13</sup>Brandão é uma de nossas bases na definição do método da pesquisa.

satisfação de necessidades dos grupos sociais que não tem poder para por o conhecimento técnico ao ser serviço pela via mercantil (SANTOS; ALMEIDA, 2008, p.74-75)

Na relação da universidade com a escola pública, o autor defende que, devido à amplitude do assunto, este tema se subdivide em três:

[...] a produção do saber pedagógico; pesquisa educacional; e formação dos docentes da escola pública. É um tema de importância crescente, avidamente cobijado pelo mercado educacional, onde a universidade já teve uma intervenção hegemônica que, entretanto, perdeu. Este fato é hoje responsável pelo afastamento da universidade em relação à escola pública – a separação entre o mundo acadêmico e o mundo da escola – um afastamento que, a manter-se, minará qualquer esforço sério no sentido de relegitimar socialmente a universidade (SANTOS; ALMEIDA, 2008, p.81).

Nesta referência, novamente nos situamos próximos à situação que investigamos, pois trata-se de uma universidade que está numa proposta de qualificação de professores da educação básica, numa realidade que poucas vezes aproxima o mundo da escola do mundo da universidade. Uma realidade tão dura que nem o mercado da educação não se interessou em apresentar propostas formadoras específicas, nem mesmo à distância.

Falando da responsabilidade social da universidade, Santos reconhece que são muitas as atribuições, no entanto destaca que a universidade necessita sair da posição de ser formadora da elite para ter uma responsabilidade social mais ampla.

A universidade tem de entender que a produção do conhecimento epistemológica e socialmente privilegiado e a formação de elites deixaram de poder assegurar por si só a legitimidade da universidade a partir do momento que perdeu a hegemonia mesmo no desenho destas funções e teve de as passar a desempenhar num contexto competitivo (SANTOS; ALMEIDA, 2008, p. 88-89).

No entanto, para assegurar a legitimidade, a universidade também necessita do forte apoio das instituições e, principalmente, de financiamento público que a mantenha livre de comprometimentos financeiros e de resultados e de compromissos com os mercadores da educação.

Santos também é um dos grandes expoentes da construção da Universidade Popular dos Movimentos Sociais (UPMS)<sup>14</sup>. Este ponto será retomado no item 1.3, deste capítulo.

Em outra obra, *Para ampliar o cânone da ciência: a diversidade epistemológica do mundo*, Santos e outros (2005b) fazem uma dura crítica a uma preponderância que

---

<sup>14</sup>A Universidade Popular dos Movimentos Sociais (UPMS) é uma iniciativa de autoeducação para a dignidade e a emancipação social. Pretende ser um espaço de formação política intercultural que promove o interconhecimento e a autoeducação com o duplo objetivo de aumentar o conhecimento recíproco entre os movimentos e organizações e tornar possíveis coligações entre estes e, facilitando, desse modo, a realização de ações coletivas conjuntas.

Disponível em: <http://www.universidadepopular.org/site/pages/pt/documentos/carta-de-principios.php>  
Acessado em: 08-04-2017

ainda existe no campo das ciências sociais ao buscarem fazer leitura de mundo, partindo de referências que colocam o “Norte”, onde ficam os países desenvolvidos, como rumo para tudo, como o lugar onde tudo está certo, não levando em consideração as constantes transformações que acontecem em outros lugares com suas próprias particularidades. O autor tem um grande projeto chamado ALICE<sup>15</sup>, do qual é coordenador, que faz pesquisas sobre ideias inovadoras que são desenvolvidas mundo afora e que muitas vezes não são conhecidos e nem tão pouco reconhecidos.

É insustentável a situação de, por exemplo, as ciências sociais continuarem a descrever e interpretar o mundo em função de teorias, de categorias e de metodologias desenvolvidas para lidar com as sociedades modernas do Norte, quando a maioria das sociedades não só apresenta características e dinâmicas históricas diferentes, como tem gerado as suas próprias formas de conhecimento das suas experiências sociais e históricas e produzido contribuições significativas para as ciências sociais, ainda que remetidas para as margens destas (SANTOS *Et al.*, 2005b, p. 21).

É isso que precisamos levar em consideração quando estudamos culturas locais ou propomos intervenções pedagógicas que visam contribuir com determinadas comunidades ou grupos sociais.

#### 4.2 UNIVERSIDADE POPULAR: AÇÕES QUE POTENCIALIZAM E A IDENTIFICAM COM AS CLASSES POPULARES DA SOCIEDADE.

Uma vez conceituada universidade, a universidade popular (Santos) e a educação popular, principalmente a partir de Brandão e Freire, se faz necessário caracterizarmos também, o que seria e o que torna uma universidade popular? Inicialmente, num sentido lato, poderíamos qualificá-la como popular por sua capacidade de atingir as classes mais carentes da sociedade. Não se trataria ainda, neste caso, de uma filosofia de atuação de comprometimento com as necessidades daquele grupo, mas apenas de atingir aquelas camadas sociais. Tal qual seria, num sentido mais largo, o significado de educação popular. No entanto, para nosso entendimento aqui, falaremos numa universidade popular pautada no pensamento de educação popular freireano e de Brandão, por intermédio de Santos, Arroyo e Benzaquen. Uma educação comprometida com a emancipação dos sujeitos das classes populares que visa atender.

Retomamos aqui o conceito da Universidade Popular dos Movimentos Sociais (UPMS), que contempla, em parte, o que esperamos de uma universidade popular: que ela

---

<sup>15</sup> ALICE - Espelhos estranhos, lições imprevistas: definindo para a Europa um novo modo de partilhar as experiências o mundo, um projeto financiado pelo Conselho Europeu de Investigação (ERC), um dos mais prestigiados e competitivos financiamentos internacionais para a investigação científica de excelência em espaço europeu.

esteja comprometida com a emancipação dos sujeitos das classes populares (classe trabalhadora), que seja inclusiva e se fundamente em educadores que trabalham nessa perspectiva, como Freire.

Além de Santos, principalmente pela obra *A Gramática do Tempo* (2006), em seu site, a UPMS sugere as leituras de Júlia Figueredo Benzaquen, orientanda de Santos em sua tese de Doutorado intitulada *Universidade dos movimentos sociais: apostas em saberes, práticas e sujeitos descoloniais* (2011). Benzaquen, com base em Santos e Freire, fez seu estudo na seguinte perspectiva:

[...] o texto está embasado nas teorias que trabalham com as perspectivas descoloniais e com a ideia de Boaventura de Sousa Santos de Sociologia das Ausências e das Emergências. Essas teorias são utilizadas como forma de apostar em uma concepção de educação que herda os princípios da educação popular de Paulo Freire, acrescentando as ideias de interculturalidade e de tradução intercultural (BENZAQUEN, 2011, p. 03).

Santos, na *Gramática do Tempo* (2006), rompe profundamente com uma série de concepções e padrões de análise social no que se refere à dinâmica das mudanças em todos os espaços sociais ao longo do tempo. Os valores culturais, a legislação, a organização do Estado, as leis, os costumes, excluídos de hoje que podem ser incluídos amanhã ou permanecer excluídos, os contratos sociais e as formas de fascismo, numa dinâmica que funciona em forma de espiral do tempo. Esta dinâmica acaba sempre convergindo para um mesmo eixo que tem como centralidade as relações de dominação capitalistas preponderantes, mas que poderão não ser as mesmas no amanhã.

Segundo Santos, foi ele mesmo que propôs a criação da UPMS.

Nesse sentido propus, no terceiro Fórum Social Mundial (FSM), a criação de uma universidade Popular dos Movimentos Sociais (UPMS) com o objectivo de proporcionar a auto-educação do activistas e dirigentes dos movimentos sociais, bem como dos cientistas sociais, dos investigadores e artistas empenhados na transformação social progressista. A designação de “universidade popular” foi usada não tanto para evocar as universidades operárias que proliferaram na Europa e na América Latina no início do século XX, mas antes para transmitir a ideia de que, depois de um século de educação superior elitista, uma universidade popular é necessariamente uma contra-universidade (SANTOS, 2006, p.156).

Embora Santos não faça referências diretas às obras de Freire, seu pensamento tem muito do educador brasileiro. Por isso, a ponte que fazemos aqui não é forçada, considerando que Santos também entende que a universidade está sendo elitista faz muito tempo e agora precisa se voltar para a classe operária. E os ativistas sociais, a que Santos se refere, são os sujeitos políticos em Freire.

A universidade popular precisa formar sujeitos “descoloniais”. Essa é uma analogia possível, pois se necessitamos resistir a uma ideia de colonialidade, necessitamos de sujeitos descolonizados. Segundo Benzaquen,

A ideia de universidade popular está no imaginário dos movimentos sociais. Quando os movimentos sociais fomentam espaços de produção e difusão de saberes, que denominam de universidade, isso indica uma apropriação e uma ressignificação do termo universidade. Significa desafiar o conceito de universidade e apostar na ideia de universidade como espaço de saberes, práticas e sujeitos descoloniais, ou seja, saberes, práticas e sujeitos que combatem a colonialidade, que se contrapõem às variadas formas de opressão (2011, p. 01).

Isso significa também que a Universidade popular, sempre considerará as necessidades específicas de cada contexto de formação. Não estará ela já pensada para aqueles que pretende formar, mas estará engajada, envolvida em seu contexto, para melhor corresponder ao que se propõem em conjunto com os sujeitos de formação.

Ocupemos o latifúndio do saber” tem sido o grito político dos movimentos do campo na aula inaugural dos cursos de Pedagogia da Terra e de Formação de Professores indígenas, do campo e quilombolas. As universidades são pressionadas a abrirem cursos específicos para dirigentes, militantes e educadores. Os diversos movimentos, com destaque ao movimento negro, pressionam por políticas afirmativas de acesso e permanência nas universidades. (ARROYO, 2009, p.02)

Nesse sentido, quando uma universidade ouve o clamor popular, num contexto do agronegócio como é o latifúndio mato-grossense, ela realmente precisa abrir/ofertar cursos, formações que atendam aos povos do campo. Portanto, é fundamental o conhecimento que a universidade e seus pesquisadores têm sobre a realidade em que irão atuar, não permita que tomem os sujeitos daquele contexto, passíveis de serem controlados por este conhecimento prévio e dominados como consequência. Até mesmo pelo fato de que “[...] os sujeitos ressignificam cada experiência a sua maneira de enfrentar aquela problemática.” (LOEPEZ; MACHADO, 2012, p.10)

Os estudos pós-coloniais têm destacado que o poder sobre os Outros se conformou sobre um saber sobre esses Outros. Pensados como objetos naturais, em estado de natureza, primitivos, selvagens, o poder-saber poderia submetê-los ou ignorá-los como inexistentes, inferiores, pré-humanos. O pensamento que se conformou sobre eles e que os conformou como outros passou a ser usado como um dos instrumentos de legitimação da relação política de dominação-subordinação. Constituiu-se e persiste como justificativa de sua inferiorização (ARROYO, 2009, s/p).

Por essa razão, ao enfrentar a ideia de colonialidade, é importante compreender que a Universidade popular se torna popular quando se compromete com a comunidade, quando vai onde a necessidade está, no local onde ela é necessária, no que se refere às necessidades das classes populares.

Discutir, por exemplo, com camponeses que as universidades estão comprovando alguns de seus saberes é tarefa política de alta importância pedagógica. Discussões assim podem ajudar as classes populares a ganhar confiança em si ou a aumentar o grau de confiança em que já se achem. Confiança em si mesma tão indispensável à sua luta por um mundo melhor [...] (FREIRE, 2006 p. 69).

Ou seja, a universidade tem papel importante em auxiliar na afirmação da autonomia das classes populares, tratando-as como sujeitos de sua própria história. Além do grau de

confiança em que se achem, podemos acrescentar que a afirmação de seu espaço de luta, de suas conquistas é igualmente importante. Essa decisão de aproximação entre o conhecimento científico da universidade com a consciência das classes populares, por mais que tenha caráter progressista, não deve cair no populismo e se descuidar do rigor científico que a ciência exige.

A decisão política, de caráter progressista, mas que jamais deveria se alongar em populismo, de pôr-se a universidade também a serviço também dos interesses populares e a necessária implicação, na prática, de uma compreensão crítica em torno de como se deve relacionar a ciência universitária com a consciência das classes populares. No fundo a relação entre saber popular, senso comum e conhecimento científico (FREIRE, 2006 p. 98).

Este rigor científico da universidade não a afasta das classes populares, não pode ser desleixado, nem pode ser usado para dizer que ciência e saberes populares só podem dialogar sem rigor científico. Ao contrário, a universidade só conseguirá contribuir pelo rigor, pela seriedade do trabalho, o que dará credibilidade ao seu trabalho. Aquilo que se afirma como saber popular pelo ser transformado em conhecimento científico pelo rigor e o método das ciências da universidade.

Não tinha dúvida ontem como não tenho hoje de que, quando pensamos, em termos de críticos, em universidades e classes populares, de modo algum estamos admitindo que a universidade deva fechar suas portas a qualquer preocupação rigorosa que ter com relação à pesquisa e à docência. Não faz parte da natureza de sua relação ou de seu compromisso com as classes populares a sua falta de rigor, sua incompetência. Pelo contrário, a universidade que não luta por uma rigorosidade, por mais seriedade no âmbito da pesquisa, como no da docência, sempre indicotomizáveis, esta sim, não pode se aproximar seriamente das classes populares, comprometer-se com elas (FREIRE, 2006 p. 98).

Dessa forma, portanto, a universidade se faz popular ao encontrar-se com as classes populares em seus espaços e suas necessidades sem abandonar o rigor da ciência, sem o método científico que a ciência exige. Mas, ao trazer também as classes populares para a universidade, ao se abrir para elas, ao abrir suas portas, abre portas para conhecimentos que estão na realidade das classes populares. Assim não será populista, pois pelo rigor, não visa agradar, mas fazer ciência em prol das classes populares.

## 5 OS CAMINHOS DA PESQUISA

Este capítulo trata dos caminhos da realização da pesquisa. Para se construir uma proposta de pesquisa é necessário que se defina quais caminhos se vai seguir. De quais referenciais se partirá e com que instrumentos se fará a coleta de todos os dados. Uma vez constituído o cenário e as referências teóricas para o estudo, a definição dos momentos e dos sujeitos envolvidos em todo o processo também é muito importante.

### 5.1 A COMPOSIÇÃO EMPÍRICA: UM OBJETO DE VIVÊNCIAS

No caso de um estudo que envolve uma proposta de educação popular, a pesquisa também necessita ter esse foco: trata-se da compreensão do pesquisador sobre a realidade em que está mergulhado e as possibilidades de leitura essa realidade apresenta a partir dos sujeitos envolvidos no processo a ser pesquisado.

Conforme aponta Purin, as correlações e as conexões da realidade com abstração envolvem movimentos constantes da teoria, método e crítica de abstração, imprimindo rupturas com a contemplação:

Precisamos sempre recorrer à teoria, ao método, à capacidade crítica de abstração, porque o mundo abstraído exige muito esforço intelectual, nos força a recorrer ao conhecimento já produzido, para, a partir dele, superar nosso limite na prática e na consciência. Somente assim saímos da contemplação e nossa prática se investe da força teórica para a transformação de determinadas condições existentes (2017, p. 17).

Esta pesquisa foi realizada com profissionais que atuaram na formação de educadores da Pedagogia do Campo da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), do Campus Universitário de Sinop, da cidade de Sinop, Mato Grosso (MT), como uma oferta única<sup>16</sup>.

A composição dos sujeitos para essa pesquisa envolveu egressos que realizaram esse curso (2012 – 2016), assim como autoridades educacionais que participaram das experiências dos cursos de Pedagogia para educadores do

---

<sup>16</sup> Trata-se de um curso regular de oferta Única. Esses cursos, de acordos com as normas da UNEMAT, são denominados turmas especiais, pois seu ingresso se dá por apresentação de projeto aprovado nos Conselhos da Universidade (Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão e Conselho Universitário). Estes projetos podem vincular-se ao Programa Parceladas da Universidade ou ser ofertados por Núcleos Pedagógicos, ligado ao campus universitário cujo projeto teve origem.

campo, coletando os dados e informações necessárias para atingir nosso objeto de estudo. Baseados em Minayo (1994), Fazenda (2002), Luna (in FAZENDA,2002), Brandão e Borges (2007).

A construção da empiria se deu com base em trabalhos realizados em parcerias com os sujeitos egressos e instituições envolvidas, com enfoque principal nos questionários encaminhados por e-mail e respondidos pelos egressos do curso (encaminhados a todos, mas trabalhamos apenas com os sete que se dispuseram a respondê-los), nas entrevistas<sup>17</sup> dos discentes do curso e seus proponentes, e os responsáveis nos municípios pela Educação do Campo, que se dispuseram a responder os questionários encaminhados por e-mail. Por se tratar de 24 formados e formadas, encaminhamos via e-mail um questionário a todos eles, com questões que tratavam das especificidades do que temos como objetos de estudo. Já com os docentes do curso trabalhamos com entrevistas, com roteiro de perguntas semiestruturadas, que foram gravadas transcritas, para fins de registro documental. Além disso, as interações produzidas com as comunidades e os cursistas, nos espaços de suas vivências, também se constituíram em fontes de nossas análises. Esta experiência foi obtida em atividades de acompanhamento de estágios e da participação de seminários integradores realizados em sala de aula com os cursistas.

A análise documental se deu basicamente a partir do Projeto Curricular do Curso, considerando que não é foco deste estudo o longo trâmite que o curso teve até sua aprovação definitiva, embora alguns dos discentes tenham feito referência a isso.

Esta parte da pesquisa atinge, de um modo genérico, dados da região Norte do Estado de Mato Grosso, em razão do fato de haver cursistas de diversos municípios e de instituições públicas, que serviram como base ilustrativa para nossas análises e reflexões no sentido de situar o contexto educacional e suas implicações. Nos aprofundamos em questões mais

---

<sup>17</sup> Focamos na organização de entrevista semiestruturada, sob a perspectiva de Triviños: “Podemos entender por entrevista semiestruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa” (1987, p. 146).



específicas, como as anteriormente elencadas, que foram também contempladas, quando nos ativemos em situações ou casos específicos que foram apontados e/ou percebidos a partir dos dados levantados. Ainda nesta perspectiva, dialogamos com a equipe proponente do curso, ao menos alguns, sobre suas expectativas anteriores, durante e após a realização do curso.

Para imprimir à pesquisa seu caráter qualitativo lançamos mão da pesquisa participante. Para essa decisão, apoiamo-nos em Brandão e Borges (2007) para os quais implica mergulhar na realidade social para apreensão da totalidade:

O ponto de origem da pesquisa participante deve estar situado em uma perspectiva da realidade social, tomada como uma totalidade em sua estrutura e em sua dinâmica. Mesmo que a ação de pesquisa e as ações sociais associadas a ela sejam bem locais e bem parciais, incidindo sobre apenas um aspecto de toda uma vida social, nunca se deve perder de vista as integrações e interações que compõem o todo das estruturas e das dinâmicas desta mesma vida social (Brandão; Borges, 2007, 18p.53).

Essa concepção de Brandão e Borges nos permite imergirmos na realidade da educação do e no campo, que é nosso foco de pesquisa por apresentar precisamente o que ambos colocam, pois se trata de uma ação social da UNEMAT. E, no caso do Curso pesquisado, em sua totalidade<sup>19</sup>, é uma ação que é bem local e bem parcial e incidiu sobre um dos aspectos da vida social do campo, em realidades específicas que são da educação. No entanto, o que está em questão é totalmente presente no contexto da sociedade brasileira que é a luta da classe trabalhadora contra o capital para melhorar suas condições de vida e sua realidade.

Ainda, segundo Brandão e Borges, há outro elemento fundamental neste tipo de pesquisa que nos possibilita uma aproximação ainda maior com o objeto de estudo, por ser um tipo de pesquisa da educação popular voltada a grupos ou comunidades populares que desenvolveram práticas resultantes de ações de movimentos sociais.

Elas se originam dentro de diversas unidades de ação social que atuam preferencialmente junto a grupos ou comunidades populares. Em sua maioria, elas serão postas em prática dentro de movimentos sociais

---

<sup>18</sup> A totalidade é uma categoria de articulação-conexão do todo e das partes apreensíveis e tornadas cognoscíveis, para um real abstraído, em que a aparência e sua essência fenomênicas são postas em movimento consciente, levando a rupturas da aparente segmentação cartesiana entre a parte e do todo (KOSIK, 1976).

populares emergentes ou se reconhecerão estando a serviço de tais movimentos (BRANDÃO; BORGES, 2007, p.53).

Neste sentido, esta pesquisa também prestará um serviço ao grupo social pesquisado. Outro aspecto muito importante é que não há um modelo único para uma metodologia da pesquisa participante.

Elas se originam e reelaboram diferentes fundamentos teóricos e diversos estilos de construção de modelos de conhecimento social através da pesquisa científica. Não existe na realidade um modelo único ou uma metodologia científica própria a todas as abordagens da pesquisa participante (BRANDÃO; BORGES, 2007, p. 53).

Cada situação, cada contexto de pesquisa produzirá, na ação do pesquisador, um envolvimento diferente e, por essa razão, não haverá modelo ou método idêntico em cada contexto a ser pesquisado.

Brandão e Borges ainda nos mostram como o proponente da pesquisa ação precisa ser “íntimo” do campo de investigação e na definição de pesquisa ação. Os autores citam como exemplo de campo de estudo as situações que pretendemos abordar, qual seja, a do trabalhador camponês, que tem relação direta com nossa pesquisa.

Entre as suas diferentes alternativas, de modo geral, as pesquisas participantes alinham-se em projetos de envolvimento e mútuo compromisso de ações sociais de vocação popular. Assim, geralmente, elas colocam face-a-face pessoas e agências sociais “eruditas” (como um sociólogo, um educador de carreira ou uma ong de direitos humanos) e “populares” (como um indígena tarasco, um operário sindicalizado argentino, um camponês semialfabetizado do Centro-Oeste do Brasil ou o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra). De modo geral, elas partem e diferentes possibilidades de relacionamentos entre os dois pólos de atores sociais envolvidos, interativos e participantes (BRANDÃO; BORGES, 2007, p. 53).

Vemos pontualmente identificado nosso propósito de pesquisador, colocado como exemplo na referência acima “[...] um camponês semialfabetizado do Centro-Oeste do Brasil ou o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra”. Como vemos em Caldart, há uma forte vinculação entre as escolas do campo, das propostas formativas e o movimento dos trabalhadores sem-terra.

O agente da educação popular tem ação importante no processo de pesquisa junto ao grupo pesquisado: seu trabalho é um trabalho popular de dimensão pedagógica e política como em meu caso, que participei da formação ofertada para educadores do campo, nosso objeto de estudo.

Em suas diferentes vocações, as pesquisas participantes atribuem aos agentes populares diferentes posições na gestão de esferas de poder ao longo do processo da pesquisa, assim como na gestão dos

processos de ação social dentro da qual a pesquisa participante tende a ser concebida como um instrumento, um método de ação científica ou um momento de um trabalho popular de dimensão pedagógica e política, quase sempre mais amplo e de maior continuidade do que a própria pesquisa (BRANDÃO; BORGES, 2007, p. 53).

A pesquisa participante deve levar em consideração que, por mais local ou particular que seja o contexto estudado, este está interligado com todas as dinâmicas da vida social. O foco principal deve ser as vivências das pessoas em todas as suas dimensões e interações.

O ponto de origem da pesquisa participante deve estar situado em uma perspectiva da realidade social, tomada como uma totalidade em sua estrutura e em sua dinâmica. Mesmo que a ação de pesquisa e as ações sociais associadas a ela sejam bem locais e bem parciais, incidindo sobre apenas um aspecto de toda uma vida social, nunca se deve perder de vista as integrações e interações que compõem o todo das estruturas e das dinâmicas desta mesma vida social. Deve-se partir da realidade concreta da vida cotidiana dos próprios participantes individuais e coletivos do processo, em suas diferentes dimensões e interações - a vida real, as experiências reais, as interpretações dadas a estas vidas e experiências tais como são vividas e pensadas pelas pessoas com quem inter-atuamos (BRANDÃO e BORGES, 2007, p. 54).

É fundamental que o proponente da pesquisa participante leve em consideração todas as estruturas e organizações da vida dos sujeitos e transforme sua relação com o novo a ser conhecido não mais como uma relação sujeito/objeto e sim sujeito/sujeito, considerando que todos são fontes de saber.

O conhecimento científico e o popular articulam-se criticamente em um terceiro conhecimento novo e transformador. Deve-se partir sempre da busca de unidade entre a teoria e a prática, e construir e reconstruir a teoria a partir de uma sequência de práticas refletidas criticamente. A pesquisa participante deve ser pensada como um momento dinâmico de um processo de ação social comunitária (BRANDÃO; BORGES, 2007, p.54).

Brandão e Borges também ressaltam o compromisso social, político e ideológico dos proponentes de uma pesquisa, pois não há neutralidade na pesquisa científica, o que não implica dizer que pode o pesquisador pré-ideologizar os resultados da pesquisa e tão pouco as ações do grupo do qual está participando.

O compromisso social, político e ideológico do/da investigador (a) é com a comunidade, é com pessoas e grupos humanos populares, com as suas causas sociais. [...]. Não existe neutralidade científica em pesquisa alguma e, menos ainda, em investigações vinculadas a projetos de ação social. No entanto, realizar um trabalho de partilha na produção social de conhecimentos não significa o direito a pré-ideologizar partidariamente os pressupostos da investigação e a aplicação de seus resultados (BRANDÃO e BORGES, 2007, p.55).

Brandão e Borges conectam a pesquisa às raízes humanas sob a

dimensão popular, como um caminho de apropriação popular, a uma construção de coletividade, defendendo a tese da pesquisa como “partilha na produção social do conhecimento”. A potencialidade deste tipo de pesquisa diz respeito à vida dos sujeitos participantes como sujeito de história e do conhecimento. Valendo-se da condição crítica e criadora dos sujeitos, a pesquisa participante contribui como um papel para a transformação de uma sociedade desigual e excludente, através de uma atitude emancipatória do saber popular, numa sociedade humanizada, que supere muitas de suas injustiças.

E é a possibilidade de transformação de saberes, de sensibilidades e de motivações populares em nome da transformação da sociedade desigual, excludente e regida por princípios e valores do mercado de bens e de capitais, em nome da humanização da vida social, que os conhecimentos de uma pesquisa participante devem ser produzidos, lidos e integrados como uma forma alternativa emancipatória de saber popular (BRANDÃO; BORGES, 2007, p. 55).

Considerando a realização da pesquisa, sob a perspectiva participante, a organização das ações teve imersão na realidade específica do campo. Nesse intento, adotamos os seguintes critérios:

- a) A documentação utilizada para a realização da pesquisa foi projeto o curso de Pedagogia para Educadores do Campo.
- b) Observações *in lócus*, para o desdobramento da prática docente de alguns envolvidos, como parte de nossa pesquisa ação. Essas observações foram feitas em momentos de estágio dos egressos nas escolas.
- c) Aplicação de questionário fechado para participantes do curso, inclusive seus gestores, num total de 16 pessoas (sete discentes egressos e seis docentes, inclusive os proponentes do curso), três coordenadores municipais da Educação do Campo, vinculados às secretarias municipais de educação dos municípios que tem egressos participantes do projeto e se dispuseram a responder os questionários encaminhados via e-mail.
- d) Análise da proposta do curso, em conformidade com a problemática levantada e os objetivos propostos para esta pesquisa;

Tratando-se das escolhas dos sujeitos da pesquisa, as seguintes orientações foram estabelecidas: no caso dos docentes o critério foi o fato de terem sido proponentes do curso e/ou terem atuado no curso; no caso dos

discentes houve um critério universal (todos) por um questionário com questões abertas e, no caso dos gestores municipais da Educação do Campo, para levantarmos com eles, na condição de gestores públicos envolvidos, sua concepção do processo de formação em estudo.

Fizemos a divisão deste capítulo por objetivos pesquisados, facilitando assim, a interação das contribuições trazidas por coordenadores municipais da educação do campo nos municípios, por professores executores da proposta, e, principalmente dos estudantes egressos do curso, agora professores formados. Para cada objetivo analisado, trago para o leitor os questionamentos feitos que pudessem trazer os dados para constatação dos objetivos. Em momentos oportunos, também trago aspectos do PPC - Projeto Pedagógico Curricular que tratarei como PPC do Curso, na medida que for importante para a compreensão de como houve a articulação da proposta na prática.

No entanto, antes de entrarmos especificamente na questão dos objetivos propostos, é fundamental trazer algumas informações preliminares sobre os sujeitos pesquisados. Como já disse em momentos anteriores, os sujeitos docentes da pesquisa, com a exceção de um, foram todos entrevistados: os diálogos foram gravados e transcritos parcialmente neste texto. Estes serão identificados com os seguintes códigos: PC1 e PC2, os professores coordenadores e proponentes iniciais do curso. Reforçamos que houve mais participantes na discussão da proposta da formação, mas o foco de pesquisa é como a formação aconteceu e o que essa experiência representou para os diretamente envolvidos. Os demais professores estão identificados como P1, P2, P3 e P4 como participantes da proposta de formação. Os dados relativos aos sujeitos discentes foram levantados através de questionário aberto (Anexo 2) encaminhado via e-mail, sendo que foi encaminhado também um TCLE – termo de consentimento livre e esclarecido, além de uma carta, explicando as razões e a motivação da pesquisa. Encaminhamos os questionários a todos, sendo respondidos sete deles. Com estes também realizei entrevistas em suas casas no campo. Os sujeitos discentes egressos serão identificados em ordem numérica com a inicial E de egresso, seguida de números de 1 a 7, ficando da seguinte forma: Egresso 1 – E1, Egresso 2 – E2 e assim sucessivamente. Por sua vez, os coordenadores da educação do campo nos municípios, de competência das secretarias municipais de educação, foram escolhidos,

também, por participarem e darem apoio local, nas comunidades de origem dos cursistas, portanto, partícipes da formação. Estes serão identificados como CM1, CM2 e CM3, coordenadores municipais 1, 2 e 3. A estes também encaminhamos as perguntas via e-mail, considerando as grandes distâncias do MT, e eles nos retornaram pelo mesmo instrumento, encaminhando também o TCLE.

## 5.2 A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO: CENÁRIO DA PESQUISA

Neste ponto nos concentramos na discussão sobre o estado de Mato Grosso, principalmente nas questões relacionadas à Educação e à Educação do e no Campo. Apresentamos também, a Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT – *Campus* – Sinop, *lócus* de nossa pesquisa, principalmente em sua atuação na formação de professores.

### 5.2.1. O Estado de Mato Grosso: problematizações

O Estado de Mato Grosso situa-se na Região Centro-oeste do Brasil, em conjunto com os Estados de Mato Grosso do Sul, Goiás e o Distrito Federal, cuja região tem uma população de 14.058.094 habitantes (IBGE-Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), sendo que o Estado de Mato Grosso tem uma população de 3.035.122 habitantes<sup>20</sup>. Ainda, segundo o IBGE, a região tem uma área de 1 606 371 km<sup>2</sup>, sua população absoluta é a menor de todas as regiões do Brasil.

Os principais indicadores econômicos mostram que, nas últimas décadas, o estado se desenvolveu rapidamente. Na área econômica o Mato Grosso tem forte potencial no agronegócio apresentando números que impressionam no que se refere ao seu crescimento. No site do Governo de Mato Grosso<sup>21</sup> tem-se a seguinte informação:

Em pouco mais de uma década, o PIB estadual passou de R\$ 12,3 bilhões (1999) para R\$ 80,8 bilhões (2012), representando um crescimento de 554%. Neste mesmo período, o PIB brasileiro

---

<sup>20</sup><http://www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?dados=4&uf=00>  
Acessado em: 26/01/2017

<sup>21</sup><http://www.mt.gov.br/economia> Acessado em: 26/01/2017

aumentou 312%, segundo dados do IBGE. Grande parte deste desempenho positivo veio do campo. Atualmente, o estado Mato Grosso lidera a produção de soja no país, com estimativa de 28,14 milhões de toneladas para a safra 2014/2015. Também está à frente na produção de algodão em pluma – 856.184 toneladas para 2014/2015 – e rebanho bovino, com 28,41 milhões de cabeças. De acordo com o Instituto Mato-Grossense de Economia Agropecuária (Imea), o agronegócio representa 50,5% do PIB do estado.

As informações acima expressam as relações de produção baseada na pecuária, monocultura e latifúndio, sobretudo, sob a dinâmica do agronegócio, sob a dinâmica das empresas multinacionais, como, por exemplo, a Monsanto<sup>22</sup> e Bunge<sup>23</sup>. O crescimento do produto interno bruto (PIB) mato-grossense teve forte crescimento em termos de acumulação e concentração de capital.

Esses dados revelam ações de caráter predatória, e de caráter concentradora, impactam as estatísticas educacionais sobre o estado de Mato Grosso, principalmente porque são indicativos de demandas para a Educação Superior, que mostram a necessidade da formação, estão demonstrados na tabela a seguir disponibilizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP)<sup>24</sup>. O quadro 1 mostra principalmente a necessidade da presença da educação superior pública, considerando que a imensa maioria dos educandos da Educação Básica está na escola pública. Decorre disso, também, a necessidade da formação continuada na perspectiva de atender a todos, mas tendo como foco o docente da escola pública.

<b>Matrícula - Ensino fundamental - 2015 (1)</b>	<b>461.713</b>	<b>Matrículas</b>
<b>Matrícula - Ensino fundamental - escola pública estadual - 2015 (1)</b>	<b>198.616</b>	<b>Matrículas</b>
<b>Matrícula - Ensino fundamental - escola pública federal - 2015 (1)</b>	<b>0</b>	<b>Matrículas</b>
<b>Matrícula - Ensino fundamental - escola pública municipal - 2015 (1)</b>	<b>211.470</b>	<b>Matrículas</b>
<b>Matrícula - Ensino fundamental - escola privada - 2015 (1)</b>	<b>51.627</b>	<b>Matrículas</b>
<b>Matrícula - Ensino médio - 2015 (1)</b>	<b>157.934</b>	<b>Matrículas</b>
<b>Matrícula - Ensino médio - escola pública estadual - 2015 (1)</b>	<b>140.449</b>	<b>Matrículas</b>
<b>Matrícula - Ensino médio - escola pública federal - 2015 (1)</b>	<b>4.840</b>	<b>Matrículas</b>
<b>Matrícula - Ensino médio - escola pública municipal - 2015 (1)</b>	<b>143</b>	<b>Matrículas</b>
<b>Matrícula - Ensino médio - escola privada - 2015 (1)</b>	<b>12.502</b>	<b>Matrículas</b>
<b>Matrícula - Ensino pré-escolar - 2015 (1)</b>	<b>88.505</b>	<b>Matrículas</b>
<b>Matrícula - Ensino pré-escolar - escola pública estadual - 2015 (1)</b>	<b>409</b>	<b>Matrículas</b>
<b>Matrícula - Ensino pré-escolar - escola pública federal - 2015 (1)</b>	<b>0</b>	<b>Matrículas</b>

<sup>22</sup> Empresa com sede nos Estados Unidos da América.

<sup>23</sup> Empresa com sede nos Estados Unidos da América.

<sup>24</sup>Fonte: (1) Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP - Censo Educacional 2015.

Matrícula - Ensino pré-escolar - escola pública municipal - 2015 (1)	73.913	Matrículas
Matrícula - Ensino pré-escolar - escola privada - 2015 (1)	14.183	Matrículas
Docentes - Ensino fundamental - 2015 (1)	28.634	Docentes
Docentes - Ensino fundamental - escola pública estadual - 2015 (1)	14.814	Docentes
Docentes - Ensino fundamental - escola pública federal - 2015 (1)	0	Docentes
Docentes - Ensino fundamental - escola pública municipal - 2015 (1)	10.217	Docentes
Docentes - Ensino fundamental - escola privada - 2015 (1)	3.603	Docentes
Docentes - Ensino médio - 2015 (1)	12.981	Docentes
Docentes - Ensino médio - escola pública estadual - 2015 (1)	10.992	Docentes
Docentes - Ensino médio - escola pública federal - 2015 (1)	583	Docentes
Docentes - Ensino médio - escola pública municipal - 2015 (1)	11	Docentes
Docentes - Ensino médio - escola privada - 2015 (1)	1.395	Docentes
Docentes - Ensino pré-escolar - 2015 (1)	4.872	Docentes
Docentes - Ensino pré-escolar - escola pública estadual - 2015 (1)	63	Docentes
Docentes - Ensino pré-escolar - escola pública federal - 2015 (1)	0	Docentes
Docentes - Ensino pré-escolar - escola pública municipal - 2015 (1)	3.800	Docentes
Docentes - Ensino pré-escolar - escola privada - 2015 (1)	1.009	Docentes
Escolas - Ensino fundamental - 2015 (1)	1.953	Escolas
Escolas - Ensino fundamental - escola pública estadual - 2015 (1)	644	Escolas
Escolas - Ensino fundamental - escola pública federal - 2015 (1)	0	Escolas
Escolas - Ensino fundamental - escola pública municipal - 2015 (1)	1.052	Escolas
Escolas - Ensino fundamental - escola privada - 2015 (1)	257	Escolas
Escolas - Ensino médio - 2015 (1)	612	Escolas
Escolas - Ensino médio - escola pública estadual - 2015 (1)	472	Escolas
Escolas - Ensino médio - escola pública federal - 2015 (1)	15	Escolas
Escolas - Ensino médio - escola pública municipal - 2015 (1)	2	Escolas
Escolas - Ensino médio - escola privada - 2015 (1)	123	Escolas
Escolas - Ensino pré-escolar - 2015 (1)	1.285	Escolas
Escolas - Ensino pré-escolar - escola pública estadual - 2015 (1)	2	Escolas
Escolas - Ensino pré-escolar - escola pública federal - 2015 (1)	0	Escolas
Escolas - Ensino pré-escolar - escola pública municipal - 2015 (1)	996	Escolas
Escolas - Ensino pré-escolar - escola privada - 2015 (1)	287	Escolas

#### Quadro 1 - Dados Educacionais de Mato Grosso

Fonte: (1) Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP - Censo Educacional 2015. NOTA: Atribui-se zeros aos valores dos municípios onde não há ocorrência da variável.

No que se refere à Educação Básica, o Estado de Mato Grosso é o que apresenta o maior déficit de profissionais da educação atuando em sua área de formação, com apenas 27% atuando em sua área de formação, segundo o Censo Escolar 2015, distorcendo da média nacional, que já não é positiva, com 53,7% atuando apenas na área de formação. E, em nível nacional, Sociologia e



Filosofia têm os piores resultados, seguido por Física e Química.

No caso da Educação do Campo, ainda há grande carência para a formação específica, em particular, no Estado de Mato Grosso. As demandas específicas para educadores do campo apontam para uma perspectiva de formação de 45 mil profissionais em nível de Brasil, o que, segundo Molina (2015), ainda está aquém da necessidade.

Embora bem aquém da demanda existente, o Pronacampo estabelece uma meta ambiciosa para três anos: formar 45 mil educadores do campo, quantitativo que deveria ser distribuído entre três estratégias de formação que ocorreriam simultaneamente: os próprios cursos do Procampo; os cursos desenvolvidos através da Plataforma Freire via Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor, e a terceira via mais problemática, através da Educação a Distância, via Universidade Aberta do Brasil UAB(MOLINA, 2015, p.152).

O Plano Estadual de Educação do MT faz referência específica à política para atender as populações do campo. “Ofertar educação básica a toda população escolarizável que mora no campo, em escolas do e no campo, até 2017” (PEE/MT, p.14). Nota-se neste texto, que há a presença de duas concepções de educação “do e no campo”, especificidades que trataremos em outro momento, pois a perspectiva da Educação no Campo volta-se mais para um projeto que leva uma proposta de fora do campo para o campo, ao passo que a Educação do Campo constrói suas propostas pedagógicas em conjunto com a comunidade, partindo de suas necessidades específicas, sem importação de modelos pedagógicos. Para atender a especificidade dessa formação, se faz necessária também a formação docente. É neste aspecto que a UNEMAT, através do programa Parceladas, passa a fazer educação popular: ela chega, aonde antes não chegava, a um público desfavorecido, sem acesso à universidade. Deste modo, a universidade foi às classes populares promover educação popular. Fugindo das formas padrões, convencionais de forçar aqueles que desejam formação a se adaptar às condições que a universidade propõe. A universidade é que foi ao povo oferecer educação ao alcance dos educadores do campo.

Um dos grandes problemas da Educação do Campo está relacionado às questões de acesso à escola, tanto para professores quanto para alunos. Aqui falamos de duas formas principais de acesso: o acesso físico, em ambos os

casos, de professores e alunos dependência da precariedade do transporte e estrutura física; e o acesso pedagógico relacionado à qualificação e a formação continuada dos docentes e as condições em que as crianças chegam à escola, cansadas, carentes de materiais didáticos, distorção idade série, salas multisseriadas entre outros. A tese de doutorado de Ivone C. da Silva (2014)<sup>25</sup> comprova problemas relacionados a essa situação nas escolas do campo de Sinop, realidade que se apresenta como sintoma do que não é muito diferente em muitas outras regiões do País.

Em relação ao tempo diário de permanência no transporte escolar das crianças brasileiras, Barbosa e outras (2012, p. 97) dizem que: O tempo dispensado no deslocamento para a escola é predominantemente de até 15 min (46,7%), seguido pelos que demoram entre 15 e 30 min (28,2%). A diferença de tempo de deslocamento entre as regiões também é muito expressiva. No Centro Oeste o tempo de quase 70% é igual ou superior a 30min, dentre as quais, 17,5% demora entre 1h e 1h30min. No Sul e Sudeste também o tempo gasto pela maioria (69%) é entre 30 min. e 1h. No Nordeste e Norte o tempo de deslocamento para a maioria é até 15min e para cerca de dois terços até 30min. Observa-se que nos dois casos, distância e tempo, as crianças da região Centro Oeste são as que necessitam de maior tempo para chegarem à escola (SILVA, 2014, p. 62).

Neste caso, o que está sendo mostrado é uma ideia de desmonte do campo e de sua escola, com o agravante de que as crianças não fizeram uma escolha por uma escola, o que lhe seria de direito, mas estão sendo levadas para escolas urbanas, distantes de sua realidade, em quase todos os sentidos.

As notícias veiculadas em nível de Brasil, nos meios de comunicação, mostraram que as condições de segurança no transporte escolar vêm fazendo vítimas ao longo dos anos. Em muitas regiões os veículos utilizados são inadequados e vêm causando graves acidentes até com mortes, [...] (SILVA, 2014, p. 62).

Isso demonstra outro grave problema que é o da segurança no transporte escolar. Crianças, além de percorrer longas distâncias e de estarem longe de suas comunidades, ainda convivem com a insegurança do transporte.

A precariedade dos materiais didáticos é outro problema sério: os materiais, ainda que disponibilizados precariamente pelas autoridades, com frequência chegam com muito atraso. Além disso, a formação oferecida em

---

<sup>25</sup>Ivone Cella da Silva produziu sua tese focando o município de Sinop – MT, principalmente no que se refere a ação das políticas públicas e as condições de acesso à escola de filhos de trabalhadores do campo. Da Silva constatou a fragilidade de políticas voltadas para o transporte escolar, fundamental para que as crianças tenham acesso à escola. A questão do interesse do capital em confronto com os trabalhadores do campo também se constitui eixo central nas análises da autora.

todas as etapas da Educação Básica definha com o avanço da idade dos alunos.

A educação destinada aos filhos dos trabalhadores rurais/ do campo, devido ao descaso político e abandono das escolas rurais, tornou-se um mecanismo de exclusão social. A inculcação da culpabilidade do fracasso escolar, a falta de interesse do estudante e das famílias, levam a crer, que o Estado está fazendo sua parte quanto ao direito à educação, no entanto, a população não dá valor ao que recebe. Pensamentos assim são comuns em nossa sociedade, até mesmo entre a classe trabalhadora (GROFF; ANTONIO, 2016, s/p).

Esta citação é de um texto apresentado no *V colóquio Nacional de Educação e questões étnicas – modos de ser, conhecer e dialogar com o mundo*, revela como o campo e seus sujeitos são encarados por um Estado e uma sociedade que culpabilizam os sujeitos pelas mazelas sociais decorrentes de suas próprias políticas. Por essa razão é tão importante a presença do Estado para assegurar políticas necessárias aos povos do campo para desenvolver os projetos que necessitam.

### **5.2.2 A Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT**

A definição de um espaço de pesquisa para qualquer área de conhecimento é sempre um grande desafio. Quando esta pesquisa se desenvolve a partir de um programa de formação, é necessário que seus proponentes estejam cientes de que linha de investigação estão partindo. Nesse sentido, por estarmos em um programa de doutorado em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, situamos este estudo no sentido de compreendermos como a universidade, através de suas linhas de atuação tem contribuído nos processos de formação, como ela se pensa e como se articula em suas práticas de pesquisa, ensino e extensão. Num recorte, nos ocuparemos de uma pequena parte de uma dessas dimensões. Neste ponto, é que se destaca a busca do fazer, do promover uma práxis educacional popular.

Dessa forma, temos como espaço de pesquisa principal o Estado de Mato Grosso, sua universidade pública, a UNEMAT - Universidade do Estado de Mato Grosso, e a Região Norte do estado, lócus da pesquisa.

A UNEMAT, iniciou suas atividades na cidade de Cáceres – MT, como Instituto de Ensino Superior de Cáceres, no ano de 1978, como uma instituição municipal de ensino a partir de uma iniciativa da própria comunidade local e, por essa razão, até os dias atuais, sua sede está mantida na cidade de Cáceres, mesmo a cidade não estando entre as maiores do Estado e geograficamente

estar totalmente deslocada, ficando ao Sul do Estado, fazendo fronteira com a Bolívia. Vejamos a distribuição da UNEMAT no estado Através de seus *campi*.



Ilustração 1 - A estrutura multicampi da UNEMAT  
Fonte: UNEMAT.

Observamos no mapa completo de Mato Grosso como a cidade de Cáceres, onde estão a Reitoria e a sede da Universidade, fica geograficamente fora do eixo central do MT.



Ilustração 2 – Mapa de Mato Grosso

Fonte: <http://www.mapas-brasil.com/imagens/mato-grosso.jpg>

O mapa a seguir ilustra a presença da UNEMAT em todo o estado por intermédio de sua estrutura de Campi universitários, núcleos pedagógicos, campi universitários com polos de ensino à distância e ensino à distância. Observamos que a universidade do estado está presente até mesmo em regiões remotas do estado, muito embora não seja uma estrutura física e de recursos humanos e materiais ideais. Acrescente-se a esse mapa que a UNEMAT hoje está presente também com cursos regulares (campi) em Diamantino e Nova Mutum, além de estar agora com dois campi no município de Sinop, com uma única direção política, administrativa e pedagógica.

## CAMPI/NÚCLEOS PEDAGÓGICOS E POLOS DE ENSINO À DISTÂNCIA (2011)

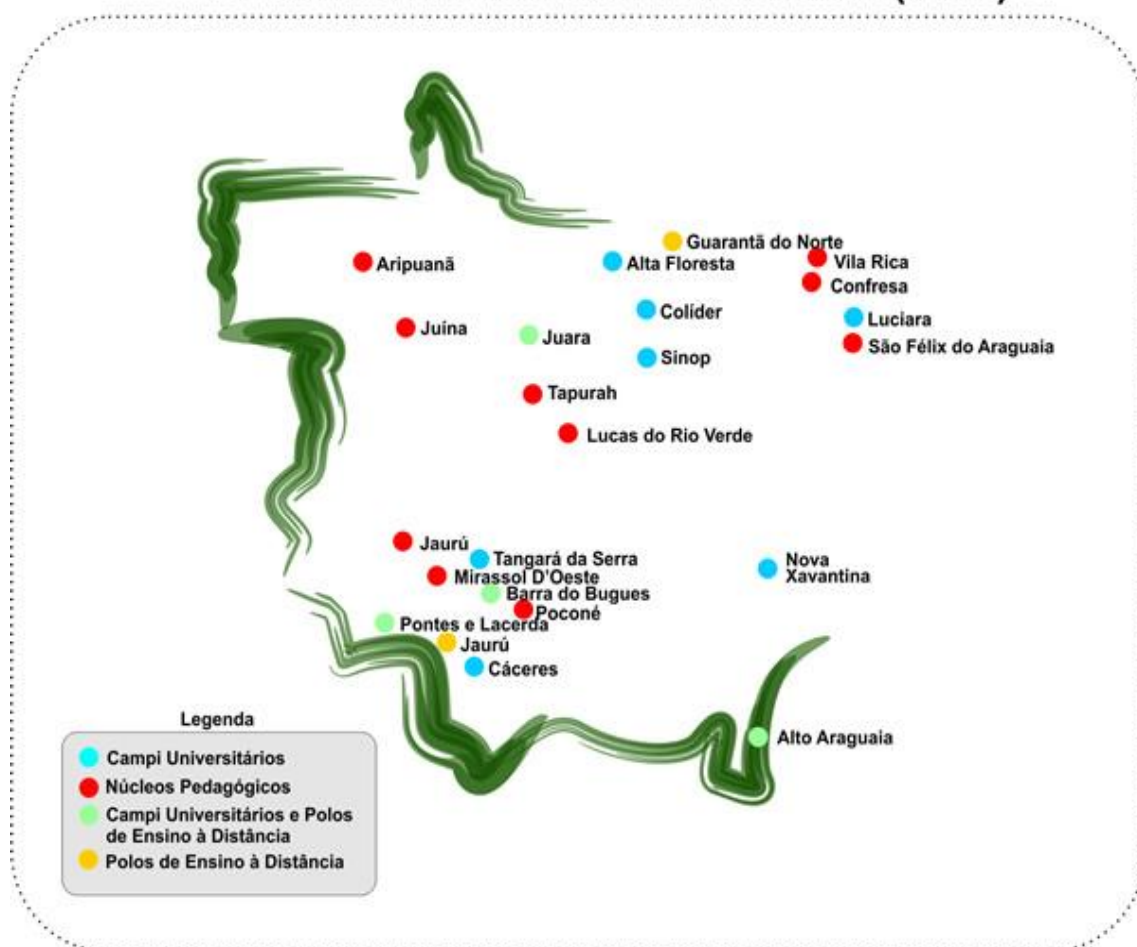


Ilustração 3 – Estrutura dos núcleos pedagógicos e polos de ensino  
Fonte UNEMAT. Site oficial em 2011.

Há um mapa mais atualizado no site oficial da universidade, que indica a presença da UNEMAT de uma forma mais detalhada sem, no entanto, especificar as especificidades de atuação em cada local. Mas o mapa reforça a importância da atuação da universidade em seu estado, promovendo parceria com programas de formação com os governos federal, estadual e municipal, sempre na perspectiva de atender, ainda que com turmas especiais (com etapas alternativas de formação) ou à distância, através de polos, buscando atender às classes populares às quais a universidade tradicional nunca chegou.

Vejamos no mapa como a UNEMAT se faz presente, mesmo em cidades pequenas, com uma população pequena e que tem ligações de estradas, geralmente, em péssimas condições, principalmente na estação das chuvas, que chega a durar mais de cinco meses.

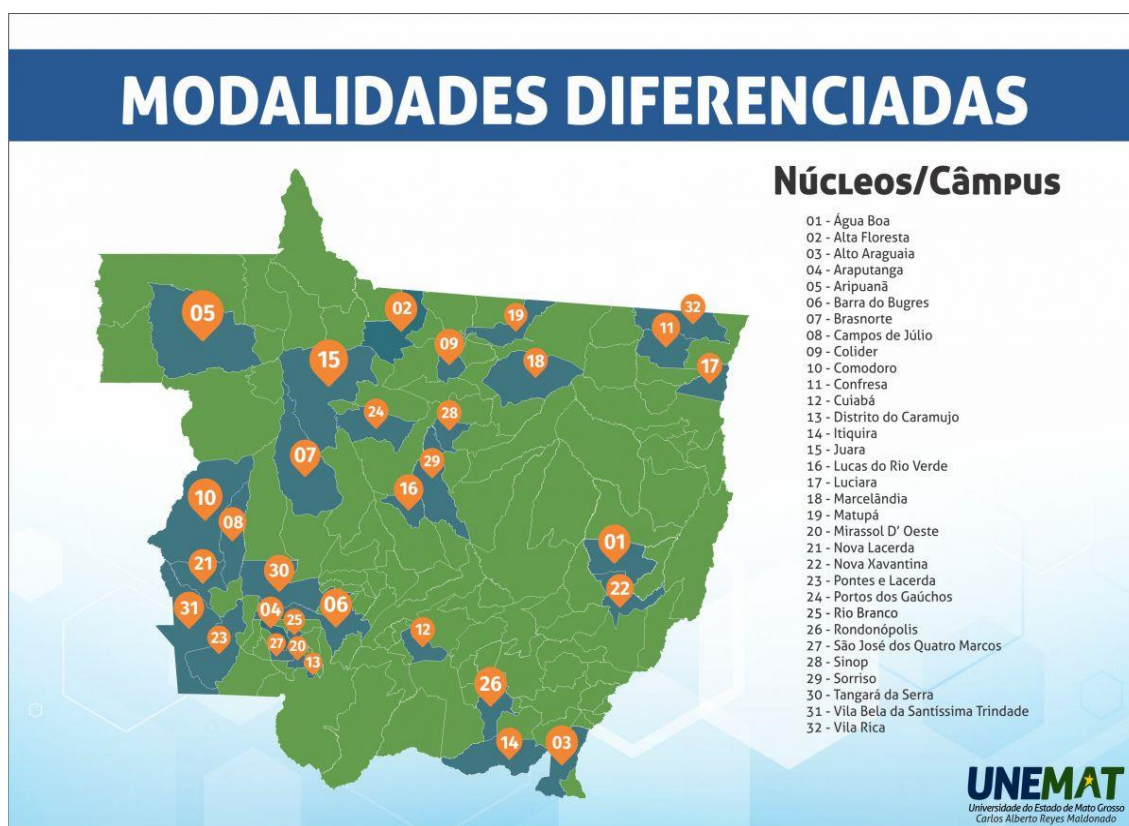


Ilustração 4 – Presença da UNEMAT nos municípios do Estado de Mato Grosso em modalidades diferenciadas.

Fonte: Site Oficial da UNEMAT.

Convém destacar que a UNEMAT nasceu na perspectiva de ser uma universidade que se estruturou no interior para o interior. Por essa razão tem a forte tendência de mergulhar nas necessidades específicas de cada contexto sociopolítico, geográfico e educacional de cada região.

O caminho percorrido pela comunidade da cidade sede, Cáceres no mesmo estado, para chegar ao que hoje é a UNEMAT foi bastante difícil, passando por várias experiências diferentes de instituição superior de ensino.

No dia 20 de julho de 1978, foi criada o Instituto de Ensino Superior de Cáceres, que traz em sua história a marca de ter nascido no interior. Com base na Lei nº 703, foi publicado o Decreto Municipal 190, criando o Instituto de Ensino Superior de Cáceres (IESC), vinculado à Secretaria Municipal de Educação e à Assistência Social, com a meta de promover o ensino superior e a pesquisa. Passa a funcionar como Entidade Autárquica Municipal em 15 de agosto. (UNEMAT, 2017)

Após iniciar suas atividades, ainda houve outros nomes até chegar em 1992 à Fundação de Ensino Superior de Mato Grosso (FESMAT), pela Lei estadual complementar nº 14, de 16 de janeiro. E, finalmente no ano de 1993, em 15 de dezembro, através da Lei Complementar 30, instituiu-se a

Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), mantida pela Fundação Universidade do Estado de Mato Grosso (FUNEMT). Passando a funcionar com a estrutura multi-*campi*, com sede administrativa na cidade de Cáceres e com os seguintes *Campi*: Sinop, Alta Floresta, Nova Xavantina, Alto Araguaia, Pontes e Lacerda, Médio Araguaia (localizado em Luciara), Vale do Teles Pires (Colíder), Barra do Bugres e Tangará da Serra. Mais recentemente foram criados os campi de Juara, Nova Mutum e Diamantino.

Hoje, a UNEMAT está presente em 108 dos 141 municípios mato-grossenses, com 11 campi e 15 núcleos pedagógicos. Cerca de 15 mil acadêmicos são atendidos em 82 cursos regulares e modalidades diferenciadas oferecidas em todo o Estado, 49 especializações e 2 mestrados institucionais (UNEMAT, 2017).

Além do Terceiro Grau Indígena, que possibilita o acesso de 44 etnias à formação superior, a UNEMAT ainda forma educadores em nível superior pelo Programa Parceladas<sup>26</sup> que, por sinal, abrigou o curso Pedagogia para Educadores do Campo, o qual pretendemos pesquisar. Ainda oferece a Educação Aberta e Continuada à Distância, pela qual são atendidos 28 municípios. Atualmente o número de docentes da UNEMAT oscila na casa de 1.500 professores e 858 técnicos, para em torno de 20.000 alunos em todos os cursos da UNEMAT. (Fonte: UNEMAT, site oficial, dados de 2018)

### **5.2.3 A particularidade histórica de Sinop-MT e o campus universitário de Sinop: entre a colonização e a formação professores**

Se apreendemos os processos históricos do estado de Mato Grosso, este não se constitui a partir de uma realidade geopolítica e cultural única. Ao passo que o Sul e o Norte apresentam uma atividade econômica e cultural fortemente marcada pela influência econômica do extrativismo e do agronegócio, a região no entorno de sua capital Cuiabá é muito mais antiga e se constitui inicialmente a partir de uma cultura mais votada para o comércio, da extração mineral, com áreas bastante montanhosas.

A região Norte, cuja maior cidade é Sinop, começou a se desenvolver, inicialmente a partir da extração de madeira e do garimpo, além de tentativas malsucedidas de produção de café e de mandioca. Mas com o aumento do rigor na legislação ambiental, e a necessidade de novas demandas econômicas, a

---

<sup>26</sup>O Programa Parceladas será tratado especificamente em ponto específico deste texto.



agricultura em larga escala encontrou nas vastas terras, distribuídas através das colonizadoras, como resultado de projetos do governo federal militar, que visavam a rápida ocupação da região amazônica, solo fértil para a sua expansão. Foi uma grande oportunidade para empreendedores sulistas, que tinham formação agrícola, e estavam em busca de novas terras e que possuísem um clima favorável. Uma forte característica da região é que se sabe quando chove e quando não chove, pois há a estação da seca e a estação das chuvas, cuja variação é mínima. Poucas vezes se perde produção em decorrência de estiagens como é comum no Sul do País.

De acordo com Guimarães Neto (2002, p. 52), a década de 1980 coincide, em parte, com o declínio das grandes migrações, promovidas pelo governo brasileiro em décadas anteriores, com o advento de abertura das chamadas fronteiras agrícolas, por meio das quais se visava, basicamente, um deslocamento das tensões sobre a questão agrária inscrita nas regiões Sul e Sudeste, bem como povoar a região amazônica e alguns estados da região Centro Oeste, tidos como áreas despovoadas e que precisariam ser integradas nacionalmente, sendo essa ideia assentada na mística de ocupação da Amazônia. O capital enseja ampliar suas fronteiras e aumentar seus lucros, sendo essa região muito profícua nesse sentido (CRUZ, 2014, p. 59).

Conforme Lopez, *apud* Schallenberger e Schneider (2010), este processo colonizatório fazia parte de uma ideia do governo federal para ocupar vazios demográficos, principalmente nas regiões de fronteiras, tendo como objetivo principal estabelecer a ocupação territorial, para assegurar a posse brasileira das áreas. Nesse sentido, criou-se a “Marcha para o Oeste”.

A “Marcha para o Oeste” proposta pelo governo Vargas, era formada por um conjunto de ações governamentais bastante variadas que iam desde a implantação de colônias agrícolas, passando pela abertura de novas estradas, até obras de saneamento rural e de construção de hospitais. Esta política nacional expansionista buscava a integração nacional e, concomitantemente, a organização dos territórios, garantindo dessa forma, além da segurança e da efetiva posse, a exploração produtiva de imensas regiões fronteiriças praticamente inabitadas (LOPES, 2002, p.207).

Ainda, conforme os mesmos autores, o estado de Mato Grosso também foi contemplado nesse processo por ser um estado que tinha o seu interior pouco explorado e povoado. Mas, diferentemente do que aconteceu no Estado do Paraná, por exemplo, neste estado o governo mudou radicalmente a forma de conceber a forma de ocupação via colonização. Não seriam mais pequenos produtores rurais, nem na forma de pequenas propriedades. Deste modo, a partir da década de 1970, houve incentivo para que as terras fossem negociadas e

distribuídas por grandes empresas: as colonizadoras.

O governo considera impraticável a colonização baseada em pequenos e médios proprietários frente à escala dos investimentos e de organização empresarial considerada necessária à ocupação rápida de uma área extensa como a Amazônia. É o próprio governo, porém que avaliza e credita subsídios aos empresários, através do mecanismo de incentivos fiscais (BECKER, 1997, p. 26).

A cidade de Sinop e muitas cidades vizinhas, tem seus nomes, com base nos nomes das colonizadoras, como por exemplo SINOP – Sociedade Imobiliária do Noroeste do Paraná, do colonizador Ênio Pipino, e COLÍDER – Colonizadora Líder.

O município de Sinop, segundo o Instituto Mato-grossense de Economia Agropecuária, (IMEA) –pertence à região Médio-norte<sup>27</sup> (IMEA, 2010). Tem uma população, com base em dados do IBGE, estimada em 2016 em 132.934 habitantes, em 2010 era de 113.099, para uma área da unidade territorial atual de 3.942,229km<sup>2</sup>, o que representa uma densidade demográfica de 28,69 hab/km<sup>2</sup>. A ocupação da Região Norte do Mato Grosso é “fruto de um processo de colonização que, embora tenha sido iniciado nos anos 1940 do século passado, se intensificou mais nos anos setenta com as ideias de ocupação de parte do centro-oeste e da Amazônia.”<sup>28</sup>, quando foi fundada a cidade de Sinop em 1972, emancipada em 1979.

Essa configuração também despertou para a necessidade da qualificação. As primeiras escolas tinham poucos professores formados. Trata-se de um trabalho que muitas vezes era uma espécie de voluntariado desempenhado por pessoas que se sentiam vocacionadas para tal “missão”. Foi assim que aconteceu com a própria esposa de um dos maiores colonizadores da região. Foi o caso de Nilza de Oliveira Pepino, esposa de Ênio Pipino, que era amigo do então presidente João Baptista Figueiredo, o que lhe rendeu muitas

---

<sup>27</sup>Médio-norte: Municípios: Cláudia; Feliz Natal; Ipiranga do Norte; Itanhangá; Lucas do Rio Verde; Nova Maringá; Nova Mutum; Nova Ubiratã; Santa Carmem; Santa Rita do Trivelato; São José do Rio Claro; Sinop; Sorriso; Tapurah; União do Sul; Vera. Sistema de Produção: A macrorregião Médio-Norte está sobre o Planalto dos Parecis, que possui condições de relevo, solo e clima propícios para a produção de culturas perenes. Polos econômicos: Sinop, Sorriso e Lucas do Rio Verde são polos econômicos da macrorregião. Isolamento: A macrorregião Médio-Norte faz fronteira com todas as outras macrorregiões do estado, mas possui ligações através de estradas apenas com as regiões Norte e Centro-Sul pela rodovia BR-163, por onde toda safra é escoada.

<sup>28</sup><http://cidades.ibge.gov.br/v3/cidades/municipio/5107909> – Acessado em 19 de janeiro de 2017.

vantagens na concessão de terras.

O desenvolvimento capitalista predatório<sup>29</sup>, automaticamente, impôs novas exigências. A qualificação profissional se tornou cada vez mais necessária e, à medida que profissionais formados, vindos de outras regiões, começaram a ocupar espaços de trabalhadores não qualificados e as empresas começaram a se modernizar, a qualificação profissional foi ganhando espaço. Não foi diferente com a educação. À medida que a demanda por escolas foi aumentando, também cresceu a necessidade de mais pessoas para atuarem na docência. Começou, então, haver uma grande migração de profissionais da educação formados, principalmente, no Sul do País, para atuarem na educação básica. Mas não era o suficiente pois, além de serem pagos com muito atraso, os salários eram baixos e não havia profissionais suficientes. Com isso, toda a região despertou para a necessidade da formação de professores, além de outros que pudessem atender às demandas dos negócios. Inicialmente, a Universidade Federal do Mato Grosso, através de um campus avançado, oferecia algumas turmas únicas, não regulares, para suprir algumas demandas, mas era pouco.

Nasce então a ideia de expandir o que começou como IESC – Instituto de Ensino Superior de Cáceres (1978) e depois se transformou em FUCUC – Fundação Centro Universitário de Cáceres (1985), que foi transformada em FCEC - Fundação Centro de Ensino Superior de Cáceres (1989), que virou a FESMAT, em 1992), uma faculdade sediada na cidade de Cáceres, duzentos quilômetros a Oeste da capital do estado e setecentos quilômetros de Sinop, mantida com recursos do Estado. (Fonte: Site Oficial da UNEMAT). Havia um grande interesse na expansão por duas razões principais: primeiro, tratava-se da necessidade de expansão para a sua própria sobrevivência e, em segundo, o governo e as lideranças regionais, reconheciam a necessidade de atender as demandas reprimidas de profissionais da educação.

Após muitas dificuldades, foi criado então um núcleo da FESMAT em Sinop e em outras cidades, estabelecendo assim a vocação inicial do que hoje é a UNEMAT, para a formação de professores, pois a maioria dos cursos interiorizados eram de licenciaturas, como o caso de Sinop que recebeu Licenciaturas nas áreas de Letras, Matemática e Pedagogia. A UNEMAT foi

---

<sup>29</sup>Sobre a relação do capital com a colonização, PICOLI no livro O capital e a devastação da Amazônia explicita as relações de violência sobre os trabalhadores e acumulação de capital.

criada em Sinop (1990) inicialmente com essas três licenciaturas. No entanto, começava um processo irreversível que colocaria a cidade de Sinop como polo educacional (Cláudia, Vera, Santa Carmem, Sorriso, Itaúba, Nova Ubiratã, Tabaporã). Por essa razão a qualificação não poderia ocorrer somente em Sinop, pois outro problema fundamental se colocava: havia muitos profissionais atuando sem formação em nível superior e teriam de ser qualificadas em serviço. Segundo o registro abaixo:

Em 06 de julho de 1990, o Conselho Curador da Fundação Centro de Ensino Superior de Cáceres criou o então Núcleo de Ensino Superior de Sinop através da Resolução no 014/90, e também determinou a composição e competência dos órgãos de Estruturação Organizacional do Núcleo de Sinop através da Resolução no 016/90. O governo do Estado, através do Decreto Nº 2.720 de 09 de julho de 1990, criou o Núcleo de Ensino Superior de Sinop gerenciado pela Fundação Centro de Ensino Superior de Cáceres e, através da Lei Nº 5.640 da mesma data, criou os cargos para o magistério público superior do Núcleo. Inicialmente foram instalados os cursos de Licenciatura em Matemática, Letras e Pedagogia e o primeiro concurso vestibular para estes cursos ocorreu nos dias 26 e 27 de agosto de 1990. (UNEMAT/SINOP, 2017)

Dessa maneira estava consolidada a instalação, nos trâmites legais, do Campus Universitário da UNEMAT em Sinop. O campus não possuía sede própria, funcionando em espaços cedidos com o auxílio do poder público municipal, não havia biblioteca e o quadro docente era composto em sua totalidade por professores sem mestrado ou doutorado. Essa situação foi sendo resolvida com o passar dos anos: parte desses problemas já foram superados, principalmente no que se refere à qualificação docente e, atualmente, o campus, assim como toda a universidade luta para manter a qualidade do tripé Ensino/pesquisa/extensão, em todas as suas frentes.

## **6 A LICENCIATURA EM PEDAGOGIA PARA EDUCADORES DO CAMPO: A UNEMAT/SINOP NESSA PROPOSTA DE FORMAÇÃO**

Neste capítulo apresentamos os espaços institucionais em que foi desenvolvida a proposta em estudo. O programa Parceladas da UNEMAT abrigou o curso de Pedagogia para educadores do campo, <sup>30</sup>, cuja sede foi o campus de Sinop, com o quadro principal de professores deste campus, apesar de o programa ser vinculado ao campus sede, que fica na cidade de Cáceres.

Em um segundo momento, tratamos de alguns conceitos teóricos sobre Educação do Campo, principalmente com Roseli Caldart. Também, traremos algumas contribuições do - Fórum Nacional da Educação do Campo (FONEC), além de conceituar a escola do campo, seu currículo e suas condições de acesso. Por fim, traremos alguns elementos de uma perspectiva de articulação de currículo via pedagogia da alternância, a partir da análise da proposta em questão.

### **6.1 O PROGRAMA PARCELADAS E O CURSO DE PEDAGOGIA PARA EDUCADORES DO CAMPO.**

A Universidade do Estado de Mato Grosso tem alguns programas especiais para a formação de profissionais de várias áreas, além dos chamados cursos regulares. Neste sentido, visando qualificar uma demanda fortemente reprimida na área da formação de professores, criou, no ano de 1992, o Programa Parceladas como uma modalidade diferenciada de ensino, com o objetivo de atender inúmeras demandas de formação docente em diferentes regiões do estado de Mato Grosso. Os cursos são presenciais, alguns em regime parcelado e outros em regime contínuo, ofertados em rede continuada, para a formação em serviço de servidores públicos da educação básica do Estado de Mato Grosso. O Programa Parceladas contemplou também os egressos de Ensino Médio e comunidade (UNEMAT – Site Oficial).

Por este Programa, também, foi oportunizada a segunda licenciatura, para

---

<sup>30</sup> Por este programa, a UNEMAT, promovia formação de professores em turmas especiais fora de sede, em períodos de férias, em cidades em que não havia Educação Superior e a distância para os centros maiores, criava muitos empecilhos para os trabalhadores obterem formação.

profissionais já graduados. Havia muitos profissionais atuando sem terem a qualificação específica, exigida para a atuação docente.

A segunda licenciatura surge como uma opção de formação para professores que já atuavam nas redes de ensino municipal e estadual, além de responderem de forma eficiente às demandas no interior do Estado, tais como os campi/núcleos de Luciara, Vila Rica, Alta Floresta, Araputanga, Comodoro, Colíder, Barra do Bugres, Poconé e Rosário Oeste. Além disso, o Programa Parceladas, atualmente, contempla cursos de bacharelado com o objetivo de atender as demandas de formação para o mercado de trabalho (UNEMAT, 2018).

Ao longo de um período de mais de vinte anos, foram ofertados cursos de licenciatura em diversas áreas, sempre visando suprir demandas reprimidas, num estado com graves índices de déficit educacional. Dentre os cursos já ofertados estão Pedagogia, Letras, Ciências Biológicas, Geografia, Matemática e História, ministrados por professores que integram a Diretoria de Gestão Parceladas, cursos dos vários campi da UNEMAT, além de professores da rede pública de ensino e de outras IES, de forma a integrar vários olhares que somam teoria e prática para uma formação voltada para a diversidade. Cerca de mais de mil professores do ensino básico de Mato Grosso, dos quais muitos já estão em nível de mestrado e doutorado, já passaram pelo Programa Parceladas e contribuem para a qualidade de ensino dos cursos da UNEMAT (UNEMAT, 2018).

O Projeto Parceladas, em si recebeu esse nome principalmente pela forma como as turmas são ofertadas: geralmente em períodos de férias ou de recessos escolares, em etapas que possibilitassem o acesso do público-alvo para que pudesse integralizar todas as atividades formativas. Esse projeto, além de criar as condições favoráveis aos discentes, também favoreceu o quadro docente que, em quase sua totalidade, é da própria instituição. Somente em alguns casos foram convidados profissionais de outras instituições, quando de alguma especificidade, ou renome nos cursos ofertados.

Esse nome Parceladas tem um nome de registro que explica um pouco as suas principais características: Projeto de Formação em Rede Serviço e Continuada: Licenciaturas Plenas Parceladas. São cursos de licenciaturas plenas oferecidas no interior do estado, exclusivamente para professores em exercício do Magistério e que ainda não tiveram a oportunidade de se qualificar para a profissão que exercem, através de um curso superior. Como o título está

indicando, os tempos curriculares nas Parceladas são distribuídos parceladamente de forma intensiva nos meses de janeiro, fevereiro e julho, períodos de férias e recessos escolares, com a presença de docentes, monitores e coordenadores de curso; e de forma continuada (etapas intermediárias entre uma intensiva e outra), abrangendo os períodos de trabalho escolar (UNEMAT, 2018).

O curso de Pedagogia para educadores do campo foi pensado inicialmente como um curso a ser ofertado pelo campus universitário da UNEMAT em Sinop.

Por acreditar que a conquista da qualidade de vida dos/as habitantes do campo, passa impreterivelmente pela esfera da educação, organizou-se em 2004 uma comissão com representantes da Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus Universitário de Sinop, professores/as, acadêmicos/as, assim como, representantes dos movimentos sociais, INCRA e Secretarias Municipais de Educação da Região Norte de Mato Grosso, para elaborar uma proposta de Curso de Pedagogia para os Educadores do Campo. (UNEMAT, PPC, do Curso, 2011, p. 09)

A ideia inicialmente, era construir uma proposta com todas as entidades que constituem a educação do campo e que as mesmas tivessem participação na futura execução da proposta. No entanto, em razão de vários percalços e entraves políticos, jurídicos e interesses outros, passou por um longo processo de discussão até sua implantação. Assim, no ano de 2011 a UNEMAT, iniciou o curso para educadores do campo através do Programa Parceladas, vinculado e financiado pelo PARFOR-Capes<sup>31</sup> (O Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica), gerenciado pelo campus sede da universidade, localizado na cidade de Cáceres. Mas, como os proponentes do curso atuavam no campus Sinop, o curso, apesar de sua vinculação ao programa parceladas, passou a ser ofertado no campus de Sinop. Este curso, iniciou suas fases formativas no ano de 2011, propondo-se a responder a uma demanda social há muito tempo colocada: formar educadores do campo já atuantes. A comprovação da demanda foi afirmada em uma reunião no ano de 2005.

Na ocasião da reunião de 31 de março, os Movimentos Sociais representados e as Secretarias Municipais de Educação presentes, apontaram uma demanda de cerca de 150 (cento e cinquenta)

---

<sup>31</sup>O Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) é uma ação da Capes que visa induzir e fomentar a oferta de Educação Superior, gratuita e de qualidade, para profissionais do magistério que estejam no exercício da docência na rede pública de educação básica e que não possuem a formação específica na área em que atuam em sala de aula (CAPES/Parfor- SITE).

professores e professoras da Zona Rural, com necessidade e desejo de formação em nível superior, na área de Pedagogia. E para a educação de jovens e adultos, 999 (novecentos e noventa e nove) pessoas a serem alfabetizadas, dentre outras demandas de cursos de nível médio e superior. (UNEMAT, PPC, do Curso, 2011, p. 12)

O curso de Pedagogia do Campo, da UNEMAT – campus de Sinop-MT, é direcionado à formação de professores do campo em atividade nas escolas dos assentamentos rurais da região e nos meses de janeiro e de julho, os acadêmicos se encontravam em aulas. Desde 2011, esse trabalho era realizado pelo campus juntamente com os professores Jaqueline Pasuch<sup>32</sup> e Alceu Zoia<sup>33</sup>, coordenadores do grupo de pesquisa Múltiplos Olhares Pedagógicos da Educação do Campo (MOPEC).

Também ofertado em etapas alternativas, pela metodologia da Pedagogia em regime de alternância, que possibilitam a formação em serviço, em conformidade com o Programa Parceladas, este curso teve algumas peculiaridades que apresentamos para esta pesquisa. Em seus objetivos, propôs uma formação voltada para o educador do campo, levando em consideração as especificidades da vida no campo.

O que chama a atenção nos objetivos do curso de Pedagogia no Campo é que além de ser um curso de Pedagogia presencial, estabelece também o diferencial que é a atuação no campo, facilitando o aprendizado, por se tratar de cursos oferecidos a agricultores e assentados, permitindo que o ambiente pedagógico reflita na formação das crianças que frequentam as escolas rurais. Por adotar uma metodologia de ensino totalmente voltada ao contexto da agricultura, as práticas de ensino são aliadas também às práticas do cotidiano dos alunos.

Dessa forma, buscou-se atender à formação docente nas especificidades de suas necessidades, incorporando à formação os olhares dos sujeitos

---

<sup>32</sup> Jaqueline Pasuch é professora no curso de Pedagogia na UNEMAT em Sinop e no Mestrado em Educação no Campus sede, em Cáceres MT. Defendeu boa parte do pensamento pedagógico que gerou a construção do projeto Pedagogia para Educadores do Campo. A autora é integrante e uma das principais lideranças que sempre defenderam a educação do campo, tendo, inclusive, participado de várias discussões no próprio Ministério da Educação sobre educação do campo.

<sup>33</sup> Alceu Zoia é professor no curso de Pedagogia na UNEMAT em Sinop. Seus estudos sobre as concepções da infância indígena entre os povos Terenas no Norte do Estado de Mato Grosso trazem contribuições importantes sobre a maneira como se deve pesquisar uma comunidade, procurando imergir num globo social, analisando todos os elementos de sua cultura e a maneira como educam suas crianças.



envolvidos no processo formativo nas etapas formativas contempladas nos tempos de vivência em suas comunidades de origem.

## 6.2 A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NA EXPERIÊNCIA DA PEDAGOGIA DO CAMPO DA UNEMAT - SINOP.

O Curso, foco deste estudo, foi desenvolvido segundo a perspectiva da pedagogia da alternância, cujas atividades foram desenvolvidas em duas etapas formativas: o Espaço-tempo-Universidade – espaço em que as aulas foram desenvolvidas e o Espaço-tempo-Comunidade – período em que os cursistas desenvolviam as atividades em suas escolas-comunidades.

Segundo Teixeira *et al* (2008), a pedagogia da alternância surgiu inicialmente na França, na década de 30 do século passado.

Um pequeno grupo de agricultores franceses insatisfeitos com o sistema educacional de seu país, o qual não atendia, a seu ver, as especificidades de uma Educação para o meio rural, iniciou em 1935 um movimento que culminou no surgimento da Pedagogia da Alternância (Gimonet, 1999; Estevam, 2003; Magalhães, 2004). Esse grupo enfatizava a necessidade de uma educação escolar que atendesse às particularidades psicossociais dos adolescentes e que também propiciasse, além da profissionalização em atividades agrícolas, elementos para o desenvolvimento social e econômico da sua região (TEIXEIRA *et al*, 2008, p.229).

Vemos que faz muito tempo que já se tinha na França essa ideia de desenvolver uma proposta educacional que atendesse as necessidades específicas dos educandos. Uma proposta pensada para o educando e não para o sistema e seus interesses. Ainda, segundo Teixeira *et al*,

No ensino organizado por esses agricultores, com o auxílio de um padre católico, alternavam-se tempos em que os jovens permaneciam na escola – que naquele primeiro momento consistia em espaço cedido pela própria paróquia – com tempos em que estes ficavam na propriedade familiar. No tempo na escola, o ensino era coordenado por um técnico agrícola; no tempo na família, os pais se responsabilizavam pelo acompanhamento das atividades dos filhos. A ideia básica era conciliar os estudos com o trabalho na propriedade rural da família (Idem, p.229).

Por essa, razão a proposta de Pedagogia para educadores do campo, que pretendemos estudar, foi também pensada nessa perspectiva. Trata-se de uma concepção que soma muito com a proposta de educação popular defendida por Freire. Ainda que inicialmente não tivesse um conteúdo ideológico, seu método, criava a possibilidade de emancipação dos sujeitos envolvidos.

A pedagogia da alternância foi trazida para o Brasil na década de sessenta do século XX, quando foram fundadas as escolas família rural.

A Pedagogia da Alternância surgiu no Brasil em 1969, por meio da ação do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), o qual fundou as então Escola Família Rural de Alfredo Chaves, Escola Família Rural de Rio Novo do Sul e Escola Família Rural de Olivânia, essa última no município de Anchieta. O objetivo primordial era atuar sobre os interesses do homem do campo, principalmente no que diz respeito à elevação do seu nível cultural, social e econômico [PESSOTTI, 1978]. (TEIXEIRA *et al*, p.229).

Apesar de não ser a realidade da maioria das escolas que ficam no campo, considerando a extinção de muitas delas em razão do êxodo rural e do transporte de alunos do campo para escolas urbanas, ainda houve um avanço respeitável no número de escolas do campo que adotam a pedagogia da alternância. A definição dos nomes das escolas que adotam essa proposta também recebeu alterações ao longo das últimas décadas. Conforme Teixeira *et al*,

As experiências mais conhecidas são as desenvolvidas pelas Escolas Família Agrícola (EFAs) e pelas Casas Familiares Rurais (CFRs). Não obstante, tendo em vista a proximidade de propósitos, as entidades que articulam essas organizações educacionais, bem como, diversos pesquisadores da área, vêm utilizando uma terminologia genérica para se referir às instituições que praticam a alternância educativa no meio rural: Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs). O Brasil conta hoje com 243 CEFFAs (UNEFAB, 2007) em atividade em todas as regiões e em quase a totalidade dos estados, com exceção de Alagoas, Paraíba, Pernambuco e Rio Grande do Norte (TEIXEIRA *et al*, p. 229).

Para Teixeira, Bernart e Trindade (2008), a Pedagogia da Alternância é uma maneira de pensar a escola numa perspectiva de articulação curricular que englobe não somente as áreas de conhecimento obrigatórias, como também experiências e/ou vivências do cotidiano dos educandos, específicas da realidade em que vivem.

A Pedagogia da Alternância atribui grande importância à articulação entre momentos de atividade no meio socioprofissional do jovem e momentos de atividade escolar propriamente dita, nos quais se focaliza o conhecimento acumulado, considerando sempre as experiências concretas dos educandos. Por isso, além das disciplinas escolares básicas, a educação nesse contexto engloba temáticas relativas à vida associativa e comunitária, ao meio ambiente e à formação integral nos meios profissional, social, político e econômico [Gimonet, 1999; Estevam, 2003; Silva, 2005; Begnami, 2006]. (TEIXEIRA *et al*, p.229).

Trata-se de uma proposta formativa a ser levada em consideração em todos os planejamentos e projetos escolares, assim como, constitui-se em

política de Estado para a Educação do Campo.

### 6.3 UM FIO CONDUTOR DA FORMAÇÃO: A AGROECOLOGIA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Cabe ainda aqui um contraponto entre uma perspectiva, ou demanda de formação, principalmente numa perspectiva ideológica, sobre a formação proposta pela universidade frente ao agronegócio, caminhando para uma perspectiva agroecológica, desdobrada principalmente nos cursos que atendem as demandas do campo.

A agroecologia é uma ideia que difere muito das concepções dos empreendimentos capitalistas do agronegócio. Nesse sentido, uma proposta formadora, na perspectiva da emancipação dos sujeitos do campo ou dos “oprimidos do campo”, precisa se situar também no contexto do confronto entre os interesses do capital e da classe trabalhadora do e no campo. Um rápido resgate histórico mostra como, desde o fim da era Feudal já se concebia a necessidade do fim dos pequenos proprietários de terras como uma necessidade inerente ao Capitalismo, foi demonstrado nos estudos de Guzmán e Woodgate (2013), ao se referirem aos estudos de Lenin sobre o desenvolvimento do Capitalismo na Rússia.

La obra de Lenin *El desarrollo del capitalismo en Rusia*, de 1899, comienza con un capítulo titulado “Los errores teóricos de los economistas Narodnik “. El siguiente capítulo, “La diferenciación de los campesinos,” describe cómo el desarrollo del capitalismo requería la disolución del campesinado y la aparición de pequeños empresarios y clases de trabajadores rurales asociadas (Lenin 1986). La idea de que los modos de producción campesina estaban condenados fue desafiada por otro comentarista ruso, Chayanov (1989), que desarrolló lo que él llamó la agronomía social — una forma de manejo de recursos naturales basado en las instituciones sociales y el conocimiento de la sociedad campesina — y explicó cómo la economía campesina podía seguir existiendo junto al capitalismo. Por lo tanto, podemos considerar a los Narodniki y a Chayanov como proto-agroecólogos. (GUZMÁN; WOODGATE, 2013, p.29)

Há uma ideia recorrente de que para ocupar é preciso destruir, devastar. Embora tal ideia seja contestada, em teoria, pelo próprio agronegócio com a adoção do conceito desenvolvimento sustentável, o que ocorre na prática é a destruição de uma cultura do campo, baseado na produção de subsistência nas pequenas propriedades. O problema é que, de fato, sem o apoio de agentes sociais e do próprio poder público, as pequenas propriedades têm poucas forças

para resistir ao poder do capital. Mas há uma ideia forte presente nesta citação que é muito freireana, muito atual: “[...] el conocimiento de la sociedad campesina”. Essa é uma das questões que tentaremos buscar neste estudo. Quando não se reconhece o valor de uma cultura, não se reconhece também sua necessidade e importância. Portanto, pelas razões acima apresentadas, se torna necessário o desenvolvimento de uma ciência do campo que possa fazer frente aos avanços do capitalismo e subsistindo em seu meio.

Deste modo, as contribuições de ciências, como a Sociologia Ambiental, precisam partir de uma concepção de que as relações entre as pessoas, assim como com a própria natureza, são histórica e socialmente construídas, produtos de si mesmos e não pré-determinadas.

la sociología ambiental como el estudio de las interacciones entre el medioambiente y la sociedad, haciendo hincapié en que los seres humanos están constituidos biológicamente y condicionados ecológicamente, así como socialmente constituidos y culturalmente condicionados. Norgaard (1987) explica el cambio social y ambiental como el resultado de la co-evolución entre sistemas sociales (valores, conocimientos, tecnologías y formas de organización) y sistemas medioambientales (clima, tierras, biodiversidad, etc.). El modelo co-evolutivo de interacción sociedadmedioambiente, por lo tanto, se centra en la interdependencia y no es determinista en cuanto al medioambiente ni en cuanto a la cultura (GUZMÁN; WOODGATE, 2013 p. 31)

A compreensão conceitual de agroecologia nos foge facilmente do controle, pois para Guzmán e Woodgate, não se trata apenas de uma discussão sobre a degradação do meio ambiente. Por isso se necessita de um discurso que não desconsidere a degradação, nem apenas as necessidades buscar um equilíbrio entre preservação e necessidades do mercado, mas de um terceiro discurso.

[...]se necesita un tercer discurso, la coherencia, que desde la perspectiva agroecológica implica la acción colectiva para situar de nuevo el metabolismo de la sociedad en armonía con el de la naturaleza y para reparar la ruptura metabólica entre producción y consumo. La coherencia socioecológica del metabolismo, según la cual el uso de recursos humanos y la producción de residuos son coherentes con la capacidad de la naturaleza para reponer los recursos y asimilar los desechos, es un principio fundamental de la agroecología. (GUZMÁN; WOODGATE, 2013 p. p.32)

Conforme os mesmos autores, a primeira proposição de um curso de agroecologia foi feita por Stephen Gliessman, nos Estados Unidos na década de 1980, a partir de práticas que havia desenvolvido na América Central (Costa Rica e México).

Gliessman llevó estas intuiciones a Tabasco, donde dictó el que probablemente fue el primer curso universitario en agroecología. En 1981, Gliessman se mudó a los Estados Unidos y tomó un puesto en la Universidad de California, Santa Cruz, donde estableció el primer programa académico de agroecología en Estados Unidos, y comenzó a construir un equipo de colegas y estudiantes que posteriormente han establecido vínculos duraderos con productores y comunidades agroecológicas, incluyendo la galardonada Red de Agroecología Comunitaria (GUZMÁN; WOODGATE, 2013 p.p.32)

Os autores ainda destacam a importância da colaboração de diversas organizações sociais que contribuíram decisivamente para a construção do atual conceito de agroecologia, inclusive destacando a colaboração de um dos mais fortes movimentos sociais brasileiros, o Movimento dos Sem Terra (MST).

Estos actores agroecológicos han contribuido a la creación y al trabajo de numerosas asociaciones, movimientos e instituciones, incluyendo la Asociación Brasileña de Agroecología (ABA), el Movimiento de los Trabajadores Sin Tierra (MST), el Movimiento Agroecológico Latinoamericano (MAELA), la Sociedad Científica Latinoamericana de Agroecología (SOCLA) y Agroecología Universidad de Cochabamba (AGRUCO), Bolivia. De hecho, la adopción del paradigma agroecológico se ha vuelto tan extenso y profundo en América Latina, que Altieri y Toledo (2011) recientemente lo han llamado nada menos que una “revolución agroecológica” (GUZMÁN; WOODGATE, 2013 p. 33)

Em nosso entendimento, em termos gerais, o que define a concepção de agroecologia e deve orientar essa pesquisa é de Altieri e Toledo (2010), que muda totalmente a concepção da produção de alimentos e exploração sustentável do meio ambiente, contrapondo-se radicalmente aos fundamentos do agronegócio.

Las iniciativas agroecológicas pretenden transformar los sistemas de producción de la agroindustria a partir de la transición de los sistemas alimentarios basados en el uso de combustibles fósiles y dirigidos a la producción de cultivos de agroexportación y biocombustibles, hacia un paradigma alternativo que promueve la agricultura local y la producción nacional de alimentos por campesinos y familias rurales y urbanas a partir de la innovación, los recursos locales y la energía solar. Para los campesinos implica la posibilidad de acceder a tierra, semillas, agua, créditos y mercados locales, a través de la creación de políticas de apoyo económico, iniciativas financieras, oportunidad de mercados y tecnologías agroecológicas. (GUZMÁN; WOODGATE, 2013 p. 165)

Em termos de literatura local sobre o assunto, o professor da Universidade Federal de Mato Grosso José Adolfo Iriam Sturza, lançou em 2016 o livro *A Dialética da Agroecologia*, na ocasião da realização do Agroecol 2016, pela mesma universidade<sup>34</sup>. Sturza é uma das referências regionais sobre

<sup>34</sup>O professor José Adolfo Iriam Sturza, da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Campus de Rondonópolis, participa da programação do Agroecol 2016, que abrange o 2º

agroecologia.

A transição agroecológica tem sido bastante explorada por diversos autores, com merecido destaque para Miguel Altieri e Stephen Gliessman que estabelecem fases ou etapas para a transição dos agroecossistemas, a partir de fatores como a sustentabilidade e adoção de práticas e uso de insumos. Evidencia-se nos trabalhos conhecidos e bases teóricas e práticas para a transição, um caráter produtivo e ecológico, com pouca ênfase nos aspectos psicossociais da percepção, atitudes, comportamentos e práticas pró-ativas dos produtores. (STURZA, 2016, p. 01)

No projeto político Pedagógico do Curso ofertado, a equipe proponente do projeto relata que uma de suas grandes preocupações estava relacionada ao agronegócio e suas consequências nas vidas dos sujeitos do campo.

No contexto de sua elaboração, no decorrer dos trabalhos da referida comissão, analisando o contexto socioeconômico percebe que o Estado de Mato Grosso prioriza o agronegócio através do apoio maciço do governo à monocultura da soja, do algodão e do arroz, considerando o campo como espaço de investimento e especulação, em detrimento das relações humanizadoras e de preservação ambiental, não sendo percebida a devida preocupação governamental em proporcionar condições para que os homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras do campo, permanecessem no campo. (UNEMAT, PPC do Curso, 2011, p. 10)

A segunda referência direta ao assunto presente no PPC está na forma de referência a um projeto que estava com execução prevista para o período entre 2014 e 2016.

Projeto Novos Talentos **CAPES Educação Científica, Agroecológica e Cultural do Campo**. Professores: Joao Carlos Machado Sanches; Odimar Joao Peripolli; Maria Ivonete De Souza; Jaqueline Pasuch; Alceu Zoia; Fatima Aparecida Da Silva Iocca; Nilso Francio; Jose Luiz Muller. Escolas envolvidas: Escola Estadual Florestan Fernandes, Assentamento 12 de Outubro e Assentamento Zumbi dos Palmares - Cláudia, MT. Período de execução: 2014 a 2016. (UNEMAT, PPC do Curso 2011, p. 22)

Nesse projeto, tive participação muito modesta, mas o suficiente para acompanhar e participar de algumas ações que vendo sendo mantidas até hoje, conforme demonstrado aparecer na triangulação dos dados com os sujeitos envolvidos em capítulo seguinte.

Ao abriremos o leque para outros conceitos relacionados a uma visão agroecológica, encontramos novas ocorrência no texto, tais como, no ementário

---

Seminário de Agroecologia da América do Sul; 1ª Jornada Internacional de Educação do Campo; 6º Seminário de Agroecologia de Mato Grosso do Sul; 5º Encontro de Produtores Agroecológicos de Mato Grosso do Sul; 2º Seminário de Sistemas Agroflorestais em Bases Agroecológicas de Mato Grosso do Sul. Acessado em 23 de janeiro de 2017, disponível em: <http://www.ufmt.br/ufmt/site/noticia/visualizar/33184/Cuiaba>

da disciplina Ciências Naturais e Ambientais.

**Ciências Naturais e Ambientais** – Os diferentes paradigmas das ciências naturais e ambientais. A problematização do meio natural e ambiental a partir do paradigma biocêntrico (agricultura familiar orgânica e a monocultura baseada nas químicas). A alfabetização ecológica na perspectiva de construir, nutrir e educar comunidades sustentáveis. (UNEMAT, PPC do Curso 2011, p. 54)

Essa disciplina, ao mencionar a questão da “agricultura familiar orgânica e a monocultura baseada nas químicas”, tem grande potencial para confrontar a ideia do agronegócio e do latifúndio, como matrizes de produção agrícola. Já em outra disciplina relacionada às ciências da natureza, fundamentos e metodologias das Ciências Naturais e Ambientais, o ementário não é tão direto, mas dá uma dimensão de que a proposta de formação em questão visava oferecer uma formação dos povos do campo em seu contexto socioambiental e a consciência disso.

Relações entre ciências, tecnologia, sociedade e educação. Objetivos do ensino de ciências naturais para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e para a modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Fundamentos das ciências naturais. Percepção das crianças e adultos sobre si mesmos, o espaço que os circundam e as relações que estabelecem com ele. Construções das crianças acerca dos fenômenos naturais e suas relações com o meio. O processo de aprendizagem das ciências naturais na infância, juventude e vida adulta, metodologias e atividades para o seu desenvolvimento. A biologia, a química, a física, a ecologia, programa de saúde e a educação ambiental como áreas de estudo. (UNEMAT, PPC do Curso 2011, p. 54).

Para os povos do campo “a Percepção das crianças e adultos sobre si mesmos, o espaço que os circundam e as relações que estabelecem com ele” é fundamental em todos os aspectos, ainda mais quando falamos de questões ambientais na perspectiva da agroecologia.

Por fim, ainda falta uma articulação maior entre a visão de agroecologia aqui apresentada e sua relação com a educação do campo. Nesse sentido, Dias, Ribeiro e Lopes (2019), nos apontam possibilidades que nos ajudam nesse sentido.

Vale salientar que a agroecologia vai além do manejo produtivo, demanda dos agricultores novas relações sociais que respeitam a dinâmica da natureza, potencializa a organização social das famílias bem como orienta uma organização do trabalho pautado na matriz produtiva da cooperação. Isso porque consolidar uma agroecologia popular implica a afirmação da agroecologia na tríade ciência, prática e movimento social que, construída em diálogo com a Educação do Campo, apresentam potencialidades nos processos de transformação do campo brasileiro. (LOPES, 2019, p. 155)

Propostas de formação para educadores do campo ou qualquer proposta de escola do campo, precisam ser amplamente discutidas com os movimentos sociais. Por isso, não se trata de qualquer forma de agroecologia, mas de uma que esteja contemplada na concepção agroecológica dos trabalhadores do campo. Não se trata, portanto, de levar um modelo, uma forma de agroecologia para os trabalhadores do campo, mas de construí-la com eles.

Nesse sentido,

[...] a cultura camponesa e a agroecologia buscam romper com paradigmas hegemônicos, afirmando princípios do protagonismo das famílias agricultoras como disseminadoras de conhecimentos, pesquisadoras de suas próprias experiências, que buscam e reivindicam alternativas que contemplem seus modos de produção de vida, de trabalho e de cultura. (DIAS; RIBEIRO; LOPES (2019, p.156)

Assegurar, portanto, o protagonismo das famílias, dos sujeitos trabalhadores do campo é um rompimento com a forma tradicional de se fazer educação aos moldes da educação no campo e não do campo. Reside aí uma grande mudança de concepção pedagógica. Os mesmos autores ainda reforçam a necessidade de compreendermos o processo histórico que envolve a educação do campo numa perspectiva agroecológica.

E ao entender a história como processo que resulta de relações econômicas, políticas e culturais que envolvem a totalidade do objeto, repõe no horizonte a possibilidade de transformação dos sujeitos e das práticas culturais. Desta maneira, é preciso entender a educação do campo, o campesinato e a agroecologia no processo de historicidade, no movimento real que nos fornece as mediações necessárias para analisar esse fenômeno educativo. (DIAS; RIBEIRO; LOPES, 2019, p.156)

Esse fenômeno é resultado do processo histórico vivido pela classe trabalhadora em cada contexto. Embora as tensões estejam sempre na relação com o agronegócio, as formas, os movimentos, que essas relações produzem, são de cada contexto, de cada cultura e de cada experiência vivida. O que deixa evidente que a forma como se faz agricultura numa região na qual há poucas variações climáticas, onde o uso de agrotóxicos é intenso, onde há queimadas para o controle de pragas e de constantes conflitos, é muito diferente de um lugar em que as variações desse tipo são muito menores.

Mas para assegurar essas possibilidades a Universidade precisa se mobilizar no fomento de seu tripé principal (o ensino, a pesquisa e a extensão) para que as experiências produzidas pelos trabalhadores do campo estejam contempladas nas ações de extensão da universidade e em suas propostas de



formação para que o conhecimento produzido na parceria com essas comunidades seja sistematizado, podendo ser cada vez mais aprofundado e servir para gerações futuras fazer novos avanços.

Daí a importância e emergência política, ética e formativa de avançar na construção de processos que articulem a atuação dos educadores/as da área do ensino, pesquisa e extensão em parceria aos movimentos sociais do campo. E que aprofunde os fundamentos da agroecologia, da cultura camponesa integrando aos desafios da Educação do Campo - construir práticas educativas e ao mesmo tempo sistematizá-las para avançar no estudo aprofundado sobre as questões que envolvem a complexidade da vida, e contribuir no combate ao modelo de monocultivo do agronegócio e à lógica social destrutiva desse projeto societário. (DIAS; RIBEIRO; LOPES (2019, p.156)

Essa forma de conceber a agroecologia também faz parte da maneira como os sujeitos pesquisados se relacionam com a agroecologia, como veremos mais especificamente no sétimo capítulo.

#### 6.4 CONTEXTO HISTÓRICO E DESAFIOS: EDUCADOR DO CAMPO

O contexto da Educação do campo, sua história e seus grandes desafios perpassam pela precariedade física das escolas, seus distanciamentos dos grandes centros urbanos, da remuneração dos educadores em geral, da carência de profissionais formados, assim como do perfil dos educadores ali presentes ou dispostos a atuar. A partir da década de 1980, quando começaram a tomar mais corpo as discussões sobre a qualificação dos profissionais da educação no Brasil, incluindo também neste bojo as necessidades específicas de cada formação, surge também a necessidade de se debater a formação do educador do campo.

Conforme Molina e Rocha, para se compreender a formação de educadores do campo é necessário focar dois programas diretamente relacionados a essa formação.

Para tanto, focalizamos o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) e o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo). Consideramos necessário realizar breve reflexão a respeito da formação de professores na perspectiva da educação rural, apresentando em seguida um histórico e os princípios dessa formação, na ótica da Educação do Campo. Essa contextualização contribui para deixar visíveis os desafios aos quais os dois Programas precisam dar respostas, bem como nos situam no território tenso e contraditório das disputas de projeto societário nos quais foram gestados. (MOLINA; ROCHA, 2014, pp. 221-222)

Ainda, segundo as autoras, as lutas por uma formação específica do campo, mesmo que na concepção rural, buscando uma identidade pedagógica para as escolas do campo, vem de longa data. Havia, na primeira metade do século, duas concepções de educação do campo que se confrontavam: uma que era crítica do que chamavam de *a falta de amor pela terra*, criticando o preconceito e a falta de incentivo à permanência no campo, atraindo os jovens para a cidade. Objetivam a valorização da vida do campo.

Este grupo defendia uma escola diferenciada em termos curriculares e de objetivos com relação à escola urbana. A “falta de amor pela terra” produzida pela “ignorância” era um dos eixos que estruturavam suas práticas. Nesse bojo, a tensão cidade/campo assumiu contornos de depreciação do modo de vida urbano e valorização dos modos “simples” de vida no campo. Segundo Werle (2007), os intelectuais e políticos vinculados a Sud Mennucci consideravam que a escola em funcionamento no meio rural “envenenava os filhos dos lavradores, criando-lhes a perigosa miragem da cidade” (MOLINA; ROCHA, 2014, pp 222-223).

A segunda posição era defendida por seguidores de Fernando de Azevedo, Almeida Júnior, Abgar Renault, Teixeira de Freitas e Lourenço Filho, que, “[...] projetava uma escola semelhante à da cidade. Para Lourenço Filho (1953, p. 78) era necessário ter atenção para que a escola não se transformasse num espaço limitado à vida rural” (MOLINA; ROCHA, 2014, pp, 222-223).

Molina e Rocha avaliam que, de todo modo, esses debates e posições divergentes contribuíram para formação de um *Ruralismo Pedagógico*, que representa uma preocupação específica com a Educação do Campo.

Do período que se segue da década de 40 até 70 do século passado, houve poucas discussões e debates sobre a Educação do Campo. Os debates tiveram novo impulso influenciados, também, pela “Revolução Verde”, que foi uma política de governo de incentivo à agricultura em larga escala, principalmente em grandes propriedades.

É importante registrar que exatamente nesse período, eram implantadas as políticas “modernizadoras” da agricultura. A concentração de terras, o crédito para grandes empreendimentos, a mecanização das práticas agropecuárias e a implantação de todo o pacote associado à chamada “Revolução Verde” ampliavam seus índices na mesma medida em que se configurava o cenário de precariedade física, administrativa e pedagógica das escolas rurais (MOLINA; ROCHA, 2014, p, 223).

No entanto, apesar do reconhecimento da necessidade da profissionalização do campo para acompanhar os novos projetos, houve poucos

resultados práticos, pois tratavam basicamente de cursos rápidos de preparação dos que eram chamados de “leigos” para a compreensão básica do que as novas tecnologias exigiam.

Finalmente a Constituição de 1988, trouxe novas possibilidades e exigências, juntamente com a Lei de Diretrizes e bases da Educação de 1996 (LDB), que estabeleceu exigências legais para a formação de profissionais em todas as áreas do conhecimento. Recentemente aflorou no Brasil um forte debate, repercutindo inclusive nas redes sociais, sobre um projeto de lei chamado de “Programa Escola sem Partido”. Há várias propostas em trâmite das quais destacaremos a que consideramos a principal: trata-se do Projeto de Lei do Senado nº 193 de 2016, de autoria do Senador Magno Malta, para o qual está aberta a consulta pública no site oficial do Senado Federal. Às 14:48 minutos do dia 23 de janeiro de 2016 a consulta apresentava um painel com o seguinte placar: Sim – 187.041 e não – 202.569<sup>35</sup>. Em nosso entendimento o texto apresenta dois pontos polêmicos principais. Um primeiro está no parágrafo único do artigo segundo e outro no artigo quinto:

Art. 2. Parágrafo único. O Poder Público não se imiscuirá na opção sexual dos alunos nem permitirá qualquer prática capaz de comprometer, precipitar ou direcionar o natural amadurecimento e desenvolvimento de sua personalidade, em harmonia com a respectiva identidade biológica de sexo, sendo vedada, especialmente, a aplicação dos postulados da teoria ou ideologia de gênero.

Art. 5. I - Não se aproveitará da audiência cativa dos alunos, para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias;

O restante do texto, em suma, é um detalhamento destes dois pontos principais, estabelecendo procedimentos e consequências para a operacionalização da lei proposta. A justificativa que acompanha o projeto é de todo fundada numa ideia de censura e de cerceamento do trabalho do educador.

É fato notório que professores e autores de materiais didáticos vêm se utilizando de suas aulas e de suas obras para tentar obter a adesão dos estudantes à determinadas correntes políticas e ideológicas para fazer com que eles adotem padrões de julgamento e de conduta moral – especialmente moral sexual – incompatíveis com os que lhes são ensinados por seus pais ou responsáveis (PPC do Curso 2011, p.5).

Vejamos o que Freire nos diz sobre a educação, já na introdução do livro *Política e Educação: ensaios*:

A compreensão dos limites da prática educativa demanda

---

<sup>35</sup><https://www12.senado.leg.br/ecidadania/visualizacaomateria?id=125666>

indiscutivelmente a clareza política dos educadores com relação a seu projeto. Demanda que o educador assuma a politicidade de sua prática. Não basta dizer que a educação é um ato político assim como não basta dizer que o ato político é também educativo. É preciso assumir realmente a politicidade da educação. Não posso pensar-me progressista se entendo o espaço da escola como algo meio neutro, com pouco ou quase nada a ver com a luta de classes, em que os alunos são vistos apenas como aprendizes de certos objetos de conhecimento aos quais empresto um poder mágico. Não posso reconhecer os limites da prática educativo-política em que me envolvo se não sei, se não estou claro em face de a favor de quem pratico. O a favor de quem pratico me situa num certo ângulo, que é de classe, em que diviso o contra quem pratico e, necessariamente, o por que pratico, isto é, o próprio sonho, o tipo de sociedade de cuja invenção gostaria de participar (1992, p.25).

Considerando que para Freire e tantos outros educadores, educar é um ato político e nenhum ato político é neutro, das inúmeras indagações que poderíamos fazer ao senador Malta e aos defensores do Programa Escola sem Partido, a principal dela poderia ser a seguinte: A quem caberia então a construção/elaboração dos materiais escolares que seriam trabalhados nas escolas? Qual seria seu conteúdo? Propostos a partir de qual racionalidade?

Com essa polêmica precisamos entender que não há neutralidade na educação e nem pode haver. Como é possível um educador não ter compromisso com a causa que abraça? Como é possível o educador defender o que não pensa? Como a inovação é possível sem novas ideias? Neste sentido, o trabalho como educador do campo, assim como qualquer outro, exige conhecimento, consciência, compromisso e muita luta. Atuar numa escola do campo deve ser, portanto, uma escolha, uma opção livre, pois do contrário, poderá ser observado o que constatou Oliveira e Montenegro.

Entre as transformações fundamentais para a concepção da escola do campo, encontra-se a formação dos educadores, principais agentes deste processo, mas que, muitas vezes, são desvalorizados no trabalho que exercem, e cuja atuação no meio rural é colocada como penalização e não como opção. A não viabilização para a qualificação profissional destes professores diminui sua autoestima e sua confiança no futuro, o que os coloca numa condição de vítimas provocadoras de novas vítimas, na medida em que realizam um trabalho desinteressado, desqualificado e desmotivado (OLIVEIRA; MONTENEGRO, 2010.p.65)

Este, sem dúvida é um grande desafio para o educador do campo: permanecer no campo em razão de suas escolhas e não por não ter lhe restado outra possibilidade ou por conveniência.

Outro desafio para o educador do campo é superar os modelos educacionais tradicionais bancários que estão arraigados também na escola do

campo. Faz-se necessário um educador que reconstrua a relação com toda a comunidade escolar e planeje suas ações para o e em conjunto da comunidade. Saggiomo, Azevedo e Machado.

Compreender e reconstruir a relação entre comunidade e escola se torna um desafio necessário à qualificação da prática docente, de modo que esta se volte para a realidade, comprometendo com a construção de uma formação educativa capaz de superar as contradições geradas no antagonismo socioeconômico, político e cultural, que enraizaram na escola por meio de uma pedagogia tradicional e bancária (2012, p.7).

O educador do campo também tem o desafio de ser coerente com a realidade na qual trabalha. Atuar sempre numa perspectiva de integração do campo ao meio ambiente, e as suas vivências. Trata-se da participação da construção do projeto político pedagógico escolar e de seus planejamentos individuais, voltados para a realidade em que vive o público da escola. O que significa que, em se tratando de escolas longínquas dos centros urbanos, como é o caso da maioria das escolas do campo do estado de Mato Grosso, há a necessidade de o profissional da educação residir o mais próximo possível da escola para poder efetivamente participar de todas as atividades.

#### 6.5. ESPECIFICIDADES DA FORMAÇÃO PARA EDUCADORES DO CAMPO PRESENTES NA PROPOSTA DE FORMAÇÃO DO CURSO.

O curso de Pedagogia para educadores do campo da UNEMAT, Campus Sinop, iniciou suas fases formativas no ano de 2011. Este curso se propôs a responder a uma demanda social há muito tempo colocada: formar educadores especificamente para o campo e que já se encontravam atuando. Mas qual o perfil do profissional a ser formado? Quais contradições ele percebe entre o que a universidade lhe proporcionou e a sua experiência de educador e as exigências da realidade na qual está inserido? A centralidade de nosso lócus de pesquisa se coloca no sentido de quais resultados a formação recebida (Pedagogia da alternância) poderá produzir nas comunidades escolares, principalmente nas escolas em que esses trabalhadores da educação estão inseridos. O curso foi desenvolvido segundo a perspectiva da pedagogia da alternância, cujas atividades eram desenvolvidas em duas etapas formativas, sendo elas o Espaço-tempo-Universidade – espaço no qual as aulas foram desenvolvidas e o Espaço-tempo-Comunidade – período em que os cursistas

desenvolviam as atividades em suas escolas-comunidades.

Assim, tem-se como objetivo central, neste estudo, analisar e interpretar as perspectivas/desafios que a formação do educador do campo do Curso de Pedagogia da UNEMAT-Sinop propôs a seus egressos em sua proposta curricular e como propuseram este currículo na prática docente, no sentido de alterar o modo de viver a prática pedagógica dos educadores do campo envolvidos, considerando-se que a exigência para participar desse projeto de formação era a condição de ser educador do campo.

Não se pode refletir e analisar a formação oferecida num curso de graduação sem considerar aquilo que integra o currículo do curso. No caso específico, o curso de Pedagogia do para Educadores do Campo - Campus da UNEMAT em Sinop<sup>36</sup>, que trabalhou na perspectiva da Pedagogia da Alternância um currículo pensado para uma realidade específica do campo, sem deixar de considerar a centralidade da formação do Pedagogo: a docência. Por essa razão é necessário considerar que há uma distinção importante a ser considerada quando falamos em Educação do Campo ou no Campo. Para Caldart (2003) as discussões sobre a Educação do Campo devem se pautar numa perspectiva curricular voltada para o homem do campo e sua realidade, ao passo que a educação no campo segue aquela perspectiva da escola rural, ou seja, aquela que geograficamente está situada no campo, mas tem um currículo que não atende às necessidades do homem do campo, principalmente os oprimidos do campo (PERIPOLLI, 2009).

Essas questões nos remetem a Boufleuer, em seu trabalho Pedagogia da ação comunicativa<sup>37</sup>, quanto à intersubjetividade dos sujeitos da educação. Essa filosofia sustenta a ideia de que todo ser humano busca ser sempre compreendido quando se manifesta. Mas é também uma filosofia fundamentalmente do agir comunicativo que leva os sujeitos da educação não apenas à tomada de consciência, mas à atitude.

A ética do discurso vem ao encontro dessa concepção construtivista da aprendizagem na medida em que compreende a formação

---

<sup>36</sup> O curso de Pedagogia para educadores do campo foi criado no ano de 2011, no *Campus* de Sinop, como propósito de qualificar professores educadores do campo, visando atender a uma demanda reprimida a muito tempo na região Norte do Estado de Mato Grosso.

<sup>37</sup> José Pedro Boufleuer produziu sua obra Pedagogia da ação comunicativa baseada no filósofo alemão Jurgen Habermas, na perspectiva da intersubjetividade, ou seja, para compreendermos os sujeitos e suas razões precisamos entender como se relacionam, como se comunicam.

discursiva da vontade (assim como a argumentação em geral) como uma forma de reflexão do agir comunicativo e, na medida em que exige, para a passagem do agir para o Discurso, *uma mudança de atitude* da qual a criança em crescimento e que se vê inibida na prática comunicacional cotidiana não pode ter um domínio nativo (HABERMAS, 1989. p.155).

A prática docente implica a articulação entre uma teoria e uma prática que se constrói e se reconstrói uma na outra. Por isso, é fundamental que se observe, reflita e se analise como uma proposta formativa está pensada e como visou se implantar na prática. Isso implica dizer que a educação não é neutra. Ela é uma prática humana intencional, portanto política.

Do ponto de vista crítico, é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político. Isto não significa, porém, que a natureza política do processo educativo e o caráter educativo do ato político esgotem a compreensão daquele processo e deste ato (FREIRE, 1989, p. 15).

Tema bastante recorrente também nos cursos de formação, de uma maneira geral, é a capacidade crítica dos sujeitos da educação. Isso imprime a leitura crítica de mundo, na perspectiva do “que-fazer” freireano: “A leitura crítica do mundo é um que-fazer pedagógico-político indicotomizável do que-fazer político pedagógico, [...] da ação política [...] das classes populares para intervir na reinvenção da sociedade” (FREIRE, 2000, p. 21).

Zitkoski (2010a), ao analisar a obra freireana, coloca Freire como um pedagogo que apresenta uma proposta inovadora de fazer educação, fazendo forte crítica aos modelos tradicionais de fazer educação e suas influências ruins para a vida das pessoas. “A proposta pedagógica freireana tem como princípio articulador um pensamento radicalmente dialético, que estrutura uma *pedagogia da práxis social transformadora*” (2010, p. 53). Essa nova maneira de pensar a práxis pedagógica implica num esforço coletivo de emancipação dos sujeitos educacionais em busca da autonomia de seu pensamento, da possibilidade de fazerem sua história.

Desse modo, o objetivo de explicitar uma dialética-dialógica em Freire tem como base a interpretação do sentido humanista e liberador de sua proposta em prol de um novo projeto de sociedade. E, além disso, há em Freire uma proposta radical de reconstrução cultural via debate crítico e criativo sobre as vivências multiculturais entre povos e comunidades distintas” (ZITKOSKI, 2010a, p. 53)

Essa nova postura indica uma nova postura do educador: o educador comprometido com sua comunidade no sentido de um humanismo libertador que busca a transformação da realidade.

Nessa direção, o educador assume uma posição radicalmente comprometida com a realização de um humanismo libertador, dialógico, criativo e, acima de tudo, ético, que somente poderá ser construído por meio de uma síntese integradora da multiplicidade dos povos em suas existencialidades concretas em nosso mundo. (ZTIKOSKI, 2010a, p. 53)

Qualificar educadores significa conhecer sua história, pensar a proposta pedagógica a partir de e para a sua realidade e, no caso de uma proposta pedagógica para educadores do campo, recusar o modelo imposto pela ideologia dominante, pois

Subestimar a capacidade criadora e recriadora dos camponeses, desprezar seus conhecimentos, não importa o nível em que se achem tentar “enchê-los” com o que aos técnicos, lhes parece certo, são expressões, em última análise, da ideologia dominante (FREIRE, 1981, p.26).

Por isso, o Estado deve promover políticas de formação para o homem do campo. Nesse sentido, a UNEMAT, por meio da Pedagogia do Campo, está contribuindo fundamentalmente nesse processo, assumindo sua responsabilidade, formando educadores já engajados nas especificidades das escolas do campo, através do Programa Parceladas<sup>38</sup>.

Para perquirir como se dá um processo formativo no contexto dos sujeitos e em suas relações, também é necessário analisar como acontecem os diálogos no conjunto dessas relações. O diálogo não pode ser pensado na perspectiva da imposição de novas ideias,

Não se é antidialógico ou dialógico no “ar”, mas no mundo. Não se é antidialógico primeiro e opressor depois, mas simultaneamente. O antidiálogo se impõe ao opressor, na situação objetiva de opressão, para, pela conquista, oprimir mais, não só economicamente, mas culturalmente, roubando ao oprimido conquistado sua palavra também, sua expressividade, sua cultura (FREIRE, 1987, p. 78).

É comum perceber o isolamento ao qual são submetidas as comunidades do campo. O que pode ser claramente, não só no plano da questão da estrutura física das escolas, mas também, na questão de um discurso do poder.

Importa ter presente também os aspectos legais que envolvem as propostas formativas dos cursos. Assim, como podemos observar nos objetivos que transcreveremos a seguir, veremos que a proposta em estudo aqui, observou a legislação pertinente.

---

<sup>38</sup>O programa Parceladas é uma forma de oferecer cursos superiores a comunidades do interior do estado de Mato Grosso, oferecido pela Universidade do Estado de Mato Grosso. Assim o curso de Pedagogia para Educadores do Campo foi vinculado a este Programa e não ao campus de Sinop.



A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nº 9394/96 em seu Art. 28 assegura que:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I – Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos na zona rural;
- II – Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III – Adequação à natureza do trabalho na zona rural.

A proposta formadora também está em conformidade com o Parecer Nº36 de 2001, o Parágrafo Único do Art. II da Resolução Nº01 de 2002 da CNE\CEB,

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 futuro, 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.

Partindo para a análise textual do projeto curricular do Projeto de Criação do Curso de *Pedagogia Para Educadores do Campo do Estado de Mato Grosso – Unemat*, observamos que há uma grande quantidade de objetivos relacionados, sendo que destacaremos alguns dos principais para, em seguida, observarmos, como estão presentes nos ementários das disciplinas e na articulação do currículo na prática. Por uma questão de método de análise e para nos mantermos nos limites das possibilidades deste texto, excluimos alguns dos objetivos, mantendo a numeração original, por entendermos que alguns só podem ser verificados no lócus de atuação dos sujeitos envolvidos, depois de formados.

1º- Qualificar em nível superior, professores e professoras do campo, nas habilitações de licenciatura em Pedagogia, em regime de alternância, com enfoques na infância e na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos, a partir do reconhecimento de suas identidades, enquanto homens e mulheres do campo, valorizando e solidificando sua identificação e interação com a terra.

2º- Capacitar os sujeitos do processo ensino-aprendizagem a pensar e refletir as questões universais, tendo como ponto de partida os saberes que os constituem, as suas realidades, os seus lugares, as suas identidades e as suas culturas.

4º- Proporcionar a cada sujeito envolvido neste processo de formação, no sentido de aceitar e assumir o campo enquanto seu espaço de vida, de organização e de realização humana.

6º- Possibilitar por meio de processos de aprendizagem, de ensino, pesquisa e extensão, a produção de novos conhecimentos que

sustentem as lutas pela conquista da qualidade da educação e, conseqüentemente, pela criação de condições de vida no campo.

9º- Ampliar a capacidade do diálogo e interação de saberes entre os diferentes sujeitos que habitam o campo (assentados, acampados, pequenos agricultores, indígenas, posseiros, sem-terra, ribeirinhos/pescadores, meeiros, povos do campo), a fim de que se reconheçam na luta e na resistência ao modelo excludente de agricultura, que inviabiliza a produção e a permanência do trabalhador no campo, no Estado de Mato Grosso.

10º- Oferecer condições para que cada participante do processo de formação possa ampliar e qualificar suas condições de vida, tomando consciência de sua ação no mundo, identificando o papel social que ocupa, lutando por sua inserção social e de sua comunidade.

Analisando a proposta escrita, observamos que estes objetivos estão mais presentes nos ementários das disciplinas que a seguir destacaremos, embora possam ser percebidos também na redação geral da proposta. É importante destacar que a perspectiva do educador do campo está presente no conjunto de todas as disciplinas, no entanto, é a partir do quarto semestre que começam a aparecer mais fortemente como uma referência, através dos nomes das disciplinas e de seus ementários, as especificidades da Educação do Campo. É preciso destacar ainda a importância do Seminário Integrador, que está presente em todos os semestres (exceto o último) que, conforme a proposta é:

Espaço de socializações – onde é garantido um espaço para que as ações, registros, participações, reflexões, experiências e demais problematizações poderão ser socializadas e novamente refletidas, repensadas, ressignificadas, ampliadas com/a partir dos outros que se constituem em interações. A perspectiva de pensar os saberes e os fazeres entrelaçados.

Desse seminário a proposta previa, além dos discentes, a participação de todos os docentes envolvidos na proposta, sempre que tivessem disponibilidade.

No que se refere ao conjunto das demais disciplinas, como já havíamos dito, a partir do quarto semestre observamos que começam a aparecer no currículo disciplinas mais específicas da educação do campo, sobre as quais passamos a fazer uma análise. Neste sentido trazemos a disciplina *Fundamentos da Educação do Campo*, que apresenta o seguinte ementário:

História do campesinato, lutas e resistências na perspectiva sócio-histórica. Formas de produção no campo. Relações de trabalho e das interações com o meio-ambiente. Os processos educacionais nas culturas do campo. As políticas públicas da educação do campo, suas implicações legais, estruturais e nas configurações da escola do campo (*Fundamentos da Educação do Campo*, p. 64).

Neste ementário, percebe-se fortemente contemplados o primeiro e o segundo objetivos da proposta. Conhecer-se e reconhecer-se como um sujeito histórico, pertencente ao mundo, no entanto como alguém que vive uma realidade específica, com problemas e alternativas específicas, para poder ser agente de compreensão e de transformação da realidade em que vivem. Com o desenvolvimento dessa consciência terão a base dos elementos para exigir políticas públicas que possam melhorar sua condição, pois

Um dos problemas do campo no Brasil hoje é a ausência de políticas públicas que garantam seu desenvolvimento em formatos adequados à melhoria da qualidade de vida das pessoas que ali vivem e trabalham. No contexto atual do país, defender políticas públicas específicas para o campo não significa discriminá-lo ou pretender insistir numa postura dicotômica entre rural e urbano. Ao contrário, no nosso caso, precisamos de políticas específicas para romper com o processo de discriminação, para fortalecer a identidade cultural negada aos diversos grupos que vivem no campo, e para garantir atendimento diferenciado ao que é diferente, mas que não deve ser desigual. (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2004, p. 49)

O ementário da disciplina *Educação, Trabalho e Movimentos Sociais* traz em sua gênese a problematização dos conflitos no campo produzidos pelo interesse do capital na disputa pela terra.

Formação do Capital. Transformações na organização do trabalho do Campo. O papel dos movimentos sociais na dinâmica da transformação social. Relação Educação/ Trabalho e Movimentos Sociais. Capital e Trabalho: convergências e divergências quanto à Educação Básica. Trabalho, Tecnologia e Educação (PPC do Curso 2011, p. 68).

Os saberes necessários para se posicionar como educador do campo, passam pelos conhecimentos e lutas produzidos pelos movimentos sociais, principalmente o MST – Movimento dos Trabalhadores sem Terra. Esse ementário contempla fortemente o que está proposto no nono e décimo objetivos. Dessa dimensão, também fazem parte todos os povos do campo, não somente os agricultores. O bem viver do campo, implica o diálogo com e o reconhecimento de todos os povos com os quais se convive: assentados, acampados, pequenos agricultores, indígenas, posseiros, sem-terra, ribeirinhos/pescadores, meeiros, povos do campo, além das pessoas que vivem nas cidades.

Aqui é importante destacar uma parte do corpo teórico do Projeto do curso por mostrar bem a base teórica, assim como as fontes de lutas nas quais

beberam seus idealizadores.

Na compreensão dos componentes da comissão de elaboração do curso o campo não poderia ser considerado apenas como um lugar de (re) produção de capital, mas constituir-se num lugar de viver, conviver e produzir relações que qualifiquem a vida camponesa (UNEMAT, PPC do Curso 2011, p. 10).

A disciplina de *Arte-educação e Corporeidade na Perspectiva da Educação do Campo* faz a referência direta a Educação do Campo, mas essa referência não é destacada no ementário que se aproxima com a disciplina de artes em outros cursos de licenciatura em Pedagogia. No entanto, para se poder fazer observações sobre o desenvolvimento dessa disciplina em aula, seria necessário um levantamento juntamente aos estudantes do curso para saber deste desdobramento. Sabe-se, de outro lado, que não necessariamente o que consta no ementário é o que é efetivamente articulado em sala de aula, assim como a maneira como um currículo é desenvolvido, depende das bases teóricas de seus articuladores (docentes e discentes).

Educação e estética. Sensibilização para a arte. As diversas formas de expressão artísticas e suas linguagens: plástica, musical, corporal, teatral e outras. O corpo e suas linguagens. Manifestações da arte-educação na cultura. Relações de poder e o corpo. As expressões corporais no desenvolvimento físico, mental, afetivo, na saúde e na sexualidade (PPC do Curso 2011, p. 47).

O ementário da disciplina *Elementos de Economia, Política e Educação do Campo Para a Cooperação e Solidariedade*, é outro que mostra a articulação entre os objetivos propostos e a perspectiva geral de formação do curso, pois indica que está diretamente articulada aos principais objetivos do curso devido à especificidade de seu nome que se volta à ideia de produção cooperativada, pautada no princípio da solidariedade e não da competição.

Configurações, relações e estruturas sociais; contextos sociais e culturais – relações contraditórias e complexas; ciência, ideologia e poder; sociedade, economia e trabalho; novos movimentos sociais – conhecimentos crítico-prospectivos e participação social; desafios da educação popular para a construção da sociedade solidária e de cooperação; educação da práxis e saberes transdisciplinares; organização social e politização como processos cognitivos para o desenvolvimento da consciência crítica e organizativa(PPC do Curso, 2011, p. 72).

Para a realidade geopolítica, econômica e educacional do estado de Mato grosso é fundamental considerarmos o espírito capitalista do agronegócio, fortemente presente, interferindo, inclusive nas políticas educacionais, propondo um modelo monopolista e centralizador também na perspectiva da formação de

lideranças. O que está proposto nesse ementário visa quebrar essa lógica do capital, propondo alternativas diferentes da perspectiva do agronegócio.

As temáticas Infância, relação escola/família, vida no campo, na perspectiva da Educação do Campo aparecem com muito mais força no ementário da disciplina *Infância, Família e Escola do Campo*. Vê-se nessa parte do texto, uma clara coerência entre todos os objetivos acima relacionados e a proposição do ementário.

História social da infância e da família. Instituições de socialização e de formação educativas. Família, escola e infância como construtos da Modernidade e suas implicações sociais e antropológicas. As culturas das infâncias no contexto da vida do campo. Papel da escola do campo na constituição de infâncias e as implicações educacionais específicas da organização pedagógica em diálogo com as famílias. Maneiras alternativas de educação no meio rural (UNEMAT, PPC do Curso, 2011, p. 70).

A Educação Infantil do Campo, na concepção de Barbosa e Fernandes, ainda está muito distante do que seria o desejável, principalmente no que refere às demandas reprimidas no tocante à população preta ou parda.

Apesar de todas estas conquistas, no entanto, ainda não foram beneficiadas grande parte das crianças brasileiras de 0 a 6 anos, especialmente aquelas mais pobres, pertencentes à população preta ou parda, as crianças menores de 3 anos, como também aquelas residentes em áreas rurais. Isto significa que a importante função política e social da Educação Infantil, que é a de contribuir com igualdade e justiça social, não está sendo cumprida. A discussão e a elaboração de políticas de expansão da oferta de vagas para as crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais é uma necessidade urgente para superar as desigualdades sociais e, especialmente, educacionais (2013, p.300-301).

Foi nessa perspectiva que a proposta em estudo foi escrita, ao longo de todo o seu texto, não somente, em seus ementários. Vimos isso na base teórica que dá sustentação ao curso: há cinco referências a autores que trabalham nessa perspectiva teórica, sem considerar ainda a vasta literatura relacionada, ao longo dos ementários.

Partindo do que pudemos abstrair desta pesquisa, podemos dizer que a proposta formadora analisada, realmente está voltada ou apresenta a potencialidade transformadora da vida dos sujeitos educadores do campo, em conformidade com os objetivos descritos na proposta. Ainda, a universidade tem esse importante papel, no sentido de mudar as formas de conceber a educação e, além de propor propostas inovadoras, também precisa apoiar e reconhecer as já existentes.

## **7 AS RESILÊNCIAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E AS LUTAS EM ABERTO**

Nesse capítulo tratamos das mediações das vidas dos sujeitos envolvidos, sob três movimentos: a formação, o tempo de atuação na educação e das experiências vivenciadas no processo de construção do Curso.

Dos educadores que atuaram na formação pedagógica do Curso de Pedagogia do Campo, todos têm mais de 22 anos na Educação Superior, com mais de vinte anos de atuação na UNEMAT. Coincidentemente, todos os sujeitos docentes são oriundos dos três estados do Sul do País. As pedagogas docentes atuaram, antes de ingressarem na Educação Superior, na Educação Infantil e na Educação Básica, tendo ocupado cargos, inclusive nas áreas de formação inicial. Os demais são formados em Filosofia e um em Estudos sociais. Há uma nítida experiência docente, vivências, na Educação Básica antes de atuarem na Educação Superior. Atualmente quatro dos sujeitos professores compõem o quadro de docentes em Programa de pós-graduação da Instituição em nível de mestrado.

Outro ponto que pode ser destacado é a militância política dos sujeitos (professores e estudantes) em movimentos sociais como o Movimento Sem Terra (MST) e o Movimento dos Atingidos pelas Barragens (MAB), além das ações sindicais. Alguns, também atuam na Educação de jovens e adultos e na perspectiva da educação popular e com projetos de formação continuada nas escolas.

A maioria dos sujeitos participantes tem suas raízes no mundo do trabalho do campo, trabalhadores e trabalhadoras do campo.

Dessas relações produzidas pudemos abstrair que uma característica da Educação do Campo, a luta como trincheira e resistência, ganha aqui força conceitual empírica, pois trata de qualificar as propriedades organizadoras que se explicitam do objeto, as relações, as mediações, as contradições do fenômeno em estudo. No caso da apreensão da luta pela qualificação da vida e sua produção dos trabalhadores do campo assumem o estágio organizador e com propriedades fundamentais que organizam a formação de educadores para o campo, tendo nesse estágio uma das faces das lutas travadas pela terra dos

camponeses.

### 7.1. A CRIAÇÃO DO CURSO DA PEDAGOGIA DO CAMPO EM TERRAS DE COLONIZAÇÃO: A RESILIÊNCIA PARA UMA VELHA LUTA

Ante os conflitos e a tensão ou adversidade, a educação popular tem sua raiz histórica fundada nas lutas dos movimentos dos trabalhadores contra as relações de opressão e dominação das classes detentoras dos meios de produção e representantes do capital. A história em seus diversos desenvolvimento e estágios produz e reproduz em um aparente *continuum* de natural dos fatos. Contudo, as forças atuantes são de ordem contraditórias e estruturantes. É nesse espaço que se estabelece a discussão proposta, a partir de Boaventura de Sousa Santos, sobre o sentido da Universidade do século XXI, ou seja, como a universidade se faz popular nesses novos tempos, como recupera seu espaço e reconhecimento junto às classes populares.

As formas conscientes das lutas, mobilizam-se e vivificam-se das/nas resistências e da emergência da transformação, pautadas na própria história, de suas contradições, das forças humanas oprimidas e dominadas. A própria concepção de transformação, sob a perspectiva dialética da história, em sua diversidade e dimensionalidade, temporal e espacial, é produto ativo e criativo, de determinação existencial. Mézáros nos alerta sobre essa ideia de transformar, como um “consciente realístico”:

[...] ao mesmo tempo, como constituinte ativo da complexa dialética da base social e sua superestrutura, ela era também um instrumento necessário da luta pela autoemancipação da verdadeira “cruz do sofrimento presente”: aquela regra profana de desumanização na “efetividade” exploradora do mundo estabelecido. Para ser exato, foi o estado predominante de coisas que tornou necessário orientar a filosofia para “transformar o mundo”, em controvérsia com seu papel contemplativo/interpretativo no passado. No entanto, somente uma concepção dialética da base social e sua superestrutura – que reconhecia o potencial ativo materialmente articulado da filosofia e, portanto, a intervenção emancipatória na complicada rede de determinações históricas – tornou isso possível realisticamente (2011, p. 33)

Para Mézáros a elevação da luta em sua forma consciente na perspectiva de ações de transformação tem sua inscrição na própria base social.

As ações de luta dos trabalhadores do campo se inscrevem na realidade

social, como uma ação coletiva de classe e tem na Educação do Campo a dimensão educativa na defesa coletiva do sujeito coletivo, solidariamente enraizada pela própria história. A resiliência implica na capacidade de apreender às mudanças, na elaboração teórica e prática de soluções necessárias ao movimento do real e os seus processos. Fajardo, Minayo e Moreira, com base em Rutter e Marques, definem o processo de resiliência humana nos seguintes termos.

[...] essa qualidade se caracteriza por um conjunto de processos sociais e intrapsíquicos que possibilitam à pessoa ter uma vida saudável num meio adverso. Trata-se de um processo de construção que se desenvolve ao longo do tempo e resulta da influência da família, dos suportes sociais e da educação (2010, p.763).

Ao referirmos ao conceito de resiliência estamos tratando de uma base social, na particularidade dos antagonismos dos trabalhadores, com um processo sempre em construção e reconstrução, que apreende conscientemente, a emergência da luta contra as forças atuantes de reprodução da dominação. A resiliência, por expressar a necessidade de transformação das práticas de opressão e dominação, implica um movimento coletivo de recomposição e de superar os obstáculos, tanto no nível das formas de consciência quanto do conteúdo da prática existencial, na articulação da própria história. A própria resiliência dos trabalhadores, na cidade e/ou no campo, não é reflexo oculto de destinação, de uma mão imaginária que nos destina a “be” ou “ce”.

Sobre a negação dos processos finalísticos, Heller provoca uma profunda problematização:

Voltemos, finalmente, à nossa colocação inicial: a história é um processo finalístico, um processo objetivamente teleológico? Devemos responder a essa pergunta com um ‘não’ inequívoco. As alternativas históricas são sempre reais: sempre é possível decidir, em face delas, de um modo diverso daquele em que realmente se decide. Não era obrigatório que o desenvolvimento social tomasse a forma que tomou; simplesmente foi possível que surgisse essa configuração (ou outra). Muitas vezes, as fases decisivas do desenvolvimento foram fruto do acaso; [...] as possibilidades históricas. Uma vez que as realiza, em qualquer das direções possíveis, já não pode mais perdê-las do ponto de vista do desenvolvimento histórico global. Desse modo, surge a aparência de que nos encontramos em face do estranho plano de um arquiteto, em face da ‘astúcia da Razão’. Não podemos conhecer a meta da história, nem sua necessidade (se interpretada sem as alternativas), caso em que sua representação apareça como secretamente idêntica à representação teleológica. Mas podemos estabelecer a possibilidade de um subsequente desenvolvimento dos valores, apoiar tal possibilidade e, desse modo, emprestar sentido à



nossa história (1970, p. 15. Grifos da autora).

Ao apontar sobre a luta consciente dos educadores do campo estamos referindo a um movimento real síntese da formação do educador do campo, e não como uma construção teleológica.

A luta do/no campo pelos trabalhadores, enquanto sujeitos reais de classe antagônica aos proprietários capitalistas latifundiários, aos representantes do agronegócio e seus derivados de frações de classe dos industriários, que se associam<sup>39</sup>. Desde que se valem da expropriação não só do tempo de trabalho, mas imprime sua força de espoliação e destituição dos trabalhadores do campo: da violência legal à violência física, voltada para extermínio e chacinas – violência organizada.

Sob essa direção, a educação popular imprime o movimento teórico-prático consciente da história da luta dos trabalhadores camponeses, também de alcance pedagógico. A formação pedagógica, inclusive de resiliência, é estruturante pelas intensas lutas contra as diferentes ações combinadas e heterogêneas da classe proprietária e expressão do capitalista do campo e da cidade.

Portanto, de uma postura necessária para o educador, principalmente para os tempos difíceis e acirrados no movimento de contradições do capital e

---

<sup>39</sup> Apesar de não ser foco dessa tese, não se pode deixar de explicitar alguns números sobre os conflitos pela terra em Mato Grosso, que geram atrocidades e violências de diversas ordens, que combinam desde o trabalho escravo até o controle das fontes hídricas de energia. De acordo com a Comissão Pastoral da Terra (CPT), “O conflito na região amazônica onde o estado de Mato Grosso (MT) se insere, corresponde aproximadamente a 59% do território brasileiro, porém a região concentra 62% das ocorrências de conflitos do Brasil. Em 2016 eram 74.692 famílias envolvidas. Estes dados refletem uma forte ofensiva do capital sobre o espaço, geograficamente reconhecido por seu bioma e subdividido por seu aspecto de exploração dos recursos chamada Amazônia Legal. No Mato Grosso, a disputa de fazendeiros grileiros marca os atos de violência que acontecem no campo e na cidade. São 23 trabalhadores em condição de escravidão, denunciados segundo o Caderno de Conflitos do Campo no Brasil da Comissão Pastoral da Terra (CPT, 2017). Destes, quatro trabalham em benfeitorias, dois com madeira e 17 na pecuária. A luta se faz necessária. O modelo de agronegócio é amplamente divulgado pelo Estado e meios de comunicação. Empresários do campo e da cidade fazem de tudo para excluir trabalhadores, camponeses e pobres dos direitos elementares. Até a dignidade e possibilidade de sobrevivência são privadas desses seres humanos. Recentemente o modelo hidro-energético vem provocando conflitos e despejos pelas inundações nas construções de barragens. Como no caso da usina hidrelétrica no rio Teles Pires, a UHE Colíder, no norte do estado, que ainda não cumpriu as condicionantes dos impactos sociais e ambientais. Indígenas, posseiros, assentados e pescadores, num total de 670 famílias, aguardam por seus direitos. De 1985 a 2016, o estado registrou 127 assassinatos no campo e os mandantes nunca foram presos. A partir destes registros, percebe-se que a história mato-grossense é marcada pela institucionalização estatal e empresarial da violência, exclusão e destruição da natureza. Tudo isso escondido sob o manto ideológico de progresso tecnológico que emprega e mata a fome (2017, p. 66).

trabalho<sup>40</sup>. Tempos de conflito em que a classe patronal do campo articula suas forças em busca de políticas públicas inibidoras das ações de emancipação dos sujeitos trabalhadores. Neste mesmo sentido, Silva, Alves e Motta (2010), referem-se aos perfis dos educadores, destacando que há posturas diferentes ante às dificuldades.

Há professores que apresentam maior resistência aos fatores agressores encontrados na prática, criando alternativas para controlar os desafios e responder às dificuldades, reagindo às adversidades e mostrando-se capazes de recuperação das agressões sofridas, conseguindo, assim, diminuir seu estresse. Esses profissionais detêm características que fortalecem a resiliência (2010, p. 763).

Essa posição se torna uma constante nos conflitos do campo, entre os trabalhadores e o capital. O trabalhador do campo precisa se manter em constante atitude de recomposição na luta por seu espaço e seus direitos.

Ainda por apreender o conteúdo pedagógico da resiliência cabe destacar a leitura de Heller como o movimento do particular da vida cotidiana:

Quanto mais dinâmica é a sociedade, quanto mais casual é a relação do particular com o ambiente em se encontra ao nascer (especialmente depois da chegada do capitalismo), tanto mais está obrigado o homem a pôr continuamente a prova sua capacidade vital, e isto para a vida toda, tanto menos pode dar-se por acabada a apropriação do mundo com a idade adulta. O particular, quando muda de ambiente, de posto de trabalho, ou inclusive de camada social, enfrenta continuamente novas tarefas, deve aprender novos sistemas de uso, adequar-se a novos costumes (HELLER, 1994, p.22-23).

Essa visão contribui de modo decisivo com o que verificamos com os sujeitos dessa pesquisa, que é a necessidade do educador comprometido com a educação, com sua comunidade e a concepção positiva de seu trabalho, acreditando no que faz, ou seja, um educador resiliente<sup>41</sup>, trabalhador da educação do campo. É dessa tensão que se gera o termo resiliência. Esse termo é bastante antigo e vem originalmente da Física, empregado inicialmente em 1807, por Thomas Young, embora hoje já não carregue o mesmo significado.

O termo resiliência tem sua origem na Física e Engenharia, sendo um dos seus precursores o inglês Thomas Young. Nesta área, resiliência é a capacidade

<sup>40</sup> De acordo com Mészáros (2011, p. 97) “o sistema do capital é, na realidade, o primeiro da história que se constitui como totalizador irrecusável, não importa o quão repressivo tenha de ser a imposição de sua função totalizadora em qualquer momento e em qualquer lugar em que se encontra a resistência”.

<sup>41</sup> Gramsci, ao referir sobre arte militar e política. Diferença entre audácia-intrepidez e coragem: a primeira é instintiva e impulsiva; a coragem, ao contrário, se conquista com a educação e através dos costumes. Para permanecer durante longo tempo na trincheira, é preciso “coragem”, isto é, perseverança na intrepidez, que pode ser dada pelo terror (certeza de morrer se não ficar) ou pela convicção de estar fazendo algo necessário (coragem). (2007, p. 207).

de um material para receber uma energia de deformação sem sofrê-la de modo permanente. (TABOADA; LEGAL; MACHADO. 2006, p.105)

Aos poucos, o termo foi ganhando espaço na academia, principalmente por influência da psicologia. As décadas de 1970 e 1980 foram muito fecundas nos debates e levaram o tema para os congressos de psicologia tendo como questão central o fato de as pessoas em grandes adversidades conseguirem se manter saudáveis em todos os aspectos enfrentando e vencendo todos os desafios. Chamaram inicialmente essas pessoas de invulneráveis e o fenômeno, de invulnerabilidade, como o termo que seria mais tarde substituído por resiliência. (Brandão; Mahfoud; Gianordoli-Nascimento. 2011, p.263)

Os brasileiros e os pesquisadores de língua latina, por sua vez, começaram seus estudos sobre o tema cerca de 20 anos depois dos americanos e ingleses, e seu ponto de partida foi a literatura anglo-saxônica (como não poderia deixar de ser, pois era a única disponível). Sendo assim, começaram a estudar resiliência como resistência ao estresse. No entanto, posteriormente, começaram a trazer definições de resiliência que incluíam o sentido de superação e começaram a estudar o fenômeno de recuperação. (BRANDÃO; MAHFOUD; GIANORDOLI-NASCIMENTO. 2011, p.268)

Ainda, segundo os estudos de Taboada, Legal e Machado, não há muito consenso entre os estudiosos sobre o que vem a ser resiliência. De todo modo, a síntese que propuseram atende ao que pretendo empregar nesta pesquisa.

Através da análise da literatura consultada, observamos pouco consenso entre os autores sobre o conceito de resiliência, que pode variar desde uma capacidade inata que acompanha e protege o desenvolvimento do indivíduo a longo prazo, bem como uma habilidade adquirida que o sujeito apresenta frente situações adversas situacionais. (TABOADA; LEGAL; MACHADO. 2006, p.111)

Assim entendemos que se dá a resiliência na educação e na educação do campo, que é a capacidade dos sujeitos educacionais do campo pesquisados apresentam frente às situações que enfrentam.

A ideia do educador resiliente também é muito bem colocada por Mota, Santos e Costa, e representa muito bem o que os educadores de um modo geral, e principalmente os educadores do campo, necessitam hoje em dia<sup>42</sup>.

---

<sup>42</sup> E da pedagogia do oprimido herda a convicção sobre o protagonismo necessário dos próprios trabalhadores explorados na luta por sua libertação, colada ao esforço de compreensão crítica

Dessa forma, a resiliência pedagógica, desenvolvida pelos professores cria possibilidades de contemplar meios para superar o pessimismo educacional que nos atinge e trocá-lo por um realismo concreto que possa conviver e superar as adversidades, acompanhando as mudanças que estão ocorrendo na sociedade (MOTA; SANTOS; COSTA, 2016, p 02).

Assim como todos os processos de formação, a Educação do Campo é em si um desafio à educação tradicional e precisa romper paradigmas tradicionais da educação, considerando os processos de massificação presentes nas formas tradicionais de educar.

Ao relacionar o conceito da pedagogia resiliência com a capacidade de superar adversidades, salienta-se que práticas pedagógicas consideradas resilientes exigem quebra de paradigmas e alterações no projeto curricular da escola. Assim, tratar da pedagogia da resiliência implica na eminente necessidade de desafiar pedagogias tradicionais que acabam por reforçar mecanismos únicos e massificados de aprendizagem dos alunos. ((MOTA; SANTOS; COSTA, 2016, p 05)

Essa base política e teórica também foi fundante para a proposição do Curso e sua defesa nos espaços institucionais da UNEMAT. No que se refere ao processo de tramitação, os sujeitos professores relatam que as discussões já iniciaram a partir de 2009.

O trâmite interno dessa fase do curso foi tranquilo já tava tudo encaminhando. Eu considero que o segundo trâmite foi tranquilo porque como você já deve ter visto antes né ele teve um processo primeiro que foi demorado foi e voltou várias vezes e o projeto não foi executado por diversas questões. (P1)<sup>43</sup>

A situação à qual P1 se refere diz respeito há um longo processo de tramitação do curso, que implicou em várias alterações de sua proposta original, conforme apresenta P1.

Eram entraves internos junto à reitoria que impediam a proposta de avançar.

PC1 refere ao processo da seguinte forma:

[...] junto com grande diálogo assim fluindo, as pessoas que seriam os grandes sujeitos protagonistas disso também, a nossa possibilidade de

---

da realidade brasileira, considerando entre os trabalhadores os camponeses, suas organizações e lutas específicas, e a materialização dessa perspectiva em práticas de educação popular com projeto de classe (CALDART et. al., 2013, p. 76)

<sup>43</sup> Reforçamos, como já foi detalhado na metodologia, que os professores estão identificados com as iniciais PC de professor coordenador: PC1 e PC2, no caso dos proponentes iniciais do curso. Os demais professores estão identificados com a inicial P de professor: P1, P2, P3 e P4. Os sujeitos discentes egressos estão identificados em ordem numérica com a inicial E de egresso, seguida de números de 1 a 7, ficando da seguinte forma: Egresso 1 – E1, Egresso 2, E2 e assim sucessivamente. Por sua vez, os coordenadores da educação do campo nos municípios, estão identificados com as iniciais CM de coordenador municipal CM1, CM2 e CM3, coordenadores municipais 1, 2 e 3.

grupo se consolidar como um grupo de aí nós construímos uma MOPEC que foi em 2008. São 10 anos de um MOPEC agora que são Múltiplos Olhares Pedagógicos da Educação do Campo. [...]. Nessa tramitação nós aprovamos o curso e aprovamos com uma grana que era não sei quantos milhões dois milhões e tanto. A gente teria possibilidade de ir para os espaços, de acompanhar, de ter bolsa para os estudantes, de todo uma condição, para eles virem assim com dignidade, com respeito com qualidade. Nossa era lindo demais. (Entrevista PC1)

No entanto, esse processo não seria tranquilo, pois as instituições envolvidas apresentam regras as quais teriam que ser cumpridas, principalmente no tocante à questão financeira. Foi então que começaram a aparecer alguns entraves, como vemos na sequência da fala de PC1

Aí o recurso no PRONERA vinha para UNEMAT que viria pelo Ministério da Educação e o Incra. E aí começou um jogo interno entre o pessoal dos convênios da UNEMAT e a Reitoria: não eram informações encontradas. Elas eram desencontradas. Não tinha um consenso e uma boa vontade. A gente não percebia isso por parte da Reitoria. Por outro lado, a gente tinha muitos acessos em Brasília. Então nós tínhamos um acesso e nos diziam: “Não é isso que estão dizendo para vocês”. Ligávamos para o Incra lá no Incra diziam: “É universidade, não é o INCRA”. E a universidade dizia “É o INCRA”. Então ficou nesse jogo. Nesse jogo foi muito difícil, muito difícil. Meu Deus! Esse dinheiro, eu não lembro se foram três ou quatro vezes, não era só o dinheiro da Pedagogia do Campo, alfabetização de 999 adultos. Vários municípios que seriam. Aquele estágio, esse dinheiro também retornaria que ia e voltava, meu Deus. (Entrevista PC1)

PC1 atribuiu a causa principal dos entraves enfrentados a uma questão de vontade política da gestão da própria universidade, ou até mesmo a uma questão pessoal, a tal ponto que PC2 não quis se manifestar sobre esse assunto, dizendo que lhe faria mal. Assim temos a sequência no relato de PC1.

Foi assim. [...] Uma vez que o reitor<sup>44</sup>[...] se manifestou de uma maneira muito irresponsável no auditório aqui da UNEMAT claramente com todas as letras: “professor [...], esse curso não vai ser aprovado porque eu não quero” Nós seguramos o professor [...] para não ir para cima dele porque não era para ele, era o compromisso com essa população.

De fato, existiram vários embates sobre a abertura desse Curso, que acabou mesmo sendo uma turma única e, por diversas razões e consequências que não iremos avaliar aqui, não foi executado como concebido originalmente. Por isso, nos ateremos ao projeto que foi implantado e executado. Mas esse histórico ajudará a entender algumas limitações ou dificuldades que apareceram

---

<sup>44</sup> Não faremos referências aos nomes citados nas entrevistas. Não é de nosso interesse explicitar as identidades de gestores da Instituição, mesmo porque nosso alcance se direciona para os processos objetivos do Curso e não o de mergulhar nas subjetividades e leituras singulares.

no processo dessa formação.

Nesses entraves encontrados, à revelia dos motivos, nota-se o quanto se necessita de persistência, cautela, quando se busca alternativas inovadoras para as escolas do campo. Tentativas de mudança sempre acabam expondo o que pode não estar correto.

Em momentos subsequentes, surgiram novas possibilidades para a implantação da proposta formadora a um programa do Governo Federal. Com a possibilidade de submeter o projeto ao Programa Federal PARFOR, o processo ficou mais simples, pois eliminava muitos dos trâmites internos e também excluiria do processo de participação das discussões muitos dos movimentos sociais que estariam nas propostas de discussão e construção. Agora a proposta seria submetida diretamente e aprovada ou não. O que simplificou o processo. É o que explica P1.

Depois surgiu a possibilidade de submeter o projeto através de um programa do programa PARFOR<sup>45</sup> e o processo ficou mais fácil. E aí nós pegamos esse projeto aqui já estava elaborado apenas fizemos uma adaptação e aí então caminhamos pelo PARFOR e aí foi bem tranquilo para começar. Então o órgão financiador foi para o fórum, a Unemat entraria numa estrutura básica não como recursos diretos recursos não forneceu a sala forneceu nem estrutura física. Pagava bolsas para os professores e algum material de consumo ver (Entrevista P1).

A partir deste novo encaminhamento, já com uma série de alterações em relação à proposta original, o curso foi finalmente aprovado e executado.

Para a constatação dos demais objetivos, fizemos diversos questionamentos (cf. Anexo 02), que aqui receberam pequenas alterações em seu texto, para cada um dos três grupos<sup>46</sup>. Por isso, traremos o sentido do que foi perguntado e não a transcrição direta das perguntas.

Quais são os principais fundamentos que fazem a diferenciação de uma Pedagogia para Educadores do Campo? Durante as etapas de formação do curso, você percebia que havia uma forte tendência no curso em se voltar para as necessidades específicas do campo? Em quais aspectos você percebia isso? Os materiais didáticos que lhe eram oferecidos oportunizavam essa

---

<sup>45</sup> A plataforma PARFOR é o Programa Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação, uma plataforma digital conhecida como *Plataforma Freire* que é destinado aos professores da rede pública da educação básica, em exercício há pelo menos 3 anos, sem formação adequada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Os professores devem se inscrever nos cursos correspondentes às disciplinas que ministram na rede pública.

<sup>46</sup>Em anexo estão os modelos dos roteiros das entrevistas, que são também os mesmos questionários encaminhados via e-mail.

especificidade da formação?

Partindo dos diálogos com os sujeitos da pesquisa para vermos qual seria sua concepção sobre o que caracteriza uma pedagogia para educadores do campo, conceitualmente, PC1 apresentou a seguinte definição:

[...] ser educador do campo e ser um educador militante. Quero dizer um educador pesquisador no campo a gente entra numa questão que tenho muita convicção que ela seja assim a estrutura específica do que é do campo e a organicidade do modo de vida de produção, da vida no campo. Quando ela está vinculada unicamente na escola a escola é um espaço público que se relaciona com essa comunidade de uma maneira. Então o jeito o modo de se ver, de conduzir de produzir a vida, naquele espaço, quando ela está vinculada, lutando por uma escola que é um espaço público uma escola que se relaciona com a comunidade de uma maneira orgânica de conquista. (Entrevista PC1).

Neste ponto é interessante a leitura da Tese de doutorado de Leonir Amantino Boff, com muitos elementos para a leitura da realidade amazônica na região que foi objeto de estudo. Além de militante das questões sociais do campo, trabalhando em assessorias com cursos e palestras, produziu sua tese analisando a *Educação do campo no portal da Amazônia: entrelaçamentos ético-político-estéticos*, diretamente sobre o eixo do assunto que pretendemos pesquisar, tanto teoricamente quanto geograficamente<sup>47</sup>. Boff também deu grande contribuição nas discussões iniciais sobre a implantação do curso de Pedagogia para educadores do campo, sendo que teve importante atuação junto aos órgãos públicos para a viabilização da proposta.

Essa definição inicial de PC1 é muito interessante por abordar vários aspectos fundamentais do que é ser educador num sentido amplo e ainda mais quando se trata da Educação do Campo. Em sua afirmação aparece a militância, o conhecimento do contexto, a concepção de escola como espaço público, a

---

<sup>47</sup> Destacamos ainda duas outras pesquisas, uma tese e uma dissertação realizadas sobre questões relacionadas à educação do campo, a primeira e a tese de Ronaldo Eustáquio Feitoza Senra *EDUCAÇÃO DO CAMPO NO IFMT - CAMPUS SÃO VICENTE: desafios da construção de uma educação dialógica*, foi realizada, num instituto Federal de Educação, localizado no município de Santo Antônio no estado de Mato Grosso. Trata-se de um estudo sobre a inserção da Educação do Campo na formação ofertada por aquela instituição. É uma pesquisa que se propõe a debater a educação do campo, considerando como acontecem as relações dialógicas entre os movimentos sociais do campo e a aquela instituição, além da articulação do currículo voltada para as especificidades dos filhos dos trabalhadores do campo.

A segunda é a dissertação de Suely Maria Pires tese *POLÍTICAS DE FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE: NARRATIVAS DE PROFESSORES DA ESCOLA DO CAMPO*, foi um estudo que se propôs a investigar a formação de educadores do campo, bem como, sua atuação docente. É uma pesquisa realizada vinculada a um programa de pós-graduação da Universidade Federal de Mato Grosso – Campus Rondonópolis, que busca debater a formação de educadores do campo num plano mais geral, com foco nas narrativas de docentes da educação básica do município de Rondonópolis- MT. Cáceres: Unemat, 2011.

interação com a comunidade, não percebendo a escola como isolada e a questão orgânica da luta.

Aqui, no âmbito dos desafios, resumidamente, importa-nos destacar que estas transformações, relacionadas a diferentes dimensões, integrando os modos de produção de conhecimento e as relações sociais na escola; os vínculos que esta estabelece com a comunidade e as lutas dos camponeses do território no qual se localiza; necessariamente devem começar a ocorrer a partir das condições reais de cada escola, com os educadores que lá atuam e não a partir de uma visão romântica e idealizada de uma escola que não existe (MOLINA, 2014, p. 247).

No mesmo sentido, é importante recuperar, neste espaço de discussão, as contribuições de Santos no que se refere à importância da articulação entre universidade e pesquisa ação na comunidade. No sentido de fortalecer a luta com a partilha de conhecimentos produzidos nas grandes universidades com locais onde a universidade, muitas vezes, não chega. Segundo Santos, é preciso que haja “Colaboração entre pesquisadores universitários e professores das escolas públicas e produção e difusão do saber pedagógico, mediante reconhecimento e estímulo da pesquisa-ação.” (2011, p. 83)

Na posição de gestores, os coordenadores municipais falaram mais numa perspectiva do que entendiam ser a sua competência no processo. Orientação pedagógica e acompanhamento no desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes, entre outros.

[...] procurei criar um espaço para a formação dos profissionais bem como a busca por uma forma de auxílio financeiro para o deslocamento até a escola. Mas poderia dizer que a pasta é carente de políticas voltadas para o campo e existe muitos entraves criados pela própria equipe pois outros assessores não veem a Educação do Campo como a gente vê e muitas vezes acabam não contribuindo com o processo. (CM2)

O coordenador Municipal 03 (CM3) se referiu mais ao apoio que faltou para os cursistas participantes, que foram vários.

Muito pouco vez ou outra, transporte. (CM3)

Vejamos a posição de PC2 frente ao mesmo ponto. Ele amplia a questão da identidade com o campo de atuação dos profissionais da Educação do Campo, mostrando sintonia com os demais integrantes do projeto, principalmente com PC1.

Acho que a primeira questão fundamental é de olhar para os sujeitos que tem a identidade com o campo. Essa é a primeira questão. A identidade com o campo. O que significa identidade com o campo? É o sujeito que vive lá, produz a sua vida lá, tem relação com esse projeto e desenvolve sua vida na relação em relações e espaços estratégicos com o desenvolvimento deste lugar. Desenvolvimento cultural, social,



produtivo, etc. (PC2)

No dicionário da Educação do Campo, Caldart nos fornece, em acordo com as afirmações dos sujeitos, elementos fundamentais que caracterizam as necessidades do que se pensa enquanto formação de um educador do campo.

[...] formação consistente do educador do campo como sujeito capaz de propor e implementar as transformações político-pedagógicas necessárias à rede de escolas que hoje atendem à população que trabalha e vive no e do campo. (CALDART, 2012, Dicionário da E.C. p. 269)

P1 nos lembra de uma característica importante que está fortemente presente na formação de educadores do campo: a proposta em estudo é também para formar em serviço e de sujeitos que estão longe dos centros universitários, restando-lhes, muitas vezes, apenas este tipo de oportunidade de formação.

[...] o curso ele é um curso que forma professores em serviço. Eles que moram distantes da Universidade. O curso se realizava no período de férias escolares, então durante esse período de férias escolares os alunos vinham para a universidade aqui em Sinop para uma etapa intensiva com aulas manhã, tarde e noite. Estudavam aqui e ficavam sempre com atividades para que fossem desenvolvidos lá nas suas escolas. (Entrevista P1)

É importante apontar o que P1 declarou porque são características que precisam ser consideradas quando falamos de educadores do campo. É incomum, alguém que não esteja nesse tipo de atuação profissional busque tal formação. Embora os currículos dos demais cursos de formação, que tem alunos em seus quadros discentes, também devam considerar essa dimensão. Segundo Caldart, a questão de sair ou não do campo é uma situação que atinge ou preocupa todos os sujeitos envolvidos na luta pela escola. Por essa razão,

A escola vista como uma das dimensões do processo de formação das pessoas, nem mais nem menos, nem algo que se tenha que abandonar todo o resto para conseguir. Sair do campo para estudar, ou estudar para sair do campo não é uma realidade inevitável, assim como não são imutáveis as características marcadamente alheias à cultura do campo das poucas escolas que o povo tem conseguido manter nele (CALDART, 2003, p.67).

O sujeito P2 também apresenta uma concepção muito aprofundada do que caracteriza ou dá especificidade à Educação do Campo. Ele sustenta que é interessante que mantenhamos os conceitos de educação rural e Educação do Campo e ele nos remete ao conceito de escola viva, sujeitos vivos.

E é interessante que se mantenha, inclusive essa discussão educação Rural e educação do Campo. Bom quando nós falamos educação do campo, uma das especificidades é que seja exatamente, já falei a palavra, é trabalhar com a questão das especificidades, ou seja trabalhar com os sujeitos, os alunos sujeitos a partir das realidades ali vivenciados. Isso chama-se educação do campo. A partir da realidade

das especificidades, escola viva, sujeitos vivos, do dia a dia, sem, contudo, que essa questão de se estudar o local onde é que a criança está inserida o jovem, que o distancia de uma realidade maior apenas tomada no caso mais representativo de uma totalidade maior. Essa é a grande tirada da educação do Campo que tem que ser bem entendida. (Entrevista P2)

P2 também reforça a necessidade de se considerar uma importante especificidade que é a realidade local de crianças e jovens do campo, que fazem parte de um contexto amplo de toda uma sociedade, e, portanto, não podem estar isolados.

Existe uma nova prática de Escola que está sendo gestada neste movimento. Nossa sensibilidade de educadores já nos permitiu perceber que existe algo diferente e que pode ser uma alternativa em nosso horizonte de trabalhador da educação, de ser humano. Precisamos aprender a potencializar os elementos presentes nas diversas experiências, e transformá-los em um movimento consciente de construção das escolas do campo como escolas que ajudem neste processo mais amplo de humanização, e de reafirmação dos povos do campo como sujeitos de seu próprio destino, de sua própria história (CALDART, 2003, p.61).

Para P4, a questão política pedagógica na formação de educadores do campo está presente e deve ser diferente da concepção da pedagogia tradicional. Ele também fez referência à Pedagogia da alternância, que apareceu nas falas de alguns sujeitos professores e, de fato, nós constatamos que este método balizava a proposta metodológica do curso, mas não aparece em nenhum momento do PPC do Curso, nem mesmo nos ementários das disciplinas ou nas bibliografias.

A meu ver os fundamentos principais se encontram nas abordagens. Primeiro, Abordagens ideológicas, visto que é uma pedagogia para um grupo específico, para pessoas que estão engajadas nos movimentos sociais. Nesse sentido, uma formação que aborde as políticas públicas que reforcem os processos de assentamento rural e as ações educacionais próprias desse ambiente. Dessa forma, os conteúdos tradicionais da Pedagogia precisam ser repensados e realocados para essa realidade específicas [...]. Outro fundamento principal é a Metodologia que no trato com educadores do Campo entra no âmbito da Pedagogia da Alternância. (Entrevista P4).

PC2 também faz referência à Pedagogia da Alternância explicando as razões da ausência no texto do PPC do curso dos elementos teóricos e também da legislação alusiva à Pedagogia da Alternância.

Se você olhar o projeto quase que nem Pedagogia da alternância aparece, porque a regulamentação da pedagogia da alternância, ela só foi regulamentada em 2006, e nós concluímos o curso ainda de 2005 encaminhamento de aprovação em tudo. Em 2006 é que foi aprovado o parecer 01 que regulamenta a validade dos dias de alternância no tempo comunidade, no conselho nacional de Educação. Então nós fizemos alternância, a concepção é de alternância, mas nós

falávamos na perspectiva das parceladas, como períodos intermediários. (Entrevista PC2)

PC1 diz que foi num evento da própria Universidade que conheceu a pedagogia da alternância e que, posteriormente, teve oportunidade de conhecer experiências dessa práxis pedagógica no interior da França.

Eu não me lembro se foi o segundo ou terceiro passo e era um dia em que tinha uma palestra sobre Pedagogia da alternância no anfiteatro<sup>48</sup>, uma pessoa que falava com mais propriedade sobre a pedagogia da alternância. No tempo que eu fiquei em Paris em 2000 eu conhecia a pedagogia da alternância, com alguns pesquisadores e fui conhecer algumas experiências no interior da França, que era com professor Bernard aí discutindo a cultura método de pesquisa na educação. (Entrevista PC1)

A confirmação de que na práxis do curso ocorria a pedagogia da alternância é possível observar na operacionalização do Curso, que está nas seguintes declarações de PC1, P2 de P4.

E aí os nossos estudantes na Pedagogia do campo eles exercitavam na prática da sua atuação lá aquilo que eles vinham vivenciando desde o primeiro semestre da formação aqui. Então a gente vivia uma Pedagogia da alternância, no curso e na própria ação: lá eles começaram a construir projetos político-pedagógicos que também viveram momentos muito fortes muito grandes de resistência. (Entrevista PC1)

Aconteceu sim aconteceu não da forma que nós queríamos. Isso nós reconhecemos, inclusive na própria avaliação. Mas foi o que deu para fazer dadas as circunstâncias, a questão geográfica difícil, época de chuva, etc., etc., E não tinha nem como chegar até algumas comunidades. Mas aconteceu. (Entrevista P2)

Sim. Em muitas disciplinas as aulas também aconteceram em assentamentos (alternância). Em momentos específicos fizemos visitas às comunidades de onde os cursistas provinham. Trabalhos de extensão foram desenvolvidos em muitos assentamentos nesse período. Por exemplo no assentamento 12 de outubro estive um dia inteiro trabalhando sobre avaliação com os professores que não estavam fazendo a graduação em pedagogia do Campo. (Entrevista P4)

De todo modo, a perspectiva das especificidades de uma Pedagogia para educadores do campo carrega elementos das lutas produzidas pela história na particularidade dos espaços de colonização. Trata-se da compreensão da pedagogia para educadores do campo como um espaço de luta, um espaço de resistência contra os interesses do capital, materializados no latifúndio, e sua concentração, e no agronegócio. Uma resistência que necessita de práticas de resiliências, que os sujeitos sejam capazes de compreender a complexidade do

---

<sup>48</sup> É o local no campus Sinop, no qual são realizados os grandes debates públicos sobre a universidade, sendo que é um espaço para a participação simultânea de 480 pessoas.

espaço no qual estão inseridos, mas que, ao mesmo tempo, estejam sempre na busca de alternativas ante às dificuldades e às estruturas da reprodução das classes dominantes. Essa luta se traduz claramente na relação capital/trabalho, capital/trabalhadores e sujeitos educacionais do campo.

A questão resiliência na educação escolar é um desafio, mas pode ser a palavra chave no cumprimento de objetivos fundamentais para formar pessoas livres, responsáveis e sociáveis. Ela não nasce com as pessoas, mas pode-se constituir em uma qualidade que emerge da relação com outras pessoas e com o meio em que se vive, caracterizando-se, dessa forma, a prática docente, o conjunto de processos de vida que possibilitaria a superação de dificuldades e violências. A resiliência, então pode ser resumida como a capacidade de conseguir reverter uma situação adversa, usar a força contrária a seu favor, recuperar-se e ainda sair fortalecido. (FAJARDO; MINAYO; MOREIRA, 2010, p. 770)

O fortalecimento na luta como resultado positivo para a ação pedagógica pode se tornar uma marca da resiliência. Não há desesperança quando há luta, quando há confiança na melhoria da educação.

Entretanto, a lacuna de tempo que houve entre o tempo de trâmite da proposta inicial (2005) e o início das atividades do curso foi de seis anos (2011), e, conforme os próprios sujeitos proponentes, a proposta teve que ser alterada/adaptada às exigências estabelecidas pela universidade para sua implantação. Nesse sentido, poder-se-ia ter contemplado a Pedagogia da Alternância no interior do texto do PPC, considerada a sua importância na formação ofertada. O que veio a acontecer apenas na prática, na execução da proposta.

Mas o que torna a UNEMAT, uma instituição capaz de movimentar-se sob essas contradições e promover o curso de licenciatura em Pedagogia do Campo?

A própria constituição da UNEMAT em espaço de colonização foi objeto de lutas dos professores como alternativa ao modelo de colonização, baseada apenas no negócio imobiliário. A década de 1990, marcou mais que a inauguração da Universidade do Estado de Mato na cidade de Sinop, a ela explicitou profundos conflitos, produtos das contradições, que se sintetizavam no ensino superior estadual no norte de Mato Grosso. Tratava-se das lutas e resistências aos empresários imobiliários e aos donos de madeiras<sup>49</sup>. Cunha

---

<sup>49</sup> Sinop nas décadas de 1970, 1980 e 1990 tinha como principal atividade econômica a venda de terras e a exploração de madeiras nobres para exportação.

(2010) refere à UNEMAT como instituição símbolo das lutas dos professores, a partir da qual se crivavam da formação humana de posições políticas enquanto trabalhadores migrantes.

Nesse sentido, a UNEMAT, como espaço de trabalho do migrante professor, foi efetivação de um sujeito trabalhador, produzindo como concepção e prática, em função da negação / impedimentos da classe capitalista, porque só interessava “o sucesso” de Sinop. Somente “valia” a reprodução do capital e sua acumulação para os “empreendedores” capitalistas (CUNHA, 2010, p. 34).

O coletivo dos professores da UNEMAT, que se forjou na década de 1990, explicita as marcas de uma instituição popular. Uma instituição que somente conseguiu avançar em institucionalização porque se instituiu como projeto dos trabalhadores, na particularidade do mundo do trabalho das escolas<sup>50</sup>. Para tanto, as marcas de uma universidade popular, apesar de perder a força de sua gênese histórica, ainda se faz estruturante. Uma instituição ainda engajada e mergulhada em sua função social, direcionada na defesa dos direitos em correspondência com os sujeitos do mundo do trabalho. É desse lugar que a Pedagogia do Campo se apresenta, apesar da pontualidade da oferta, como produto das lutas coletivas.

Essa insistência em ofertar formação para educadores do campo é exemplo de uma luta em aberto dos antagonismos que a educação popular conscientemente promove: quando algo não pode ser feito de determinada maneira, ou quando os obstáculos parecerem intransponíveis, tenta-se de outra maneira até conseguir resultados almejados, mesmo que parciais. Nesse sentido, a resiliência se torna um fenômeno de possibilidades. “Portanto, um fenômeno complexo e fascinante, haja vista a possibilidade de compreender os

---

<sup>50</sup> “Houve (e há) um antagonismo vital a ser considerado. Em um polo oposto, o movimento dos trabalhadores da educação, em suas vivências de migrante se historicizando contra a expropriação e exploração e, noutro polo, o próprio capital, em seu desenvolvimento, necessitando compor força de trabalho qualificada para sua divisão social do trabalho, diante das relações produtivas que se desenvolviam na “cidadezinha” [Como era denominada na década de 1970 por um jornal local]. Essa contradição específica resultou na perspectiva de se instituir o ensino superior em Sinop. Deflagrou-se, nessa contradição, a luta da classe dominante por um ensino superior, voltado para os seus privilégios e a seletividade de classe. Formar seu quadro de funcionários e intelectuais para as demandas do mercado de trabalho e da hegemonia da classe proprietária. Estava em jogo garantir a viabilidade do capital, conservando as posições sociais dos capitalistas para um sucesso da cidade, controlada pela Empresa Colonizadora. Uma empresa que inclusive impunha sua forma de crescimento, regulando a comercialização dos lotes, com a finalidade de dirigir o melhor preço para a venda. E, para os migrantes professores, a necessidade na formação profissional diante de sua situação de não alternativas, produzidas pelas relações de capital. Os acelerados deslocamentos de capital e a migração tornaram a educação superior um objeto de intensa luta e de conflitos antagônicos (CUNHA, 2010, p. 262).

diferentes aspectos da pessoa e sua inter-relação com os fatores sócio-econômico-culturais” (RAIMUNDO; LEÃO, 2014, p. 79).

Estudos em educação apontam para a necessidade de formarmos educadores resilientes; desenvolvimento de estratégias ante as adversidades e a necessidade de se repensar a formação, para termos educadores mais resilientes.

A proposta estudada apresenta muitos desses elementos, pois é exatamente na perspectiva de conceber o mundo do trabalho do educador do campo como um espaço de atuação do trabalhador comprometido na educação, engajado na comunidade e militantes das causas dos trabalhadores do campo que sua docência se constitui como educador do campo e não como alguém que vai trabalhar na escola do campo.

## 7.2 A SUPERAÇÃO PEDAGÓGICA DO ESPONTANEÍSMO E O ENRAIZAMENTO DA ESPERANÇA DA PEDAGOGIA DO CAMPO

Nesse ponto, abordamos o processo de formação em suas dimensões da formação construída para a superação do espontaneísmo. A atuação do educador do campo resiliente necessita de uma preparação para a superação do espontaneísmo, do profissional vocacionado, daquele que faz a partir de suas próprias convicções para começar a agir mais coletivamente a partir de projetos construídos solidariamente, em sua comunidade, resultante de uma formação recebida de acordo com a necessidade de seu campo de atuação docente. À medida que uma proposta de educar já não se revela como aquela que atende às reais necessidades do grupo social ou contexto em que está inserida, surge a possibilidade para o novo, para o devir, uma nova proposta de educação. Conforme Paludo,

Uma forma de organização econômica, política e cultural de uma sociedade somente é superada quando não há mais possibilidade de repor, por inteiro, o seu pressuposto. Isso [...], diz da finitude de qualquer forma histórica e indica a possibilidade do devir, o que justifica, por exemplo, a esperança e a luta pela transformação da sociedade (PALUDO, 2015, p. 229).

A posição da autora deixa claro que a resistência em educação também se pauta na esperança, na possibilidade da mudança, da transformação. Em outros termos,

Conhecer o conceito de resiliência pode ser útil a professores, psicólogos, assistentes sociais e profissionais da área da saúde, pois a partir dele é possível pensar, encontrar forças e recursos nas histórias de crianças e adolescentes para promover seu crescimento e desenvolvimento, além de que “permite aos profissionais da educação encarar de outra forma a evolução de seus alunos [...] A resiliência é razão para se ter esperança [...]” (FAJARDO; MINAYO; MOREIRA, 2010, p. 765)

É isso que se busca nos sujeitos envolvidos na proposta de formação em estudo. O que nos encaminha para uma reflexão de como isso foi percebido pelos sujeitos da pesquisa na prática. No que se refere aos sujeitos estudantes, embora todos os participantes reconheçam que, durante o processo de formação, as especificidades de uma pedagogia para educadores do campo foram observadas, é importante trazermos as contribuições de E3 e E4, que se manifestaram nos seguintes termos:

Pelas metodologias e pelos próprios educadores que faziam parte da nossa formação eram militantes e simpatizantes da educação do campo. Além de afirmar que 100% das atividades eram voltadas para os educandos do campo. (E3)

Então o curso de pedagogia para educadores do campo foi um curso diferenciando por causa dessa via de mão dupla que tinha, o que que eu achava incrível, os professores que nos atendiam, eles foram pré-selecionados já com essa proposta de se identificar. Não adianta a gente trabalhar com professor ou estudar com professor que tem ideia completamente diferentes da gente, mesmo que a gente não tinha formação superior, mas tem formação da luta né. (E1)

Nessas respostas, percebe-se que, no entender dos sujeitos alunos, os sujeitos professores, além de trabalhar com as necessidades específicas do curso, eram comprometidos (militantes) com Educação do Campo. O que nos remete novamente a Paludo e Machado ao se referirem à escola do MST, que em nosso entendimento, é referência para a Educação do Campo.

A escola, além de formar tecnicamente, possui a intencionalidade de formação do militante ou do intelectual orgânico; o conteúdo, cuja abordagem pressupõe que não seja neutro, faz o contraponto, para que os estudantes apreendam as ferramentas ou instrumentos conceituais que lhes possibilitem serem críticos; a avaliação, que busca dar conta da totalidade da pessoa, além do desempenho no estudo, busca o efetivo avanço dos sujeitos na relação entre indivíduo e coletividade, o que remete para a convivência no coletivo e os valores ali efetivados; a autogestão, que implica o direcionamento de modo a articular a coordenação que acompanha e os que vivem o processo como estudantes e as suas comunidades de origem, representadas pelas instâncias do Movimento, o que explica a organização em núcleos de base que debatem e também decidem sobre o processo; e o método, que, além da dimensão epistemológica, remetendo para a construção do conhecimento no estudo, abarca a totalidade da organicidade do processo vivido pelos sujeitos. Nessa proposta, dois conceitos parecem ganhar centralidade: o trabalho, no sentido do resgate do seu sentido ontológico, e a práxis, como conceito que

expressa tanto a ampliação da compreensão da realidade como a ampliação da condição de responder, em termos de proposição e de ação, aos desafios que se colocam (PALUDO; MACHADO, 2013, p. 77 – 78).

Esta citação explicita uma síntese do que se deve ter como referência ao se falar em Educação do Campo, principalmente no tocante à organicidade da escola do campo, à militância e ao envolvimento de seus sujeitos em todas as questões da comunidade.

Na questão da especificidade dos materiais utilizados, da parte dos sujeitos professores, as respostas sempre foram muito amplas, no sentido de dizer que se basearam nos principais teóricos de suas áreas de conhecimento e que foram estruturando os materiais e os disponibilizando para os estudantes, ao longo do curso, considerando as dificuldades de acesso à biblioteca, considerando que há um período muito curto para um aluno ficar com um livro, ou seja, eles não os poderiam levar para casa. Em razão disso, materiais alternativos foram disponibilizados. O que pode ser observado nas declarações de alguns sujeitos estudantes.

Sim, exceto alguns professores, mas o curso em sim. (Questionário E4)

Sim, os coordenadores do curso e os educadores disponibilizava muitos materiais. (Questionário E5)

Sim todos os materiais e livros além dos materiais confeccionado eram específicos para o campo. (E3)

Sim. Os textos e livros eram disponibilizados de diferentes maneiras para tirar xérox, em PDF, links, entre outros. Era usado muito material digital. (E1)

A ideia de se trabalhar Educação do Campo, numa proposta formadora que se desenvolve fora do campo<sup>51</sup> cai em aparentes armadilhas por justamente não ser integralmente desenvolvida no mundo do trabalho dos sujeitos em formação. É óbvio que os materiais didáticos foram pensados a partir de fora da escola do campo, ainda que tenham sido desenvolvidas a partir de experiências e por referências da própria Educação do Campo. De todo modo, as respostas dadas pelos sujeitos alunos indicam que houve, da parte da equipe docente, o esforço de proposta implantada se pautar em referências condizentes com as

---

<sup>51</sup> A proposta pedagógica, apesar de estar totalmente voltada para a formação de educadores do campo, era desenvolvida na universidade em períodos de férias e recesso escolar nas salas de aula na universidade. As etapas chamadas de tempo comunidade eram desenvolvidas nas comunidades de origem e, mesmo que planejadas a para aquele espaço, tinham pouca interação com a comunidade e posteriormente eram apresentadas novamente na universidade nos seminários integradores.



propostas da Educação do Campo. É uma questão de perspectiva curricular para a escola do campo. Conforme Caldart, referindo ao currículo,

O 'do campo', neste caso, retoma a velha discussão sobre como fazer uma escola vinculada à 'vida real', não no sentido de apenas colada a necessidades e interesses de um cotidiano linear e de superfície, mas como síntese de múltiplas relações, determinações, como questões da realidade concreta (CALDART, 2009, p. 46).

Ainda no que se refere aos sujeitos professores, as afirmações de PC1 revelam, em síntese, a maneira como o Curso era articulado no sentido dos fundamentos da pedagogia para educadores do campo e do que balizava os materiais didáticos, articulados a uma proposta pedagógica.

Problematizar, a gente tinha aquele binômio: era a ação, a reflexão e ação novamente. Então é uma pedagogia freireana. Estava no olhar da complexidade de Edgar Morin. A gente problematizava isso, olhava a questão paradigmática da vida na centralidade, olhava o papel da escola então com a Sociologia, Sociologia da escola, a Sociologia e a Antropologia e a Filosofia, dando uma base legal. A Psicologia, a gente já tinha um modo de olhar com mais densidade para Vygotsky por conta da concepção do pesquisador ferramenteiro e do sujeito social, que age no mundo, e que ao se relacionar com esse mundo se constitui subjetivamente. (PC1)

Esta passagem também confirma a caracterização da proposta de formação como uma pedagogia freireana, na perspectiva da educação popular, como este estudo se fundamenta. “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo” (FREIRE, 1996 p.12).

No que se refere à questão das interações com as comunidades de origem dos sujeitos estudantes na articulação entre os objetivos propostos, problemas enfrentados e a efetivação das propostas em suas comunidades escolares e sobre sua atuação na área de formação é fundamental compreendermos como os docentes do Curso e os estudantes egressos agiram na intenção de realizar em seus campos de atuação o que visava a proposta formadora. Da parte dos estudantes egressos temos interessantes contribuições como a de E1 que diz que a receptividade em sua escola foi a melhor possível e o sentido de seu trabalho em sua comunidade se manifestou da seguinte forma:

Sim, o trabalho melhorou significativamente a partir do ingresso no curso até porque as atividades sugeridas pelos educadores para ser desenvolvidas no tempo comunidade eram feitas primeiro no curso então facilitava muito as coisas. Outro aspecto que melhorou foi as nossas garantias de ser lotado em salas de aulas, por ser fundamental para continuar os estudos. Além de que as pesquisas encaminhadas desde as primeiras etapas fizeram com que fossemos desenvolvendo atividades que ajudassem desenvolver as localidades como no meu

caso, a minha pesquisa foi sobre educação popular, economia solidária, e cooperativismo, veja essa pesquisa propiciou atuar no sentido de alavancar um projeto que até hoje esta funcionando que é o [...], a coopervia, a produção agroecológica no assentamento [...]. (E1)

O estudante E6, também faz referência aos projetos que passaram a ser desenvolvidos na escola e na comunidade a partir da possibilidade que se apresentavam na formação em curso.

Existem alguns projetos né que foram desenvolvidos aqui. O estudo de formação dos projetos você trazia esses estudos também fazia a relação né desse estudo com a prática aqui desenvolvida aqui na escola. Essa relação né. O que foi desenvolvido na época né que eu não em 2010 foi bem no início aqui nós vemos várias atividades aqui é daqueles projetos aqui na escola inclusive o da horta Mandala, o projeto que foi aprovado na época né lá da prensa alavanca, africanidades. Além desses projetos outros projetos também que a gente através do estudo, a gente pode trazer essa proposta, durante as atividades na escola com os alunos envolvendo os alunos (E6)

E1e E5, ainda destacam a segurança acadêmica que o curso lhes proporcionou. Segundo eles, o que não tinham segurança para afirmar, o que havia aprendido na luta e na formação do próprio movimento, estava sendo corroborado na formação universitária. Além disso, agora, formados, passariam a ser mais respeitados e garantiam o mais importante: sua permanência na escola e não foram simplesmente substituídos por outros professores, vindos de outros lugares, trazendo uma proposta pedagógica de trabalho muito diferentes das reais necessidades da escola do campo.

Com certeza, com certeza, antes a gente já se esforçava para isso como espaço de formação humana que discute o próprio movimento Sem Terra e na maioria das vezes a gente não tinha uma total segurança. O curso aumenta um pouco mais a confiança por você tá ouvindo da boca e educadores ideias parecidas com quem que você tava falando no passado aqui. Sem nenhuma ajuda intelectual, diretamente para a gente e com ajuda do curso da equipe de pessoas que estavam, nós não podemos no meu caso aqui comunidade né eu a gente tem legado do curso de Pedagogia do Campo. Aqui na escola Florestan Fernandes a presença é muito importante. Por exemplo no Canta Sol que é uma plataforma digital, mas aprendi muito com ela né que foi gestada né. Como que eu falo, surgiu das nossas conversas ali no MOPEC, ele nasceu ali, da ideia de ir atrás de uma vez, vou ver aqui na proposta de feira solidária (E1)

A situação relatada por E1, nos lembra do que falamos anteriormente com base em Freire, de como a universidade se faz popular quando consegue transformar em ciência os conhecimentos das classes trabalhadoras, tanto ele, quanto E5, passaram a se sentir mais seguros, passaram a sentir a segurança científica para seu trabalho. Os saberes que traziam de suas trajetórias de lutas,

agora estavam corroborados, assegurados pelo rigor do método científico, não como algo pronto, algo acabado, mas um caminho sólido a ser seguido.

O Curso de Pedagogia para educadores do campo nos deu mais segurança para o nosso trabalho. Nos deu mais confiança para defender nossas ideias. O curso também nos manteve aqui na escola: se não tivéssemos tido essa oportunidade, com certeza teríamos sido substituídos por professores vindos de outros lugares, com ideias que não bateriam com as necessidades e os projetos da escola. Então, nós só estamos aqui por causa desse curso. (E5)

O interessante nesta fala é que E5 atua numa escola de assentamento e passou pela situação apresenta por Molina no sentido de atuar em acordo com sua formação, mas não sofreu as barreiras, que, segunda Molina são comuns nas comunidades dos educadores do campo, sempre resistentes às mudanças.

Tem sido frequente, nos cursos de formação de educadores do campo, após os primeiros períodos de Tempo Escola dos mesmos, nos quais socializa-se com os educadores em formação, todo o conjunto de características que devem ter as Escolas do Campo, que os mesmos busquem, nos períodos subsequentes de Tempo Comunidade, implementá-las. Ocorre que suas propostas entram em confronto com as práticas docentes que lá ocorrem, ação que acaba por promover um movimento contínuo de negociações (MOLINA, 2014, p. 247).

E5 também é professora de assentamento e podemos destacar em sua fala a questão da militância e, em comum com todos os outros sujeitos alunos participantes da pesquisa, também não relata ter enfrentado resistência em seu trabalho.

No fazer pedagógico, nas lutas por uma educação do campo de qualidade, o que aprendi durante o curso procuro desenvolver na prática.

[...] sempre receptivos com as novas ideias. E5

No caso de E2, a situação é similar à de E1, que também teve boa receptividade, embora não tenha dito que está em uma escola de assentamento, mas sente orgulho, junto com sua comunidade, por ser oriunda da escola e agora estar se qualificando em nível superior.

Sempre tive o apoio incondicional de meus colegas de escola. Além de influenciar e dividir com os colegas tudo que aprendia. (E2)

No caso de E7, a receptividade não foi boa no início, embora não tenha sido impedido de fazer sua atuação na escola em conformidade com a formação que estava recebendo: por isso teve que ser uma profissional resiliente.

No início houve uma resistência, pois, o novo incomoda, tirar as pessoas de sua zona do conforto. E7

Por isso teve que ser uma profissional resiliente. Sem abrir mão de sua formação, conseguiu interagir com a realidade do mundo de seu trabalho, respeitando a realidade da comunidade.

Respeitando as diversidades existem na comunidade escolar. E trabalhando a com a realidade que os mesmos estão inseridos (E7).

E3 e E4, também, declararam não terem problemas em seu trabalho, pois a receptividade foi boa, além de partilharem sua formação com seus colegas.

Sempre tive o apoio incondicional de meus colegas de escola. Além de influenciar e dividir com os colegas tudo que aprendia. (E3)

Sim conseguir em melhorar a minha prática docente (em alguns projetos) e na formação enquanto pessoa. [...] Foram muito bem aceitas, porque nós trabalhamos no coletivo. (E4)

O CM2 tem uma visão bastante aprofundada do processo de formação ocorrido e parece estar acompanhando a atuação docente dos estudantes egressos além de apoiar este tipo de formação e trabalho pedagógico.

Sim é possível sentir a diferença principalmente nas questões didáticas e pedagógicas onde esse professor egresso consegue com facilidade fazer a ponte entre o conteúdo didático e a prática do educando nas atividades do campo, bem como, interagir de forma positiva nos estudos e nos enfrentamentos contraditórios que sempre estão presentes nos discursos de gestores que não tem conhecimento ou ainda não entenderam as especificidades do campo e acabam por achar que a educação deve ser padronizada no campo e na cidade. (CM2)

O CM1 também reconhece que houve diferença na forma como o trabalho dos estudantes egressos está sendo feito e se manifestou nos seguintes termos.

Sim. A maneira de receber o estudante, bem como nas atividades desenvolvidas em sala de aula. (CM1)

Embora estes relatos demonstrem uma aparente tranquilidade nas escolas do campo, sabemos por intermédios de visitas de orientação que foram realizadas ao longo do Curso que a realidade do trabalho dos sujeitos estudantes muda muito conforme a gestão das escolas, das escolas dos assentamentos e das escolas que tem uma gestão feita mais de perto pelos gestores municipais com cargos políticos. Em algumas escolas, como veremos nas entrevistas relacionadas as atividades de estágios curriculares da Pedagogia do Campo, não há muito interesse em viabilizar propostas inovadoras que confrontem o capital e o agronegócio. Isso se percebeu nas formas de controle estabelecidas para com as visitas nos estágios, com acompanhamentos “controlados” bem como, com a verificação de algumas situações de estudantes em estágio saírem

muito pouco das formas convencionais tradicionais de fazer educação rural, quando não totalmente urbana. Caldart, vê nessas dificuldades, oportunidade de também se pensar alternativas a essa pressão que o capital exerce sobre o trabalhador do campo.

E não estamos fazendo esta discussão sobre o percurso da Educação do campo em um momento qualquer, mas exatamente no momento onde estas urgências eclodem em um cenário de crise estrutural da sociedade capitalista, o que se de um lado dificulta ainda mais uma análise objetiva, de outro nos instiga a balanços projetivos que possam ajudar a reorganizar nossa atuação política diante de velhos e novos cenários (CALDART, 2009, p. 36).

Outro ponto que merece destaque está no final da fala do Estudante1 que faz referência à agroecologia, estabelecendo relação com a formação recebida. De fato, sua comunidade escolar, em parceria com a universidade em que estudou, tem um projeto de venda de produtos alimentícios orgânicos, com venda direta ao consumidor. Este projeto é um dos resultados da concepção agroecológica que a universidade pretende levar às comunidades de trabalhadores do campo. Segundo Caldart, precisamos de uma nova agricultura para o século XXI,

A inserção neste embate implica colocar na agenda política e pedagógica das lutas e das práticas de Educação do campo questões como crise alimentar, crise energética e crise financeira, soberania alimentar, reforma agrária (incluindo nela o debate da propriedade social), agroecologia de perspectiva popular, biodiversidade, direito às sementes e à água como patrimônio dos povos, cooperação agrícola, descriminalização dos movimentos sociais, direitos sociais dos camponeses e das camponesas, crianças, jovens, adultos, idosos (CALDART, 2009, p. 59).

Do ponto de vista da percepção dos professores, os docentes do curso, os relatos são mais aprofundados e apresentam aspectos diferenciados. Vejamos como P1 concebe esse processo:

Sim eu acho que essa é uma das que eu considero uma das grandes vantagens desse tipo de curso, que chegam realmente nos principais beneficiados da formação do professor, que é a sua escola é sua comunidade. Atividades que eles levavam para desenvolver na sua comunidade envolvendo diretamente a escola e durante a sua formação. É nesse sentido, que falo que a formação se torna significativa, né! Porque eles vivenciavam ao mesmo tempo em que já estavam desenvolvendo atividades. Vivenciavam essas experiências com seus alunos e sua escola e a sua comunidade. (P1)

O P2 apresentou algumas limitações, algumas dificuldades que sentiu no processo de formação que estão relacionados às condições em que os estudantes entraram no curso e a questão da logística de transporte (geográfico)

dos estudantes até à universidade e dos próprios professores até os locais de origem dos estudantes.

Olha Muller qual era o problema enfrentado? Nós pegamos professores em sala de aula que já vinham há bastante tempo trabalhando, sem vamos dizer assim, aquela devida formação. Então se nesse aspecto de pegar esses acadêmicos, esses professores vemos que um dos problemas é a formação que eles vinham tendo até então. Ou seja, praticamente nenhuma: nós pegamos alunos sem experiência, que já estavam em sala de aula, inclusive com muitos vícios muita dificuldade de um entendimento, que quer da Verdade no estudo universitário. Os outros problemas são só uma questão de chegar, de sair, de ver, de acompanhar, que estão de trânsito, mesmo aquela questão geográfica, física que eu já falei. (P2)

A questão da dificuldade de acesso às comunidades e a questão do acompanhamento da formação aparece fortemente na fala do P3. A grande distância, por vezes, oportunizava (involuntariamente), a permanência por mais tempo nas comunidades, com pernoites em casas de estudantes do curso, conhecendo as suas residências, seus familiares e a vizinhança. Numa dessas experiências, fizemos uma visita de quase 1000 km entre ida e volta.

Olha, nós, não é devido ao acesso à dificuldade de veículo da Unemat, primeiro foi isso. Um dos casos assim, uma das situações que a gente teve dificuldade de ficar mais tempo na comunidade, mas nós acompanhamos inclusive no assentamento ali 12 de Outubro a gente teve, fomos à noite além do acompanhar estágio, nós acompanhamos as reuniões, da escola com a comunidade dos pais. Na escola do assentamento Zumbi dos Palmares, lá em Cláudia, também nós acompanhamos movimentos da comunidade. Nós participamos em Alta Floresta, além do estágio nós acompanhamos atividades realizadas lá pelos assentamentos, ou seja, a preocupação com as usinas, que é o que está preocupando aqui na nossa região. (P3)

Outro ponto que P3 destaca é o relacionamento institucional com as secretarias municipais de educação através das coordenadorias municipais da Educação do Campo. Também participei pessoalmente desses momentos, sendo que antes de irmos às escolas, fazíamos uma visita aos coordenadores municipais, alguns até nos acompanham até as escolas, mas éramos convidados a participar das refeições e conhecer os projetos das escolas, tais como destacamos na fala de E1.

E nos demais municípios que nós fomos, sempre a gente entrava com a secretaria de educação, a gente tentava conversar com os pais, porque boa parte dos alunos chegam à escola com transporte escolar. Então a gente tinha possibilidade de muitas vezes conversar com os pais, com as famílias dessas crianças, quando chegavam a escola, que a gente já estava lá porque normalmente a gente dormia lá na comunidade, né, na casa de alguém, de algum professor. Então a

gente tinha esse contato aí fazia perguntas, ia conversando com as pessoas. Então a interação foi muito interessante. Eu penso que ajudou bastante o nosso trabalho tanto no estágio, tanto na formação dos nossos alunos aqui e mostrar para eles, o quanto que é importante, principalmente nos assentamentos no meio rural, esse trabalho da escola com a comunidade. (P3)

Eis um dado importante na superação da pedagogia do espontaneísmo e do improvisado. O educador do campo tem uma aproximação de todos os sujeitos educacionais, inclusive os pais dos alunos de seus alunos. Essa aproximação só é possível quando há interesse e comprometimento. Por essa razão que a Educação do Campo é compromisso com a comunidade escolar, no sentido de conhecê-la por completo, todos os sujeitos envolvidos, suas necessidades e suas dificuldades.

Talvez neste ponto, devemos destacar o discernimento que Paludo nos traz quando falamos de políticas públicas de Educação do Campo na relação com a autonomia didático pedagógica das comunidades escolares do campo. O Estado é quem garante as políticas, mas a autonomia didático-pedagógica é da comunidade escolar.

A responsabilidade do Estado pelo financiamento da educação e pela implementação de regras gerais, conteúdos e idades escolares, porém as comunidades escolares têm liberdade para a definição do método pedagógico, dos conteúdos específicos e do próprio material a ser utilizado. As comunidades escolares, portanto, deveriam dirigir o processo educativo. Essa relação entre Estado/governo e educação e escola é um aspecto de reflexão que, na atualidade, dada a sociabilidade hegemônica existente, a direção da política pública e dos representantes do capital no direcionamento da educação, demanda reflexão por parte dos que se comprometem com os trabalhadores e têm na dimensão educativa o eixo central de atuação (PALUDO, 2013, p. 80-81).

Portanto, não é o Estado que faz as políticas de Educação do Campo. Sua função é garanti-las, financiá-las, mas quem as faz são as comunidades do campo, com a participação de todos os movimentos ali envolvidos.

### 7.3 A RELAÇÃO ENTRE A PROPOSTA DO CURRÍCULO E O MUNDO DO TRABALHO DO CAMPO DOS SUJEITOS PARTICIPANTES

O mundo do trabalho dos sujeitos educacionais do campo e um currículo pensado coletivamente, na, para, e a partir da realidade educacional do campo, está na essência da formação desta proposta. Na proposta pedagógica do curso em estudo, encontramos diversas passagens nas quais aparece a questão do

planejamento conjunto de atividades, a exemplo do planejamento dos estágios, período em que foi intensificada ainda mais a articulação do curso na realidade específica da formação.

O estágio iniciará a partir do quarto momento presencial, no intuito de ser planejado coletivamente, utilizando os recursos disponíveis, que embasarão o desenvolvimento e a sistematização produzida nas etapas intermediárias, [...] (PPC do Curso 2011, p. 28).

Trata-se de um planejamento que não era, portanto, relativo àquele momento específico, particular, único e, sim, produto de toda uma articulação processual de várias etapas formativas, inclusive na interação com as comunidades de origem trabalhadas no tempo comunidade. Essa expressão tempo comunidade, embora apareça apenas no organograma do curso, nas oito etapas formativas, está no sentido da articulação do currículo e do planejamento ao longo do curso e nos ementários, a exemplo da disciplina de alfabetização.

Produção de materiais pedagógicos, jogos, recursos metodológicos, brinquedotecas, bibliotecas, e outros materiais confeccionados para serem desenvolvidos nas práticas pedagógicas da escola do campo e articuladas a vida da comunidade local do campo (PPC do Curso 2011, p. 43).

Nos projetos propostos pelos cursistas e na verificação *in loco*, havia concordância entre as propostas desenvolvidas? Houve acompanhamento dos professores da universidade em suficiência para a realização de seus projetos/trabalhos na comunidade, principalmente no tempo comunidade?

Aqui, neste ponto, haverá elementos do ponto anterior que irão se entrelaçar, mas fundamentalmente o objetivo é verificar se os sujeitos professores encontraram coerência entre o que estava sendo proposto para o tempo comunidade e o que realmente estava sendo feito pelos cursistas na prática e se os mesmos conseguiam fazer este acompanhamento. Mas há um detalhe que abordo aqui: disse anteriormente que me ateria a estudar a proposta efetivamente implantada, sem promover maiores reflexões sobre o longo e burocrático trâmite. No entanto, como houve, segundo alguns sujeitos da pesquisa, prejuízo grande à proposta de formação, em razão de a versão aprovada não ter sido a primeira e seu trâmite ter seguido caminhos diferentes do previsto, entendo ser importante, trazer algo sobre isso. Até porque, responderá algumas perguntas que obviamente surgiriam ao longo da leitura do texto que dariam falta do que foi apontado como prejuízo à formação.



As diretrizes operacionais da Educação no Campo apontam para alguns aspectos que devem ser levados em consideração ao se elaborar propostas de formação para os povos do campo.

O projeto institucional das escolas do campo, expressão do trabalho compartilhado de todos os setores comprometidos com a universalização da educação escolar com qualidade social, constituir-se-á num espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável (BRASIL, 2001, p. 23).

Segundo PC2, a proposta original do curso sofreu seu principal prejuízo neste ponto, na questão da articulação da proposta com as comunidades escolares, em razão de a proposta implantada não ter sido aquela pensada por primeiro. Naquela proposta havia toda uma perspectiva de participação maior dos movimentos sociais. Neste sentido, segundo PC2, houve dois prejuízos principais para a proposta de formação. O primeiro faz referência às ausências de uma reflexão a partir dos reais problemas e da dinâmica da vida do campo, que poderia ser trazida para os planejamentos do curso, trazendo uma compreensão muito mais aprofundada da realidade.

A ausência dos movimentos sociais não permitiu uma densa reflexão a partir daquilo que eles trazem das questões do campo, que seriam fundamentais para a formação de professores. Que seria importante no sentido da orientação do próprio desenvolvimento do projeto do curso. Então essa esse foi o primeiro prejuízo. (PC2)

A concepção de PC1 está totalmente ancorada nas diretrizes operacionais para a Educação do Campo no que se refere a quaisquer propostas que sejam dirigidas aos povos do campo. Sempre deve se reservar o protagonismo a estes sujeitos educacionais.

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 (BRASIL -DCNEC, 2001, p. 22).

Essa compreensão da necessidade da participação dos movimentos sociais na discussão, elaboração e execução da proposta de formação, realmente acabou sendo alijada do processo, se não de todo, ao menos na forma que deveria ser. Embora algumas das discussões iniciais que estavam nesse processo, nas primeiras tentativas de implantação, nas quais os movimentos

sociais estavam presentes, a sua não participação nas etapas seguintes, realmente provocou um afastamento do que seria o ideal na formação de educadores do campo.

O segundo prejuízo, decorrente diretamente deste primeiro, é a questão da centralidade da formação na escola. Isso fez perder a dimensão da construção dos projetos educacionais do campo que, no entender de PC1, não podem ser construídos a partir da escola, pois é feita a partir da relação com os movimentos sociais.

O segundo prejuízo, em razão disto, vem na própria concepção, então, da formação política e pedagógica, que ficou centrada na escola. Ao ficar centrado na escola, se perdeu todo âmbito de informação, de como é que são construídos mesmo os projetos educacionais das escolas do Campo. Ela não se faz fechada partir da escola. Ela se faz na relação com todos os movimentos sociais e, esses sujeitos dos movimentos sociais, fundamentalmente na participação dos seminários integradores, fariam esses estudantes pensar, compreender e desenvolver seu processo de formação, nesse sentido. Então nós perdemos uma oportunidade ímpar nesse processo. São as duas questões só que eu queria trazer, as outras e não vou entrar no mérito delas. (PC2)

Caldart contribui muito aqui ao dizer que numa escola do campo, mesmo que a realidade seja de um quadro discente pequeno ou de apenas um único professor, a discussão da proposta de formação, conforme atua o próprio MST, há muitos sujeitos que podem participar dessa formação.

Numa escola há outras pessoas que têm ou podem ter esta tarefa. Na experiência do MST, consideramos como educadores: as professoras e os professores da rede pública, assentados ou não, acampados ou não, que atuam na escola; os outros funcionários e funcionárias que trabalham na escola; as pessoas voluntárias da comunidade que atuam em algum tipo de atividade pedagógica ligada à escola (monitores de oficinas ou do tempo trabalho, por exemplo); técnicos e técnicas que atuam no assentamento e que também são chamados a contribuir no acompanhamento dos processos produtivos desenvolvidos pela escola [...] (CALDART, 2003, p. 74-75).

O próprio MST, ainda segundo Caldart, acompanha, através de uma equipe específica, a formação oferecida da qual participam integrantes de toda a comunidade. O que acaba mostrando uma outra característica do MST e da formação nos assentamentos: o MST oferece suporte político pedagógico às escolas do campo.

Há também a chamada equipe de educação do assentamento ou do acampamento, geralmente constituída por representantes das famílias Sem Terra, que embora não seja responsável apenas pelas atividades da escola, pode representar um apoio político e pedagógico importante para o grupo interno, ou mesmo participar efetivamente dele quando for muito pequeno (CALDART, 2003, p. 75).

Veamos como é sério o que foi apontado, até em forma de desabafo, por PC2, ao se referir à maneira, como seu entendimento, a proposta deveria ter sido encaminhada e efetivada nas comunidades escolares.

Eu não quero entrar nessas questões. (Entrevistador, tá bom). E aí tem que dizer coisas que.... mas assim, o que isso descaracterizou? Porque veja: uma coisa é fazer um trabalho de Formação, tendo como centro apenas a escola. A educação do campo não é isso, não é só escola. Educação do campo é uma concepção ampla, que aliás deixar de fora a questão dos movimentos sociais na Educação do Campo, é negar a Educação do Campo, porque a Educação do Campo nasceu como ação, do debate, da participação dos movimentos sociais. (PC2)

Essa posição de PC2 deixa claro o nível de envolvimento que há entre Educação do Campo e movimentos sociais. É por essa razão que identificamos na atitude dos proponentes, uma atitude de educadores resilientes, que apresentaram aquilo que foi possível para aquele momento, adaptando-se à situação, sem perder de vista os objetivos centrais, mantendo aquilo que foi possível.

PC1, como mostramos anteriormente em outro momento, apontou para outros dois prejuízos que houve em relação com a proposta inicial: a perda de um grande grupo de jovens e adultos que seriam qualificados na EJA e um montante muito alto de recursos financeiros que dariam suporte ao curso em todas as dimensões: principalmente na questão da assistência estudantes e do acompanhamento às comunidades dos estudantes egressos.

E a terceira referência pedagógica para a Educação do Campo vem de uma reflexão teórica mais recente, que estamos chamando de Pedagogia do Movimento, e que também dialoga com as tradições anteriores, mas se produz desde as experiências educativas dos próprios Movimentos Sociais, e em especial dos Movimentos Sociais do Campo. Trata-se de uma matriz pedagógica cuja constituição teórica se dá no mesmo tempo histórico da Educação do Campo. Podemos dizer então que se trata de um diálogo que ao mesmo tempo será formulação de suas concepções e de seus desdobramentos práticos (CALDART,2004, p.4).

Feitas estas observações, podemos retomar a importância da participação dos movimentos, que traz em seu bojo essa ideia da Pedagogia do movimento. Uma Pedagogia que se articula com os movimentos sociais e com a sociedade e não permanece apenas no interior da escola ou em seu entorno imediato.

## 7.4 A RESILIÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA LUTA EM ABERTO

Tendo feito essas considerações, podemos agora partir para a proposta efetivamente implantada em suas coerências com o que havia sido proposto, principalmente na articulação das atividades dos seminários integradores e os tempos comunidades dos estudantes egressos, principalmente partindo da percepção dos sujeitos professores.

A compreensão dos resultados deste processo, na visão de PC2, que disse que falaria pouco sobre isso, alertou para um problema que apareceu na prática em razão do curso não ter sido articulado conforme a proposição inicial. Mas mesmo assim, houve estudantes que conseguiram fazer a articulação desejada na formação.

Sim. A (E5) foi uma das orientadas e no seu TCC ela discutiu o projeto da escola [...], lá no assentamento. A outra nem tanto, a outra ela articulou mais a área de Formação dela, [...]. Que para mim isso tem a ver fundamentalmente com este processo, principalmente relacionado a esta questão da forma da organização pedagógica. Naquela questão central que eu te falei da articulação dos vários sujeitos, pensando o projeto, participando. Então teve uma certa dificuldade dos estudantes fazer este processo: mas onde é meu campo de atuação, onde é que devo atuar, onde devo refletir. O importante, em última instância, onde é que eu devo produzir o meu TCC. O que a (E5) fez com plena compreensão.

O P2, também percebeu alguns problemas nesse processo, mas entende que a formação aconteceu, em parte, da forma como havia sido planejada.

Aconteceu sim, aconteceu não de forma que nós queríamos. Isso nós reconhecemos, inclusive na própria avaliação. Mas foi o que deu para fazer dadas as circunstâncias, a questão geográfica difícil, época de chuva, etc., etc., E não tinha nem como chegar até algumas comunidades. Mas aconteceu. (P2)

Aí está a força do educador pedagogo resiliente. Ante todos os obstáculos, faz-se o possível, e se alicerçam as possibilidades de mudanças futuras. Criam-se as possibilidades para ações futuras. Plantam-se sementes que, num futuro, podem se tornar multiplicadores das inovações na Educação do Campo. Entre avanços e retrocessos nas políticas governamentais, o que Caldart nos trouxe em 2004 ainda é bastante atual, quando diz que, mesmo que haja políticas que tentem colocar a educação do campo nos moldes da educação rural, o processo que os movimentos sociais do campo iniciaram e suas conquistas estão consolidadas.

O momento atual nos parece propício para avanços, ao mesmo tempo em que revela uma maior complexidade para a atuação dos Movimentos Sociais: o campo está voltando à agenda do debate político do país, sendo parte da disputa de projetos de desenvolvimento, mas em um contexto de clara hegemonia do projeto do capital, que até poderá reeditar uma política de “educação para o meio rural”, mas não tem como admitir que o Estado assuma a construção efetiva de um sistema público de Educação do Campo (CALDART, 2004,p.2).

Portanto, é uma trincheira, uma luta que está sempre em aberto, que enfrentará batalhas constantes, mas que já conseguiu uma consolidação que não pode mais ser negada. É nesse espaço que se situa a formação de educadores do campo. É nessa trincheira que ela enfrenta e enfrentará suas batalhas.

O P3 fez um relato bastante completo, articulando o que estava sendo planejado nas etapas de formação presencial, o tempo comunidade e o seminário integrador. Ele relata que, além de poder observar na prática as atividades, na condição de professor de estágio, também pode verificar isso nos registros documentados pelos estudantes egressos, na forma de fotos e outros materiais por eles produzidos. Também constatei isso pessoalmente em visitas e nos seminários integradores. Em algumas escolas havia uma espécie de biblioteca com todos os principais tipos de sementes de plantas nativas da região. Também encontramos canteiros de mudas e hortas em forma de mandala. O que também foi relatado por P3 e outro momento.

Sim, todos os momentos, porque o tempo comunidade, ele foi tão bem organizado e planejado e os alunos, eles se apropriaram bem dessa proposta, porque todas as etapas que aconteciam aqui eles traziam o resultado. Então o seminário integrador era uma disciplina que permeou todo o curso e os estudantes todos eles trazem [...]. Então foi muito interessante os relatos e assim, sempre com fotos com materiais que foram produzidos, slides então os alunos quando ocorreram seminários integradores eles apresentavam nesta proposta, o que é que eles faziam lá no tempo comunidade, foi muito interessante. (P3)

Esses pequenos exemplos, que ao visitarmos uma escola do campo encontramos, podem parecer pouco, mas são grandes avanços ante uma realidade em que nada ou pouco se criava como possibilidade de uma escola pensada para o campo e o trabalhador do campo, o filho do camponês. Trata-se de uma compreensão da Educação do Campo a partir de novos paradigmas que não são os do produtivismo científico, dos resultados imediatos. Molina, ao se referir à produção pedagógica dos movimentos sociais diz que,

Posto está, no diálogo, não apenas o conceito de conhecimento científico, mas principalmente, seu próprio processo de produção. Trata-se de algo mais amplo do que afirmar e exaltar os muitos saberes que têm os camponeses. Está em causa parte da crise paradigmática da ciência atual, que ignora outras formas de racionalidade, deslegitimando e marginalizando outras formas de produção de saber e de vida, que afrontam a lógica da acumulação (MOLINA, 2006, p.11).

A Educação do Campo, aliás nenhuma forma de educador, necessita se prender em números, em quantidades para comprovar sua qualidade. A lógica do capital de transformar tudo em números e pretender uma ciência da educação que siga estes parâmetros, não serve para a educação e tampouco para a Educação do Campo.

Os estudantes egressos do curso, não se aprofundaram muito nas respostas, se limitando a responder “sim”, que conseguiram fazer a diferença em seu trabalho nas comunidades e articular a formação recebida em sua prática docente. Mas também, em outros momentos complementavam o que objetivamos saber, neste ponto, como no dizer do E4. Que disse que conseguiu melhorar sua atuação docente.

Sim consegui em melhorar a minha prática docente (em alguns projetos) e na formação enquanto pessoa. (E4)

Sim. (E7)

O E3 também complementou sua resposta em outro espaço, dizendo que conseguiu melhorar sua prática docente a partir da formação recebida.

Com certeza sem sombra de dúvidas. O conhecimento que adquiri na universidade, se transformou em metodologias e melhorou a minha concepção como educador. (E3).

Sim, no sentido de valorização das nossas escolas, e de nós enquanto profissionais do campo. (E2)

Para romper com o processo que silencia e não valoriza os conhecimentos dos sujeitos educacionais do campo, resultante de suas vidas sociais e de suas trajetórias históricas, Molina, com base em Sônia de Azevedo Jesus, faz a seguinte reflexão:

Como romper com o silenciamento destes saberes e legitimar outros processos de produção do conhecimento, trazendo-os para dentro da escola do campo, para dentro das universidades? Em seu texto, a pesquisadora Sônia Azevedo de Jesus, ressalta a necessidade de implodirmos a imposição capitalista de uma lógica única, da exaltação de apenas um conjunto de conhecimentos como legítimo, eliminando todas as outras possibilidades de interpretar a vida. Segundo ela, “a compreensão da riqueza da relação saber-fazer-saber dos camponeses exige aprofundarmos as reflexões sobre as epistemologias ou inteligibilidades em curso no campo” (2006, p.12)

Para encerrar os dois pontos deste item podemos dizer que com referência a relação entre a formação pensada originalmente e a proposta do currículo trabalhada no mundo do trabalho dos sujeitos participantes, percebe-se que houve, sim, prejuízo à formação em relação ao que realmente é, conforme nossa base teórica, a Educação do Campo. No entanto, sujeitos estudantes e professores se superaram e conseguiram fazer Educação do Campo na formação acadêmica e na docência das comunidades dos estudantes, agora egressos do curso, mostrando-se educadores resilientes em meio a todas as dificuldades encontradas. Dessa forma, os educadores do campo também precisam transformar suas escolas em comunidades resilientes. Segundo Fajardo, Minayo e Moreira,

Por isso, a transformação da escola em uma comunidade resiliente exige, sobretudo, um olhar atento do docente, pois ele próprio precisa ir-se construindo como uma pessoa que detém esse fator diferencial. Tendo, segundo Riecken (2006), autoconfiança, persistência, criatividade, bom humor, liderança, capacidade de produzir conhecimento, relacionamento interpessoal e capacidade de sonhar (2010, p. 767).

Ainda aqui pretendemos, especificar alguns pontos que podem ser apontados como resultados objetivos do curso ofertado nas comunidades, além da questão da prática docente. Com este intento, formulamos questionamentos nos seguintes termos: Que tipos de resultados principais você entende que foram alcançados? Você consegue visualizar que houve diferenças nas atividades das escolas em que há egressos da Universidade do Estado do Mato Grosso? Houve produção textual científica da parte dos egressos?

O CM1, entende que este tipo de formação produz resultados melhores para a comunidade em comparação com os cursos oferecidos à distância.

As Formações de graduação oferecidas através da Unemat/UAB, tem mais resultados do que as graduações a distância. (CM1)

O CM2, por sua vez, nos deu uma resposta muito mais ampliada. Considerou vários elementos da formação, inclusive, da necessidade de se ter sequência nesse tipo de formação.

Sim tenho convicção de que as universidades precisam desenvolver ou continuar a desenvolver formações nessa área para que a Educação do Campo tenha mais pessoas com entendimento e capacidade de discussão dessa temática. Acredito que só a persistência em formações poderá contribuir para uma maior inovação e desenvolvimento de conceitos que contribuirão para o fortalecimento

desenvolvimento de estruturas que garantam uma política de educação para o campo efetiva que não fique à mercê da vontade política do administrador e sim possa atender o homem do campo em suas verdadeiras necessidades. (CM2)

CM3, por sua vez, entende que esse tipo de formação é muito importante por considerar que em seu município não há nenhum tipo de formação específica para educadores do campo. E há um detalhe importante nisso: nesse município há vários assentamentos e várias escolas do campo, sendo que foi um dos municípios que mais teve estudantes no curso em questão.

Não temos uma formação específica voltada para os profissionais que atuam nas escolas do campo. (CM3)

Foi de suma importância para o desenvolvimento dos trabalhos de acordo com a realidade dos educandos do campo. [...] na formação dos alunos do campo se destaca como alunos autônomos e críticos e mais preparados para a realidade. (CM3)

Nessas falas, há dois elementos que pretendemos destacar. Numa primeira situação, temos a valorização dos cursos presenciais no sentido de produzirem resultados melhores e na outra, já com toda uma argumentação relacionada, reforça a ideia da formação política do educador do campo como aquele que não fica à mercê dos administradores. Alguém que é capaz de fazer e pensar as próprias políticas da Educação do Campo, como propõem Paludo, Santos e Taddei (2016).

No caso dos estudantes, E4 também conseguiu perceber e fazer a diferença em sua comunidade. Além disso, conseguiu ter produção científica relacionada à sua formação.

Sim, como os projetos da escola e o Novos Talentos/CAPS e produção acadêmicas como artigo e banner e viagens e apresentação em outros estados como: ENERA em Luziania/GO apresentação do CANTASOL, Belém/PA congresso de pesquisadores negros apresentação de banner sobre a temática Racial do TCC e Em Natal/RN Diálogos com Paulo Freire CANTASOL e ENAED entre outros. (E4)

O E1, além do que já informamos anteriormente, referente à sua atuação na comunidade, conseguiu ter produção científica relacionada.

Sim, algumas publicações como autor e participante. Projeto cantasol. (E1)

Os demais estudantes egressos se limitaram a responder **sim**, que conseguiram ter produção científica e publicações relacionadas à formação.

Estes dados são muito relevantes por mostrarem que a formação



oferecida aos estudantes oportunizou a produção científica para além de seu contexto e das salas de aula da universidade e de suas salas. Quando acontece a publicação, já não há mais como silenciar essas falas com facilidade. Além disso, esses trabalhadores desenvolvem a autonomia didático científica para criarem em suas comunidades as propostas pedagógicas para as escolas do campo. Criou-se, também, a possibilidade de o mundo conhecer o que se produziu. Esse também, tem sido um dos focos nos debates em Educação do Campo, com vistas às necessidades de todos os povos que ali habitam. Segundo Molina,

Foi com esta perspectiva que debatemos a necessidade da produção de novas pesquisas sobre a correlação entre a precarização das condições de vida e (re) produção dos diferentes sujeitos presentes no espaço rural (agricultores familiares; assentados; ribeirinhos; quilombolas; extrativistas etc), a perda de seus territórios em consequência do avanço da reorganização capitalista do espaço agrário e o papel da Educação do Campo na construção de políticas públicas que sejam capazes de interferir neste processo histórico (MOLINA, 2006, p. 10).

Da parte dos sujeitos docentes as respostas são muito mais ampliadas em relação ao que vislumbram como resultados e como produção científica apresentada pelos estudantes egressos.

PC1 entende que, entre muitos outros, o maior resultado está na questão da formação para a militância, ou seja, ela entende que todos os estudantes egressos, de alguma maneira, militam a causa da Educação do Campo em suas comunidades de origem.

Os nossos principais resultados, eu penso que, eu não acredito que teve algum estudante nosso que foi para a sua comunidade e não fez a sua atuação com militância. Eu acho que o nosso tripé, ser professor né no caso educador do campo, educador que tem militância, que é pesquisador. Porque a gente continua acompanhando ele né depois de egressos, né. Então eu vejo que os nossos objetivos foram alcançados. (PC1)

Merece destaque aqui, entre outras coisas, a questão do educador militante. É fundamental em qual atividade a identidade de classe e a militância. Não é o suficiente a compreensão da realidade sem luta. Como diz Caldart,

O fato de os movimentos sociais serem atores centrais nos cursos de formação traz consequências para as políticas e para os currículos de formação. Seu ponto de partida é a radicalidade política, cultural e educativa, que vem dos próprios movimentos sociais e dos seus processos de formação como militantes-educadores. Levam para os cursos formais a riqueza de práticas, de Formação de Educadores do

Campo concepções de formação aprendidas na tensa e pedagógica dinâmica política do campo de que são sujeitos centrais (CALDART, Dicionário da EC, p. 362 - 363).

A militância e a formação são resultado do que Freire chama de consciência de oprimido, que leva ao engajamento na luta pela libertação. A consciência que se converte em luta contra a opressão numa luta resultante de constante reflexão, que se transforme em práxis.

Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua “convivência” com o regime opressor. Se esta descoberta não pode ser feita em nível puramente intelectual, mas da ação, o que nos parece fundamental é que esta não se cinja a mero ativismo, mas esteja associada a sério empenho de reflexão, para que seja práxis (FREIRE 2014, p. 72).

Outro resultado que PC1 apresenta e é realmente um resultado muito importante para a equipe que executou o programa de formação, assim como para toda a universidade, é o de que o Ministério da Educação está tomando o curso em questão como referência para a formação de educadores do campo em nível superior, para muitos estados do Brasil.

[...] assim o nosso curso de Pedagogia do Campo ele se tornou uma referência no Ministério da Educação, na secretaria da Educação da diversidade tal da alfabetização, a SECADI que vê o nosso curso de formação como uma referência. E aí esse nosso curso foi executado né, como referência em muitos estados do Brasil.

Há ainda outros resultados que PC1 aponta como teses de doutorado em Educação do Campo e egressos que alavancaram seus mestrados a partir da formação recebida. Projetos de escolas na região e projetos de melhoria de vida das comunidades também são resultados desta formação, segundo PC1.

Esse curso foi objeto de doutorado da Ivone, da Maria Ivonete, né localizado, mas eles são reflexos já disso né, não me lembro Muller, não quero ser injusta, mas uma coisa muito forte, muito importante, que é em Terra Nova, com a construção dos projetos pedagógicos de uma escola que é uma referência de Ensino Médio hoje, a décima Agrovila lá de Terra Nova, maravilhosa. Que atua muito fortemente onde os estudantes nossos do 12 de Outubro atuam. Então ali a gente construiu um projeto maravilhoso, que foi pelo CNPQ ou pela Capes não lembro bem, que é o Novos Talentos. Que foi uma forma assim da gente criar muitas oficinas. Esse projeto, o Cantasol também junto com o IOV lá de Alta Floresta que cria toda uma possibilidade de produção agroecológica. Ele é resultado disso, e de lá a gente sai com a dissertação de Mestrado do Valdemir, por exemplo que foi meu orientando que vale a pena. A atuação da Adriana estudante do nosso Curso de Pedagogia regular.

Pudemos constatar a implantação e o andamento de alguns desses projetos, ainda nos dias atuais, com a organização e a participação de

estudantes egressos do curso de Pedagogia em estudo aqui. Realmente observamos uma grande presença e atuação dos egressos nesses projetos e nos movimentos de militância em prol de suas escolas, que, como vimos, em Peripoli e Zoia (2011)<sup>52</sup> estão passando por grandes dificuldades.

O P1 diz que, entre outras coisas, houve um resultado que, em nosso entendimento, nunca deve ser desprezado, que é um ganho financeiro, resultante da qualificação dos sujeitos estudantes do campo. O que implica em melhora de sua vida, de sua família, de seu trabalho e, por consequência, de toda a escola.

Eu acho que gente pode dizer que um dos resultados disso é financeiro pois já estavam trabalhando nas escolas, já eram professores, estavam na formação com um ganho salarial para eles, porque eles passam a ter a formação então é um recurso que entra nas suas comunidades. Então tem um ganho financeiro de formação onde os professores puderam ter mais teoria para fundamentar a prática que eles desenvolvem na sala de aula. Então isso leva à melhora de suas aulas para os alunos, para toda comunidade. A formação, nesse sentido, melhora o professor e também melhora a sua prática em seus alunos. (P1)

Para o P3, que teve grande atuação nas visitas a campo, houve resultados muito positivos que envolvem outras pessoas, além dos alunos das escolas do campo em si, mas de pessoas da própria comunidade do campo que também são muito carentes de políticas de formação apropriadas às suas necessidades.

Sim, acompanhamos. Veja que tem lá em Alta Floresta, nós ficamos dois dias numa escola que tinha várias pessoas lá, pessoas idosas, inclusive jovens e adultos, que não estudavam. E o que é que nós criamos: criamos uma proposição lá de eles aproveitarem, irem para escola que esses nossos alunos montaram um projeto. Porque nós tínhamos lá quatro alunos que eram daquela região, que faziam Pedagogia aqui e que podiam atuar a noite, a partir das 18 horas na escola lá. Foi muito importante porque essas pessoas começaram e se escolarizar tiveram acesso à escola com a proposta de nossos os estudantes. (P3)

Nas declarações de P3 apareceram também outros elementos que pretendia verificar que é a questão da militância e a preocupação com as questões ambientais, ou seja, agroecologia. Além disso, o P3 mostrou que muitos dos estudantes egressos agora estão atuantes também na gestão escolar

---

<sup>52</sup>No artigo intitulado **O Fechamento das Escolas do Campo: O Anúncio do Fim das Comunidades Rurais/Camponesas**, Peripoli e Zoia retratam a situação precária das escolas do campo e como vem ocorrendo, principalmente em decorrência do êxodo rural, o fechamento das escolas do campo, por falta de alunos. Uma falta que não é casual, mas provocada pelas políticas capitalistas do agronegócio que esvaziam o campo.

ECS, Sinop/MT, v.1, n.2, p.188-202, jul./dez. 2011. Acessado em 24-05-2019.

Disponível em <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/educacao/article/view/435/273>

e em projetos, como E1 havia declarado.

Eles continuam participando inclusive de eventos que envolvem a preocupação deles, ou seja, as usinas. Eu vou pegar por exemplo o caso dos alunos da escola Florestan Fernandes, nós temos lá cinco alunos que faziam Pedagogia do Campo. Todos eles são professores lá da escola. Hoje, inclusive, uma de nossas alunas é diretora da Escola, um de nossos alunos é o coordenador da escola. Um dos nossos alunos ele é o responsável pelo projeto Canta Sol, que é uma feira de economia solidária onde se faz todo um trabalho com os alunos, e traz para a cidade, para Sinop toda quarta-feira, os produtos. Então eles têm todo um trabalho lá, em que a gente ajudou a construir a horta Mandala. Todo um cuidado com o ambiente sem a utilização de defensivos agrícolas com tudo com os recursos em que não polui e produção de alimentos então eles têm lá hoje um trabalho muito interessante e com a comunidade com os assentados na produção de alimentos para a manutenção do assentamento. A preocupação sempre é: manter as famílias no meio rural, não vir para cidade. A escola tem favorecido para isso.

E6 também tem uma fala neste sentido, apontando preocupação com a economia agrícola do campo no enfrentamento do agronegócio através da perspectiva agroecológica.

A formação do campo nos ajudou a compreender a lógica de atuação do capitalismo, do agronegócio, tanto da produção, do seu modelo, a educação do campo nos ajudou a compreender o contraponto do capital. A Educação do campo tem a perspectiva da formação na agroecologia e a formação crítica para a contraposição desse modelo. O agronegócio expulsa nossas famílias. Por exemplo, a empresa da barragem expulsou várias famílias, o que nos enfraquecesse, mas a EA nos ajudou a superar essa dualidade, encontrar perspectivas, quais sejam, para a educação do campo, o desavio de viver no assentamento. (E6)

A questão da agroecologia aparece discretamente na proposição escrita do curso, mas aparece muito nas falas dos sujeitos envolvidos, tanto estudantes quanto professores. Na fala do estudante E1 com muita força. Pois, além dos problemas já sabidos, que é a questão do latifúndio promovido pelo agronegócio, do uso de venenos para o controle da qualidade da produção em larga escala, a região onde fica seu assentamento e sua escola, apresenta uma característica geográfica muito difícil que é o período da estiagem, que dura uma média de 4 meses. De fins de maio até fins de setembro, período em que praticamente não há chuvas, as queimadas são muitos comuns, acarretando incêndios florestais, com efeitos devastadores, principalmente no assentamento. Perde-se pastos, plantas e muitas frutas, ou seja, tudo. Isso causa um impacto ambiental e econômico muito forte. Embora não haja ênfase nos relatos dos sujeitos estudantes sobre esse ponto, trata-se uma preocupação constante. Essa, mais uma luta, mais uma batalha na vida desses trabalhadores do campo. Nesse

caso, os educadores, juntamente com as lideranças dos movimentos sociais, podem ser resilientes e encontrar alternativas, juntamente com o agronegócio, pois os incêndios florestais, nesse caso, não interessam a ninguém: não interessa queimar, nem as pequenas propriedades e suas reservas e tampouco, o pasto seco das fazendas de gado, muito útil na alimentação.

Numa resposta simples, o P4, sintetizou muitos aspectos da formação que foram alcançadas: a visão de mundo, a luta pela defesa de seu espaço de trabalho, a realização de fazer um curso superior.

O sonho de muitos deles era estar em uma universidade estudando. Isso foi alcançado. O benefício do retorno Universidade/Campo. As posturas e visões de mundo se alargaram. Isso eles mesmos afirmam. Politicamente, já há nesses alunos, uma certa maturidade pelas lutas que travam dia a dia nas conquistas de seus direitos, principalmente a terra. (P4)

E6 também reforça em sua fala a importância da formação recebida, principalmente no que se refere à sua maneira de ver a escola antes e como a vê agora. Como concebia sua atuação profissional e como a vê agora. Ele entende que agora consegue transformar sua prática educacional e em ciência, fazer uma leitura científica de seu mundo do trabalho e fazer o enfrentamento das dificuldades, o que configura a postura do educador resiliente.

A proposta me transformou num educador do campo devido meu olhar mais científico de minha prática, passei a entender minha prática, passei a ter uma leitura, uma base teórica daquilo que desenvolvo, consigo aprofundar e refletir heroicamente minha prática. Você consegue aprofundar mais, ver mais e aperfeiçoar a prática. (E6)

Essa também é uma característica resiliente observada em nossos sujeitos pesquisados, tanto professores quando egressos estudantes. Quando muda a maneira ou as fronteiras para o que se quer fazer, é preciso considerar novas possibilidades, mantendo o equilíbrio, fazendo ciência a partir do que vivencia. Planejar novamente, considerando a diversidade presente nas novas possibilidades. Segundo Tavares (2014)

[..] terá de ser um lugar e um agente de formação, inovação, de pesquisa para ajudar fazer cabeças bem feitas, digamos, mais inteligentes, mais sensatas, mais equilibradas, mais curiosas e desejosas de questionar, de conhecer-se e conhecer o mundo dos objectos existentes e possíveis, dos acontecimentos e das relações para melhor poderem agir, argumentar e tomar posição, decidir com mais discernimento, espírito crítico, sabedoria. Ou seja, desenvolver-se como pessoas livres, responsáveis, resilientes. (2014, p.74)

Com relação a isso, cabe considerar que há uma grande necessidade de

se qualificar em nível superior os profissionais da educação do campo, qualificar os trabalhadores do campo e oportunizar o acesso à Educação Superior. É uma questão de melhorar cientificamente o campo e as condições dos trabalhadores.

O censo agropecuário de 2006 traz o dado de que, em nosso país, 30% dos trabalhadores rurais são analfabetos, e 80% não chegaram a concluir o ensino fundamental. Ou seja, a moral é límpida: o debate sério sobre a educação profissional está atrelado à necessidade urgente de políticas de universalização da educação básica e de democratização do acesso à educação superior (CALDART, Dicionário, 2006, p.292).

No que se refere à questão da produção científica e das coerências entre a formação ofertada e o texto escrito pelos estudantes egressos, P4 disse que havia muita dificuldade, mas, à medida que o curso e as disciplinas de apoio à metodologia científica transcorriam, os estudantes também melhoravam seus textos.

Olha, dentro dos limites mínimos necessários posso dizer que sim. No percurso muitas dificuldades em relação à pesquisa surgiram, até por desconhecimento, entretanto, à medida que estudavam metodologias de pesquisa, e foram sendo orientados conseguiram adentrar nesse mundo acadêmico de iniciação científica. (P4)

As Instituições Universidade/prefeituras/fazendas deram o apoio de que você necessitava para realizar o curso? Encontrastes alguma barreira? Pretendes continuar na Educação do Campo?

O CM2 não fez referência as barreiras que tenha encontrado e acabou se atendo mais à questão dos apoios que sua secretaria ofereceu aos estudantes.

Na época lembro que fora dado uma ajuda na alimentação do cursista enquanto participava dos estudos e na escola sempre disponibilizado condições diferenciadas para que o cursista pudesse desenvolver as atividades do curso e também nas intervenções quando ocorriam discussões e divergências entre os colegas na escola pelo fato de se fazer ou se falar às vezes coisas que mexiam na tranquilidade ou acomodação de alguns. (CM2)

Por sua vez o CM1 e CM3 deram respostas mais enxutas, embora tenham destacado um elemento muito importante no apoio logístico para quem quer estudar e tem problemas de acesso ao local de estudo, que é muito comum para quem mora no campo, que é o transporte escolar.

Transporte escolar, alimentação e calendário diferenciado na escola. (CM1)

Auxiliamos na alimentação e no transporte, além do ajuste do horário escolar. (CM3)

No que se refere aos estudantes egressos, E1 permanece na Educação do Campo, embora esteja atuando fora da área de formação e, enquanto barreira ou dificuldade ele se refere à SEDUC – Secretaria de Estado de Educação e Cultura do MT, por não valorizar as especificidades da formação do campo.

Eu continuo atuando na Educação do Campo. Não na minha área de formação. Hoje atuo em disciplinas de Ciências Biológicas, Química, Física Artes e Língua Inglesa. Pretendo continuar na Educação do Campo, atuar na minha área de formação. A barreira que encontramos são as contagens de ponto da SEDUC que não reconhece as especificidades dos educadores do campo e acaba criando alguns problemas nas comunidades.

E2 não se mostrou satisfeito com o apoio recebido ao longo da formação no curso dizendo que as instituições, raras vezes lhe deram apoio e no que se refere à sua permanência na Educação do Campo disse que sim e, no tocante as barreiras, questiona o fato, de profissionais da cidade, sem formação específica para o campo, disputarem as vagas com eles na atribuição de aulas, o que em meu entendimento é um problema de gestão local.

Sim. Sempre pois as portarias do estado nunca nos oferecem uma portaria específica onde apoia o professor do campo que mora e atua no campo, sendo que temos que concorrer a vagas com professores das cidades que não conhece a nossa realidade. O meu objetivo é permanecer no campo até a aposentadoria. (E2)

A resposta de E3 é muito diferente do que as experiências vivenciadas por seus outros dois colegas. No que se refere ao apoio recebido, ele diz que as prefeituras, por razões que desconhece, não lhe deram apoio, no tocante às demais instituições, não apresentou queixa.

Com exceção das Prefeituras que sempre dificultaram tudo por razões que desconheço. Nunca tive nenhuma dificuldade em relação a todos ao contrário sempre me apoiaram. (E3)

Também no que se refere a barreiras, ele diz que também teve e por todos os lados, mas entende que o conhecimento é uma forma de superá-las e permanece firme na Educação do Campo.

Sim. Trabalho em uma escola do campo em Claudia MT. Barreira sempre tem em todos os lados. Mas a arma que temos é o conhecimento. Acabei de concluir uma especialização e pretendo fazer mestrado e doutorado. (E3).

E4 diz que recebeu todo o apoio necessário, apesar de dificuldades a exemplo do transporte. Mas sua resposta parece ser mais específica com relação aos professores da instituição formadora. E no caso de sua permanência na escola do campo, ela diz que se mudou para outro estado, atuando na área

da saúde, mas pretendendo voltar para a Educação do Campo.

Sim muito presente com todas as dificuldades inclusive o transporte.  
(E4)

Faz um ano que estou no Pará, e não estou na Educação do Campo, estou na área da saúde, mas pretendo voltar para a Educação do Campo. (E4)

Por fim, o que trouxemos neste capítulo revela o que conseguimos abstrair do que seriam resultados do processo de formação ocorrido neste curso em pesquisa aqui. Alguns importantes aspectos da proposta inicial comprometeram partes do processo, a exemplo da participação dos movimentos sociais, que acabaram ficando limitados à participação no processo por razões burocráticas. No entanto, em suma, na resiliência, tanto os proponentes e os sujeitos estudantes cursistas conseguiram superar as dificuldades e criar as condições de aprendizagem e aprender no processo e consolidar a proposta de formação na prática. É o que, ao menos, está nos relatos que trouxe aqui.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciarmos esta pesquisa sobre a proposta de formação em Pedagogia para educadores do campo, havia criado algumas expectativas, alguns objetivos que poderiam nos orientar para uma análise de que tipo de transformações essa proposta poderia ter trazido para os sujeitos envolvidos, principalmente no que seria importante para a atuação desses profissionais em seus espaços profissionais, no caso, educadores do campo. Nesse sentido, procuramos pesquisar o que estava textualmente escrito, enquanto proposta e o que, na prática, foi desenvolvido na formação desses sujeitos educacionais e como sentiam que essa formação recebida estava relacionada às suas práticas educacionais na articulação curricular. Também destacamos nos objetivos, a percepção da equipe proponente do projeto, em parceria com os coordenadores municipais da educação do campo, no sentido do que visualizavam como resultados desta formação, deste trabalho realizado e se em suas opiniões havia correspondido às expectativas em relação ao proposto.

Desta forma, analisar o processo de formação do Educador do campo no curso de Pedagogia para educadores do campo da UNEMAT- (Parceladas) e as transformações que o mesmo produziu na vida dos sujeitos dessa formação e nas comunidades, onde eles atuam foi uma experiência que nos levou a muitas possibilidades. Trata-se de um curso que demonstrou ter sido proposto como alternativa, como resposta de uma universidade que tem preocupação em atuar na comunidade sob cinco aspectos principais: a) na perspectiva da resiliência; b) na perspectiva da educação popular; c) na questão agroecológica; d) na formação em alternância e) nas lições especiais como aprendizagem para a universidade.

**a) Na perspectiva da resiliência.** O que mais nos impressionou nesse processo todo de pesquisa é o fato de como em meio a tantas adversidades, a tantos obstáculos, os educadores do campo conseguem se manter firmes e perseverantes na luta. Trata-se de uma questão de postura, de atitude, de resiliência, de compreensão da luta como um processo histórico, de constante transformação: nada permanece como está para sempre. Nesse processo, nessas posturas, identificamos

educadores resilientes, capazes de fazer todos os tipos de enfrentamentos necessários para manter a luta pela educação e pela educação do campo, que é, ao mesmo tempo, a luta por toda a vida plena, o bem viver do campo. Esses sujeitos educacionais se revelaram resilientes ao buscarem formação para a sua atuação na escola e no movimento social (MST), aproveitam todas as oportunidades que tiveram para melhorar seu trabalho, apesar das grandes distâncias e se mantiveram na formação continuada, mesmo após terem concluído a formação inicial. Reconhecem o valor da formação recebida, reconhecem e se reconhecem como membros militantes das tensões que envolvem a luta pela terra. Mantém a esperança e a perseverança lutando por uma educação de qualidade do e no campo. Não se rendem com facilidade, mas sabem se adaptar, sabem fazer a leitura da luta nos processos históricos e manterem-se vivos e com esperança de que sempre haverá possibilidades de conseguir bons resultados. E, se de um lado, faltou mais interação com os movimentos sociais na execução da proposta, como se faz Educação do Campo (PC2), por outro lado, os próprios sujeitos educacionais participantes da proposta de formação, como integrante e militantes dos movimentos sociais conseguiram suprir, em partes, as lacunas que, eventualmente, seriam decorrentes da ausência da participação direta dos movimentos sociais nas discussões e na execução da proposta. Nesse sentido, a resiliência foi elemento decisivo do que encontramos nessa pesquisa.

Ou seja, procurar que todos os actores sejam mais inteligentes, mais responsáveis, responsáveis flexíveis, resilientes, autônomos, colaborativos e, sobretudo, organizar e desenvolver a escola como uma verdadeira comunidade activa e dialéctica de conhecimento, de aprendizagem, de cidadania mais flexiva, reflexiva, mais criativa, livre e responsável, mais resiliente. (Tavares, 2014, p. 77)

A proposta só foi, em nossa avaliação, possível de ser executada por ter tido, tanto na equipe formadora, com a participação dos gestores municipais da educação do campo, e dos sujeitos alunos, o esforço, a capacidade de superação em meio a todas as dificuldades, insistir e levar avante um projeto, até conseguir vê-lo desenvolvido e encontrar na formação os sujeitos capazes de fazer a própria história, mesmo que haja muitas tentativas de outros a fazerem por eles.

Há que se destacar uma nova forma de resiliência que a própria universidade precisa debater que diz respeito à pressão que ela sofre constantemente para se render ao produtivismo de interesse do capital. Trata-se de uma perspectiva de pesquisa submetida ao que o capital deseja financiar. Segundo Santos, a universidade não pode render-se a isso.

[...] a crise institucional resultava da contradição entre a reivindicação da autonomia na definição dos valores e dos objectivos da universidade e a pressão crescente para submeter esta última a critérios de eficácia e de produtividade de natureza empresarial ou de responsabilidade. (2011, p. 10)

Esta tem sido uma luta constante para quem trabalha na educação superior pública, assim como em escola pública. Frequentemente educadores são constrangidos com perguntas como: seu projeto tem financiamento privado ou dependerá de recursos públicos? Ou então qual será o impacto socioeconômico de seu projeto? Embora sejam questionamentos cabíveis, eles remetem os pesquisadores e educadores para um jogo de cintura em que precisam provar constantemente que não são deficitários para o Estado e que sua contribuição é muito importante para as pessoas. Nesse sentido, os educadores, discentes e docentes, encontraram alternativas de financiamentos externos, como no caso das bolsas da capes para docentes (ainda que públicas, não geraram custos adicionais para a universidade) e no caso dos discentes, além de bolsas nos mesmo moldes, houve também a solidificação do cooperativismo motivado pelos discentes e docentes em parceria com a comunidade, que geram recursos materiais e financeiros para toda a comunidade escolar. Como a horta Mandala e o projeto CANTASOL.

- b) Na perspectiva da educação popular:** Chegar em espaços sociais nos quais as políticas públicas dificilmente chegam e quando chegam, negligenciam as necessidades, as aspirações, os desejos dos sujeitos educacionais que se encontram nesses espaços. Neste sentido, a Universidade do Estado de Mato Grosso, através de seu programa de formação Parceladas, conseguiu, também nesta proposta especificamente analisada, Pedagogia para Educadores do Campo, ser uma universidade popular, ao menos, neste aspecto: ao menos na perspectiva freireana e de Brandão: Popular, não apenas no sentido de atingir as camadas populares, mas popular no sentido de se tornar companheira,

cúmplice das lutas e das demandas dos Educadores do campo que visava formar ou melhorar a formação. Nesta proposta de formação, o curso propôs a uma formação no limite das possibilidades, pensada para uma camada popular tomando a formação como parte de toda a vida da comunidade escolar. A proposta, através do desdobramento do currículo, mergulhou nas estranhas da comunidade através dos próprios sujeitos estudantes do curso que, ao receberem a formação na universidade, interagem em suas comunidades de origem promovendo o debate vivo, do movimento da escola do campo da universidade, retornando em seguida novamente à comunidade para promover e desenvolver novas ações conjuntas pensadas no seio e para a comunidade.

**c) Na questão agroecológica:** Segundo o editorial do site <https://www.nationalgeographicbrasil.com>, em matéria publica aos 26 de julho de 2019, a questão da liberação do uso de agrotóxicos tem se acentuado muito no Brasil, excepcionalmente no novo governo. Foram aprovados pesticidas de alta periculosidade, muitos deles banidos na Europa.

Atualmente, 425 ingredientes ativos têm uso autorizado e 2.356 produtos estão liberados para comercialização no Brasil. Entre os pesticidas aprovados neste ano, 118 (41%) são extrema ou altamente tóxicos e 32% não são permitidos na União Europeia. Foram aprovados ingredientes a base de duas novas moléculas, o sulfoxaflor e o florpiauxifen-benzil. Outros 32 novos ingredientes ativos esperam registro. Entre os pedidos, quatro ainda não foram aprovados em outros países, 19 já estão liberados nos Estados Unidos, 19 no Canadá, 18 na Austrália, 17 no Japão, 16 na União Europeia e 15 na Argentina, segundo a Associação Nacional de Defesa Vegetal (Andef). (NATIONAL GEOGRAPHIC EXPLORER, 2019, Editorial, s/p)

Embora na proposta escrita apareça muito pouco a questão agroecológica, ou a questão ambiental, que naturalmente no estudo em questão remeteria para o assunto agroecologia, nos diálogos com os sujeitos pesquisados, com muita frequência faziam referência à questão agroecológica e o enfrentamento ao agronegócio. Os sujeitos participantes da pesquisa revelaram muita preocupação com a questão ambiental e os problemas causados pela UHE Sinop, os agrotóxicos e a expansão do agronegócio. A usina hidrelétrica expulsou várias famílias de assentados, fragilizando o assentamento, intoxicou grande quantidade de peixes, afundou floresta nativa sem fazer o desmate da área e, segundo alguns dos sujeitos pesquisados, já aumentaram alguns tipos de animais

peçonhentos em razão da formação do lago. Os agrotóxicos não são aceitos pelos sujeitos participantes da pesquisa e pelos movimentos sociais que apoiam as comunidades do campo. É como nos disse um dos sujeitos alunos,

Tem companheiros que só falta beberem veneno. (E1)

Essa preocupação levou a comunidade escolar, por influência da formação recebida, a criar uma cooperativa de produção de alimentos orgânicos que passaram a ser usados em consumo próprio e o excedente vendido na cidade através de um projeto já mencionado, o Cantasol. Ainda, segundo os sujeitos pesquisados, há toda uma perspectiva de promover um currículo participativo na escola que vise uma formação na perspectiva de uma agroecologia, com base na economia sócio solidária e da economia familiar das pequenas propriedades, evitando que o latifúndio acabe tomando conta do espaço do assento, fazendo imperar o agronegócio de exportação.

- d) Na formação em alternância:** a Pedagogia da Alternância foi um método de formação que de fato acabou por se tornar uma grande marca dessa formação. A possibilidade de os sujeitos educacionais do campo, ainda sem formação acadêmica para a sua atuação, estar em um programa de formação que lhes permitisse exercer a docência em suas comunidades de atuação e ao mesmo tempo receberem formação representou muito do que eles procuravam ou precisavam, isso se comprova em todos os relatos feitos durante os diálogos. O mais recente manifesto do FONEC *Fórum Nacional de Educação do Campo em carta-manifesto 20 anos da educação do campo e do PRONERA educação é direito. Não é mercadoria*, reafirma a necessidade de legislação para a formação e a permanência de profissionais da educação formados na educação do campo, para a sua permanência nas escolas do campo, assim como a defesa do PRONERA.

Fortalecer a luta em defesa do PRONERA e das Licenciaturas em Educação do Campo nas Instituições de Ensino Superior com as condições necessárias, como moradia estudantil; Lutar pela inserção dos egressos dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo nas escolas do campo, por meio de concurso público, e editais que contemplem a formação de acordo com as habilitações da Educação do Campo. (FONEC, Brasília, 15 de junho de 2018)

As experiências nos tempos comunidades, o currículo em movimento nas salas de formação universitária e nas salas e escolas do campo, produziram um movimento que possibilitou muitos avanços em sua leitura de realidade, tornando-os seguros para a atuação docente, tendo o reforço de uma formação que antes era ancorada na luta, na formação recebida dentro dos movimentos sociais que apoiam as causas do campo e da luta pela terra.

Uma das falas de E5 é muito expressiva da importância que a Educação do Campo tem para todos, sob todos os aspectos como o educacional, o agroecológico, da ocupação equidistante da terra.

Se o homem do campo não cuidar de nossos alimentos, aquilo que virá para a nossa mesa, o que será do futuro da humanidade.

Nós só estamos hoje na escola Florestan Fernandes, porque lá atrás tivemos essa oportunidade de formação.[...] as pessoas que vem da cidade as vezes pensam que o campo é o lugar do acaso. [...] precisamos mostrar para as pessoas que aqui também é um lugar de oportunidade e que tem sua importância, como um lugar de estudo e de melhorias sociais e ambientais que a gente merece.

O campo é um território, um espaço que precisa ser defendido, por que é daqui que sai o alimento para a sociedade, por isso, todos nós temos que ser guardiões desse território que é o campo e se nós não formos esses guardiões, esse campo será tomado por outro segmento da sociedade que, talvez não vai cumprir o que a agricultura familiar cumpre que é produzir o alimento que é colocado na mesa do cidadão brasileiro, as vezes o outro segmento pode transformar esse território para a produção em larga escala apenas para a exportação. Nós professores do campo temos que estar conscientizando a comunidade e as demais pessoas dessa importância de fazer a defesa desse território da agricultura familiar e da agroecologia. É por isso que estamos aqui. (E5)

Essa fala diz, em suma, quase tudo o que representa o campo e a Educação do Campo. A formação a que se refere E5, é resultado da atuação de uma universidade que ousou fazer educação popular, como quer Santos, ela expressa o pensamento freireano da conscientização, da luta de Caldart e Molina, da resistência de Paludo e da defesa da agroecologia de Guzmán e Woodgate e da resiliência pedagógica.

Convém destacar, por fim, através do programa de formação Parceladas, a Universidade do Estado de Mato Grosso consegue se fazer popular, pois consegue estar onde o povo, as comunidades que dela necessitam, está. Não que o caminho inverso seja impossível, mas é muito mais difícil. O povo humilde já tem muitas dificuldades, por essa razão a universidade deve buscar encurtar todos os caminhos, promover

sempre ações de inclusão, evitando ao máximo os riscos decorrentes da meritocracia. Ao promover uma proposta de educação do campo, para trabalhadores da educação do campo, sem tirá-los de seu local de trabalho (ao contrário, estabelecendo essa exigência) a UNEMAT, se fez popular: ela desarmou todas as armadilhas que poderiam inviabilizar o acesso numa eventual disputa de acesso a essa formação da parte dos trabalhadores do campo.

- e) **Nas lições especiais como aprendizagem para a universidade.** As dificuldades que a UNEMAT teve para implantar a proposta interferiram nos resultados por terem limitado a participação dos movimentos sociais no processo de execução da proposta, o que é fundamental na educação do campo. Esse aprendizado servirá para a compreensão de que os diálogos precisam superar qualquer obstáculo e que na atitude de resiliência de seus proponentes foi possível viabilizar a proposta, apesar das limitações. A universidade também se revelou popular ao buscar aproximar-se de comunidades nas quais poucas instituições conseguem chegar. Foi além da ideia de pesquisa: articulou o tripé ensino/pesquisa/extensão, ao oferecer formação em serviço, transformou os estudantes em potenciais pesquisadores, desenvolvendo produção científica e promoveu a extensão universitária através de cursos, projetos e ações sociais nas comunidades envolvidas, sempre na busca de uma educação popular emancipatória.

## REFERÊNCIAS

ALTIERI, Miguel A.; TOLEDO, Víctor Manuel. **La revolución agroecológica de América Latina: Rescatar la naturaleza, asegurar la soberanía alimentaria y empoderar al campesino.** Bogotá, El Otro Derecho no. 42 dic. 2010. Acessado em 20 de janeiro de 2017. Disponível em:

<http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/ilsa/20130711054327/5.pdf>

ARROYO, Miguel G. **Ações Coletivas e Conhecimento: Outras Pedagogias?** 2009. Mímeo, disponível em:

[http://www.universidadepopular.org/site/media/leituras\\_upms/Acoes\\_Coletivas\\_e\\_Conhecimento\\_30-11-09.PDF](http://www.universidadepopular.org/site/media/leituras_upms/Acoes_Coletivas_e_Conhecimento_30-11-09.PDF), acessado em 12 de setembro de 2018.

ARRUDA, Érica E. & BRITO, Sílvia H. A. **Análise de uma proposta de escola específica para o campo.** In. ALVES, Gilberto Luiz (Org.). **Educação no campo – Recortes no tempo e no espaço.** Campinas, SP, Autores Associados, 2009. Páginas 23 - 62.

BARBOSA, Maria Carmem; FERNANDES, Susana Beatriz. **Educação Infantil e Educação no Campo: um encontro necessário para concretizar a justiça social com as crianças pequenas residentes em áreas rurais.** Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.21, n. esp., p.299-315, jan./jun.2013. Disponível em <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>

BENZAQUEN, Júlia Figueredo. **Universidades dos movimentos sociais: apostas em saberes, práticas e sujeitos descoloniais.** 2011, Coimbra. Universidade de Coimbra. Tese de Doutorado. Disponível em: [http://www.universidadepopular.org/site/media/leituras\\_upms/tese\\_julia6Jan2012-1.PDF](http://www.universidadepopular.org/site/media/leituras_upms/tese_julia6Jan2012-1.PDF) e acessado ao 12 de setembro de 2018.

BECKER, Berta Koiffmann. **Amazônia.** 5ed. São Paulo: Ática, 1997.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação popular na escola cidadã.** São Paulo: Vozes, 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BORGES, Maristela Correa. **A pesquisa participante: um momento da educação popular.** In Rev. Ed. Popular, Uberlândia, v. 6, p.51-62. jan./dez. 2007

Acessado em: 22/06/2019. Disponível em:

<http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/19988/10662>

\_\_\_\_\_. **A educação popular e a educação de jovens e adultos: antes e agora.** In: MACHADO, Maria Margarida. (Org.). Formação de Educadores de Jovens e Adultos. Brasília: SECAD/MEC/UNESCO, 2008, v. 1, p. 17-56.

BRANDÃO, Juliana Mendanha; MAHFOUD, Miguel; GIANORDOLI NASCIMENTO, Ingrid Faria. **A construção do conceito de resiliência em psicologia: discutindo as origens.** Artigo, Paidéia maio-ago. 2011, Vol. 21, No. 49, 263-271

BRASIL, Ministério da Educação. **PARECER Nº 36, DE 04 DE DEZEMBRO DE**



**2001 COLEGIADO: CEB. 2001.**

Acessado em 12 de maio de 2017. Disponível em:

[http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib\\_educ\\_campo.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educ_campo.pdf)Acessado

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Parecer 36/2001, relatora Edla de Araújo Lira Soares. Processo 23001000329/2001-55. Brasília, 2001.

BRASIL, Ministério da Saúde. **Caderno de Educação popular e Saúde.2007.**

Acessado em: 12 de maio de 2016. Disponível em:

[http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/caderno\\_educacao\\_popular\\_saude\\_p1.pdf](http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/caderno_educacao_popular_saude_p1.pdf)

BRASIL, Pronera. DECRETO 7.352/2010 – **Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA.**

CALDART, Roseli Salete. **A Escola do campo em movimento**. In Currículo sem fronteiras, v. 3, n.1, pp. 60-81, jan/jun 2003.

CALDART, Roseli Salete. **Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo**. In periódicos UFF, ano 2 - número 2 – 2004

Disponível em: <http://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/3644/3444>

CALDART, Roseli Salete. **Educação Do Campo: Notas Para Uma Análise De Percurso**. In. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar. /jun.2009

CARDOSO, Livia de Rezende e ARAÚJO, Maria Inez de Oliveira. **Currículo de ciências: professores e escolas do campo**. In. Revista Ensaio | Belo Horizonte, v.14 , n. 02 , p. 121-135, ago-nov , 2012 . Disponível em:

<file:///H:/Tese/677-3911-1-PB.pdf> Acessado em 12 de maio de 2017.

CHAUÍ, M. (2003). **A Universidade Pública sob Nova Perspectiva**. Rev. Bras. Educ., N. 24, Set./Dez., Rio de Janeiro. Acessado em 21 de janeiro de 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA (CPT). **Atlas de Conflitos na Amazônia. Goiania: Entremares, 2017.**

Acessado em: 28 de fev. 2019. Disponível em:

<https://www.cptnacional.org.br/component/jdownloads/send/25-cartilhas/14066-atlas-de-conflitos-na-amazonia?Itemid=0>.

CUNHA, Marion Machado. **O trabalho dos professores e a Universidade do Estado de Mato Grosso em Sinop / MT na década de 1990: o sentido do coletivo**. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010.

COSTA, D. Política. In. STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (orgs.) **Dicionário Paulo Freire**

Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 325-327.

CRUZ, Marcia Aparecida de Barros da Cruz; PAEZANO, Eliane dos Santos Martinez; ZART, Laudemir Luiz. Economia Solidária: políticas públicas para a

Juventude Camponesa e a preparação para o mundo do trabalho. Artigo publicado nos anais no Seminário de Educação -SEMIEDU 2016 - Saberes e Identidades: Povos, Culturas e Educações. SemiEdu 2016 – UFMT ISSN 2447-8776.

CALDART, Roseli Salete. **A escola do campo em movimento**. Currículo sem Fronteiras, v.3, n.1, pp.60-81, Jan/Jun 2003.

CALDART, Roseli Salete et al. **Escola em movimento**: Instituto de Educação Josué de Castro. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

Cruz, Nelbi Alves da. **A Práxis da Escola Família Arícola: continuidades e permanências na vida de egressos camponeses** / Nelbi Alves da Cruz. – 2014. 224 f.;30 cm. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cuiabá, 2014.

DIAS, Vanessa Gonçalves; RIBEIRO, Juliane Soares; LOPES, Dilmar Luiz. **Cultura camponesa e a construção da agroecologia nos processos formativos da educação do campo**. In. Rev. Expressa Extensão. Universidade Federal de Pelotas. V. 24, N. 1 (2019)

FAJARDO, Indinalva Nepomuceno; MINAYO, Maria Cecília de Souza; MOREIRA Carlos Otávio Fiúza. **Educação escolar e resiliência: política de educação e a prática docente em meios adversos**. In Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 18, n. 69, p. 761-774, out./dez. 2010

FERNANDES, Bernardo M., CERIOLI, Paulo R.; CALDART, Roseli S. Primeira Conferência Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo”: texto preparatório. In: ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli S. ;MOLINA, Mônica C. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 19 – 63.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em Processo**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1987

\_\_\_\_\_. **Conscientização: teoria e prática da libertação, uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Moraes, 1980.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Indignação**. São Paulo: Editora Unesp, 2000

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez. 2001.

\_\_\_\_\_. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. São Paulo: Ed. Centauro, 2001.

\_\_\_\_\_, **Pedagogia da esperança**. 13ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, P.& SHOR I. **Medo e Ousadia – O cotidiano do professor**. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1987.

FONEC, Fórum Nacional da Educação do Campo. **Fórum Nacional de Educação do Campo: Manifesto À Sociedade Brasileira**. Brasília. 2012.

Acessado aos 4 de julho de 2018. Disponível em:

<http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/documentos/forum-nacional-de-educacao-do-campo-manifesto-a.pdf/view>

FONEC, Fórum Nacional da Educação do Campo. **Audiência Pública - Câmara Dos Deputados: Pauta da Educação do Campo**. Brasília. 2017. Disponível em:

[http://www.fetaemq.org.br/site/images/carta\\_FONEC.pdf](http://www.fetaemq.org.br/site/images/carta_FONEC.pdf) e acessado aos 04 de julho de 2018.

GADOTTI, Moacir. **Educação popular, educação social, educação comunitária: Conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum**. S/N de ano.

Acessado em: 22/06/2018. Disponível em:

<http://www.proceedings.scielo.br/pdf/cips/n4v2/13.pdf>

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. v. 3.

GROFF, Iliane Bavaresco & ANTONIO, Clésio Acelino. **O acesso e a permanência à educação escolar COLÓQUIO Nacional de Educação: espaço de lutas e contradições frente ao direito à educação dos sujeitos do campo**. 2016. V Colóquio Nacional de Educação e questões étnicas. UNIOESTE, Paraná.

Acessado em 12 de maio de 2017.

Disponível em: <file:///H:/Tese/Textos/coloqui%20sonia%203.pdf>

GUZMÁN, Eduardo Sevilla e WOODGATE, Graham. **Agroecología: Fundamentos Del Pensamiento Social Agrario y Teoría Sociológica**. In. Agroecología 8 (2): 27-34, 2013- Instituto de Sociología y Estudios Campesinos, Universidad de Córdoba, España;2 University College London, Institute of the Americas, Gower Street, London, WC1E6BT, UK

HABERMAS, Jürgen. **Consciência Moral e Agir comunicativo**; tradução de Guido A. de Almeida – Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1989.

Acessado em: 20 de janeiro de 2017, disponível em:

<http://revistas.um.es/agroecologia/article/viewFile/212161/168381>

IMEA – Instituto Mato-grossense de Economia Agropecuária. 11 de novembro de 2010.

Acessado em 18 de janeiro de 2017. Disponível em:  
<http://www.imea.com.br/upload/publicacoes/arquivos/justificativamapa.pdf>

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

LOPEZ, Dilmar Luiz; MACHADO, Carmen Lucia Bezerra. **A pesquisa como estratégia de conhecimento e sua interlocução com a educação básica no quilombo de São Miguel**. IX ANPED Sul, 2012.

LUNA, Sérgio. **O Falso Conflito Entre Tendências Metodológicas**. In: FAZENDA, Ivani. *Metodologia da Pesquisa Educacional*. 8. ed. SP. Cortez 2002.

MARX, Karl. **O Capital**. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989. I.1.v.2.

MATO GROSSO – SEDUC, **Plano Estadual de Educação – PEE**. 2014.

MENEZES, Magali Mendes de. **Nos interstícios da cultura: as contribuições da filosofia intercultural**. In. Rev. Educação, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 324-329 set./dez. 2011

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MÉSZÁROS, István. **Estrutura social e formas de consciência, volume II: a dialética da estrutura e da história**. São Paulo: Bomtempo, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social**. 21 Ed. Petrópolis RJ, Vozes, 2002.

MOLINA, Monica Castagna. **Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades**. In. Rev. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 145-166, jan./mar. 2015. Editora UFPR.

Acessado em: 27/01/2017. Disponível em:  
<http://www.scielo.br/pdf/er/n55/0101-4358-er-55-00145.pdf>

MOLINA, Monica Castagna; ROCHA, Maria Izabel Antunes. **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.

Acessado em 01/02/2017 e disponível em:  
<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/5252/3690>

MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e pesquisa: questões para reflexão**. in. Molina, Mônica Castagna. Org. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. – Brasil. Ministério do Desenvolvimento Agrário, Brasília, 2006.

MOREIRA, Antonio F. B.; SILVA, Tomaz Tadeu. (Orgs). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1995.

MOTA, Marcos Cesar Alves da; Dr. Jean Mac Cole Tavares ; COSTA, Cleylton Rodrigues da. **A resiliência na escola pública como estratégia de ensino de qualidade** - In. III Congresso Nacional de Educação. 2016.

Acessado em 20/06/2019. Disponível em:

[http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO\\_EV056\\_MD1\\_SA3\\_ID8602\\_16082016152025.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA3_ID8602_16082016152025.pdf)

MPA - Movimento dos Pequenos Agricultores. **Carta-Manifesto 20 Anos da Educação do Campo e do Pronera**. Brasília. 2018.

Acessado em 04 de julho de 2018. Disponível em:

<http://mpabrasil.org.br/encontro-nacional-de-20-anos-da-educacao-no-campo-e-pronera-torna-publico-carta-manifesto/>

MOURA, Eliana P. G. de.; ZUCCHETTI, Dinora Tereza; MENEZES, Magali Mendes de. **Cultura e resistência: a criação do popular e o popular como criação**. R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 92, n. 232, p. 663-677, set./dez. 2011.

NATIONAL GEOGRAPHIC EXPLORER – Meio Ambiente (Site). **Liberção recorde reacende debate sobre uso de agrotóxicos no Brasil. Entenda**. 2019. Acessado em 29/08/2019

Disponível em:

<https://www.nationalgeographicbrasil.com/meio-ambiente/2019/07/liberacao-recorde-reacende-debate-sobre-uso-de-agrotoxicos-no-brasil-entenda>

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M. **Gestão educacional: novos olhares, novas abordagens**. 2 ed. Petrópolis, 2005.

OLIVEIRA, Liliane Lúcia Nunes de Aranha; MONTENEGRO, João Lopes de Albuquerque. **Panorama da educação do campo**. In MUNARIM; BELTRAME; CONDE; PEIXER (orgs). Educação do campo: reflexões e perspectivas. Florianópolis: Insular, 2010.

PAIVA, V. **História da educação popular no Brasil**. 6. ed. (ampliada em 140 páginas do livro Educação Popular e Educação de Adultos). São Paulo: Loyola, 2003. v. 1.527p

PALUDO, Conceição. **Educação popular em busca de alternativas: uma leitura desde o campo democrático popular**. POA, Tomo Editorial, 2001.

PALUDO, Conceição e MACHADO, Rita de Cássia Fraga. **Reflexões Sobre Os Movimentos Sociais Latinoamericanos e a Educação Escolar**. In. Revista do centro de educação e letras da UNIOESTE - campus de Foz do Iguaçu, v. 15 n° 1 p. 1º semestre de 2013

PALUDO, Conceição. **Educação popular como resistência e emancipação humana**. In. Cad. Cedes, Campinas, v. 35, n. 96, p. 219-238, maio-ago., 2015.

Acessado em 05 de maio de 2017. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n96/1678-7110-ccedes-35-96-00219.pdf>

PAULO, Conceito. **Educação popular Como resistência e Emancipação humana**. In. Cad. Cedes, Campinas, v. 35, n. 96, p. 219-238, maio-ago, 2015

PALUDO, Conceição; SANTOS, Magda Gisela Cruz dos; TADDEI, Paulo Eduardo Dias. **A educação popular no levante popular da juventude do Rio Grande do Sul: renovações e permanências**. In. Rev. Revista e-Curriculum, São Paulo, v.14, n.02, p. 545 – 571 abr./jun.2016

PERIPOLLI, Odimar João. **Expansão do capitalismo na Amazônia Nortematosgrossense: a mercantilização da terra e da escola**. Mimeo. URGS – PPGDU, Tese de Doutorado, 2009.

PICOLI, Fiorelo. **O capital e a devastação da Amazônia**. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

PIMENTEL, Maria da Glória. **O professor em construção**. Papirus: São Paulo, 1993.

PICOLI, Fiorelo. **O capital e a devastação da Amazônia**. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

PURIN, Paola Cardoso. A UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL (UAB) E A NOVA UNIVERSIDADE FLEXÍVEL: A FORMAÇÃO DO PROFESSOR SUPRIMIDO. Tese (Programa de Pós-graduação em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2017.

SÁ, Carolina Figueiredo de. **Currículo e Educação do Campo: Tensões e Resistências à Nucleação Escolar**.

Acessado em: 21 de abril de 2017. Disponível em:

<file:///H:/Tese/Textos/D21-CURRICULO%20E%20EDUCACaO%20DO%20CAMPO.pdf>

RAIMUNDO, Rosana Salles; LEÃO, Marluce Auxiliadora Borges Glaus. **Resiliência e Educação: Um Panorama dos Estudos Brasileiros**. In. Rev. Ciências Humanas – Universidade de Taubaté (UNITAU) – BRASIL – VOL. 7, N. 2, 2014.

SAGGIOMO, Thais Gonçalves; AZEVEDO, Michele Silveira; MACHADO, Valdirene Soares. **Anais ANPED Sul – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. 2012**.

Acessado em: 23 de janeiro de 2017. Disponível em:

[http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Educacao\\_Popular/Trabalho/12\\_32\\_03\\_2937-6563-1-PB.pdf](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Educacao_Popular/Trabalho/12_32_03_2937-6563-1-PB.pdf)

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa; ALMEIDA, Filho N. **A Universidade no século XXI: para uma universidade nova**. Coimbra: Almedina; 2008. In. Rev. Ciência & Saúde Coletiva, 18(3):893-897, 2013

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csc/v18n3/36.pdf>. Acessado em: 23/07/2019

SANTOS, Boa Ventura de Sousa; MENESES, Maria Paula; NUNES, João Arriscado. **Introdução: Para ampliar o cânone da ciência: a diversidade epistemológica do mundo**. In. SANTOS, Boaventura de Souza (org.). **Semear outras soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005b.

SANTOS, Boa Ventura de Sousa. **A Gramática do Tempo: para uma nova cultura Política**. Porto, PT, Edições Afrontamento, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SHALLENBERGER, Erneldo; SCHNEIDER, Iara Elisa. **Fronteiras agrícolas e desenvolvimento territorial-ações de governo e dinâmica do capital**. Sociologias, vol.12, no.25, Porto Alegre, Set. /Dec., 2010. Acessado em 19 de janeiro de 2017. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-45222010000300008](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222010000300008)

SOUZA, Maria Antônia de; VAZ, Gessiana Künzle Tristão. **Escola Do Campo, Trabalho Pedagógico E Relação Com A Comunidade. 2009. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE – III Encontro Sulbrasileiro de Psicopedagogia**, de 26 a 29 de outubro de 2009 – PUCPR. Acessado em: 21 de abril de 2017. Disponível em: [http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/1986\\_982.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/1986_982.pdf)

SILVA, Ivone Cella da. **“PREFIRO FICAR EM CASA”: a reprodução do capital e o atendimento escolar de populações rurais a partir de Sinop-M**. 2014. Goiânia. Tese de Doutorado. Acessado em: 21 de abril de 2017. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/3862/2/Tese%20-%20Ivone%20Cella%20da%20Silva%20-%202014.pdf>

STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. 439 p. STURZA, José Adolfo Iriam. **Entraves e problemas da agricultura camponesa na promoção da transição agroecológica**. 2016. Acessado em: 23 de janeiro de 2016. Disponível em: [em:http://www.cpao.embrapa.br/cds/agroecol2016/PDF's/Mesa%20Redonda/MesaRedonda%20-%20Jos%C3%A9%20Adolfo%20Sturza-%20ENTRAVES%20E%20PROBLEMAS%20DA%20AGRICULTURA%20CAMPONESA%20NA%20PROMO%C3%87%C3%83O%20DA%20TRANSI%C3%87%C3%83.pdf](http://www.cpao.embrapa.br/cds/agroecol2016/PDF's/Mesa%20Redonda/MesaRedonda%20-%20Jos%C3%A9%20Adolfo%20Sturza-%20ENTRAVES%20E%20PROBLEMAS%20DA%20AGRICULTURA%20CAMPONESA%20NA%20PROMO%C3%87%C3%83O%20DA%20TRANSI%C3%87%C3%83.pdf)

TABOADA, Nina G.; LEGAL, Eduardo J.; MACHADO, Nivaldo. **Resiliência: em busca de um conceito**. In. Rev. Bras. Crescimento Desenvolv. Hum. 2006;16(3):104-113

TAVARES, José. **Resiliência e equilíbrio emocional na escola**. In. Rev. Conhecimento & Diversidade, Niterói, n. 11, p. 65–78. jan./jun. 2014

TEIXEIRA, Edival Sebastião; BERNARTT, Maria de Lourdes; TRINTADE, Glademir Alves. **Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa**. In. Rev. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.34, n.2, p. 227-242, maio/ago. 2008.

Acessado em 06-10-2016. Disponível em:  
<http://www.scielo.br/pdf/ep/v34n2/02.pdf>

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNEMAT, 2017 – **Histórico**. Acessado em 22/06/2019. Disponível em:  
[http://www.unemat.br/index/conteudo.php?id\\_conteudo=1](http://www.unemat.br/index/conteudo.php?id_conteudo=1)

UNEMAT/SINOP, 2017 **Histórico do Campus/Sinop**. Acessado em 22/06/2019. Disponível em:  
<http://sinop.unemat.br/site/historico-campus-sinop/>

UNEMAT, 2017 **Graduação Fora de Sede e Parceladas**

Acessado em 22/06/2019.

Disponível em:  
<http://www.unemat.br/proeg/parceladas/?link=apresentacao>

ZART, L. L. (Org.). **Educação do campo: formação e desenvolvimento comunitário. Cáceres**: Unemat, 2011. (Série Sociedade Solidária).

ZITKOSKI, Jaime José. **Paulo Freire & a Educação**. Belo Horizonte; Autêntica, 2006.

\_\_\_\_\_. Paulo Freire & a Educação. 2Ed. Belo Horizonte; Autêntica, 2010a.

\_\_\_\_\_. **Educação popular e economia solidária: um diálogo possível e necessário**. In Rev. Diálogo Canoas n. 17 – p. 97-106- jul-dez 2010b.



**ANEXO 01****ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA ENTREVISTA COM PROPONENTES E DOSCENTES DO CURSO**

- 1 – Há quanto tempo atua na Educação?
- 2 – Há quanto tempo está na universidade? E nesta universidade?
- 3 – Em qual(ais) área atua?
- 4 – Como surgiu a ideia de participar?
- 5 – Como foi percurso para a construção do Projeto?
- 6 – Como se deu o processo de aprovação interna do Curso?
- 6 – Quais são os principais fundamentos que fazem a diferenciação de uma Pedagogia para Educadores do Campo?
- 7 – Em que tipo de público/sujeitos alunos foi pensado (perfil)?
- 8 – Com que áreas de conhecimento atuou no curso?
- 9 – Como foi essa experiência?
- 10 – Aconteceu a interação com as comunidades locais?
- 11 – Que tipos de resultados principais você entende que foram alcançados?
- 12 – Quais foram os principais problemas enfrentados?
- 13 – Nos processos de leituras de trabalhos, monografias e artigos científicos, você encontrou nos textos educadores do campo prontos para a pesquisa?
- 14 – Nos projetos propostos pelos cursistas e na verificação *in loco*, havia concordância entre as propostas desenvolvidas?
- 15 – Houve apoio institucional da universidade em suficiência?
- 16 – As instituições parceiras ofereceram o apoio necessário? As escolas nas fazendas deram apoio, permitiram o desenvolvimento livre dos projetos?
- 16 – Você gostaria de tecer mais algum comentário?

**ANEXO 02**

## QUESTIONÁRIO PARA ESTUDANTES EGRESSOS DO CURSO

1 – Nome completo: Idade: Sexo: Tempo de experiência na educação: tempo de atuação na educação do campo: Nível de instrução dos pais: Profissão dos pais:

2 – Como você ingressou no curso de Pedagogia para educadores do Campo? Foi uma livre escolha? Uma oportunidade de ter nível superior? Pretendia realmente permanecer no campo, atuando na profissão de educador?

3 – Durante as etapas de formação do curso, você percebia que havia uma forte tendência no curso em se voltar para as necessidades específicas do campo?

4 – Em quais aspectos você percebia isso?

5 – Os materiais didáticos que lhe eram oferecidos oportunizavam essa especificidade da formação?

6 – O quadro docente tinha o preparo necessário para trabalhar neste curso? (Não enquanto titulação, mas como trabalho docente)

7 – Você conseguiu produzir, fazer diferença em sua comunidade escolar? Em que sentido?

8 – Como foi a receptividade de seus colegas, pais de alunos, alunos e demais autoridades com as ideias que você apresentava?

9 – As Instituições Universidade/prefeituras/fazendas deram o apoio de que você necessitava para realizar o curso?

10 – Você conseguiu ter produção acadêmica, artigos, monografia, projetos escolares como resultado do curso?

11 – Houve acompanhamento dos professores da universidade em suficiência para a realização de seus projetos/trabalhos na comunidade, principalmente no tempo comunidade?

12 – Hoje está atuando na área de formação? Encontrastes alguma barreira? Pretendes continuar na educação do campo?

13 – Alguma consideração a mais?

**ANEXO 03****QUESTIONÁRIO PARA OS COORDENADORES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO  
NAS SECRETARIAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO**

- 1 – Nome: idade: Sexo: Formação: Atuação profissional dos pais?
- 2 – Como você se tornou coordenador da Educação do Campo?
- 3 – Quais são suas atribuições nesse cargo?
- 4 – Quais os principais projetos estão sendo desenvolvidos nas escolas do campo?
- 5 – Que políticas de formação permanente há para os profissionais que atuam nas escolas do campo?
- 6 – Como foi a parceria com a Universidade no caso dos profissionais de seu município que se formaram pelo Curso Pedagogia para Educadores do Campo?
- 7 – Você consegue visualizar nas atividades das escolas em que há egressos da Universidade do Estado do Mato Grosso que houve diferenças? Quais?
- 8 – Que tipo de apoio institucional foi dado aos cursistas?
- 9 – Você entende que, com os resultados obtidos neste tipo de formação, se faz necessária a ampliação?
- 10 – Mais alguma consideração?

**ANEXO 4**

**PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE  
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA PARA  
EDUCADORES DO CAMPO**



**DIRETORIA DO PROGRAMA PARCELADAS  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO SINOP**

**CÁCERES – MT**

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO I .....</b>	<b>04</b>
1.1 Identificação do Curso .....	04
1.2 Histórico da Instituição .....	04
1.2.1 Histórico da UNEMAT .....	04
1.2.2 Histórico do <i>Campus</i> Universitário de Sinop .....	07
1.3 Justificativa Social Do Curso .....	09
1.4 Aspectos legais da Educação do Campo .....	12
<b>CAPÍTULO II .....</b>	<b>17</b>
2. Objetivos .....	17
2.1 Objetivo Geral .....	17
2.2 Objetivo Específicos .....	17
<b>CAPÍTULO III .....</b>	<b>19</b>
3. Perfil do Egresso .....	19
<b>CAPÍTULO IV .....</b>	<b>21</b>
4. Linhas de Pesquisa .....	21
4.1 Os projetos de pesquisa .....	21
<b>CAPÍTULO V .....</b>	<b>23</b>
5 Princípios que fundamentam relações teórico-práticas, no âmbito da ação curricular .....	23
5.1 Espaço/tempo presencial .....	23
5.2 Espaço/tempo intermediário .....	23
5.3. Dos Seminários Integradores .....	24
5.3.1 Sistematização individual .....	24
5.3.2 Espaço de socializações .....	24
5.3.3 Sistematização coletiva.....	25
5.3.4 Definição do próximo seminário integrador .....	25
5.4 Prática de ensino .....	25
5.5 Acompanhamento Pedagógico e o processo avaliativo .....	25
<b>CAPÍTULO VI .....</b>	<b>27</b>

<b>6 Campo de Atuação Profissional .....</b>	<b>27</b>
<b>CAPÍTULO VII .....</b>	<b>28</b>
<b>7 Política de Estágio .....</b>	<b>28</b>
<b>CAPÍTULO VIII .....</b>	<b>29</b>
<b>8 Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) .....</b>	<b>29</b>
<b>CAPÍTULO IX .....</b>	<b>30</b>
<b>9 Atividades Complementares .....</b>	<b>30</b>
<b>CAPÍTULO X .....</b>	<b>31</b>
<b>10 Mobilidade Acadêmica .....</b>	<b>31</b>
<b>CAPÍTULO XI .....</b>	<b>33</b>
<b>11 Matriz Curricular .....</b>	<b>33</b>
<b>CAPÍTULO XII .....</b>	<b>42</b>
<b>12 Ementário das Disciplinas .....</b>	<b>42</b>

## CAPÍTULO I

### 1.1 Identificação do Curso:

**Nomenclatura do Curso:** Curso de Licenciatura em Pedagogia para os Educadores do Campo

**Ano de início:** 2011/2

**Ano previsto para o término:** 2015/2

**Ato regulatório vigente:** Resolução nº 000/2000-CONEPE/UNEMAT e Resolução nº 000/000-CONSUNI/UNEMAT.

**Local de oferta:** Campus Universitário de Sinop

**Modalidade:** Presencial - em regime de Alternância

**Organização espaço-tempo:** Pedagogia da Alternância: tempos presenciais na Universidade e tempos nas comunidades do campo e respectivas escolas.

**Regime de Integralização Curricular:** modular, por créditos e disciplinas.

**Forma de Ingresso:** O ingresso dos estudantes no curso foi realizado por meio de processo público de seleção – memorial descritivo e currículos pessoais - regulamentado por edital próprio, organizado e realizado pela UNEMAT, cujo critério para seleção exigido pela CAPES/PARFOR foi de que o público-alvo a concorrer pelas vagas fossem professores em exercício docente.

**Objetivos do Curso:** Formar professores em “Licenciatura de Pedagogia para Educadores do Campo” para o exercício profissional no âmbito da Pedagogia.

**Número de vagas:** 50 (cinquenta)

**Carga horária total:** 3.395 horas

**Período de Integralização:**

- **Prazo mínimo para integralização:** 09semestres
- **Prazo máximo para integralização:** 12 semestres

**Órgão proponente:** UNEMAT – PROEG/ Diretoria de Gestão do Programa de Licenciatura Plena e Bacharelado Parceladas/Campus Universitário Sinop/

Grupo de Pesquisa “Múltiplos Olhares Pedagógicos da Educação do Campo – MOPEC”.

**Órgãos parceiros:** SECITEC/SEDUC/Prefeitura Municipal de Alta Floresta, Cláudia, Guarantã do Norte, Juara, Nova Canaã do Norte, Nova Ubitatã, Santo Afonso.

**Unidades responsáveis:** Diretoria de Gestão do Programa Parceladas, Coordenação Pedagógica do Grupo de Pesquisa MOPEC.

**Público Atendido:** Professores em exercício nos assentamentos de reforma agrária e demais docentes atuantes em escolas do campo do Estado de Mato Grosso.

## **1.2 Histórico da Instituição**

### **1.2.1 Histórico da UNEMAT**

No dia 20 de Julho de 1978, foi criado o Instituto de Ensino Superior de Cáceres, que traz em sua história a marca de ter nascido no interior. Com base na Lei nº 703, foi publicado o Decreto Municipal 190, criando o Instituto de Ensino Superior de Cáceres (IESC), vinculado à Secretaria Municipal de Educação e à Assistência Social, com a meta de promover o ensino superior e a pesquisa. Passa a funcionar como Entidade Autárquica Municipal em 15 de agosto.

Por meio do Decreto Federal 89.719, de 30 de maio de 1984, foi autorizado o funcionamento dos cursos ministrados pelo Instituto. Em 1985, com a Lei Estadual 4.960, de 19 de dezembro, o Poder Executivo institui a Fundação Centro Universitário de Cáceres (FUCUC), entidade fundacional, autônoma, vinculada à Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Mato Grosso, que visa promover a pesquisa e o estudo dos diferentes ramos do saber e a divulgação científica, técnica e cultural.

A Lei Estadual 5.495, de 17 de julho de 1989, altera a Lei 4.960 e atendendo às normas da legislação de Educação passa a denominar-se Fundação Centro de Ensino Superior de Cáceres (FCESC).

Em 1992, a Lei Complementar nº 14, de 16 de janeiro a Fundação Centro de Ensino Superior de Cáceres (FCESC) passa a denominar-se Fundação de



Ensino Superior de Mato Grosso (FESMAT). A expansão da instituição para outras regiões de Mato Grosso ocorre na década de 1990, com a abertura dos Núcleos fora de Cáceres. O primeiro a ser criado é o de Sinop (1990), os de Alta Floresta, Alto Araguaia, Nova Xavantina, Pontes e Lacerda e Luciara em 1991, Barra do Bugres e Colíder em 1994, Tangará da Serra em 1995, Juara em 1999 entrando em efetivo exercício em 2001.

Em 15 de dezembro de 1993, através da Lei Complementar 30, institui-se a Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), mantida pela Fundação Universidade do Estado de Mato Grosso (Funemat), e transformou em campi os antigos núcleos pedagógicos. Em 10 de janeiro de 1995, o Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso homologa e aprova os Estatutos da Funemat e da Unemat por meio da Resolução 001/95-CEE/MT, publicada no Diário Oficial do Estado de Mato Grosso em 14 de Março de 1996.

Em 10 de agosto de 1999 a Universidade é credenciada pelo Conselho Estadual de Educação por cinco anos, passando então a gozar de autonomia didática, científica e pedagógica.

Em setembro de 2013, a Unemat recebeu em transferência os cursos de graduação em Direito, Enfermagem, Educação Física e Administração que eram oferecidos pela Uned (Faculdade de Ciências Sociais e Aplicadas de Diamantino) e dezembro do mesmo ano a Unemat assumiu os cursos da União do Ensino Superior de Nova Mutum (Uninova), assim como a transferência dos bens móveis e imóveis para a Unemat, passando a ter então 13 campi.

Hoje, a Unemat possui 13 campi 10 núcleos pedagógicos e 18 polos educacionais de Ensino a Distância. Cerca de 21 mil acadêmicos são atendidos em 60 cursos presenciais. Atualmente a instituição conta com um doutorado institucional, dois doutorados interinstitucionais (dinter), três doutorados em rede, oito mestrados institucionais, um mestrado interinstitucional (minter), três mestrados profissionais e 18 turmas de pós-graduação lato sensu a distância ofertadas em seis polos.

A Unemat desenvolve ações pioneiras para atender às demandas específicas do Estado. Por meio da Diretoria de Educação Indígena a Unemat passou a ofertar a partir de 2001 cursos de licenciaturas específicos e

diferenciados para mais de 30 etnias. Os cursos são oferecidos no Campus de Barra do Bugres.

O programa Parceladas da Unemat foi criado em 1992 como uma modalidade diferenciada de ensino com objetivo de atender as demandas de formação de professores em diferentes regiões de Mato Grosso. O modelo de formação presencial oferecido em regime parcelado ou em regime contínuo serviu de exemplo para outras universidades brasileiras.

O ensino a distância passou a ser ofertado pela Unemat em 2001, com objetivo inicial de formar de professores da rede pública nos cursos de Pedagogia e Educação Infantil. A partir de 2010 a instituição integrou o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) passando a ofertar cursos que beneficiam toda a comunidade além de pós-graduações.

Nesse sentido, a UNEMAT adere ao Programa de Aperfeiçoamento de Formação de Professores – PARFOR, a partir de demandas encaminhadas ao Fórum Estadual de Educação. O Curso de Pedagogia para os Educadores do Campo insere-se neste contexto de formação docente.

### **1.2.2 Histórico do *Campus* Universitário de Sinop**

Em 1990, a comunidade sinopense começou a organizar-se para a instalação de um Núcleo de Ensino Superior no município. A partir daí, diversas reuniões ocorreram entre representantes da comunidade e autoridades governamentais com o objetivo da instalação de uma Instituição de Ensino Superior em Sinop, culminando em 23 de abril de 1990, com a criação da Comissão Pró-instalação do Núcleo de Ensino Superior em Sinop.

O Município de Sinop está localizado na Região Centro Norte do Estado de Mato Grosso, às margens da rodovia Cuiabá-Santarém ( BR. 163 ) a uma distância de 500 Km de Cuiabá ( Capital do Estado ). Possui área de 3.206,80 Km<sup>2</sup> e limita-se ao Norte com os Municípios de Itaúba e Cláudia, ao Sul com os Município de Vera e Sorriso, a leste com os Municípios de Cláudia e Santa Carmem e a Oeste com o Municípios de Ipiranga do Norte e Sorriso, integrando a região XII do IBGE, chamada de Região Centro Norte.

Em 06 de julho de 1990, o Conselho Curador da Fundação Centro de Ensino Superior de Cáceres, através da Resolução n. 014/90, criou o então

Núcleo de Ensino Superior de Sinop e também determinou a composição e competência dos órgãos de Estruturação Organizacional do Núcleo de Sinop, através da Resolução n. 016/90. O governo do Estado, através do Decreto n. 2.720 de 09 de julho de 1990, criou o Núcleo de Ensino Superior de Sinop, gerenciado pela Fundação Centro de Ensino Superior de Cáceres e através da Lei n. 5.640 da mesma data criou os cargos para o magistério público superior do Núcleo. Foram criados no Núcleo de Ensino Superior de Sinop os cursos de Licenciatura em Matemática, Letras e Pedagogia. O primeiro concurso vestibular para estes cursos ocorreu nos dias 26 e 27 de agosto de 1990.

A partir de 2001 o Campus de Sinop ampliou sua oferta de educação superior para a área de Ciências Sociais e Aplicadas, com os cursos de Bacharelado em Economia, Ciências Contábeis e Administração. Isso também reflete a necessidade da na ampliação da profissionalização em outras áreas, visto que a região geo-educacional de Sinop possui uma abrangência em mais de 20 municípios, o que determinou a ampliação do oferecimento de educação superior para a região através da Criação do Núcleo Pedagógico de Juara, em outubro do ano de 2001, iniciando suas atividades com o oferecimento dos Cursos de Bacharelado em Administração e Ciências Contábeis e de Licenciatura em Letras e se fortalecendo através da criação do Campus Universitário de Juara em outubro de 2005.

Tendo em vista as demandas insurgentes, também foi criado o Núcleo Pedagógico de Sorriso, através da Resolução 021/2004 do Consuni, que disponibiliza atualmente os cursos de Bacharelado em Administração e Licenciatura Plena em Pedagogia, bem como vários módulos de Pós-graduação. Além deste, foi criado também o Núcleo Pedagógico de Lucas do Rio Verde, através da Resolução 014/2006 do Consuni, o qual disponibiliza atualmente o curso de Bacharelado em Economia.

Sabemos que cabe à Universidade preparar profissionais para a atuação consciente na busca de melhorias sociais e do desenvolvimento da sociedade onde se encontra inserida, e para isto precisamos que os profissionais pesquisem e compreendam a própria realidade local em busca de meios de desenvolvê-la. Essa visão que a universidade pode proporcionar serve para quebrar os vínculos com o pensamento imediatista e predatório para buscar

então as potencialidades de desenvolvimento auto-sustentado da região, fugindo da devastação e despreocupação com o meio-ambiente e a qualidade de vida.

Com essa perspectiva a Unemat, Campus de Sinop, procura e almeja formar profissionais que possam atuar de maneira integrada com os recursos naturais de modo sustentável e eficiente, procurando criar meios de desenvolvimento duradouros e abrangentes, preocupando-se com o desenvolvimento social a partir do desenvolvimento educacional e econômico da região, assumindo que seu papel no desenvolvimento passa pelo exercício de uma formação oriunda da realidade e voltada à realidade mato-grossense, seja em seus aspectos econômicos, sociais e humanos.

Atualmente, o Campus Universitário de Sinop está sediado em prédio próprio, contando com infra-estrutura física para seu funcionamento, com laboratórios e biblioteca informatizada e com linhas de Internet à disposição de acadêmicos e professores para estudos e pesquisas. Atende a aproximadamente 2.500 estudantes matriculados nos Cursos de Administração, Ciências Contábeis, Economia, Engenharias Civil e Elétrica Letras, Matemática e Pedagogia. São desenvolvidos, também, no Campus Universitário de Sinop projetos de pesquisa e de extensão, que contam com a participação de docentes e alunos (bolsistas).

### **1. 3 Justificativa Social Do Curso**

Por acreditar que a conquista da qualidade de vida dos/as habitantes do campo, passa impreterivelmente pela esfera da educação, organizou-se em 2004 uma comissão com representantes da Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus Universitário de Sinop, professores/as, acadêmicos/as, assim como, representantes dos movimentos sociais, INCRA e Secretarias Municipais de Educação da Região Norte de Mato Grosso, para elaborar uma proposta de Curso de Pedagogia para os Educadores do Campo.

No contexto de sua elaboração, no decorrer dos trabalhos da referida comissão, analisando o contexto sócio-econômico percebe que o Estado de Mato Grosso prioriza o agronegócio através do apoio maciço do governo à monocultura da soja, do algodão e do arroz, considerando o campo como espaço

de investimento e especulação, em detrimento das relações humanizadoras e de preservação ambiental, não sendo percebida a devida preocupação governamental em proporcionar condições para que os homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras do campo, permanecessem no campo. Na compreensão dos componentes da comissão de elaboração do curso o campo não poderia ser considerado apenas como um lugar de (re)produção de capital, mas constituir-se num lugar de viver, conviver e produzir relações que qualifiquem a vida camponesa.

Historicamente, as populações do campo vivenciaram processos contínuos de secundarização, evidenciados em pesquisas realizadas nos assentamentos da Região Norte de MT, onde encontra-se escolas rurais. Conforme Lopes e Ferreira “A escola rural, quase sempre desqualificada e sem projeto para os camponeses, é anônima e invisível. Por isso mesmo, ela trabalha e defende, consciente ou inconscientemente, o projeto excludente da modernização conservadora do campo” (2004, p. 79). Ou seja, são escolas “no” campo e não “do” campo, pois na organização curricular nem sempre é oferecida a atenção necessária à diversidade cultural, valores, ideais que dizem respeito à identidade dos que vivem no e do campo.

De fato, no Estado de MT, nos anos de 2004 e 2005, percebia-se o quanto eram incipientes as ações na política educacional que contemplassem a especificidade do campo em sua diversidade, assim como o reconhecimento dos homens e mulheres da agricultura familiar, como agentes que constroem cultura, criam e recriam suas vidas, seus sonhos, suas crenças, suas utopias. Esta falta de uma política educacional para o campo, no entendimento de Lopes e Ferreira “se explica pela correlação de forças sociais, políticas e econômicas que insiste em privilegiar a urbanização massiva, propondo para o campo a produção empresarial excludente” (2004, p.76).

A comissão acredita, pois, que um curso de Pedagogia para os que pretendem ser e para os que já são professores e professoras dos assentamentos e comunidades camponesas, pode ser um importante ponto de partida para a conquista da qualidade de vida coletiva das comunidades. Um curso de Pedagogia que se alicerce na cotidianidade dos sujeitos do processo educativo, que parta de seus saberes e de suas aspirações a fim de que novos

conhecimentos sejam produzidos, conhecimentos críticos, que os possibilitem um pensar e refletir sobre questões universais, a partir de suas realidades, dos seus lugares, de suas identidades e de suas culturas.

Nesse intuito, durante o ano de 2004, a comissão passou a reunir-se todas as terças-feiras e, posteriormente, nas quartas-feiras, das 14 às 17 horas, para estudar o Manual de Operações do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e os projetos de curso superior voltados para o campo, respectivamente: o Projeto de Pedagogia da Terra do Campus Universitário de Cáceres e o Projeto de Pedagogia da Terra do Campus Universitário de Barra do Bugres, ambos oferecidos pela UNEMAT.

No decorrer dos encontros e dos estudos organizou-se um seminário no dia 04 de março de 2005, para ouvir e firmar parcerias da UNEMAT com: PRONERA/MT, as Secretarias Municipais de Educação da região, representantes dos movimentos sociais – MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), MPA (Movimento dos Pequenos Agricultores), CPT (Comissão Pastoral da Terra), MMC (Movimento das Mulheres Camponesas) e PJR (Pastoral da Juventude Rural), UNDIME (União dos Dirigentes Municipais de Educação). Foram ouvidas as prioridades apresentadas pelas Secretarias Municipais de Educação e pelos Movimentos Sociais presentes, representando os seguintes municípios e/ou distritos: Sinop, Santa Carmem, Vera, Feliz Natal, União do Sul, Santa Rita do Trivelato, Tabaporã, Nova Ubiratã, Tapurah, Itaúba, Ipiranga do Norte, Colíder, Alta Floresta e distrito União do Norte. Como encaminhamento para o próximo encontro foi solicitado aos participantes o levantamento dos números de professores a serem qualificados e de jovens e adultos a serem alfabetizados.

Na reunião do dia 31 de março de 2005 foram refletidos, em conjunto, os conceitos de “Educação *no* e *do* Campo”, bem como o conceito de “Pedagogia da Alternância” enquanto proposta pedagógica para a educação do campo. Enfim, decidiu-se coletivamente pelo curso de Pedagogia com habilitações em Anos Iniciais e Educação de Jovens e Adultos, e Alfabetização de Jovens e Adultos, como prioridades. Discutir sobre os conceitos de educação NO e DO campo se fez necessário para que se avançasse no entendimento em relação ao reconhecimento e comprometimento político do campo, enquanto espaço

singular de realização humana, espaço de vida, com sabedorias e racionalidades próprias. Desta forma, só fez sentido pensar um Curso de Pedagogia que reconhecesse o campo como espaço vivo, tal como concebe Fernandes “onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural” (2002, p.92).

Na ocasião da reunião de 31 de março, os Movimentos Sociais representados e as Secretarias Municipais de Educação presentes, apontaram uma demanda de cerca de 150 (cento e cinqüenta) professores e professoras da Zona Rural, com necessidade e desejo de formação em nível superior, na área de Pedagogia. E para a educação de jovens e adultos, 999 (novecentos e noventa e nove) pessoas a serem alfabetizadas, dentre outras demandas de cursos de nível médio e superior.

#### **1.4 Aspectos legais da Educação do Campo**

Atualmente, a Educação do Campo é garantida como direito de cada cidadão e cidadã deste país. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205 estabelece que *A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.* Ainda na Carta Magna, no Inciso I do Art. 206, estabelece o princípio da *igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.*

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nº 9394/96 em seu Art. 28 assegura que:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos na zona rural;
- II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III – adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Em conformidade com o Parecer Nº36 de 2001, o Parágrafo Único do Art. II da Resolução Nº01 de 2002 da CNE\CEB,

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 futuro, 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, a escola do campo precisa estar inserida no espaço-tempo do meio rural, nos saberes da comunidade local e nos movimentos sociais articulados à vida do campo. Precisa ser uma escola que tenha a cara dos sujeitos que vivem no campo. Que a terra seja um elemento chave, que a cultura, as lutas, a história do campo, sejam temas que perpassem significativamente o processo de formação permanente. Desta maneira, a escola do campo amplia o mundo das primeiras letras, produzindo conhecimento e interações com a realidade, pautadas na reflexão e ressignificação do ser-estar no campo produtor de identidades próprias.

A qualificação dos professores voltada para a atuação profissional nas escolas do campo passa a ser considerado como exigência fundamental na implantação de políticas públicas próprias da educação do campo. A este respeito, o documento da CONTAG (Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura, 2001) defende que:

O sistema de ensino municipal ou estadual deverá garantir a formação do professorado que ainda não tem curso normal (magistério) ou superior.(...) Os cursos que formam o professorado deverão ter conhecimento/conteúdos que contribuam para que possam atuar na realidade do campo.(...) A **formação continuada** em serviço (cursos de capacitação, especializações, etc), possibilitando que possam atuar com o mesmo grau de eficácia no campo e na cidade; a profissionalização docente com remuneração digna, piso salarial e inclusão nos planos de carreira, ingresso por concurso público, condições adequadas de trabalho e institucionalização de programa de formação continuada;(...) O sistema de ensino municipal deverá garantir a titulação do professorado "leigo" que se encontra em sala de aula.

Para trabalhar a questão da educação do campo não se pode ter como parâmetro a vida da cidade, tão pouco a *simples* adaptação do homem DO



campo NO campo. É necessário possibilitar uma análise crítica ao instituído, tendo como horizonte a identidade educacional do homem do campo. As Diretrizes Operacionais Para a Educação Básica das Escolas do Campo, apontam para uma educação que vislumbre esta formação do trabalhador do campo, tais como os artigos que seguem:

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

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

I - Estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social e da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;

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

As Diretrizes Operacionais e Complementares da Educação do Campo, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação nos anos de 2002 e 2008 (BRASIL, 2002 e 2008) no art. 6º destaca:

O Poder Público, no cumprimento das suas responsabilidades com o atendimento escolar e à luz da diretriz legal do regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e os municípios, proporcionará Educação Infantil e Ensino Fundamental nas comunidades rurais, inclusive para aqueles que não o concluíram na idade prevista, cabendo em especial aos estados garantir as condições necessárias para o acesso ao ensino médio e Educação Profissional de Nível Técnico (BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2002 - 2008).

Esses documentos - que resultam da luta dos movimentos sociais e sindicais do campo pelo reconhecimento e valorização dos direitos dessa população - apresentam proposta de educação que se vincula aos modos de vida no campo e à defesa de um modelo de sociedade que se pautem em práticas sustentáveis na relação com a natureza. Destaca-se a menção ao regime de colaboração, que coloca como responsáveis principais por esta oferta todos os entes federados.

Outros parâmetros importantes estão presentes no art. 3º das Diretrizes Complementares para a Educação Básica nas Escolas do Campo:

A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças.

§1º Os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental, excepcionalmente, poderão ser oferecidos em escolas nucleadas com deslocamento intracampo dos alunos, cabendo aos sistemas estaduais e municipais estabelecer o tempo máximo dos alunos em deslocamento a partir de suas realidades.

§2º Em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental. (BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2008).

O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, do MEC, executa dois programas voltados ao transporte de estudantes: o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar – PNATE e o Programa Caminho da Escola, cuja especificidade é o atendimento aos alunos moradores da zona rural. Ressalta-se, entretanto, que a cartilha de regulação do FNDE, quando se refere ao direito ao transporte, elenca especificamente os alunos do Ensino Fundamental.

Rocha, Gonçalves e Santos (2011), afirmam que é preciso avançar também no que se refere:

à formação de professores, à infraestrutura das escolas (ou quase inexistência delas para atendimento a esta demanda social), ao transporte dos educandos e à elaboração de

um material didático que reflita as especificidades de aprendizagem dos estudantes em áreas rurais (ROCHA, GONÇALVES e SANTOS 2011: 29).

Certamente, a riqueza deste projeto está em propor uma ação educativa própria do campo, tendo como eixo norteador ações que articule a escola com a vida do campo e as interações comunitárias das pessoas no campo. Desta maneira, o educador a ser qualificado no curso que ora se propõe, exercerá papel fundamental no processo. Por isso, a sistemática pensada para a execução do Curso de Pedagogia para Educadores do Campo procura articular os momentos presenciais (janeiro/fevereiro e julho de cada ano letivo) na universidade, cujos encontros distribuir-se-ão em seminários integradores e disciplinas fundamentais, específicas da realidade do campo e metodológicas, com os momentos intermediários (março-junho e agosto-dezembro), cujas ações vincular-se-ão à vida comunitária, através dos fazeres investigativos e intervenções práticas a serem sistematizados teórico-metodologicamente.

## CAPÍTULO II

### **2. Objetivos:**

#### **2.1 Objetivo Geral:**

O curso de Licenciatura Plena em Pedagogia para os Educadores do Campo, em Regime de Alternância, pretende qualificar em nível superior, professores e professoras do campo, nas habilitações da Pedagogia, docência e de gestão de processos educativos que envolvem: planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação.

#### **2.2. Objetivos Específicos:**

- Fornecer bases teóricas para a compreensão do processo educativo, seus fundamentos e intervenções relativas à diversidade e pluralidade conceituais e metodológicas.
- Propiciar domínio, com perspectiva interdisciplinar, dos conceitos fundamentais das áreas abrangidas pelos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na modalidade de Educação de Jovens e Adultos: Ciências Naturais, Ciências Sociais, Matemática e Linguagem.
- Constituir uma práxis da ação educativa a fim de estar reconstruindo constantemente o fazer pedagógico.
- Problematizar as diversas concepções e práticas de ensino, inerentes às diversas áreas do conhecimento, construindo olhares reflexivos/investigativos, que sustentem e permitam a criação de práticas interventivas, nas interações da escola com a comunidade.
- Possibilitar a constituição de relações entre professores/alunos/conhecimentos que considere os professores e os alunos no espaço escolar e comunitário como sujeitos no processo de conhecimento e organização da vida comunitária.
- Promover na qualificação do professor, formação espiritual e humana, com perspectivas para a cooperação e solidariedade.

- Promover e organizar espaços que possibilitem ações comunicativas das produções acadêmicas e das intervenções na vida comunitária, construindo a competência comunicativa e socializadora como modo de ser professor crítico-reflexivo.
- Capacitar os sujeitos do processo ensino-aprendizagem a pensar e refletir as questões universais, tendo como ponto de partida os saberes que os constituem, as suas realidades, os seus lugares, as suas identidades e as suas culturas.
- Vincular os saberes universais produzidos pela humanidade, com os saberes dos sujeitos em formação, e com suas lutas de resistência no e do campo.
- Proporcionar a cada sujeito envolvido neste processo de formação, no sentido de aceitar e assumir o campo enquanto seu espaço de vida, de organização e de realização humana.
- Formar pessoas que vejam a si próprios como sujeitos de direitos, com capacidades de articulação, organização e de decisão sobre suas vidas.
- Possibilitar por meio de processos de aprendizagem, de ensino, pesquisa e extensão, a produção de novos conhecimentos que sustentem as lutas pela conquista da qualidade de vida e, conseqüentemente, pela permanência no campo.
- Colaborar na construção de estratégias e procedimentos que levem ao desenvolvimento social e humano, do campo e de seus habitantes.
- Construir o Projeto Político Pedagógico Escolar na articulação do espaço da escola e da vida da comunidade.
- Ampliar a capacidade do diálogo e interação de saberes entre os diferentes sujeitos que habitam o campo (assentados, acampados, pequenos agricultores, indígenas, posseiros, sem-terra, ribeirinhos/pescadores, meeiros, etc), a fim de que se reconheçam na luta e na resistência ao modelo excludente de agricultura, que inviabiliza a produção e a fixação do trabalhador no campo, no Estado de Mato Grosso.

## CAPÍTULO III

### 3. Perfil do Egresso

Os/as acadêmicos/as do Curso de Pedagogia para os Educadores do Campo, através de atitudes investigativas e de um esforço sistemático para aproximar, apreender, compreender o processo pedagógico, deverão ser capazes de refletir continuamente sobre a própria práxis na especificidade da educação do campo. Isso deverá gerar Professores/as–Sujeitos, que não se satisfaçam com respostas limitadas ao senso comum, mas que avancem para a análise rigorosa e cientificamente conduzida, ao tratar dos problemas e questões que são propostas a partir das realidades vivenciadas no interior da escola e dos sistemas de ensino, bem como no seu entorno, especificamente no que concerne à organização da vida da comunidade.

Em sua atuação profissional deve propiciar aos educandos/as condições de autonomia frente ao processo da aprendizagem e da produção de conhecimentos, organização da vida social, afetiva, lúdica, valorativa e produtiva.

O perfil proposto para o/a egresso do Curso de Pedagogia se consolida com base em um repertório de saberes teóricos e práticos. Para a configuração do perfil pretendido para o/a professor/a-educador/a do campo, será necessário efetivar alguns aspectos importantes, tais como:

A construção de competência científica, didática e metodológica no trabalho pedagógico com os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na modalidade Educação de Jovens e adultos;

A qualificação de um professor que tenha conhecimento e competência para uma ação político-pedagógica nas diferentes esferas dos sistemas de ensino, tendo como referências a relação professor/aluno, realização humana pessoal e profissional, e a relação da educação com a globalidade: as relações entre os vários sistemas que constituem a macroestrutura e suas implicações entre os níveis de microssistemas, ao ponto de compreender a organização da educação e suas diversas funções sociais;

- Desenvolver no educador do curso de Pedagogia do Campo competência problematizadora e reflexiva da realidade local em seus aspectos social/temporal, político/relacional e institucional, produtivo/técnico e organizacional, a partir de uma visão de globalidade;
- Construir competências para que o professor egresso seja capaz de articular os conhecimentos teóricos e práticos, nas relações intra e extra curricular, atuando na organização da vida das comunidades do campo;
- Desenvolver no professor uma visão de totalidade do humano – natureza, cultura, afetividade, espiritualidade, alteridade – na perspectiva ético-estética do cuidado;
- Assumir postura ético-profissional na educação para a construção e efetivação de uma sociedade justa, solidária e inclusiva;
- Compreender de forma ampla e consistente o fenômeno educativo em diferentes âmbitos e especificidades;
- Compreender o processo de construção do conhecimento que se dá a partir de vivências em contextos específicos e diversos;

## CAPÍTULO IV

### 4. Linhas de Pesquisa

#### 4.1 Os projetos de pesquisa

A Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus Universitário de Sinop, possui algumas ações de investigação referentes à realidade do campo na região, dentre as quais destacamos:

a) Projeto de pesquisa **Análise das políticas educacionais nos assentamentos de reforma agrária no norte de Mato Grosso**, realizado pelos pesquisadores Professor Odimar J. Peripolli e Professor Ilário Straub nos anos de 2003 e 2004, propõe o estudo sobre as políticas educacionais adotadas nos projetos de assentamentos de reforma agrária no Norte de Mato Grosso.

b) Projeto de pesquisa **Educação ambiental e Sócio-Economia Solidária** realizado entre os anos de 2003 e 2005, pelos professores Fiorelo Pícoli e Josivaldo Constantino dos Santos.

c) Projeto de pesquisa **Discurso da terra: sentidos sobre a escola**, nos anos de 2005 e 2006, coordenado pela professora Maria de Fátima Castilho.

d) Projeto de pesquisa **Educação do campo e os direitos das crianças: As relações constitutivas nas escolas dos assentamentos na região norte do Mato Grosso**, financiado pela FAPEMAT, executado entre os anos 2009 e 2011. Professores da UNEMAT: Irene Carrillo Romero Beber – Coordenadora; Hélio Vieira Júnior; Ivone Cella da Silva; Jaqueline Pasuch; José Luiz Straub; Odimar João Peripolli e Professores de instituições parceiras: Ana Carrillo Romero Grunennvaldt – UFMT/Sinop e José Tarcisio Grunennvaldt – UFMT/Sinop.

e) Projeto de Extensão **MOPEC: Múltiplos Olhares: (inter) relações sócio-econômicas e educativas da Pedagogia do Campo - Região Norte de Mato Grosso**. Professores: Jaqueline Pasuch – Coordenadora; Hélio Vieira Júnior; Irene Carrillo Romero Beber; Leonir Amantino Boff; Odimar João Peripoli. Bolsista: Caroline Louise Banderó. Período de execução: março de 2009 a março de 2010. Projeto financiado pela FAPEMAT.



f) Projeto de Extensão Interface com a Pesquisa **MOPEC – “Múltiplos Olhares: (inter) relações sócio-econômicas e educativas da Pedagogia dos Educadores do Campo” e a formação continuada dos educadores do campo na Região Norte de Mato Grosso**. Professores da UNEMAT: Jaqueline Pasuch – Coordenadora; Alceu Zoia; Hélio Vieira Júnior; Irene Carrillo Romero Beber; Ivone Cella da Silva; Leonir Amantino Boff; Maria Ivonete de Souza; Odimar João Peripolli e Professores de instituições parceiras: Ana Paula Soares Silva – USP/FFCL Ribeirão Preto, SP; Maria Carmem Silveira Barbosa – UFRGS/FACED/Porto Alegre, RS; Bolsista: Caroline Louise Banderó. Projeto financiado pela FAPEMAT. Período de execução: novembro de 2009 a novembro de 2010.

g) Projeto Novos Talentos **CAPES Educação Científica, Agroecológica e Cultural do Campo**. Professores: Joao Carlos Machado Sanches; Odimar Joao Peripolli; Maria Ivonete De Souza; Jaqueline Pasuch; Alceu Zoia; Fatima Aparecida Da Silva Iocca; Nilso Francio; Jose Luiz Muller. Escolas envolvidas: Escola Estadual Florestan Fernandes, Assentamento 12 de Outubro e Assentamento Zumbi dos Palmares - Cláudia, MT. Período de execução: 2014 a 2016.

h) Projeto de pesquisa **Vozes do Campo: a educação escolar do campo, seus sujeitos e suas histórias**. Professores: Odimar João Peripolli – Coordenador; Alceu Zoia; Irene Carrilho Romero Beber; Jaqueline Pasuch. Estudantes de Mestrado (UNEMAT/PPGE): Ivonei Andrioni; Silvinha Polionato. Projeto financiado pela FAPEMAT. Período de execução: 2014 a 2016.

i) Projeto de pesquisa **Infâncias na Diversidade: Políticas Educacionais no Contexto da Amazônia Legal Matogrossense**. Professores: Alceu Zoia – Coordenador; Jaqueline Pasuch; Irene Carrilho Romero Beber; Odimar João Peripolli. Estudantes de Mestrado (UNEMAT/PPGE): Andréia Modanese; Adriana Pacheco da Silva Santos; Cléria Franco; Ronélia do Nascimento. Projeto financiado pela FAPEMAT. Período de execução: 2014 a 2016.

## CAPÍTULO V

### **5 Princípios que fundamentam relações teórico-práticas, no âmbito da ação curricular**

O Curso de Pedagogia para os Professores do Campo foi pensado em momentos presenciais e intermediários, cuja articulação dos mesmos acontecerá em seminários integradores. No intuito de garantir as relações teóricas com as da práxis educativa, o curso contemplará práticas de ensino com carga horária distribuída por áreas de conhecimento, assim como estágios curriculares vinculados a atitudes investigativas e de pesquisa educacional.

**5.1 Espaço/tempo presencial** – são aqueles momentos em que os alunos estarão na Universidade, desenvolvendo atividades com os professores das disciplinas, conforme a organização prevista na matriz curricular e o que dispõe as ementas das mesmas. Nos momentos presenciais os alunos terão a oportunidade de vivenciar o ambiente da Universidade, em seus diversos espaços: biblioteca, laboratórios, projetos de pesquisa e extensão, eventos acadêmicos e culturais. A experiência de estabelecer relações diretas com profissionais e teorias nas diversas áreas do conhecimento auxiliará na articulação dos conceitos teóricos e a vida na comunidade do campo. Os momentos presenciais serão realizados em dois momentos do ano: nos meses de janeiro e fevereiro e em julho.

**5.2 Espaço/tempo intermediário** – a partir dos encaminhamentos planejados nos momentos presenciais, os alunos em seus espaços de trabalho, escolar e comunitário, desenvolverão atividades que contemplem a diversidade da formação do educador. Compreende-se por períodos intermediários as atividades desenvolvidas entre os períodos presenciais. Elas visam articular as reflexões teóricas e as experiências vividas no cotidiano escolar, comunitário e pessoal. São as produções que revelam as reflexões desenvolvidas pelos alunos num processo de elaboração da práxis (ação/reflexão/ação). São as atividades que os alunos desenvolverão na participação comunitária: organizações de eventos, organização do espaço educativo escolar (construção do prédio escolar, construção do projeto político pedagógico escolar, constituição de grupo

de profissionais, constituição de diálogos entre as famílias, as crianças, adolescentes e adultos estudantes), organização de espaços educativos comunitários (associações de produtores, cooperativas, “clubes de mães” e/ou espaços alternativos de encontros de mulheres e homens, encontros de pessoas com objetivos comuns), nos encontros da vida pessoal que dizem respeito ao processo de construção de saberes articulados. Ou seja, o estudo das questões teóricas dialogando, problematizando e agindo, na busca da compreensão dos elementos que constituem o fazer pedagógico em suas vivências comunitárias. Essas atividades poderão ser contadas como carga horária letiva do professor no Sistema Municipal de Ensino.

Em cada período intermediário o aluno deverá produzir e apresentar os relatos/documentados, no intuito de garantir a sistematização dos conhecimentos, das ações participativas e a historicidade do processo.

**5.3. Dos Seminários Integradores** - Os seminários integradores acontecerão na Universidade, preferencialmente no início de cada etapa presencial, tendo a participação dos professores, alunos e profissionais convidados para contribuir com a formação dos alunos. Serão realizados com as seguintes finalidades:

**5.3.1 Sistematização individual** – significa o processo de elaboração individual transformado em registro. Sugerimos que seja adotado o “diário de campo” (FONSECA, 1998). Neste sentido, a característica de processo de construção dos conhecimentos elaborados teoricamente, serão articuladores da prática de pesquisa e da prática curricular. Os registros anotados no diário de campo servirão para acompanhamento do desenvolvimento acadêmico e para a sistematização de dados coletados e da própria avaliação, seja da produção individual seja do próprio curso. Portanto, deverá compor a pasta individual de cada aluno.

**5.3.2 Espaço de socializações** – onde é garantido um espaço para que as ações, registros, participações, reflexões, experiências e demais problematizações poderão ser socializadas e novamente refletidas, repensadas, ressignificadas, ampliadas com/a partir dos outros que se constituem em interações. A perspectiva de pensar os saberes e os fazeres entrelaçados.

**5.3.3 Sistematização coletiva** – as produções individuais socializadas, refletidas e (re) problematizadas, resultarão em uma produção coletiva que garantirá, tanto uma sistematização mais completa das produções, quanto a historicidade do conjunto das ações desenvolvidas no Curso. A forma será o “**Caderno da Pedagogia do Campo**”, contendo um relatório do seminário integrador, acompanhado do resumo das produções individuais, dos conteúdos de palestras e de artigos.

**5.3.4 Definição do próximo seminário integrador** – como resultado das discussões realizadas no seminário e do planejamento do conjunto da etapa presencial em execução. Neste sentido será garantida a participação efetiva dos alunos, professores e comunidade em questão, para além das atividades desenvolvidas a nível das disciplinas. Os protagonistas do curso serão as pessoas que estarão envolvidas nele.

**5.4 Prática de ensino** - são as atividades do contexto social, econômico, político e cultural relacionadas aos sistemas de ensino. Ou seja, os elementos de caráter educativo relacionados aos elementos de níveis macro e micro-estruturais, enquanto constituidores das relações da vida no campo. Elas serão desenvolvidas de maneira presencial, cujos encontros permitirão a organização e sistematização da execução de atividades, com caráter interdisciplinar, e de maneira intermediária, através de estudos, investigações e ações práticas. As práticas de ensino estarão distribuídas nos momentos presenciais e intermediários, ao longo do curso, até o 5º semestre.

### **5.5 Acompanhamento Pedagógico e o processo avaliativo**

O curso proposto tem sua orientação pedagógica pautada no processo de aprendizagem dos alunos relacionando conceitos, metodologias e práticas pedagógicas. Ou seja, o curso pretende orientar-se pelos processos da práxis (ação – reflexão – ação). É na articulação do domínio das teorias, do domínio das metodologias, das competências investigativas e a capacidade de tornar-se sujeito articulador da comunidade, que o educador do campo será formado, e este será o fundamento da avaliação dos alunos.

O sistema de avaliação do curso atenderá o desempenho individual do aluno em cada disciplina, nas sistematizações das atividades das práticas de

ensino e dos estágios curriculares e no desenvolvimento da pesquisa educacional. Nessa perspectiva, a análise do processo proporcionado pela Universidade/Curso/Educando e a síntese pessoal do aluno são componentes fundamentais do processo avaliativo. Assim, cabe também a avaliação da atuação do professor por parte dos alunos, bem como, a avaliação do Curso como um todo.

## CAPÍTULO VI

### **6 Campo de Atuação Profissional**

Os/as estudantes egressos do Curso de Pedagogia para os Educadores do Campo, terão sua atuação profissional na docência com os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na modalidade Educação de Jovens e adultos, assim como na Gestão Escolar. O/a licenciado/a em pedagogia atua preferencialmente como professor em escolas de Educação Infantil, Ensino Fundamental em suas diversas modalidades e de formação de professores; como gestor/a educacional na articulação, organização e desenvolvimento de processos pedagógicos escolares; e, na área da pesquisa educacional. Entretanto, o campo de atuação do/a pedagogo/a extrapola espaços escolares institucionalizados e abrange demandas socioeducativas de várias instâncias, instituições e empresas que organizam e promovem práticas educativas.

## CAPÍTULO VII

### 7 Política de Estágio

Em conformidade com a Resolução nº 029/2012-CONPE/UNEMAT, o Estágio curricular supervisionado será desenvolvido na perspectiva de construção de projetos atendendo os seguintes aspectos pedagógicos:

**Do ser-professor/a** - aqueles aspectos pertinentes ao Projeto Político-Pedagógico Escolar, a organização das atividades curriculares de sala de aula, as relações professor-aluno-comunidade, os elementos didáticos e metodológicos, as articulações dos conceitos de diversas áreas do saber.

**Do ser-professor/a-pesquisador/a** – possibilitar ao professor em formação a construção de olhares problematizadores, de atitudes reflexivas e de intervenções educativas sobre as práticas político-pedagógicas.

**Do ser-educador/a do campo** – comprometimento do educador na especificidade do fazer a educação do campo, nas suas múltiplas dimensões: o educar o modo de estar-no campo, de conviver no/com o campo; a valorização da constituição de um modo de *ser-aí* e estar no campo, sendo o estar no campo a possibilidade de agir e intervir educativamente.

O estágio iniciará a partir do quarto momento presencial, no intuito de ser planejado coletivamente, utilizando os recursos disponíveis, que embasarão o desenvolvimento e a sistematização produzida nas etapas intermediárias, especificamente nas escolas do campo, abrangendo os anos iniciais do Ensino Fundamental e a Modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Cada estudante deverá fazer experiência de estágio nos Anos Iniciais tanto com crianças quanto para a Modalidade da Educação de Jovens e Adultos, conforme carga horária definida na Matriz Curricular.

## CAPÍTULO VIII

### 8 Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)

A **Pesquisa educacional** tem como finalidade os estudos reflexivos acerca do espaço vivido como pessoa, como estudante e como profissional comprometido com o seu espaço social. As atitudes investigativas articularão as ações-reflexões-ações, na coexistência de uma ético-estética-política de valorização da vida, em suas múltiplas manifestações. Ela transversalizará os momentos teóricos, as atividades das práticas curriculares (práticas de ensino, estágios, atividades complementares), num processo que inicia-se com os sujeitos em integração com os saberes, que inclusive poderão constituir os objetos de pesquisa a serem construídos. Neste sentido, o professor se constitui no processo articulado de relações investigativas, reflexivas, educativas da vida escolar e da vida comunitária. Serão sistematizadas nos documentos que servirão de base para os seminários integradores e o documento final da Monografia/Trabalho de Conclusão de Curso, em consonância com a Resolução nº 030/2012-CONPE/UNEMAT.



## CAPÍTULO IX

### **9 Atividades Complementares**

São consideradas aquelas atividades que se relacionam com a vida do campo numa perspectiva educativa e que sejam oficializadas através de certificados. Pensar na forma de reconhecer atividades desenvolvidas pelos acadêmicos(as) no âmbito comunitário: cursos oferecidos pelo próprio aluno, organização de clubes de mães, associações, pequenas cooperativas, turmas de alfabetização, brinquedoteca, biblioteca itinerante e outros. Deverão atender a um número mínimo de 200 (duzentas horas) a serem distribuídas no decorrer do curso, em consonância com a Resolução nº 041/2004-CONPE/UNEMAT.

## CAPÍTULO X

### 10 Mobilidade Acadêmica

De acordo com a Resolução N° 071/2011- CONEPE, o acadêmico do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Campo pode cursar disciplinas pertinentes a seu curso de Graduação em outras Instituições de Ensino Superior, nacionais ou estrangeiras, bem como participar de atividades vinculadas à Pesquisa e à Extensão, por um período máximo de 03 (três) meses, 06 (seis) ou 01 (um) ano. Da mesma maneira, o Curso de Licenciatura em Pedagogia do Campo pode receber alunos de outras Instituições de Ensino Superior conveniadas. Para gozar dos direitos do Programa de Mobilidade Acadêmica (PMA), o acadêmico precisa cumprir os pré-requisitos (Resolução N° 071/2011- CONEPE, Art. 5º) e atender aos prazos da Diretoria de Mobilidade Acadêmica, ligada à Pró-Reitoria de Graduação e Ensino – PROEG/UNEMAT. A Mobilidade Acadêmica é uma forma de diálogo com outras IES que visa o enriquecimento da formação do aluno, colocando-o em contato com outras realidades e favorecendo o intercâmbio de experiências e a troca de conhecimento. A Resolução N° 071/2011- CONEPE esclarece a respeito dos procedimentos.

Todas as ações do acadêmico realizadas em programas de mobilidade serão validadas pelo colegiado e/ou com base em editais. A mobilidade poderá ocorrer também entre *campi* e entre cursos da UNEMAT. Os estudos realizados são admitidos em conceito amplo de saberes e a carga horária deve ser observada desde que os alunos em mobilidade devem estar matriculados regularmente.

Ao discente em mobilidade não será permitida a solicitação de matrícula em disciplina(s) de graduação não constante do plano de estudos e/ou curso aprovados. A mobilidade acadêmica não implica em transferência. Somente poderão candidatar-se ao PMA discentes dos cursos de graduação que cumulativamente:

I – tenham cumprido integralmente as disciplinas constantes do currículo pleno do curso em percentual, no mínimo, de 25% e não estejam a 25% do término dele;

II – não tenham mais que uma reprovação por período letivo cursado;

III – apresentem coeficiente de rendimento acadêmico normalizado igual ou superior a 8,0 (oito);

IV – estejam matriculados no curso e comprovem sua frequência mínima exigida de 75% no semestre da solicitação de ingresso ao PMA;

V – apresentem domínio de língua estrangeira quando se tratar de mobilidade internacional.

## CAPÍTULO XI

## 11 Matriz Curricular

1º Semestre – Espaço/Tempo Universidade								
COD.	DISCIPLINAS	CRÉDITOS					CH.	PRÉ-REQUISITO
		C	D	L	P	T		
3201	Produção de Texto e Leitura I	0	0	0	0	3	45 horas	
3202	Introdução à Antropologia	0	0	0	0	3	45 horas	
3203	Elementos de História, Geografia e Demografia	0	0	0	0	3	45 horas	
3204	Ciências Naturais e Ambientais	0	0	0	0	3	45 horas	
3205	Fundamentos de Alfabetização e Letramento	0	0	0	0	3	45 horas	
3206	Introdução à Metodologia da Pesquisa	0	0	0	0	3	45 horas	
	<b>SUB-TOTAL</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>18</b>	270 horas	

1ª Etapa – Espaço/Tempo Comunidade								
COD.	DISCIPLINAS	CRÉDITOS					CH.	PRÉ-REQUISITO
		C	D	L	P	T		
3207	Atividades de Investigação	3	0	0	0	0	45 horas	
3208	Constituição de Diário de Campo	1	0	0	0	0	15 horas	
	Atividades Complementares	_____					Conforme Res. N. 041/2004 - CONEPE	
	<b>SUB-TOTAL</b>	<b>4</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>60 HORAS</b>	

2º Semestre – Espaço/Tempo Universidade								
COD.	DISCIPLINAS	CRÉDITOS					CH.	PRÉ-REQUISITO
		C	D	L	P	T		
3209	Seminário Integrador I	0	0	0	2	0	30 horas	
3210	Alfabetização e Letramento II	0	0	0	1	2	30 horas +15 de Prática de Ensino	3205
3211	Introdução à Sociologia	0	0	0	0	3	45 horas	
3212	Pesquisa Educacional I	0	0	0	1	2	30 horas +15 de Prática de Ensino	
3213	Introdução à Filosofia	0	0	0	1	2	30 horas +15 de Prática de Ensino	
3214	História da Educação I	0	0	0	1	2	30 horas +15 de Prática de Ensino	
	<b>SUB-TOTAL</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>6</b>	<b>11</b>	<b>255 HORAS</b>	

<b>2ª Etapa – Espaço/Tempo Comunidade</b>								
<b>COD.</b>	<b>DISCIPLINAS</b>	<b>CRÉDITOS</b>					<b>CH.</b>	<b>PRÉ-REQUISITO</b>
		<b>C</b>	<b>D</b>	<b>L</b>	<b>P</b>	<b>T</b>		
3215	Prática de Ensino	0	0	0	4	0	60 horas	
3216	Atividades de Investigação	1	0	0	0	0	15 horas	
3217	Constituição de Diário de Campo	1	0	0	0	0	15 horas	
	Atividades Complementares	—					Conforme Res. No. 041/2004 - CONEPE	
	<b>SUB-TOTAL</b>	<b>2.0.0.4.0</b>					<b>90 HORAS</b>	

<b>3º Semestre – Espaço/Tempo Universidade</b>								
<b>COD.</b>	<b>DISCIPLINAS</b>	<b>CRÉDITOS</b>					<b>CH.</b>	<b>PRÉ-REQUISITO</b>
		<b>C</b>	<b>D</b>	<b>L</b>	<b>P</b>	<b>T</b>		
3218	Seminário Integrador II	0	0	0	2	0	30 horas	
3219	Introdução à Psicologia	0	0	0	0	3	45 horas	
3220	Sociologia da Educação	0	0	0	1	2	30 horas + 15 de Prática de Ensino	
3221	Fundamentos da Matemática	0	0	0	1	2	30 horas + 15 de Prática de Ensino	
3222	Pesquisa Educacional II	0	0	0	0	3	45 horas	3212
	<b>SUB-TOTAL</b>	<b>0.0.0.4.10</b>					<b>210 HORAS</b>	

<b>3ª Etapa – Espaço/Tempo Comunidade</b>								
<b>COD.</b>	<b>DISCIPLINAS</b>	<b>CRÉDITOS</b>					<b>CH.</b>	<b>PRÉ-REQUISITO</b>
		<b>C</b>	<b>D</b>	<b>L</b>	<b>P</b>	<b>T</b>		
3223	Prática de Ensino	0	0	0	4	0	60 horas	
3224	Atividades de Investigação	1	0	0	0	0	15 horas	
3225	Constituição de Diário de Campo	1	0	0	0	0	15 horas	
	Atividades Complementares	—					Conforme Res. No. 041/2004 - CONEPE	
	<b>SUB-TOTAL</b>	<b>2.0.0.4.0</b>					<b>90 HORAS</b>	

4º Semestre – Espaço/Tempo Universidade								
COD.	DISCIPLINAS	CRÉDITOS					CH.	PRÉ-REQUISITO
		C	D	L	P	T		
3226	História da Educação II	3	0	0	0	0	45 horas	3214
3227	Seminário Integrador III	0	0	0	2	0	30 horas	
3228	Psicologia da Educação	0	0	0	1	2	30 horas + 15 de Prática de Ensino	3219
3229	Pesquisa Educacional III	0	0	0	0	3	45 horas	3222
3230	Estudos da Linguagem	0	0	0	1	2	30 horas + 15 de Prática de Ensino	
3231	Filosofia da Educação	0	0	0	1	2	30 horas + 15 de Prática de ensino	3213
	<b>SUB-TOTAL</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>5</b>	<b>12</b>	<b>255 HORAS</b>	

4ª Etapa – Espaço/Tempo Comunidade								
COD.	DISCIPLINAS	CRÉDITOS					CH.	PRÉ-REQUISITO
		C	D	L	P	T		
3232	Prática de Ensino	0	0	0	4	0	60 horas	
3233	Atividades de Investigação	1	0	0	0	0	15 horas	
3234	Constituição de Diário de Campo	1	0	0	0	0	15 horas	
	Atividades Complementares	—					Conforme Res. No. 041/2004 - CONEPE	
	<b>SUB-TOTAL</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>4</b>	<b>0</b>	<b>90 HORAS</b>	

5º Semestre – Espaço/Tempo Universidade								
COD.	DISCIPLINAS	CRÉDITOS					CH.	PRÉ-REQUISITO
		C	D	L	P	T		
3235	Seminário Integrador IV	0	0	0	2	0	30 horas	
3236	Legislação e Organização do Ensino	0	0	0	1	2	30 horas + 15 de Prática de Ensino	
3237	Fundamentos da Educação do Campo	0	0	0	1	2	30 horas + 15 de Prática de Ensino	
3238	Fundamentos e Metodologias dos Anos Iniciais	0	0	0	0	3	45 horas	
3239	Pesquisa Educacional IV	0	0	0	0	3	45 horas	3229
	<b>SUB-TOTAL</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>4</b>	<b>10</b>	<b>210 HORAS</b>	

5ª Etapa – Espaço/Tempo Comunidade								
COD.	DISCIPLINAS	CRÉDITOS					CH.	PRÉ-REQUISITO
		C	D	L	P	T		
3240	Prática de Ensino	0	0	0	4	0	60 horas	
3241	Atividades de Investigação	1	0	0	0	0	15 horas	
3242	Constituição de Diário de Campo	1	0	0	0	0	15 horas	
	Atividades Complementares	—					Conforme res. No. 041/2004 - conepe	
	<b>SUB-TOTAL</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>4</b>	<b>0</b>	<b>90 HORAS</b>	

6º Semestre – Espaço/Tempo Universidade								
COD.	DISCIPLINAS	CRÉDITOS					CH.	PRÉ-REQUISITO
		C	D	L	P	T		
3243	Seminário Integrador V	0	0	0	2	0	30 horas	
3244	Seminário de Estágio	0	0	0	1	0	15 horas	
3245	Fundamentos e Metodologias da Língua Portuguesa	0	0	0	0	3	45 horas	
3246	Fundamentos e Metodologias das Ciências Naturais e Ambientais	0	0	0	0	3	45 horas	
3247	Didática da Alfabetização	0	0	0	0	3	45 horas	
3248	Fundamentos e Metodologias da Educação de Jovens e Adultos	0	0	0	0	3	45 horas	
3249	Pesquisa Educacional V (formulação dos projetos de TCC)	0	0	0	0	3	45 horas	3239
3275	LIBRAS	0	0	0	1	3	45 horas + 15 de Prática de Ensino	
	<b>SUB-TOTAL</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>4</b>	<b>18</b>	<b>330 HORAS</b>	

6ª Etapa Espaço/Tempo Comunidade								
COD.	DISCIPLINAS	CRÉDITOS					CH.	PRÉ-REQUISITO
		C	D	L	P	T		
3250	Estágio Curricular	0	0	0	7	0	105 horas (Anos Iniciais do Ensino Fundamental)	
3251	Atividades de Investigação	1	0	0	0	0	15 horas	
3252	Constituição de Diário de Campo	1	0	0	0	0	15 horas	
	Atividades Complementares	—					Conforme Res. N. 041/2004 - CONEPE	
	<b>SUB-TOTAL</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>7</b>	<b>0</b>	<b>135 HORAS</b>	

7º Semestre – Espaço/Tempo Universidade								
COD.	DISCIPLINAS	CRÉDITOS					CH.	PRÉ-REQUISITO
		C	D	L	P	T		
3253	Seminário Integrador VI	0	0	0	1	0	15 horas	
3254	Seminário de Estágio	0	0	0	2	0	30 horas	
3255	Educação, Trabalho e Movimentos Sociais	0	0	0	0	3	45 horas	
3256	Arte-Educação e Corporeidade na Perspectiva da Educação do Campo	0	0	0	1	2	30 horas + 15 de Prática de Ensino	
3257	Pesquisa Educacional VI – TCC	0	0	0	0	3	45 horas	3249
	<b>SUB-TOTAL</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>4</b>	<b>8</b>	<b>180 HORAS</b>	

7ª Etapa – Espaço/Tempo Comunidade								
COD.	DISCIPLINAS	CRÉDITOS					CH.	PRÉ-REQUISITO
		C	D	L	P	T		
3258	Estágio Curricular	0	0	0	13	0	195 horas (105h Anos Iniciais e 90 EJA)	
3259	Atividades de Investigação	1	0	0	0	0	15 horas	
3260	Constituição de Diário de Campo	1	0	0	0	0	15 horas	
	Atividades Complementares	—					Conforme Res. No. 041/2004 - CONEPE	
	<b>SUB-TOTAL</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>13</b>	<b>0</b>	<b>225 HORAS</b>	

8º Semestre – Espaço/Tempo Universidade								
COD.	DISCIPLINAS	CRÉDITOS					CH.	PRÉ-REQUISITO
		C	D	L	P	T		
3261	Seminário Integrador VII	0	0	0	1	0	15 horas	
3262	Seminário de Estágio	0	0	0	3	0	45 horas (2 prof. A.I. e EJA.)	
3263	Fundamentos e Metodologias do ensino da Matemática	0	0	0	0	3	45 horas	
3264	Fundamentos e Metodologias de Ciências Sociais	0	0	0	0	3	45 horas	
3265	Elementos de Economia, Política e Educação do Campo para a Cooperação e Solidariedade	0	0	0	0	3	45 horas	
3266	Pesquisa Educacional VII - TCC	0	0	0	0	3	45 horas	3257
	<b>SUB-TOTAL</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>4</b>	<b>12</b>	<b>240 HORAS</b>	



8ª Etapa - Espaço/Tempo Comunidade								
COD.	DISCIPLINAS	CRÉDITOS					CH.	PRÉ-REQUISITO
		C	D	L	P	T		
3267	Estágio Curricular	0	0	0	13	0	195 horas (90h Anos Iniciais e 105 EJA)	
3268	Atividades de Investigação	1	0	0	0	0	15 horas	
3269	Constituição de Diário de Campo	1	0	0	0	0	15 horas	
	Atividades Complementares	—					Conforme Res. N. 041/2004 - CONEPE	
	<b>SUB-TOTAL</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>13</b>	<b>0</b>	<b>225 HORAS</b>	

9º Semestre – Espaço/Tempo Universidade								
Cod.	Disciplinas	Créditos					Ch.	Pré-Requisito
		C	D	L	P	T		
3270	Infância, Família e escola do Campo	0	0	0	0	3	45 horas	
3271	Avaliação Educacional	0	0	0	0	3	45 horas	
3272	Fundamentos da Educação Especial na Perspectiva da Inclusão	0	0	0	0	3	45 horas	
3273	Seminário de Estágio	0	0	0	2	0	30 horas	
3266	Pesquisa Educacional VIII - TCC	0	0	0	0	5	75 horas	3266
	<b>SUB-TOTAL</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>14</b>	<b>240 HORAS</b>	

QUADRO RESUMO DE CARGA HORÁRIA	
TOTAL DE PRÁTICA DE ENSINO	420 HORAS
TOTAL DE ESTÁGIO CURRICULAR	615 HORAS
ATIVIDADES COMPLEMENTARES	200 HORAS
TOTAL DE CARGA HORÁRIA DE DISCIPLINAS	1.710 HORAS
TOTAL DE CARGA HORÁRIA DE ATIVIDADES INTERMEDIÁRIAS	270 HORAS
TOTAL DE CARGA HORÁRIO DE SEMINÁRIO INTEGRADOR	180 HORAS
<b>TOTAL DE CARGA HORÁRIA</b>	<b>3.395 HORAS</b>

**OBSERVAÇÕES:**

Definição dos créditos nas disciplinas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, conforme normatização acadêmica da Unemat (Resolução Nº 054-CONEPE/2011 em seus artigos abaixo descritos:

**Art. 10.** O Crédito é a unidade de medida do trabalho acadêmico dos cursos de graduação da UNEMAT e corresponde a 15 (quinze) horas de atividades acadêmicas.

**Art. 11.** As atividades acadêmicas compreendem:

I – aulas teóricas – correspondente a letra T do inciso I do Art. 21;

II – aulas práticas - componente curricular – correspondente a letra P do inciso II do Art. 21;

III – aulas práticas laboratoriais – correspondente a letra L do inciso III do Art. 21;

IV – atividades de Campo – correspondente a letra C do inciso IV do Art. 21;

V – estudo a distância – correspondente a letra D do inciso V do Art. 21.

**Art. 12.** A distribuição da carga horária em créditos se dará de acordo com o perfil do discente que se pretende formar e a ementa de cada uma das disciplinas, definida no conjunto dos componentes curriculares do PPC:

I – O “crédito-teórico” é a unidade de medida da atividade discente nos cursos de graduação da UNEMAT, correspondente às aulas teóricas, com a presença do docente responsável pela disciplina.

II – O “crédito-prático” é a unidade de medida da atividade discente nos cursos de graduação da UNEMAT, correspondente às aulas práticas e/ou atividades, com a presença do docente responsável pela disciplina, quando esta assim o exigir.

III – O “crédito-laboratório” é a unidade de medida de atividades discentes nos cursos de graduação da UNEMAT, correspondente às aulas em laboratórios, com característica de prática pedagógica ou de experimentos, com a presença do docente responsável pela disciplina, quando esta assim o exigir.

IV – O “crédito-campo” é a unidade de medida de atividades discentes nos cursos de graduação da UNEMAT, correspondente às atividades de campo previstas no PPC a serem desenvolvidas sob orientação ou supervisão do professor, quando esta assim o exigir.

V – O “crédito à distância” é a unidade de medida de atividades discentes nos cursos de graduação da UNEMAT, correspondente às aulas e/ou atividades realizadas exclusivamente por meio eletrônico, associadas ou não ao apoio das atividades teóricas, práticas ou de laboratório, sob orientação ou do professor.

## CAPÍTULO XII

### 12 Ementário das Disciplinas

**Produção de Texto e Leitura I** – Aspectos da oralidade e da escrita na produção e interpretação de textos. Os diversos tipos (suportes) de textos e suas características: textos jornalísticos, literaturas (poesia, narrativas, contos, parábolas e outros), textos informativos e textos acadêmicos e científicos. Aspectos da organização textual: regularidade e diversidade, elementos de coesão, coerência/lógica interna e argumentação. A análise e a interpretação na leitura de textos.

#### Bibliografia Básica:

ABREU, Antônio Suárez. Curso de redação. 11ed. São Paulo: Ática, 2000.

FOUCAMBERT, Jean. A leitura em questão. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GUIMARÃES, Eduardo. Texto e argumentação: um estudo das conjunções do português. Campinas: Pontes, 1987.

ORLANDI, E. P. Leitura e discurso. 3 ed. Campinas: Ed. Da Unicamp, 1996.

#### Bibliografia Complementar:

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo dicionário da língua portuguesa. São Paulo: Nova Fronteira, 1993, 2. ed., 24a. reimpressão.

KOCH, I. V. A Coesão textual. 5 ed. São Paulo: Contexto, 1997.

\_\_\_\_\_. Argumentação e linguagem. São Paulo: Cortez, 1984.

\_\_\_\_\_. A coerência textual. 5 ed. São Paulo: Contexto, 1993.

\_\_\_\_\_. Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis: Vozes, 1996.

**Fundamentos de Alfabetização e Letramento** – Conceitos de alfabetização e letramento (alfabetismo, alfabetização, analfabetismo, iletrismo, letramento, “litteracy”). Alfabetização e letramento como processos que se entrecruzam. A leitura de mundo e leitura da palavra: tensões mútuas. A natureza da leitura e da escrita e seus processos na perspectiva da aprendizagem. A função social da leitura e da escrita no contexto do campo.

#### Bibliografia Básica:

BERNARDIN, Jacques. As crianças e a cultura escrita. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BOURDIEU, Pierre & PASSERON, J. (1982). A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves.

FREIRE, A. M. A. (Org.). A Pedagogia da Libertação em Paulo Freire. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

TFOUNI, Leda V. Letramento e alfabetização. São Paulo: Cortez, 1995.

Bibliografia Complementar:

ILLICH, Ivan. Um apelo à pesquisa em cultura escrita leiga - In: ONG, W. (Org.) Oralidade e escrita: a tecnologia da palavra. Campinas: Papyrus, 1998.

LAHIRE, Bernard. Sucesso Escolar nos Meios Populares – as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

PASUCH, Jaqueline. Entrelaçamento de vozes num mundo analfabetizado: o contexto da Amazônia. (Dissertação de Mestrado) Porto Alegre: UFRGS, 2000.

TFOUNI, Leda V. A escrita remédio ou veneno? In: AZEVEDO, M. & MARQUES, M. (Orgs). Alfabetização Hoje. São Paulo: Cortez, 1994. P.51-69.

\_\_\_\_\_. Letramento e Alfabetização. São Paulo, Cortez, 1995.

**Alfabetização e Letramento II** – Os níveis de letramento e suas articulações no processo de sistematização da alfabetização nos anos iniciais e na modalidade de educação de jovens e adultos. Estudos e a formulação da compreensão de espaços e ambiências de alfabetização. Produção de materiais pedagógicos, jogos, recursos metodológicos, brinquedotecas, bibliotecas, e outros materiais confeccionados para serem desenvolvidos nas práticas pedagógicas da escola do campo e articuladas a vida da comunidade local do campo.

Bibliografia Básica:

FREIRE, Paulo, Pedagogia da Esperança: um encontro com a pedagogia do oprimido.

\_\_\_\_\_. Ação Cultural para a Liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

\_\_\_\_\_. Educação e Mudança. Trad. M. Gadotti e L. L. Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

KLEIMAN, Ângela B. (Org). Os significados do letramento. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

Bibliografia Complementar:

BONASSI, Fernando. Declaração universal do moleque invocado. 2ª edição. São Paulo: Cosac NAIFY, 2003.

BOTTÉRO, Jean et alii (1995). Cultura, Pensamento e Escrita. São Paulo, Ática.

CHARTIER, Roger. A aventura do livro - do leitor ao navegador. São Paulo: Unesp, 1998.

FARIA, A L. G. & DEMARTINI, Z & PRADO, P. D. Por uma cultura da infância - metodologias de pesquisa com crianças. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

HADDAD, Sérgio e DI PIERRO. Escolarização de jovens e adultos.

\_\_\_\_\_ Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos no Brasil: uma avaliação da década da educação para todos.

**Estudos da Linguagem** – concepção de linguagem. As formas e expressões da linguagem. Oralidade e escrita. Processos de aquisição da linguagem oral e escrita na infância e na vida adulta. Linguagem e meta-linguagem. Sóciogênese e psicogênese dos sistemas de linguagem.

Bibliografia Básica:

BAKHTIN, M. (1981). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec.

ORLANDI, Eni P. *As Formas do Silêncio – no movimento dos sentidos*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1993.

SOARES, Magda. *Linguagem e Escola – uma perspectiva social*. 14. ed. São Paulo: Ática, 1996.

SPINK, Mary Jane. *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano - aproximações teóricas e metodológicas*. São Paulo: Cortez, 1999.

VYGOTSKY, Levi. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

Bibliografia Complementar:

ALLENDE, Isabel. *Contos de Eva Luna*. 2.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

EDWARDS, C. & GANDINI, L. & FORMAN, G. *As cem linguagens da criança*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. *Sete aulas sobre Linguagem, Memória e História*. Rio de Janeiro, Imago, 1997.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. 2ª ed. SP: ed.34, 1999.

SPINK, M.J. (1996). O discurso como produção de sentidos. Em, C. Nascimento-Schulze (Org.), *Novas contribuições para a teorização e pesquisa em representação social – Coletâneas da ANPPEP* (pp. 37-46). São Paulo.

SOUZA, Solange Jobim. *Infância e linguagem - Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. Campinas, SP: Papirus, 1994.

SOUZA, Solange J. *Infância e linguagem - Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. 3ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1997.

**Fundamentos e Metodologias da Língua Portuguesa** – o trabalho com a Língua Portuguesa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos, tendo como referências a oralidade, as múltiplas leituras – leitura do mundo e leitura da palavra – as diversidades de produção de escrita, e a estruturação formal da língua, relacionada com situações expressivas e significativas do cotidiano do aluno.

Bibliografia Básica:

BECHARA, Evanildo. *Moderna Gramática Portuguesa*. 16.ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1970.

DELL'LSOLA, Regina L. P. E MENDES, Eliana, A. De Mendonça (org.). Reflexos sobre a língua portuguesa: ensino e pesquisa. Campinas, SP: Pontes, 1997.

GNERRE, Maurizio. Linguagem, escrita e poder. São Paulo: <artins Fontes, 1991.

JESUALDO, A Literatura Infantil: ensaio sobre ética, estética e psicopedagogia da literatura infantil. Trad. James Amado. São Paulo: Cultrix, 1982.

LUFT, Celso Pedro. Língua e liberdade. 4 ed São Paulo: Ática, 1995.

ZILBERMAN, R. (org.). Leitura em crise na escola: as alternativas do professor. 5 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

#### Bibliografia Complementar:

ABAURRE, Maria Bernadete et al. Cenas de Aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1997.

CITELLI, Adilson Odair. O texto argumentativo. São Paulo: Scipione, 1994.

GERALDI, João Wanderley et al. Retrospectiva – Linguística, ensino da Língua Materna e formação de professores. In: Revista de documentação e estudos em linguística teórica e aplicada (D.E.L.T.A.). PUC, São Paulo: v. 12, n2, 1996.

NUNES, Terezinha, et. alii. Dificuldade na aprendizagem da leitura: teoria e prática. São Paulo: Cortez, 1992.

PRETI, D. Sociolinguística: os níveis da fala. 4 ed. São Paulo: Nacional, 1989.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Leitura na escola e na biblioteca. 5 ed Campinas: Papyrus, 1995.

SUASSUNA, Livia. Ensino de Língua Portuguesa. 6 ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

ZILBERMAN, Regina & SILVA, Ezequiel Theodoro da. Leitura, perspectivas Interdisciplinares. 6 ed. São Paulo: Ática, 1998.

**Arte-educação e Corporeidade na Perspectiva da Educação do Campo** – educação e estética. Sensibilização para a arte. As diversas formas de expressão artísticas e suas linguagens: plástica, musical, corporal, teatral e outras. O corpo e suas linguagens. Manifestações da arte-educação na cultura. Relações de poder e o corpo. As expressões corporais no desenvolvimento físico, mental, afetivo, na saúde e na sexualidade.

#### Bibliografia Básica:

BENJAMIN, Walter. Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo, Summus, 1984.

BRITO, C. L. C. Consciência corporal. Rio de Janeiro: Sprint, 1996.

BROUGÈRE, Gilles. Brinquedo e cultura. São Paulo : Cortez, 1995.

BROWN, G. Jogos Cooperativos: Teoria e Prática. Trad. Rui Bender, 2ª ed. São Leopoldo-RS: Sinodal, 1994.

FURLAN, R.; BOCHI, J.C. O corpo como expressão e linguagem em Merleau-Ponty. Revista de Estudos de Psicologia, Vol 8 (3), Ribeirão Preto: USP, 2003.

Bibliografia Complementar:

GARGANTA, J. Para uma Teoria dos Jogos Desportivos Coletivos. In: Graça P. Oliveira. Porto: Universidade do Porto, 1995.

JOBIM e SOUZA, Solange. Resignificando o desenvolvimento da criança a partir de uma teoria crítica da cultura. Encontro “Criança dos 0 a 6 anos. Que Perspectivas?”, UNICEF, Cabo Verde, 1994 (mimeo).

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Projeto de profissionalização de auxiliar de desenvolvimento infantil para creches do município de S. Paulo, em nível de 2º grau. IN: ROSEMBERG, Fúlvia; CAMPOS, Maria M. Malta; VIANNA, Claudia P. Textos FCC 8/92. A formação do educador de creche: sugestões e propostas curriculares. São Paulo : FCC, 1992, p.69-109.

\_\_\_\_\_. Jogos tradicionais infantis: o jogo, a criança e a educação. Petrópolis: Vozes, 1993.

\_\_\_\_\_. O jogo e a educação infantil. São Paulo: Pioneira, 1994.

\_\_\_\_\_. O jogo, a criança e a educação. Tese de livre-docência. USP/SP, 1992.

OLIVEIRA, Zilma de M.R. (org.) Jogos de papéis: uma perspectiva para a análise do desenvolvimento humano. Tese de doutoramento, USP/SP, 1989.

PEDROSA, Maria Ivete e CARVALHO. Ana Maria. A interação social e a construção da brincadeira. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n.93, maio 1995, p.60-65.

RICHTER, Sandra. Criança e pintura: ação e paixão do conhecer. Porto Alegre: Mediação, 2004.

**Fundamentos e Metodologia dos Anos Iniciais** – funções sociais da escola e os sentidos de ser criança e estar na escola. Os sujeitos do espaço escolar. As articulações político-pedagógicas e as práticas educativas relacionadas a comunidade escolar. Processos de construção de projetos de pesquisa com crianças e o desenvolvimento do espírito científico. Relações com os saberes e as aprendizagens escolares e extra-escolares. Práticas investigativas, interventivas e de organização dos saberes escolares na vida do campo.

Bibliografia Básica:

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia.

Cadernos de Pesquisa. nº. 97, maio. São Paulo, 1996, p. 47-63.

\_\_\_\_\_. Da relação com o saber. Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

Bibliografia Complementar:

ABAURRE, M.B.M. "Lingüística e psicopedagogia". In: SCOZ, B.J.L. et alii. Psicopedagogia: o caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura Infantil: gostosuras e bobices. 3ª ed. São Paulo: Scipione, 1993. ( p. 9-34 e um capítulo de livre escolha).

BERGER, P.; Luckmann, T. A construção social da realidade. Petrópolis: Vozes, 1976.

CANDAU, V.M. A didática em questão. Petrópolis: Vozes, 1996.

FREIRE, Madalena. A paixão de conhecer o mundo: o relato de uma professora. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

PERROTTI, Edmir. A criança e a produção cultural. In: ZILBERMAN, R. (org.) A produção cultural para a criança. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982, p.9-27.

NOGUEIRA, Denise C. A criança pequena produz cultura? Um estudo introdutório sobre o convívio das diferenças entre crianças pré-escolares. TCC, FE-UNICAMP, 1997 (trabalho apresentado para conclusão do curso de Pedagogia).

**Didática da Alfabetização** – construção da elaboração dos sinais gráficos articulados a sua dimensão contextual de significação. Compreensão do processo da alfabetização, e diferentes níveis de aprendizagem, partindo do ponto de domínio da criança e do adulto. Estudos das diferentes propostas teóricas e metodológicas de alfabetização. As teorias e correntes pedagógicas que discutem a relação professor/aluno/aprendizagem. A alfabetização a partir da construção do conhecimento pela criança e pelo adulto, valorizando-os enquanto ser ativo e capaz.

#### Bibliografia Básica:

FERREIRO, Emilia. Reflexões sobre Alfabetização. São Paulo: Cortez, 1986.

FERREIRO, Emilia & TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da Língua Escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FOUCAMBERT, Jean. A Leitura em Questão. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

RODARI, Gianni. Gramática da fantasia. São Paulo: Summus, 1982. (p. 51-63/ 98-110/ 115-121/ 137/144).

#### Bibliografia Complementar:

CAGLIARI, Luiz C. Alfabetização e Lingüística. 6ªed. São Paulo: Scipione, 1993. p.96-146).

\_\_\_\_\_. Alfabetização sem o ba-bé-bi-bó-bu. São Paulo: Scipione, 1999.

CARVALHO, Marlene. Guia prático do alfabetizador. São Paulo: Ática, 1995.



- CHARTIER, A-M; CLESSE, C & HEBRÁRD, J. Ler e escrever: entrando no mundo da escrita. Porto Alegre: Artmed, 1996.(grupos)
- CRAIDY, Carmem M. Meninos de rua e analfabetismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- EDWARDS, C; GANDINI, L & FORMAN, G. (Orgs). As cem linguagens da criança – a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999. (2º capítulo).
- FREIRE, P. & MACEDO, D. Alfabetização – leitura de mundo leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- GANCHO, Cândida vilares. Como analisar narrativas. São Paulo: Ática, 1993.
- GARCIA, Regina leite. Alfabetização dos adultos das classes populares. 3ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- JOLIBERT, Josette et alii. Formando Crianças Leitoras. Vol 1; (trad. Bruno C. Magne). Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- \_\_\_\_\_. Formando Crianças Produtoras de Texto. Vol 2. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- KATO, Mary Aizawa (org.). A Concepção da Escrita pela Criança. – 2ª ed. – Campinas: Pontes, 1992.
- KAUFMAN, Ana María. A Leitura, a Escrita e a Escola: uma experiência construtivista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- KRAMER, S. & LEITE, M. (Orgs). Infância: Fios e Desafios da Pesquisa. 2 ed. Campinas, SP: Papyrus,1997.(p. 57-72).
- LAHIRE, Bernard. Sucesso Escolar nos Meios Populares – as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.
- PILLAR, Analice. Desenho e construção de conhecimento na criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996 (p. 17-23 e 44-51).
- SOARES, Magda. Linguagem e Escola – uma perspectiva social. 14. ed. São Paulo: Ática, 1996.
- \_\_\_\_\_. Letramento – um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- SOUZA, Solange J. Infância e linguagem – Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. Campinas, SP: Papyrus, 1997 (p.19-28).
- TEBEROSKY, A. & TOLCHINSKY, L. Além da Alfabetização – A aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática.3ªed. São Paulo: Ática, 1997. (p.31-45).
- \_\_\_\_\_. & CARDOSO, B. Reflexões sobre o Ensino da Leitura e da Escrita. 8ªed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- TFOUNI, Leda. Letramento e alfabetização. São Paulo: Cortez, 1997.
- VANUCCHI, A. (Org) & SANTOS, V. Paulo Freire ao Vivo – gravação de conferências com debates realizada na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Sorocaba (1980 – 1981). São Paulo: Loyola, 1983.

**Fundamentos e Metodologias da Educação de Jovens e Adultos** – produção do analfabetismo no Brasil e na região e a exclusão social; historicização da Educação de Jovens e Adultos no Brasil e no Estado de Mato Grosso - a luta pela conquista do acesso da educação popular à escola oficial; políticas atuais de educação de jovens e de adultos no Brasil; fundamentos teóricos-metodológicos da construção do conhecimento envolvendo aspectos sócio-culturais, sócio-econômicos e psicológicos. A concepção de educação formulada por Paulo Freire e sua matriz teórica.

Bibliografia Básica:

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. De angicos a ausentes: 40 anos de educação popular. RS: Corag, 2001.

FREIRE, Paulo. A educação na cidade. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. Pedagogia da esperança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_. Ação Cultural para a Liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

\_\_\_\_\_. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, A. M. A. (Org.). A Pedagogia da Libertação em Paulo Freire. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

FUCK, Terezinha. Alfabetização de adultos: relato de uma experiência construtivista – GEEMPA – 8ª ed. Vozes – Petrópolis. 2002.

Bibliografia Complementar:

ARROYO, Miguel. Imagens quebradas. SP: Ática, 2004.

\_\_\_\_\_. Ofício de mestre. SP: Ática, 2004.

BEISIEGEL, Celso Rui. Ensaio 85. Política e educação popular (A Teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil). São Paulo: Ática, 1992.

BOFF, Leonardo. A águia e a galinha. Uma metáfora da condição humana. Petrópolis: Vozes, 1999.

DI PIERRO, Maria C., JOIA, Orlando e RIBEIRO, Vera. M. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil.

FALANDO DE NÓS: O SEJA. Pesquisa participante em Educação de Jovens e Adultos. Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, 1998.

FERRARI, Alceu R. Escola e Produção do Analfabetismo no Brasil, in Educação e Realidade. Porto Alegre, v. 12, n. 2, 1987, p. 81-96.

FREITAS, M.V. Dissertação de Mestrado. “Jovens no ensino supletivo: Diversidade de experiências. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo/USP, São Paulo, 1995.

GADOTTI, Moacir. Método Paulo Freire: in Caderno ABC. Educativa nº 14. Criart Ltda. SP: 2002.

GIROUX, H. et alii. Jovens, diferença e educação pós-moderna. In: Novas perspectivas críticas em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

HADDAD, Sérgio. Ensino supletivo no Brasil - O estado da arte. Brasília: REDUC- INEP, 1987.

HADDAD, Sérgio e DI PIERRO. Escolarização de jovens e adultos.

\_\_\_\_\_. Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos no Brasil: uma avaliação da década da educação para todos.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. Metodologias qualitativas na sociologia. Petrópolis: Vozes, 1999.

MALGLAIVE, Gerard. Enseigner à des adultes. Paris: PUR, 1990.

MARQUES, Maria. S. Escola noturna e jovens. Revista Brasileira de Educação/Anped. n.º 5 e 6, mai/dez, 1997, p. 96-108.

MASPERO, Françães, Marx e Engels: textos sobre educação e ensino. Moraes, 1992.

MOLL, Jaqueline. Alfabetização possível: reinventando o ensinar e o aprender. 6ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2002.

PALAVRA DE TRABALHADOR 8. Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre. SEJA, 1999.

PEDAGOGIA DO MST – Acompanhamento às Escolas. Boletim da Educação. Nº 8, julho 2001.

PROUST, Marcel. Em busca do tempo perdido. O tempo recuperado. Vol. VII. Rio de Janeiro: Ediouro, 1995.

RIBEIRO, Vera Mazagão (org.) Educação de Jovens e Adultos. Primeiro segmento do ensino fundamental. Proposta curricular. São Paulo: Ação Educativa, 1997.

RODRIGUES, Neidson. Lições do príncipe e outras lições. São Paulo: Cortez, 1992.

ROMÃO, J. E. Didática da Diferença: o projeto da escola cidadã frente ao projeto pedagogia neoliberal. São Paulo: Cortez, 2002.

**Fundamentos da Educação Especial na Perspectiva da Inclusão** –Aspectos históricos e legais da educação especial no Brasil e no mundo. As diferentes necessidades educativas especiais e a organização do espaço escolar, tendo em vista o acolhimento e a socialização do aluno com deficiências específicas, sejam elas de cunho neurológico, físico e/ou psicológico. Diversidade e pluralidade. As concepções de educação especial e suas implicações nas práticas pedagógicas. A educação especial na perspectiva da escola inclusiva.

#### Bibliografia Básica:

AMARAL. Ligia Assumpção. Pensar as diferenças/deficiencia. Brasília: Corde, 1994.

BIANCHETTI, Lucídio e FREIRE, Ieda Mara (org.). Um olhar sobre a diferença. 6 ed. Campinas, SP: Papirus, 1998.

FERREIRA, Júlio Romero. Exclusão da diferença. Piracicaba: Editora da Unimep, 1993.

VASH, Carolin L. Enfrentando a deficiência. São Paulo: Pioneira, 1988.

#### Bibliografia Complementar:

ANPED. Relatório das atividades desenvolvidas pelo GT Educação Especial durante a XIV Reunião anual. São Paulo, 1981.

BRASIL – secretaria de Educação Especial. Conjunto de materiais para capacitação de professores: necessidades na sala de aula. Secretaria de Educação Especial. Trad. Ana Maria Isabel da Silva. Reimp. Brasília: MEC/SEESP, 1998.

DEMO, Pedro. Ser professor é cuidar que o aluno aprenda. Poero Alegre. Mediação, 2004.

\_\_\_\_\_. A nova LDB: ranso e avanços. Campinas, Papirus, 1997.

IANNI, Octavio. A sociedade Global. São Paulo: Brasiliense, 1992.

LEVY, As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática. Ed. 34. Rio de Janeiro: 1993

MAZZOTTA, Marcos J. Silveira. Fundamentos de Educação Especial. Série Caderno de educação. São Paulo: Pioneira. 1997.

PIAGET, J. A epistemologia genética. In: Piaget, J. Os pensadores. São Paulo: Abril cultural, 1978<sup>a</sup>.

\_\_\_\_\_. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo, sonho e representação. 3 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978<sup>b</sup>.

WEIL, Piere. O corpo fala. Petrópolis: Vozes, 1974.

YAZLLE, C.H. A Inserção da Criança portadora de paralisia cerebral na creche ou pré-escola. Projeto de mestrado. Curso de Pós-Graduação em Saúde Mental, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP: 1997.

**Avaliação Educacional** – Contextualização histórica das propostas de aferição de resultados à aprendizagem do educando. Critérios de avaliação escolar sob o prisma legal, conforme LDB. Proposta de avaliação nas diversas correntes e linhas pedagógicas. Avaliação enquanto processo de formação e reelaboração da práxis pedagógica. Avaliação do sistema de ensino e avaliação da aprendizagem, tendo como bases o resultado e/ou o processo. A avaliação na perspectiva da participação.

#### Bibliografia Básica:

LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem escolar. São Paulo: Cortez, 1996.

PERRENOUD, P. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. (org.). Avaliação: Políticas e práticas. Campinas, Papirus, 2004.

\_\_\_\_\_. Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico. Campinas, Papirus, 2004.

Bibliografia Complementar:

AEC. Avaliação: novos paradigmas. Revista de Educação. Brasília. N. 94. ano 24. jan/mar.1995.

BONDIOLI, Anna, BECCHI, Egle. (orgs.). Avaliando a pré-escola: uma trajetória de formação de professores. Trad. Fernanda Landucci Ortale e Ilse Paschoal Moreira. Campinas, SP. Autores Associados, 2003.

DEMO, Pedro. Ser professor é cuidar que o aluno aprenda. Poero Alegre. Mediação, 2004.

\_\_\_\_\_. A nova LDB: ranso e avanços. Campinas, Papirus, 1997.

HOFFMANN, J.M.L. Avaliação: mito e desafio, uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 1991.

HOFFMANN, Jussara. A avaliação na Pré-Escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 1996.

SILVA, Isabel de Oliveira. Avaliação do curso regular para qualificação profissional do educador infantil de creche/similar (nível 1º grau), integrado a cursos supletivo de ensino fundamental (5ª a 8ª série). Escola Municipal Caio Líbano Soares de Estudos Supletivos. *Projeto formação do educador infantil de Belo Horizonte*. Belo Horizonte: FCC/PMBH/ IRHJP/AMEPPE, 1997, mimeo.

SILVEIRA FILHO, Noemio Xavier. Avaliação do enfoque dominante de currículo na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo de Santos. IN: *Educação e Avaliação*. São Paulo: Cortez, 1982, p.100-123.

SOUSA, Clarilza Prado (org.) Avaliação do Rendimento Escolar. Campinas, SP. Papirus, 1991.

**Ciências Naturais e Ambientais** – Os diferentes paradigmas das ciências naturais e ambientais. A problematização do meio natural e ambiental a partir do paradigma biocêntrico (agricultura familiar orgânica e a monocultura baseada nas químicas). A alfabetização ecológica na perspectiva de construir, nutrir e educar comunidades sustentáveis.

Bibliografia Básica:

CAPRA, Fritjof. A teia da vida. São Paulo: Cultrix, 1996.

DELIZOICOV, Demetrio. Ensino de Ciências: Fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

GUIMARÃES, M. Educação ambiental - no consenso um embate? Campinas: Papirus, 2000, 67-86 pp.

OLIVEIRA, D. L. Ciências nas salas de aula. Porto Alegre: Mediação, 1997.

Bibliografia Complementar:

ALVES, Rubem, Filosofia da ciência: introdução ao jogo e suas regras. São Paulo: Loyola, 2000.

ANDERY, Maria Amélia et alli. Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica. 9 ed. São Paulo: EDUC, 2000.

ANGOTTI, J.A.P.; AUTH, M. A. Ciência e tecnologia: implicações sociais e o papel da educação. Ciência e Educação, Bauru, v. 7, n.1, p.15-28, 2001.

AZEVEDO, E. Genética Humana no Brasil: passado e presente. Ciência e Cultura, vol. 45, n. 5, p. 442-445, 1989.

BIZZO, N. Ciências: Fácil ou difícil? São Paulo: Ática, 1998.

CARDOSO, O. "Ciência e Tecnologia - um enfoque epistemológico". Revista Unicsul. (pp. 7-23), São Paulo, 1997.

EINSTEIN, Albert. Como vejo o mundo. 22 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.

EL-HANI, C. N.; VIDEIRA, A. A. P. (org.). O que é vida?: para entender a Biologia do século XXI. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2000.

ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES - Ciranda da Ciência. São Paulo:, 1993(p. 15 a 25).

FIGUEIREDO, A.; PIETROCOLA, M. O. Física, um outro lado: um olhar para os movimentos. São Paulo: FTD, 1989.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_; Física, um outro lado: calor e temperatura. São Paulo: FTD, 1989.

FISHER, Len. A ciência no cotidiano: como aproveitar a ciência nas atividades do dia-a-dia. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2004.

GOLDEMBERG, J. O que é energia nuclear. São Paulo: Brasiliense, 1983.

\_\_\_\_\_. S. O.S. Planeta terra: o efeito estufa. São Paulo: Brasiliense, 1990.

GASPAR, A. Experiências de Ciências para o 1º Grau. São Paulo: Ática, 1996.

GLEISER, M. A dança do universo. Soa Paulo: Companhia das Letras, 1987.

HELLMAN, Hal. Grandes debates da ciência: dê das maiores contendas de todos os tempos. São Paulo: Unesp, 1999.

LEX, Ary. Biologia Educacional. São Paulo: Companhia Editora Nacional. vol. 45. s.d.

MARCO BIZZO, Nélio. O que é darwinismo. São Paulo: Brasiliense, 1997.

MARGULIS, Lynn, O que é vida? Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2002.

MEDINA, N. M. Relações históricas entre sociedade ambiente e educação. Brasília. 2-24 pp., 1996.

SANTOS, Boaventura de Souza. Um discurso sobre as ciências. 9. ed. Porto: Edições Afrontamento, 1997.

SANTOS, L.H. S. (org.). Biologia: dentro e fora da escola. Porto Alegre: Mediação, 2000.

SILK, J. O big bang: a origem do universo. Brasília: UnB: Hamburg, 1985.

SMITH, Alan G. R. A Revolução Científica nos séculos XVI e XVII. Cacém: Verbo, 1973.

SOUSA, V. M. et al. Gestão da vida: genoma e pós-genoma. Brasília: UnB, 2001.

THOMPSON, William Irwin. et alli. Gaia: uma teoria do conhecimento. São Paulo: Gaia, 2000.

TOMAZELLO, M. G. C. & SCHIEL, D. O livro da experimentoteca: educação para as ciências da natureza através de práticas experimentais. Vol. 01. Piracicaba-S: VITAE/UNIMEP/USP, 2000.

TRINDADE, Diamantino Fernandes. O ponto de mutação no ensino das ciências. São Paulo: Madras, 2005.

VERNIER, J. O meio ambiente. Campinas: Papyrus. 97-1001 pp. 2000.

WILKIE, D. C. Projeto Genoma Humano: um conhecimento perigoso. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

**Fundamentos e Metodologias das Ciências Naturais e Ambientais** – Relações entre ciências, tecnologia, sociedade e educação. Objetivos do ensino de ciências naturais para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e para a modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Fundamentos das ciências naturais. Percepção das crianças e adultos sobre si mesmos, o espaço que os circundam e as relações que estabelecem com ele. Construções das crianças acerca dos fenômenos naturais e suas relações com o meio. O processo de aprendizagem das ciências naturais na infância, juventude e vida adulta, metodologias e atividades para o seu desenvolvimento. A biologia, a química, a física, a ecologia, programa de saúde e a educação ambiental como áreas de estudo.

#### Bibliografia Básica:

CARDOSO, O. "Ciência e Tecnologia - um enfoque epistemológico". Revista Unicsul. (pp. 7-23), São Paulo, 1997.

COSTA, M. C. M. Seleção Natural. Curso de aperfeiçoamento de professores. Lavras: UEMG, 1996.

DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL: uma visão ecológica. Revista Conjuntura Econômica (pp 44-48), 2000.

É BOM SABER. Ciência na escola - Como a criança vê a evolução dos seres vivos. Ciência hoje Vol. 19/ nº 114. 45-77 pp. 1995.

#### Bibliografia Complementar:

ALVES, Nilda. Formação de professores pensar e fazer. São Paulo: Cortez, 1996.

ARGÜELLO, Carlos Alfredo. Ciência na Escola: a escola sem muros.

ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES - Ciranda da Ciência. São Paulo:, 1993(p. 15 a 25).

FRACALANZA, Hilário et alli O ensino de ciências no primeiro grau (projeto magistério) São Paulo: Atual, 1985.

GRÜNN, Mauro. *Ética e Educação Ambiental: a conexão necessária* Campinas: Papirus, 1996.

GUIMARÃES, M. *Educação ambiental no consenso um embate?* Campinas: Papirus. 67-86 pp. 2000.

KRASILCHIK, Myriam. *Prática de ensino de biologia*. Harbra.

LEMONS, J. P. S. & ROHA, J. F. V. "Interconexão entre o homem e a natureza". *Ciência hoje*. Vol. 22/nº 129. 47-55 pp.

LOPES, S. G. B. C. *Biologia 2- Seres vivos*. 11 ed.. São Paulo: Saraiva, 1994.

MATURANA R. Humberto. *A ontologia da realidade*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1997.

MEDINA, N. M. *Relações históricas entre sociedade ambiente e educação*. Brasília. 2-24 pp., 1996.

MERLEAU-PONTY. *A fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

MORAIS, Maria Cândida. *Educar na Biologia do Amor e da Solidariedade*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2003.

SILVA JUNIOR, C DA & SASSON, S. *Biologia 2: Seres vivos, Estrutura e Função*. 6 ed. Ver. e Atual. (p. 48-77). São Paulo: Editora Atual, 1990.

TOMAZELLO, M. G. C. & SCHIEL, D. *O livro da experimentoteca: educação para as ciências da natureza através de práticas experimentais*. Vol. 01. Piracicaba-S: VITAE/UNIMEP/USP, 2000.

TUAN, Yi-Fu. *Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente*. São Paulo: Difel, 1980.

VERNIER, J. *O meio ambiente*. Campinas: Papirus. 97-1001 pp. 2000.]

WEISMANN, Hilda et al. *Didática das Ciências Naturais (contribuições e reflexões)*. Harbra.

ZÓBOLI, Graziella. *Práticas de ensino, subsídios para a atividade docente*. São Paulo: Ática, 9 ed, 1998.

**Fundamentos e Metodologias da Matemática-** A natureza do conhecimento lógico-matemático. Os saberes matemáticos do currículo das séries iniciais do Ensino Fundamental (Sistema de Numeração Decimal, números racionais, aritmética, espaço e forma, grandezas e medidas e tratamento de informações), suas especificidades, orientações didáticas direcionadas e a elaboração de materiais pedagógicos. Saberes matemáticos populares que participam do trabalho no campo. O desenvolvimento psicogenético compreendido nas quantidades discretas (classificação, seriação e inclusão de classe) e as quantidades contínuas (volume, peso, massa comprimento e área). A aplicabilidade da matemática formal na resolução de problemas da vida no campo.

Bibliografia Básica:



DOUBONOV, I. Erros nas demonstrações geométricas. Trad. por Robinson Moura Tenório. SP. Atual, 1996. (col. Matemática: apreendendo e ensinando).

IEZZI, Gelson et. al. Matemática – volume único. SP. Atual, 1995. IMENES, Luiz Márcio Pereira. Geometria / Imenes, Jakubo e Lellis. SP. Atual, 1997. (Coleção Pra que serve Matemática).

\_\_\_\_\_. Matemática / Imenes e Lellis.SP. Scipione, 1998. Volumes 7 e 8.

MACHADO, Antônio dos Santos. Matemática – Temas e Metas.Volume 1,2,3,4, 5 e 6 SP. Atual, 1999.

MACHADO, Nilson José (coord.) Atividades de Geometria. SP. Atual, 1996.

#### Bibliografia Complementar:

IMENES, Luiz. et.al. Matemática 5ª a 8ª séries. São Paulo: Scipione, 1998.

BOLTIANSKI, V.G. Figuras equivalentes e equicompostas. Trad. Por Seiji Hariki. SP. Atual, 1996. (col. Matemática: apreendendo e ensinando).

COXFORD, Arthur F. e SHULTE, Alberto P. (orgs.). As idéias da Álgebra. Trad. por Hygino H. Domingues. SP. Atual, 1995.

SOUZA, Júlio César e Mello. Matemática Divertida e Curiosa. RJ. Record, 1999.

Revista do Professor de Matemática. Sociedade Brasileira de Matemática.

**Fundamentos da Matemática** – Compreensão dos conhecimentos matemáticos empíricos próprios da vida do campo e sua relação com a matemática formal. Leitura e organização de dados estatísticos. Conhecimento da Geometria, Números Racionais Relativos, Porcentagem, Regra de três, Sistemas de medidas e outros saberes da matemática formal e a significação destes na vida no campo, numa perspectiva de *etnomatemática*.

#### Bibliografia Básica:

BASSANEZI, R. C. Ensino-aprendizagem com modelagem matemática. São Paulo: Editora Contexto,2002.

BIEMBEMGUT, M.S & Hein, N. (2000). Modelagem Matemática no Ensino. São Paulo: Editora Contexto

D'AMBROSIO, U. Etnomatemática: Arte ou técnica de explicar e conhecer. São Paulo: Editora Ática, 1998. 88p.

ETNOMATEMÁTICA: Elo entre as tradições e a modernidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. (Tendências em Educação Matemática).

#### Bibliografia Complementar:

D'AMBROSIO, U. (1993). "Etnomatemática: um programa a educação matemática." Revista da Sociedade Brasileira de Educação Matemática. Blumenau: SBEM, Ano 1 (p. 5- 11).

\_\_\_\_\_. (1990). Etnomatemática. São Paulo: Editora Atica.E LEÓN, P.C. Grandeza de los Incas. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1997. 79p.

FERREIRA, E.S. Etnomatemática: Uma proposta metodológica. Rio de Janeiro:

MEM/USU, 1997. 101p. (Série Reflexão em Educação Matemática, 3).

OREY, D., Rosa, M. (2003). “Vinho e Queijo: Etnomatemática e Modelagem.” *BOLEMA: Boletim de Educação Matemática*. Universidade Estadual Paulista - UNESP - Rio Claro, Brasil. Ano 16, no 20, 2003, pp 1-16.

**Introdução à Antropologia** – Estudo das diferentes abordagens teóricas da antropologia cultural e o problema do etnocentrismo. Relações entre o modo de viver do homem do campo e as produções antropológicas. O foco da comunidade, a família e a cultura popular no Brasil – instabilidade conjugal, miséria e escravidão. Os universos simbólicos da vida do campo. A etnografia como uma das abordagens metodológicas da antropologia (a constituição do Diário de Campo como instrumento metodológico).

#### Bibliografia Básica:

BANDEIRA, Maria de Lourdes. Antropologia: conceitos e abordagens. Cuiabá: EdUFMT, 1995.

DA MATTA, Roberto. O que faz o Brasil, Brasil. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1994.

\_\_\_\_\_. “Relativizando: uma introdução a observação participante”. In: *Desvendando Máscaras Sociais*. Guimarães, Alba Zaluar (rg.). Rio de Janeiro: editora Francisco Alves, 1975.

#### Bibliografia Complementar:

AGUIAR, Carmem. Educação, cultura e criança. Campinas/SP: Papyrus, 1992.

ANDRADE, M. C. de formação do territorial do Brasil. In: *Geografia e Meio Ambiente no Brasil*. São Paulo – Rio de Janeiro: HUCITEC, 1995.

ARROIO, Miguel G. O significado da infância. Criança. *Revista do professor em Educação Infantil*, Ministério da Educação e do Desporto. Brasília, n.28, 1995, p.17-21.

ARRUDA, A. de. O Real e História. UFMT, Departamento de História – Mestrado em História. Cuiabá, 2000. 5. p. (mimeo).

BENEDICT, Ruth. A criança aprende. In: IDEM. *O crisântemo e a espada*. 2a.ed., São Paulo: Perspectiva, 1988, p.213-231.

BIONDI, A. Brasil Privilegiado. São Paulo: ed. Perseu Abramo, p. 5-19, 1998.

DUARTE, A. C. O Centro-Oeste na organização regional do Brasil. In: *Geografia do Brasil*. Rio de Janeiro: IBGE, 1998. vol. I, Região Centro-Oeste.

EVANS-PRITCHARD, E. [1976]1978 “Algumas Reminiscências e Reflexões sobre o Trabalho de Campo”. *Bruxaria, Oráculos e magia entre os Azande*. Rio de Janeiro: Zahar Editores. Pp. 298-316.

FONSECA, C. & CARDRELLO, A. Direitos dos mais e menos humanos. Porto Alegre: PPGAS, *Revista Horizontes Antropológicos/ ano1/n.01/1995*.

FONSECA, Cláudia. Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica e educação. *Revista Brasileira de Educação*. BH, n. 10 (jan/abr), p.59-78, 1999.

- FOOTE-WHYTE, William. "Treinando a observação participante". In: Desvendando Máscaras Sociais. Guimarães, Alba Zaluar (rg.). Rio de Janeiro: editora Francisco Alves, 1975.
- FREI BETTO, "ONU reprova o Brasil e Censura o Brasil". In: Caros amigos, p. 15.
- GEERTZ, Cliford. A interpretação da culturas. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.
- GONÇALVES, C. W. P. Formação sócio-espacial e questão ambiental no Brasil. In: Geografia e Meio Ambiente no Brasil. São Paulo – Rio de Janeiro: HUCITEC, 1995.
- LAPLANTINE, François. Aprender Antropologia. São Paulo: Brasiliense, 1996.
- LASTRES, Pierre. Crônica dos Índios Guayaki. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.
- LENHARO, A. A. Nação em marcha. 2ª ed. In: Sacralização da política. Campinas/SP: UNICAMP, 1986.
- LÉVI-STRAUSS, Claude [1988]1990 "Raça e política". De perto e de Longe. Claude Lévi-Strauss, Didier Eribon. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. pp. 187-199.
- LINS, D. Cultura e subjetividade: saberes nômades. Campinas: S.P., Papyrus, 1997.
- MALINOWSKI, Bronislaw. A vida sexual dos selvagens. 2a.ed., Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.
- MALINOWSKI, Bronislaw. "Objetivo, método e alcance desta pesquisa". In: Desvendando Máscaras Sociais. Guimarães, Alba Zaluar (rg.). Rio de Janeiro: editora Francisco Alves, 1975.
- MARTINS, J. S. "Lutando pela Terra; índios e posseiros na Amazônia Legal" In: Os camponeses e a Política no Brasil. Petrópolis. Vozes, pa II, 1983.
- \_\_\_\_\_. Clientelismo e corrupção no Brasil Contemporâneo. In: O Poder do atraso. Ensaio de sociologia da história Lenta. São Paulo: Hucitec, p. 19-21; Intervenção Militar na Questão agrária. In: O poder do Atraso, p. 68-92, 1994.
- MATTA, R. da. Espaço: casa, rua e outro mundo: o caso do Brasil. In: A casa e a Rua. 5ª ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.
- MINER, Horace. Ritos Corporais entre os Nairema. (mimeo).
- NETO, R. B. G. "Tempos difíceis". In: A lenda do ouro verde. Dissertação de Mestrado. UNICAMP, Campinas Cap. II 1984.
- RODOLFO, Adriane et al. A experiência do Núcleo de Antropologia Visual - UFRGS. In: Horizontes Antropológicos - Antropologia Visual. Porto Alegre/RS: PPGAS, n.2, 1995, p.167-173.
- SILVA, Hélio R.S. e MILITO, Claudia. Vozes do meio-fio - etnografia. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.
- TASSINARI, Antolella. 1995 – "Sociedades indígenas: introdução ao tema da diversidade cultural". In: Aracy Lopes da Silva e Luís D. Grupioni (orgs.). A temática Indígena na Escola. Brasília: MEC/MARI/UNESCO.

TAVARES, J. V. A produção das relações sociais pelo processo da colonização de novas terras. In: Matuchos Campinas/SP: UNICAMP, 1996.

THOMAZ, Ribeiro O. "A antropologia e o mundo Contemporâneo: Cultura e Diversidade". In: LOPES DA SILVA & GERUPIONI (orgs.) A temática indígena na Escola. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

TUAN, Y. F. Tempo e lugar. In: Espaço & Lugar. São Paulo: DIFEL, 1983.

ZALUAR, Alba. O antropólogo e os pobres: introdução metodológica e afetiva. In: IDEM. A máquina e a revolta: as organizações populares e o significado da pobreza. 2a.ed., São Paulo: Brasiliense, 1994, p.9-32.

**Elementos de História, Geografia e Demografia – O Estudo dos elementos que compõem as abordagens históricas e geográficas e as implicações demográficas na relação com o espaço/tempo da vida no campo. Dimensões temporais existentes nos quatro tempos intimamente interligados: tempo presente, vivido, histórico e de orientação futura. A constituição da ocupação espacial e suas implicações no modo de ser estar e se relacionar socialmente.**

#### Bibliografia Básica:

ANDRADE, M. C. de. A Questão do Território. In: A questão do território no Brasil. São Paulo-Recife: Hucitec/IPESP, 1995. P. 19-28.

SANTOS, M. A natureza do espaço: espaço e tempo: razão e emoção. 3 ed. São Paulo: Hucitec, 1999, p.262-65.

SANTOS, Milton. Metamorfoses do Espaço Habitado. São Paulo: Hucitec, 1997.

#### Bibliografia Complementar:

GRAMSCI, Antônio. Concepção Dialética da História. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

HALL, Stuart. Identidades culturais na pós-modernidade. RJ, DP&A, 1997.

OLIVEIRA, A. V. Paraíso e Inferno na Amazônia Legal. Revista de Migrantes Travessia (s/local), nº. 03/abril, s/p. 1989.

PERIPOLLI, Odimar João; STRAUB, Ilário. Análise das Políticas Educacionais nos Assentamentos de Reforma Agrária no Norte de Mato Grosso. Sinop MT. UNEMAT, 2003-2004 (projeto de pesquisa).

PICOLI, F. Amazônia: do mel ao sangue – os extremos da expansão capitalista. Sinop, MT: Fiorelo, 2004.

PRETI, O. A Fronteira agrícola no Estado brasileiro: um processo de expansão, acumulação e luta. Cadernos do Neru. Cuiabá: EDUFMT, 1993, nº. 01/março. p. 73-92.

RAFFESTIN, C. Recenseamento e poder. In: Por uma Geografia do Poder. São Paulo: Ática, 1993. p. 67-96.

\_\_\_\_\_. O território e Cultura. In: Por uma Geografia do Poder. São Paulo: Ática, 1993.

SANTOS, M. O espaço do Cidadão. 2 ed. São Paulo: Nobel, 1993.

SEABRA, Odete, CARVALHO, Mônica de e LEITE, José C. Território e sociedades: Entrevista com Milton Santos. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1996.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO Programa interinstitucional de qualificação docente. Cuiabá-MT: Governo do Estado de Mato Grosso, 1996.

SETÚBAL, Maria Alice. Os Programas de Correção de Fluxo no Contexto das Políticas Educacionais Contemporâneas. Em Aberto. Brasília: INEP, v.17, n.71, 9-19, jan. 2000.

**Fundamentos e Metodologias das Ciências Sociais** – Noções básicas e conceitos fundamental de história e geografia. As ciências sociais na perspectiva da educação dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e da Educação de jovens e Adultos, bases conceituais e metodologias. As questões sócio-ambientais na educação das crianças e interações humanas. Os instrumentais usados para a leitura e registro histórico-geográfico: periodização, memória, registros documentais, representações cartográficas; dados estatísticos, demográficos e localização espacial, entre outros.

#### Bibliografia Básica:

NÓVOA, António. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. Teoria & Educação, 4. Porto Alegre : Pannonica Editora Ltda., 1991, p.41-61.

LOWY, Michael. Ideologias e Ciência Social: elementos para uma análise marxista. 15.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LUXEMBURG, R. A acumulação do capital. Trad. Moniz Bandeira. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

OHLWEILER, A O. Materialismo histórico e crise contemporânea. 2 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto. 1985.

PEREIRA, William César Castilho. Nas Trilhas do Trabalho Comunitário e Social; teoria, método e prática. Belo Horizonte: Vozes: PUC Minas, 2001.

#### Bibliografia Complementar:

CAPRA, Fritjof. O Ponto de Mutação: a ciência, a sociedade e a cultura emergente. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, 2001.

LATOUR, R. "O exótico homem das idades- autores". Folha de São Paulo, 1998.

LEROY, Jean-Pierre, et al. Tudo ao Mesmo Tempo Agora: desenvolvimento, sustentabilidade, democracia: o que isso tem a ver com você? Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

MARINI, R. M. Dialética da dependência. Trad. Emir Sader. Petrópolis: Vozes, 2001.

\_\_\_\_\_. Formação de professores e profissão docente. IN: NÓVOA, A.(org.) Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Marta Khol. Vygotsky: alguns equívocos na interpretação de seu pensamento. IN: Cadernos de Pesquisa nº 81. São Paulo: Cortez, FCC, 1992, p.67-69.

\_\_\_\_\_. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Rediscutindo a natureza do ensino. IN: Escola Básica. CEDES/ANPEd/ANDE. Campinas: Papirus, 1992a.

\_\_\_\_\_. Didática e Construtivismo. Trabalho apresentado no VII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Goiânia : 1994a, mimeo.

PAIVA, Vanilda. Paulo Freire: e o nacionalismo desenvolvimentista. São Paulo: Graal, 2000.

PALANGANO, Isilda Campaner; Desenvolvimento & aprendizagem em Piaget e Vygotsky (a relevância do social). São Paulo: Plexus, 1994.

PALUDO, Conceição. Educação Popular em Busca de Alternativas: uma leitura desde o campo democrático e popular. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2001.

REIS, E. "Reflexões sobre o homo sociologus" In: Revista Brasileira de Ciências Sociais, nº 11, vol. 4, pp. 23-33, 1989.

**Introdução à Sociologia** – Estudos das diferentes correntes de pensamento sociológico e seus principais conceitos e categorias sociológicas: sociedade, cultura, relações sociais – grupos, identificações, pertencimentos, pluralidades, diversidades, e as relações de produção na perspectiva da sociologia do campo. Processo de industrialização e capitalismo no campo. Política Agrícola e Agrária. Reforma Agrária. Movimentos sociais no campo. Tipos e Divisão do trabalho. Agricultura Familiar e Integrada. Sustentabilidade Social. Os modos de ser e estar dos tempos da vida (infância, juventude, adulto e idoso) nos espaços do campo (família, escola, igreja, associações, trabalho).

#### Bibliografia Básica:

DURKHEIM, Emile. As Regras do Método Sociológico. 16.ed. São Paulo: Nacional, 2001.

LAKATOS, E. M. "Objeto da sociologia". In: Eva Maria Lakatos. Sociologia Geral. Ed. Atlas. São Paulo, pp. 53-61, 1982.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Sociologia Geral. 7.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MARX, Karl. O capital - crítica da economia política. V.1. Livro 1º, São Paulo: Nova Cultural, 1985.

#### Bibliografia Complementar:

BENJAMIN, Walter. Obras Escolhidas Vol. I (tradução de Sérgio Paulo Rouanet). São Paulo: Brasiliense, 1987.

\_\_\_\_\_. Obras Escolhidas Vol. II (tradução de Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa). São Paulo: Brasiliense, 1993.

\_\_\_\_\_. Obras Escolhidas Vol. III (tradução de José Carlos Martins Barbosa, Marcos Moreira e Hemerson Alves Baptista). São Paulo: Brasiliense, 1994.

DE MASI, Domenico. A sociedade pós-industrial. São Paulo: SENAC, 1999. cap. I: A sociedade pós-industrial, p.10-97.

FERNANDES, Florestan. Folclore e mudança social na cidade de São Paulo. 2a.ed., Petrópolis: Vozes, 1979.

FORRACHI, Marialice; MARTINS, José de Souza. Sociologia e Sociedade: leituras de introdução à Sociologia. Rio de Janeiro: LTC, 2002.

JAMESON, Fredric. O pós-modernismo e a sociedade de consumo. In: KAPLAN, E.A. (org), O mal estar no pós-modernismo: teorias e práticas. Rio de Janeiro: Zaar, 1993.

ELIAS, Norbert. Sobre o tempo. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 1998.

\_\_\_\_\_. O processo civilizador - uma história dos costumes. Vol. 1. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

LYOTARD, Jean-François. O pós-moderno (tradução de Ricardo Correia Barbosa). Rio de Janeiro: José Olympio, 1993.

LOWY, Michael. Ideologias e Ciência Social: elementos para uma análise marxista. 15.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LUXEMBURG, R. A acumulação do capital. Trad. Moniz Bandeira. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

MARINI, R. M. Dialética da dependência. Trad. Emir Sader. Petrópolis: Vozes, 2001.

SANTOS, Boaventura de Souza. Reinventar a democracia: entre o pré-contratualismo e o pós-contratualismo. In: A crise dos paradigmas em ciências sociais e os desafios para o século XXI. Rio de Janeiro: Contraponto, 1999.

\_\_\_\_\_. A crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência. Para um novo senso comum: A ciência, o direito e a política na transição paradigmática. Cortez: São Paulo, 2000.

\_\_\_\_\_. Espaço e imagem: teorias do pós-moderno e outros ensaios. (organização e tradução de Ana Lúcia Gazolla). Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1996.

OHLWEILER, A O. Materialismo histórico e crise contemporânea. 2 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

**Sociologia da Educação**– As relações sociais e educativas nos espaços de socialização de saberes. A escola como espaço público e as interações família, escola e sociedade. Construção do pensamento sócio-cultural contemporâneo. Os aspectos educativos e articulações na escola e na vida da comunidade do

campo. Implicações das concepções de sociedade, de mundo e de homem na constituição do Projeto Político-pedagógico Escolar.

#### Bibliografia Básica:

ALTHUSSER, Louis. Aparelhos ideológicos de Estado - Nota sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado. 7ª ed. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1985

BERGER, P.; Luckmann, T. A construção social da realidade. Petrópolis: Vozes, 1976.

BOURDIEU, Pierre. Coisas ditas. São Paulo: Brasiliense, 1990.

\_\_\_\_\_. O Poder Simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

GRAMSCI, Antônio. Concepção Dialética da História. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

\_\_\_\_\_. Os Intelectuais e a Organização da Cultura. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

#### Bibliografia Complementar:

DUBET, concedida a Angelina Teixeira Peralva e Marília Pontes Sposito. Revista Brasileira de Educação/Anped. n.º 5 e 6, mai/dez. 1997. p. 222-231.

\_\_\_\_\_. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor. Entrevista com François

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani, SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da (orgs.). Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade. São Paulo: UNESP, 1996.

BRZEZINSKI, Iria. Embates na definição da política de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: respeito à cidadania ou disputa pelo poder? Educação e Sociedade, Formação de profissionais da educação: políticas e tendências, Campinas: CEDES, 68, edição especial, 80 – 108, dez. 1999.

CASTELLS, Manuel. A era da informação - economia, sociedade e cultura, vol. 2: O poder da identidade. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CATANI, Afrânio Mendes. Novas perspectivas nas políticas de educação superior na América Latina no limiar do século XXI. Campinas: Autores Associados, 1998.

CATANI, Denice (org.). Universidade, escola e formação de professores. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CHARLOT, Bernard. Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

DURKHEIM, Emile. As Regras do Método Sociológico. 16.ed. São Paulo: Nacional, 2001.

ELIAS, Norbert. A sociedade dos indivíduos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

\_\_\_\_\_. Por ele mesmo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

FORRACHI, Marialice; MARTINS, José de Souza. Sociologia e Sociedade: leituras de introdução à Sociologia. Rio de Janeiro: LTC, 2002.



MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. IN: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu (orgs.). Currículo, Cultura e Sociedade. São Paulo: Cortez, 1994.

NOGUEIRA, M<sup>a</sup> A. & CATANI, A. (Orgs). Pierre Bourdieu - Escritos de Educação. Petrópolis: Vozes, 1998.

NOSELLA, Paolo. A escola de Gramsci. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

**Fundamentos da Educação do Campo**– História do campesinato, lutas e resistências na perspectiva sócio-histórica. Formas de produção no campo. Relações de trabalho e das interações com o meio-ambiente. Os processos educacionais nas culturas do campo. As políticas públicas da educação do campo, suas implicações legais, estruturais e nas configurações da escola do campo.

#### Bibliografia Básica:

CALDART, Roseli Salete (orgs.). Brasília, DF: articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 4.

\_\_\_\_\_. Educação em Movimento: formação de educadoras e educadores no MST. Petrópolis/RJ: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola. Petrópolis/RJ: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. Por Uma Educação do Campo: Traços de uma identidade em construção. In: Educação do campo: identidade e políticas públicas. KOLLING, Edgar José; CERIOLI, Paulo.

CALDART, Ricardo. CALDART Roseli Salete (orgs.). Brasília, DF: articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 4.

#### Bibliografia Complementar

ANDRADE, M.R; DI PIERRO, M.C.; MOLINA, M.C.; JESUS, S.M. A. (Orgs.). A educação na reforma agrária em perspectiva. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: PRONERA, 2004.

BRASIL. Educação pode reduzir êxodo rural. In: GOULART; PACHECO & ARANHA. Inep/MEC, 2005.

BRASIL, Ministério da Educação – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. CNE/CEB nº 1 abril de 2002.

\_\_\_\_\_. Educação do Campo – Diretrizes Operacionais. CONTAG – confederação nacional dos trabalhadores na agricultura. Brasília, DF. apud Parecer 36 de 001 e a Resolução 01 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional da Educação.

CALDART, Roseli Salete. Ser Educador do Povo do Campo. In: Educação do Campo: identidade e políticas públicas. KOLLING, Edgar José; CERIOLI, Paulo Ricardo,

CASTILHO, Maria de Fátima. Discurso da Terra- sentidos sobre a escola. Sinop-MT. UNEMAT, 2005 (projeto de pesquisa).

CIAVATTA, Maria & FRIGOTTO, Gaudêncio. (org.). Teoria e educação no campo no labirinto do Capital. Petrópolis: Vozes, 2001.

DELORS, Jacques. Educação: um tesouro a descobrir. 4 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2000.

DEMO Pedro. Participação é Conquista. São Paulo: Cortez, 1999.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma Caminhada. In: Educação do Campo: identidade e políticas públicas. KOLLING, Edgar José; CERIOLI, Paulo Ricardo, CALDART, Roseli Salette (orgs.). Brasília, DF: articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por uma Educação do Campo, nº 4.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma Caminhada. In: Educação do Campo: identidade e políticas públicas. KOLLING, Edgar José; CERIOLI, Paulo Ricardo, CALDART, Roseli Salette (orgs.). Brasília, DF: articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por uma Educação do Campo, nº 4.

GADOTTI, Moacir. Pedagogia da Terra. São Paulo: Peirópolis, 2000.

GIL, Antônio Carlos. Como Elaborar Projetos de Pesquisa. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1996.

GUTIÉRREZ, Francisco, PRADO, Cruz. Ecopedagogia e Cidadania Planetária. Trad.: Valenzuela. Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000.

KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Orgs.). Educação do Campo: identidade e políticas públicas. Brasília, DF: articulação nacional por uma Educação do campo, 2002.

KOLLING, Edgar José; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salette (orgs.). Brasília, DF: articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 4.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade. "Técnicas de pesquisa". In: Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados, 2 ed. São Paulo: Atlas, 1990. p. 79-101.

LOPES, Ana Maria; FERREIRA, Eudson de Castro. Tybysirá: Educação Do Campo e Visibilidade Social- uma experiência no sertão do Araguaia. Idéa Editora. Brasília, 2004.

MOLL, Jaqueline. Tempos de viver, espaços de educar. Revista Literária Blau. nº. 19. Porto Alegre, 1997.

SILVA, Rosa Helena Dias da. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo: uma leitura comparativa a partir da temática da educação escolar indígena. In: Educação do Campo: identidade e políticas públicas. KOLLING, Edgar José; CERIOLI, Paulo Ricardo.

**Educação, Trabalho e Movimentos Sociais** – Formação do Capital. Transformações na organização do trabalho do Campo. O papel dos

movimentos sociais na dinâmica da transformação social. *Relação Educação/ Trabalho e Movimentos Sociais. Capital e Trabalho: convergências e divergências quanto à Educação Básica. Trabalho, Tecnologia e Educação.*

#### Bibliografia Básica:

GRAMSCI, Antônio. *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

SCHNEIDER, Sergio. *Pluriatividade na Agricultura Familiar*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

SILVA, José Graziano da. *Tecnologia e Agricultura Familiar*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 1999.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. *A Crítica da Razão Indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000.

#### Bibliografia Complementar:

ANTUNES, R. *Os sentidos do trabalho. Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. 2 ed. São Paulo: Editorial, 2000.

BRAVERMAN, H. *Trabalho e capital monopolista. A degradação do trabalho no século xx*. Trad. Nathanael C. caixeiro. 3 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

D'INCÃO, Maria Conceição e ROY, Gerard. *Nós, Cidadãos: autonomia e participação popular*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ENGUITA, Mariano Fernández. *A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização*. *Teoria & Educação*, 4. Porto Alegre : Pannonica Editora Ltda., 1991, p.41-61.

\_\_\_\_\_. *A face oculta da escola - educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes médicas, 1989.

FARIA, Ana Lúcia G. de. *Direito à infância: Mário de Andrade e os Parques Infantís para as crianças de família operária da cidade de São Paulo (1935-1938)*. Tese de doutoramento. USP-SP, 1993.

FREIRE, A. M. A. (Org.). *A Pedagogia da Libertação em Paulo Freire*. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

FERRETTI, C (org.). *Novas tecnologias, trabalho e educação*. Petrópolis: Vozes, 1994.

FREIRE, Paulo. *Ação Cultural para a Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

\_\_\_\_\_. *Educação e Mudança*. Trad. M. Gadotti e L. L. Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_. *Extensão ou Comunicação?* Trad. Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

- \_\_\_\_\_. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREINET, Célestin. Pedagogia de Bom Senso. Trad. J. Baptista. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação. Campinas: Autores Associados, 1997.
- LAHIRE, Bernard. Sucesso Escolar nos Meios Populares – as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.
- MARTINS, Heloisa. T. S. O jovem no mercado de trabalho. Revista Brasileira de Educação/Anped. n.ºs 5 e 6, mai/dez, 1997, p. 63-75.
- MARTINS, José de Souza. O massacre dos inocentes. A criança sem infância no Brasil. Hucitec, 1991.
- MELUCCI, Alberto : Juventude, tempo e movimentos sociais, Revista Brasileira de Educação, no. Especial, Juventude Contemporaneidade, ANPEd/1997, p. 5.
- MORAIS, Clodomir Santos de. Teoria da Organização Autogestionária. Porto Velho: Eudfro, 2002.
- \_\_\_\_\_. Um Futuro para os Excluídos. Criação de empregos e geração de renda pelos pobres. Porto Velho: Eudfro, 2002.
- PALUDO, Conceição. Educação Popular em Busca de Alternativas: uma leitura desde o campo democrático e popular. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2001.
- PARAÍSO, Marlucy Alves. Gênero na formação docente: campo de silêncio no currículo. IN: Caderno de Pesquisa nº 102. São Paulo: Cortez, FCC, nov. 1997, p.23-45.
- PEREIRA, William César Castilho. Nas Trilhas do Trabalho Comunitário e Social; teoria, método e prática. Belo Horizonte: Vozes: PUC Minas, 2001.
- PIMENTA, Solange & CORREA, Maria Laetitia. (orgs.). Gestão no trabalho e Cidadania – Novas Articulações. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- POCHMANN, Marcio (org.). Desenvolvimento, Trabalho e Solidariedade: novos caminhos para a inclusão social. São Paulo: Perseu Abramo e Cortez, 2002.
- PORTO, Maria Stela Grossi (org.). Politizando a Tecnologia no Campo Brasileiro: dimensões e olhares. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1997.
- ROMÃO, José Eustáquio. Dialética da Diferença: o projeto da escola cidadã frente ao projeto pedagógico neoliberal. São Paulo: Cortez, 2000.
- RUMMERT, Sonia Maria. Educação de qualidade – diferentes visões. Rio de Janeiro, PUC-RJ/ Depto. de Educação, 1998. (Tese de Doutorado)
- SACHS, Ignacy. Inclusão Social pelo Trabalho: desenvolvimento humano, trabalho decente e o futuro dos empreendedores de pequeno porte. Rio de Janeiro: Garomond, 2003.
- SANTOS, Josivaldo Constantino dos; PÍCOLI, Fiorelo. Educação Ambiental: processos socioculturais para a reconstrução curricular e a construção da sócio-economia solidária. Sinop-MT, UNEMAT, 2003-2005 (projeto de pesquisa).
- SANTOS, M. Por uma globalização do pensamento único à universal. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SUHERER-WARREN, Ilse. Redes de Movimentos Sociais. São Paulo: Loyola, 1993.

TORRES, Carlos Alberto. Pedagogia da Luta: da pedagogia do oprimido à escola pública popular. Trad. Luzia Araújo e Tália Bugel. Campinas, SP: Papirus, 1997.

VASCONCELOS, Eduardo Mourão. Complexidade e Pesquisa Interdisciplinar: epistemologia e metodologia operativa. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

SPOSITO, Marília Pontes. A Ilusão fecunda – A Luta por educação nos movimentos populares. São Paulo: Hucitec, 1993.

\_\_\_\_\_. Violência coletiva, jovens e educação: Dimensões do conflito social na cidade. Trabalho apresentado na ANPED. Caxambu, 1993.

\_\_\_\_\_. Juventude: Crise, identidade e escola. In: Múltiplos olhares sobre educação e cultura. Belo Horizonte: Editora UFMG. 1996, p. 96-104.

**Infância, Família e Escola do Campo** – História social da infância e da família. Instituições de socialização e de formação educativas. Família, escola e infância como construtos da Modernidade e suas implicações sociais e antropológicas. As culturas das infâncias no contexto da vida do campo. Papel da escola do campo na constituição de infâncias e as implicações educacionais específicas da organização pedagógica em diálogo com as famílias. Maneiras alternativas de educação no meio rural.

#### Bibliografia Básica:

ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. Rio de Janeiro: LTC Ed., 1978.

FREINET, Célestin. Pedagogia de Bom Senso. Trad. J. Baptista. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ROSSETTI-FERREIRA, M. Clotilde; AMORIM, Katia. Relações afetivas na família e na creche durante o processo de inserção de bebês. Ribeirão Preto: CINDEDI, FFCLRP/USP. Mimeo, s.d.

SARMENTO, Manuel J. & PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. Lisboa: Instituto Inovação cultural, 2000.

#### Bibliografia Complementar:

ALMEIDA, Jalcione e NAVARRO, Zander (org.). Reconstruindo a Agricultura: idéias e ideais na perspectiva do desenvolvimento rural sustentável. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1998.

ARENDT, Hannah. A dignidade da política - ensaios e conferências. Rio de Janeiro: Relume-Dumara, 1993.

\_\_\_\_\_. A crise na Educação. Rio de Janeiro: Relume-Dumara, 2002.

BACHELARD, Gaston. A poética do espaço. Martins Fontes: SP, 2003.

GANDINI, L. & EDWARDS, C. BAMBINI: a abordagem italiana à Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed ed., 2002.

GUSMÃO, Neusa M.M. de. Socialização e recalque: a criança negra no rural. Cadernos Cedes. São Paulo, n.32, 1993, p.49-84.

LASH, Christopher Refúgio em um mundo sem coração. A família: santuário ou instituição sitiada? Paz e Terra, RJ, 1991.

MEAD, Margareth e METRAUX, Rhoda. Crianças - nosso futuro. In: IDEM. Aspectos do presente. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982, p.131- 163.

MELATTI, Delvair M. e MELATTI, Júlio C. A criança Marúbo: educação e cuidados. In: INEP - Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v.62, n.143, jan./abril 1979, p.291-301.

ROSSETTI,- Ferreira, M. C. Amorim, K.S. E Vitória, T. (1997). Integração família e creche - O acolhimento é o princípio de tudo. Em, E.M. Marturano, S.R. Loureiro & A.W. Zuardi (Orgs.) Estudos em saúde mental – 1997 do Curso de Pós-Graduação em Saúde Mental da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto – USP (pp. 109-131). Ribeirão Preto: USP.

ROSSETTI-FERREIRA, M. Clotilde. Tornar-se humano. IN: Infância na ciranda da educação nº 3. Belo Horizonte: CAPE/SMED, 1997, p.29-33.

VITÓRIA, T. (1997). Representações de educadoras sobre as mães e famílias das crianças da creche. Dissertação de Mestrado. Curso de Pós-Graduação em Saúde Mental, Univeridade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP.

**Elementos de Economia, Política e Educação do Campo na Perspectiva da Cooperação e Solidariedade** – configurações, relações e estruturas sociais; contextos sociais e culturais – relações contraditórias e complexas; ciência, ideologia e poder; sociedade, economia e trabalho; novos movimentos sociais – conhecimentos crítico-prospectivos e participação social; desafios da educação popular para a construção da sociedade solidária e de cooperação; educação da práxis e saberes transdisciplinares; organização social e politização como processos cognitivos para o desenvolvimento da consciência crítica e organizativa.

#### Bibliografia Básica:

BECKER, Bertha K. Amazônia. São Paulo:Ática, 1990.

BOBBIO, Norberto. Dicionário de política. Brasília: Ed. UnB, 1992.

D'INCÃO, Maria Conceição e ROY, Gerard. Nós, Cidadãos: autonomia e participação popular. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

GUTIÉRREZ, Francisco, PRADO, Cruz. Ecopedagogia e Cidadania Planetária. Trad.: Valenzuela. Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000.

#### Bibliografia Complementar:

ANTUNES, R. Os sentidos do trabalho. Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2 ed. São Paulo: Editorial, 2000.

BRASIL, Ministério da Educação – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.CNE/CEB nº 1 abril de 2002.

\_\_\_\_\_. Educação do Campo – Diretrizes Operacionais. CONTAG – confederação nacional dos trabalhadores na agricultura. Brasília, DF. apud Parecer 36 de 001 e a Resolução 01 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional da Educação.

BRAVERMAN, H. Trabalho e capital monopolista. A degradação do trabalho no século xx. Trad. Nathanael C. caixeiro. 3 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

CALDART, Roseli Salete. Educação em Movimento: formação de educadoras e educadores no MST. Petrópolis/RJ: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola. Petrópolis/RJ: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. Ser Educador do Povo do Campo. In: Educação do Campo: identidade e políticas públicas. KOLLING, Edgar José; CERIOLI, Paulo Ricardo, CALDART, Roseli Salete (orgs.). Brasília, DF: articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 4.

CIAVATTA, Maria & FRIGOTTO, Gaudêncio. (org.). Teoria e educação no campo no labirinto do Capital. Petrópolis: Vozes, 2001.

CAPRA, Fritjof. O Ponto de Mutação: a ciência, a sociedade e a cultura emergente. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, 2001.

CASTILHO, Maria de Fátima. Discurso da Terra - sentidos sobre a escola. Sinop-MT. UNEMAT, 2005 (projeto de pesquisa).

CATTANI, Antonio David. (org.). Trabalho e tecnologia. Petrópolis: Vozes, 1997.

CHESNAIS, François. A mundialização do capital. São Paulo: Xamã, 1996.

DESLA, Ph. Estrutura ou sentimento: a relação com o animal na Amazônia. Mana, pp. 23-27.

FREIRE, A. M. A. (Org.). A Pedagogia da Libertação em Paulo Freire. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

FREIRE, Paulo. Ação Cultural para a Liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

\_\_\_\_\_. Educação e Mudança. Trad. M. Gadotti e L. L. Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_. Extensão ou Comunicação? Trad. Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FERREIRA, E. Sinopse da estrutura Fundiária de MT. Conferência UT/Centro-Oeste. Cuiabá (mimeo).

KOLLING, Edgar José; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (orgs.). Brasília, DF: articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 4.

MARIOTTI, Humberto. *As Paixões do Ego: complexidade, política e solidariedade*. São Paulo: Palas Athena, 2000.

LEROY, Jean-Pierre, et al. *Tudo ao Mesmo Tempo Agora: desenvolvimento, sustentabilidade, democracia: o que isso tem a ver com você?* Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

LIMA, João Gabriel de. *Idéias Que Paralisam*. *Veja*, nº 13, ano 38, edição 1898. Editora Abril, p. 52-56, 30 de março. 2005.

LOPES, Ana Maria; FERREIRA, Eudson de Castro. *Tybysirá: Educação Do Campo e Visibilidade Social - uma experiência no sertão do Araguaia*. Idéia Editora. Brasília, 2004.

MEDEIROS, Leonilde [et al.]. *Assentamentos Rurais: uma visão multidisciplinar*. São Paulo: Ed. UNESP, 1994.

MORAIS, Clodomir Santos de. *Teoria da Organização Autogestionária*. Porto Velho: Edufro, 2002.

MORAIS, Maria Cândida. *Educar na Biologia do Amor e da Solidariedade*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2003.

MORIN, Edgar. *Saberes globais e saberes locais: o olhar transdisciplinar*. Organização e Tradução Paula Yone Strob. Rio de Janeiro: Garamond, 2000. 76p.

\_\_\_\_\_. *A Cabeça Bem-Feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Trad. Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2001.

\_\_\_\_\_. *Complexidade e ética da solidariedade*. In: CASTRO, G.; CARVALHO, E; ALMEIDA, C. *Ensaios de complexidade*. Porto Alegre: Sulina, 1997.

MARIOTTI, Humberto. *As Paixões do Ego: complexidade, política e solidariedade*. São Paulo: Palas Athena, 2000.

PERIPOLLI, Odimar João; STRAUB, Ilário. *Análise das Políticas Educacionais nos Assentamentos de Reforma Agrária no Norte de Mato Grosso*. Sinop MT. UNEMAT, 2003-2004 (projeto de pesquisa).

PICOLI, F. *Amazônia: do mel ao sangue – os extremos da expansão capitalista*. Sinop: Fiorelo, 2004.

SANTOS, Josivaldo Constantino dos PÍCOLI, Fiorelo. *Educação Ambiental: processos socioculturais para a reconstrução curricular e a construção da sócio-economia solidária*. Sinop-MT, UNEMAT, 2003-2005 (projeto de pesquisa).

SANTOS, M. *Por uma globalização do pensamento único à universal*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SCHNEIDER, Sergio. *Pluriatividade na Agricultura Familiar*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

SILVA, José Graziano da. *Tecnologia e Agricultura Familiar*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 1999.

SILVA, Rosa Helena Dias da. *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo: uma leitura comparativa a partir da temática da educação escolar indígena*. In: *Educação do Campo: identidade e políticas*



públicas.

SMITH, Adam. Riqueza das nações. 2ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, vol.1,1987.

**Introdução à Filosofia** – A construção da cosmovisão ocidental (as contribuições dos gregos, da cultura judaico-cristã e romana). A construção da formação moral e ética e sua fundamentação. A constituição da organização política. A relação Estado, governo, sociedade, os modelos constituídos, e a questão democrática. Reflexões a respeito das modelos e bases epistemológicas da nossa cultura. As implicações ético-estético-político-epistêmicas na organização da vida do campo.

Bibliografia Básica:

ARANHA, M. L. A. & MARTINS, M. H. P. Filosofando – Introdução à Filosofia, 2 ed., São Paulo: Ed. Moderna, 1997.

Bibliografia Complementar:

CASSIRER, Ernst. A Filosofia do iluminismo. Campinas: Editora da UNICAMP, 1994.

HORKHEIMER, Max & ADORNO, Theodor. Dialética do esclarecimento (tradução de Antônio Guido de Almeida). Rio de Janeiro, Zahar, 1985.

MATOS, Olgária. A escola de Frankfurt: luzes e sombras do iluminismo. São Paulo, Moderna, 1993.

KANT, Immanuel. Fundamentação da metafísica dos costumes. São Paulo: Abril Cultural, 1989.

KUNH, Thomas S. A tensão essencial. Lisboa: Edições 70, 1989.

\_\_\_\_\_. A Estrutura das revoluções científicas. São Paulo: Perspectiva, 1992.

**Filosofia da Educação** – As abordagens filosóficas que orientam e fundamentam as concepções de educação, considerando as dimensões ético-estético-políticas da educação, na perspectiva do cuidado. As abordagens epistemológicas que fundamentam as práticas pedagógicas. A questão dos sentidos da educação e suas contribuições no processo de construção das sociedades humanas e da hominização.

Bibliografia Básica:

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítica-social dos conteúdos. 8. ed. São Paulo: Loyola, 1989.

MENDES, Durmeval Trigueiro (coord.). Filosofia da Educação Brasileira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994.

MONDIN, Battista. O Homem, quem é ele?: elementos de antropologia filosófica. 7. ed. São Paulo: Edições Paulinas, 1980.

MORIN, Edgar. Saberes Globais e Saberes Locais. Rio de Janeiro: Garamond, 2000.

Bibliografia Complementar:

BOFF, Leonardo. Nova Era: a civilização planetária. 2 ed. São Paulo : Ática, 1994.

COMÊNIO. Didática Magna. Lisboa: Fundação Calouste Gulberkian, s/d.

DELORS, Jacques (org.). Educação: um tesouro a descobrir. São Paulo : Cortez; Brasília : MEC : UNESCO, 1998.

DEMO, Pedro. Desafios Modernos da Educação. Petrópolis: Vozes, 1993.

**Introdução à Psicologia** – A seqüência progressiva das idéias formuladas para definir o objeto, os métodos e os objetivos da Psicologia. As escolas do pensamento psicológico – estruturalismo, funcionalismo, comportamentalismo, gestaltismo, psicanálise, construtivismo e sócio-interacionismo – estudadas dentro de seu contexto histórico e seus principais teóricos.

Bibliografia Básica:

BOCK, Ana M. Bahia. Psicologias: Uma Introdução ao Estudo de Psicologia. 13. ed. Saraiva, 2006.

BOCK, Ana Maria; GONÇALVES, M. Graça; FURTADO, Odair (Orgs.). Psicologia Sócio-Histórica (uma perspectiva crítica em psicologia). 3. ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2007.

CARVALHO, Maria Vilani Cosme de. Temas em Psicologia e Educação. São Paulo: Autêntica, 2005.

FREIRE, Izabel Ribeiro. Raízes da Psicologia. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

Bibliografia Complementar:

CASTRO, Lúcia Rabelo de; JOBIM E SOUZA, Solange. Desenvolvimento humano e questões para um final de século: tempo, história e memória. In: Psicologia Clínica. Pós Graduação e Pesquisa, Rio de Janeiro, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Centro de Teologia e Ciências Humanas, Departamento de Psicologia, v.6, n°6, 1994.

PINO, A. (1995). Semiótica e cognição na perspectiva histórica – cultural. Temas em Psicologia: Cognição e Linguagem, nº2, 31-40.

ROUANET, Sérgio Paulo. Édipo e o anjo. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1981.

VIGOTSKII, Lev. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WEREBE, M. J. & Nadel-Brulfert, J. (1986). Henri Wallon. São Paulo: Ática.

**Psicologia da Educação** – estudos do desenvolvimento humano e suas interações, considerando suas dimensões: física, cognitiva, social, afetiva e

emocional. Os processos de socialização, individualização, pluralidade e aprendizagens. Estudo da formação da subjetividade e da constituição da singularidade. As expressões e representações do mundo pela criança e pelo adulto.

#### Bibliografia Básica:

BECKER, Fernando. Aprendizagem e Conhecimento Escolar. Pelotas: Educat, 2002.

BOCK, Ana Maria; GONÇALVES, M. Graça; FURTADO, Odair (Orgs.). Psicologia Sócio-Histórica (uma perspectiva crítica em psicologia). 3. ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2007.

CARRARA, Kester. Introdução à Psicologia da Educação: seis abordagens. Kester Carrara (Org.) São Paulo: Avercamp, 2004.

PLACCO, Vera Nigro de Souza. Psicologia & Educação: revendo contribuições. Abigail Alvarenga Mahoney. et al.: Vera Maria Nigro de Souza Placco. São Paulo: Educ, 2007.

SALVADOR, César Coll org. Psicologia da Educação. César Coll Salvador. [et al] Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

#### Bibliografia Complementar:

BECKER, Fernando. Educação e Construção do Conhecimento. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

BOCK, Ana M. Bahia. Psicologias: Uma Introdução ao Estudo de Psicologia. 13. ed. São Paulo: Ed. Saraiva, 2006.

CARVALHO, Maria Vilani Cosme de. Temas em Psicologia e Educação. São Paulo: Autêntica, 2005.

CUNHA, Marcus Vinícius da. Psicologia da Educação. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. A Formação social da mente. São Paulo: Martins e Fontes, 1994.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins e Fontes, 1994.

**História da Educação I** – Relações entre história, sociedade e educação. Práticas educativas e interesses sociais historicamente construídos. Perspectivas teóricas do estudo de História da Educação abordando: a Educação e sociedade sem classes; a Educação Grega; a Educação Romana; a Educação Medieval; a

Educação Moderna; a educação no contexto das revoluções burguesas e socialistas. A educação no contexto da crise dos paradigmas modernos.

#### Bibliografia Básica:

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da educação no Brasil: 1930/1973. Petrópolis: Vozes, 1984.

BERITO, Sônia D. R. Nos tempos de Getúlio, da Revolução de 30 ao fim do estado novo. São Paulo: atual, 1990.

HOBBSAWM, Eric. Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

Bibliografia Complementar:

ALENCAR, F. CARPI, L. RIBEIRO, M.V. I. 2ª ed. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1985.

ALVES, Gilberto I. Educação e história em Mato Grosso. Campo Grande: UFMS, 1996.

ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

De MAUSE, Lloyd. História da infância. RJ: Losada, 1986.

Del PRIORI, Mary. História da Criança no Brasil. São Paulo: Ed Contexto, 1996.

ILLICH, Ivan. A sociedade sem escolas. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1974.

KUHLMANN, Moisés Jr. Infância e Educação Infantil - uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

**LIBRAS** - Língua Brasileira de Sinais - Aspectos sócio-históricos, linguísticos e culturais da Surdez. Modelos educacionais na educação desurdos. Histórico da Língua Brasileira de Sinais. Aspectos fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos e discursivos da Língua Brasileira de Sinais. Educação bilíngue: Ensino de Português para surdos e ensino de Libras. Processo de aquisição da Língua de Sinais. Libras instrumental. Aprendizado da Libras.

Bibliografia Básica:

COSTA, Juliana P. Barbosa. A educação do surdo ontem e hoje: posição sujeito e identidade. Campinas, SP: Mercado de letras, 2010.

COUTINHO, Denise. LIBRAS e Língua Portuguesa: Semelhanças e diferenças. João Pessoa Editor: Arpoador, 2000.

FELIPE, Tânia A. A Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Libras em Contexto: Curso básico / livro do professor instrutor e do aluno. Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. Brasília. MEC/SEESP, 2007.

GESUELI, Zilda Maria. A criança não ouvinte e a aquisição da escrita. Dissertação de Mestrado. Instituto de Estudos da Linguagem. UNICAMP, Campinas, 1988.

QUADROS, Ronice Muller de e SCHMIEDT, Magali L. P. Ideias para ensinar português para alunos surdos. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

Bibliografia Complementar:

BRASIL. MEC Lei 10436 de 24 de abril de 2002.

BRASIL. MEC Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005.

GOLDFELD, Márcia. A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista. São Paulo, Plexus, 1997.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Intérprete de Libras: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental. Porto Alegre: Mediação/FAPESP, 2009.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; GÓES, Maria Cecília Rafael de (orgs). Surdez, processos educativos e subjetividade. São Paulo: Editora Lovise, 2000.

LEITE, Cláudia Aline Zucchi. As marcas de autoria na escrita do sujeito surdo. Monografia. Curso de Letras. MT, UNEMAT, 2008/01.

MOURA, Maria Cecília de. O surdo: caminhos para uma nova identidade. Rio de Janeiro: Editora Revinter, 2000.

PERLIN, Gladis. As diferentes identidades surdas. Revista da Feneis. Rio de Janeiro, ano 4, nº 14, p.15-16, abr.2002.

STROBEL, Karin Lilian e FERNANDES, Sueli. Aspectos Linguísticos da LIBRAS. Curitiba: SEED/SUED/DEE, 1998.

QUADROS. R. M. e PERLIN, Gladis. (Orgs.) Estudos surdos II. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.

SACKS, Oliver. Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos. Trad. Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

STROBEL, Karin. As imagens do outro sobre a cultura surda. Florianópolis, PR: Edit. da UFSC, 2008.

FERNANDES, Eulália. Problemas lingüísticos e cognitivos do surdo. Rio de Janeiro: Agir, 1990.

QUADROS, Ronice Muller de. Educação de surdos: aquisição da linguagem. Porto Alegre-RS: Artes Médicas, 1997.

FERREIRA-BRITO, Lucinda. Por uma gramática de língua de sinais. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

QUADROS, Ronice Müller de e KARNOPP, Lodenir Becker. Língua de Sinais brasileira: estudos lingüísticos. Porto Alegre: Editora Artmed, 2004.

**História da Educação II** – Análise das formas de organização educacional, das visões pedagógicas em consonância com o processo histórico brasileiro, desenvolvidos em diferentes tempos históricos. A história da educação no Estado de Mato Grosso, seus processos de institucionalização escolar e implicações culturais de outros Estados na Educação local.

#### Bibliografia Básica:

ALVES, Gilberto Luiz. Educação e história em Mato Grosso. (1719-1864). 2. ed. Campo Grande: Editora da UFMS, 1996.

MARCÍRIO, H. História do Ensino em Mato Grosso. Cuiabá/MT: S.E.C.S-MT, 1963, (MÍMEO).

SIQUEIRA, Elizabeth Madureira. REIS, Rosinete Maria & PALHARES SÁ, Nicanor. (Orgs.). Instantes e Memória na História da Educação. Brasília/DF: INEP. Cuiabá/MT: EdUFMT, 2006, 286 p.

SIQUEIRA, Elizabeth Madureira. Luzes e sombras: Modernidade e educação pública em Mato Grosso. (1870-1889). Cuiabá: INEP/ Edufmt; 2002.

Bibliografia Complementar:

MACHADO, Maria de Fátima Roberto (Org.) Diversidade sócio-cultural em Mato Grosso. Cuiabá/MT: Entrelinhas, 2008.

SIQUEIRA, Elizabeth Madureira. O Processo Histórico de Mato Grosso. Cuiabá/MT: Guaicurus, 1990.

LEITE, Gervásio. Um século de instrução pública: historia do ensino primário em Mato Grosso. Goiânia: Editora Rio Bonito; 1970.

NEVES, Dimas Santana Souza. As reformas educativas em Mato Grosso, Minas Gerais e na Corte Imperial (1851-1859). Tese de Doutorado apresentado ao Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro; 2009.

XAVIER, Ana Paula. A leitura e a escrita na cultura escolar de Mato Grosso: 1837 – 1889. Cuiabá: Entrelinha/Edufmat; 2007.

CASTANHA, André Paulo. Pedagogia da moralidade: o estado e a organização da instrução pública na província de Mato Grosso (1834-1873). Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT, Cuiabá, 1999.

**Introdução à Metodologia da Pesquisa** – Contribuições teóricas de diversos campos voltados à pesquisa em ciências sociais, suas influências no contexto educacional brasileiro e nas práticas de pesquisas em educação, suas formas e apresentações. Principais métodos e técnicas da metodologia científica, as normas da ABNT, as formas de apresentação de trabalhos científicos: resumos, fichas de leitura, resenhas, esquemas, projetos, relatórios, informes.

Bibliografia Básica:

AZEVEDO, Israel B. de. O prazer da produção científica. Piracicaba, UNIMEP, 1992.

BRANDÃO, Carlos R. Diário de campo - a antropologia como alegoria. São Paulo: Brasiliense, 1982.

CARVALHO, Alex. et.alli. Aprendendo metodologia científica: uma orientação para os alunos de graduação. São Paulo: O Nome da Rosa, 2000.

Bibliografia Complementar:

CARVALHO, Ana Maria A. e BERALDO, Katharina E. A. Interação criança-criança ressurgimento de uma área de pesquisa e suas perspectivas. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n.71, nov. 1989, p.55-61.

DA MATTA, Roberto. O ofício do etnólogo ou como ter Anthropological Blues. In: A aventura sociológica. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

FERREIRA, Maria Clotilde A. A pesquisa na universidade e a educação da criança pequena. Caderno de Pesquisa. São Paulo, n.67, nov. 1988, p.79-89.

MARRE, Jaques L. História de vida e método biográfico. Cadernos de Sociologia, Porto Alegre, v.3, n.3. p.89-141, jan./jul., 1991.

QUEIROZ, M<sup>a</sup> I. Itália-Brasil, Experimentos com Histórias de Vida. São Paulo: Vértice, 1988.

ROSSETTI-FERREIRA, M.C.; CARVALHO, A. M. A; AMORIN, K.S.; SILVA, A. P. S. Rede de Significações e o estudo do desenvolvimento humano. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ROSSETTI-FERREIRA, M<sup>a</sup> Clotilde. Análise do desenvolvimento humano enquanto uma construção através de uma Rede Dinâmica de Significados. Ribeirão Preto: CINDEDI-USP, 1997.

SILVA, Hélio R.S. e MILITO, Claudia. Vozes do meio-fio - etnografia. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.

**Pesquisa Educacional I** - As diferentes abordagens teórico-metodológicas da pesquisa em educação. Processos investigativos (como exercícios) a partir das diferentes abordagens estudadas. Imersão no campo investigativo e escolha de possíveis temas de pesquisa.

#### Bibliografia Básica:

CHIZZOTTI, Antonio. Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. São Paulo: Cortez, 1991.

DEMO, Pedro. Educar pela Pesquisa. Campinas/SP: Autores Associados, 1996.

\_\_\_\_\_. Participação é Conquista. São Paulo: Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_. Pesquisa: princípio científico e educativo. São Paulo: Cortez, 1996.

THIOLENT, Michel. Metodologia da Pesquisa-ação. São Paulo: Cortez, 1985.

#### Bibliografia Complementar:

ALBUQUERQUE, Judite Gonçalves de. Uma proposta de integração entre ensino e pesquisa. Revista Adusp. São Paulo, 10, 15-23, jun. 1997.

BARROS, Aidil P. & LEHFELD, Neide Ap. De S. Fundamentos de metodologia; um guia para iniciação científica. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1986.

CARVALHO, M. C. M. (org.). Construindo o saber; técnicas de metodologias científica. Campinas: Papirus, 1988.

CORSARO, William. Pesquisa etnográfica realizada com as crianças de Jardins de Infância nos EUA e em Itália. Indiana, USA, 2000.

TOBIAS, Antonio José. Como fazer sua pesquisa. São Paulo: AM edições, 1992.

MORIN, Edgar. Ciência com consciência. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1999.

**Pesquisa Educacional II** – Componentes de um projeto de pesquisa. Construção da problemática de pesquisa/delimitação do objeto, leituras orientadas tendo em vista o tema. Constituição inicial de referencial teórico, com retomada de fichas de leituras, resumos, anotações do diário de campo e das discussões decorrentes das disciplinas presenciais.

Bibliografia Básica:

BARBOSA FILHO, Manuel. Introdução à pesquisa; métodos, técnicas e instrumentos. 2.ed. Rio de Janeiro: livros Técnicos e Científicos, 1978.

BASTOS, Cleverson e KELLER, Vicente. Aprendendo a aprender; introdução à metodologia científica. E.ed. Petrópolis, Vozes, 1992.

GIL, Antonio C. Como elaborar projetos de pesquisa. E ed. São Paulo, Atlas, 1994.

LAKATOS, E. M. & MARCONI, M. de A. Fundamentos de metodologia científica. São Paulo: Atlas, 1985.

Bibliografia Complementar:

MORIN, Edgar. Ciência com consciência. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1999.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Metodologia do Trabalho Científico. 20.ed. São Paulo: Cortez, 1996.

TOBIAS, Antonio José. Como fazer sua pesquisa. São Paulo: AM edições, 1992.

TRUJILLO FERRARI, Alfonso. Metodologia da pesquisa científica. São Paulo: McGraw-Hill, 1982.

VASCONCELOS, Eduardo Mourão. Complexidade e Pesquisa Interdisciplinar: epistemologia e metodologia operativa. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

**Pesquisa Educacional III** – A construção da justificativa, dos objetivos, escolhas metodológicas e continuidade da constituição do referencial teórico. Retomada de fichas de leituras, resumos, anotações do diário de campo e das discussões decorrentes das disciplinas presenciais.

Bibliografia Básica:

CASTRO, Cláudio de M. A prática da pesquisa. São Paulo, McGraw-Hill, 1978.

CONSTRUINDO O SABER - METODOLOGIA CIENTIFICA: FUNDAMENTOS E TECNICAS/ Maria Cecília Maringoni de Carvalho (org). 2 ed., Campinas, SP: Papyrus, 1989.

CORSARO, William. Pesquisa etnográfica realizada com as crianças de Jardins de Infância nos EUA e em Itália. Indiana, USA, 2000.

Bibliografia Complementar:



BARBIER, René. A escuta sensível em educação. Cadernos ANPED, Porto Alegre, n. 5, p. 187-286, 1993.

DESLANDES, Suely Ferreira. Pesquisa Social: teoria, método e criatividade Suely Ferreira Deslandes, Otavio Cruz neto, Romeu Gomes; Maria Cecília de Souza Minayo (org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

GANDINI, L. & EDWARDS, C. Bambini: a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

JACOBINI, Maria Letícia de Paiva. Metodologia do trabalho acadêmico. Campinas, SP: Alínea, 2003.

KRAMER, S. & LEITE, M<sup>a</sup> I. Infância: fios e desafios da pesquisa. Campinas, SP: Papirus, 1997.

OLIVEIRA, Z.M.R. & Rossetti-Ferreira, M. C. (1993). O valor da interação criança - criança em creches no desenvolvimento infantil. Cadernos de Pesquisa, (87), 62-70.

OLIVEIRA, Z.M.R. (1995 outubro). Práticas discursivas nas interações de crianças pequenas. Algumas questões metodológicas e conceituais. Comunicação apresentada na XXV Reunião Anual de Psicologia, Ribeirão Preto, SP.

PARA QUEM PESQUISAMOS: para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais/ Antonio Flavio Moreira et al. 2. ed. São Paulo, Cortez, 2003.

**Pesquisa Educacional IV** – Elaboração dos projetos de pesquisa a serem apresentados às bancas avaliadoras. Os projetos de pesquisa deverão estar adequados às normas institucionais e da ABNT.

#### Bibliografia Básica:

POPPER, K. A lógica da pesquisa científica. São Paulo: Cultrix, 1978.

RICHARDSON, r. j. ET AL. Pesquisa social: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1985.

ROSSETTI-FERREIRA, M.C.; CARVALHO, A. M. A; AMORIN, K.S.; SILVA, A. P. S. Rede de Significações e o estudo do desenvolvimento humano. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SALOMON, Dêlcio Vieira. Como fazer uma monografia. 10 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SELLTIZ, ET AL. Métodos de pesquisa nas relações sociais. São Paulo: EPU, 1965.

TRIVINOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Ática, 1987.

#### Bibliografia Complementar:

PINTO, Álvaro Vieira. Ciência e existência; problemas filosóficos da pesquisa científica. Rio de Janeiro: paz e Terra, 1969.

PRADO JUNIOR, Caio. Dialética do Conhecimento. 5 ed, São Paulo: Brasiliense, 1980.

WITT, Aracy. Metodologia e pesquisa: questionário e formulário. 2.ed. São Paulo, Resenha Tributária, 1973.

**Pesquisa Educacional V** – Discussões relacionadas ao fazer investigativo. Acompanhamento das dificuldades encontradas nos momentos de coleta de dados e demais observações no intuito de orientação das pesquisas. Reavaliação de procedimentos e possíveis redimensionamentos metodológicos. Problematizações e estudos acerca das análises com os dados empíricos.

Bibliografia Básica:

KERSHER, Maray A. & KERSHER, Silvio Ari. Monografia: como fazer. Rio de Janeiro: Thex editora, 1998.

MARTINS, Joel. Um enfoque fenomenológico do currículo: educação como poesia. São Paulo: Cortez, 1992.

MATTIOLI, Olga Ceciliato. No reino da ambigüidade. São Paulo: 1988. Diss. (Mestr.), PUC/SP.

THIOLLENT, Michel. Metodologia da pesquisa-ação. São Paulo, Cortez, 1985.

Bibliografia Complementar:

ECO, Umberto. Como se faz uma tese. São Paulo: Editora Perspectiva, 1983.

JAPIASSU, H. O mito da neutralidade científica. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

WITT, Aracy. Metodologia e pesquisa: questionário e formulário. 2. ed. São Paulo: Resenha Tributária, 1973.

**Pesquisa Educacional VI** – Delineamentos da produção monográfica. Continuidade de referencial teórico e discussões coletivas dos fazeres da pesquisa. Tessitura do texto monográfico.

Bibliografia Básica:

DEMO, Pedro. Pesquisa: princípio científico e educativo. São Paulo: Cortez, 1996.

LEVY, P. As tecnologias da inteligência, o futuro do pensamento na era da informática. I São Paulo: Ed. 34, 1993.

MACHADO, N.J. Epistemologia e didática: as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente. São Paulo: Cortez, 1995.

MUCCHIELLI, Roger. O questionário na pesquisa psicossocial. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

Bibliografia Complementar:

KENSKY, V.M. O professor, a escola e os recursos didáticos em uma sociedade cheia de tecnologias. Campinas: Unicamp, 1994. (mimeo)

NOVOA, MAIA, J. "Professores e computadores: crenças e obstáculos". Informática e educação, vol.6, 1995.

SILVA, M.G.P. O computador na perspectiva do desenvolvimento profissional do professor. Campinas: Unicamp, 1997. Tese de doutorado.

VALENTE, J.A. (org.) Computadores e conhecimento, repensando a educação. Campinas: Unicamp, 1993.

**Pesquisa Educacional VII** – Aprofundamentos teóricos e da análise dos dados. Olhares articulados do conjunto da pesquisa desenvolvida, seu comprometimento com a vida do campo, práticas de intervenções pedagógicas. Trabalho com o texto monográfico.

Bibliografia Básica:

MORIN, Edgar. A Cabeça Bem-Feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. Trad. Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2001.

\_\_\_\_\_. Ciência com Consciência. Trad. Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1996.

\_\_\_\_\_. Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez: Brasília, DF: UNESCO, 2001.

Bibliografia Complementar:

CAPRA, Fritjof. O Ponto de Mutação: a ciência, a sociedade e a cultura emergente. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, 2001.

TRALDI, Lady Lina. Currículo: conceituação e implicações, metodologias de avaliação, teoria e prática, formas de organização, supervisão, fundamentos, currículo universitário. - 3. ed. - São Paulo: Atlas, 1987.

**Pesquisa Educacional VIII** - Apresentações e discussões das monografias elaboradas e encaminhamentos para as finalizações dos textos. Preparação do evento de defesa das monografias.

Bibliografia Básica:

ARROYO, Miguel. Ofício de mestre - imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática? IN: Cadernos de Pesquisa nº 94. São Paulo: Cortez, FCC: 1995, p.58-73.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio (Org.). Os professores e sua profissão. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1995.

Bibliografia Complementar:

GATTI, Bernadete Angelina. Os Professores e Suas Identidades: o desenvolvimento da heterogeneidade. In: Cadernos de Pesquisa. nº 98, Fundação Carlos Chagas, São Paulo: Cortez, 1996.

\_\_\_\_\_. Diagnóstico, problematização e aspectos conceituais sobre a formação do magistério: subsídios para delineamento de políticas na área. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/DPE, 1996.

\_\_\_\_\_. Formação de professores e carreira - problemas e movimentos de renovação. SP: Autores Associados, 1997.

POPKEWITZ, Thomas S. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre sua história, ideologia e potencial. IN: NÓVOA, A.(org.) Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SCHEIBE, Leda, AGUIAR, Márcia Angela. Formação de profissionais da educação no Brasil: O curso de pedagogia em questão. Educação e Sociedade, São Paulo, Número Especial 68, dez. 1999.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli da. Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade. Campinas : Autores Associados, 1999.

**Seminários de Estágio Curricular** – Planejamento do fazer do estágio: organização das atividades a serem desenvolvidas nos momentos intermediários, bem como a socialização das experiências realizadas.

#### Bibliografia Básica:

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, 1990.

\_\_\_\_\_. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Resolução Complementar CNE/CEB Nº 2, de 2008. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf)

\_\_\_\_\_. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Resolução CNE/CEB Nº 1, de 3 abr. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>

\_\_\_\_\_. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2010.