



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED
MESTRADO

CHARLENE ARAÚJO SANTOS

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO:
ESTUDO EPISTEMOLÓGICO SOBRE A PRODUÇÃO DE
CONHECIMENTO NA ÁREA**

VITÓRIA DA CONQUISTA

2016

CHARLENE ARAÚJO SANTOS

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO:
ESTUDO EPISTEMOLÓGICO SOBRE A PRODUÇÃO DE
CONHECIMENTO NA ÁREA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Políticas Públicas e Gestão da Educação

Orientadora: Professora Dr^a. Leila Pio Mororó

Co-orientadora: Professora Dr^a. Fátima Moraes Garcia

VITÓRIA DA CONQUISTA - BA

2016

CHARLENE ARAÚJO SANTOS

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DO
CAMPO: ESTUDO EPISTEMOLÓGICO SOBRE A PRODUÇÃO DE
CONHECIMENTO NA ÁREA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia para a obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Leila Pio Mororó – Orientadora
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Profa. Dra. Fátima Moraes Garcia – Co-orientadora
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Profa. Dra. Celi Nelza Zulke Taffarel
Universidade Federal da Bahia
(Examinadora Externa)

Profa. Dra. Maria Cristina Dantas Pina
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
(Examinadora Interna)

Defendida em 29/03/2016

Agradeço

À Deus por seu amor, proteção e misericórdia constantes.

À minha mãe, Valderísia Araújo, por ser minha companheira.

Às minhas orientadoras Leila Pio Mororó e Fátima Moraes Garcia pelas orientações, confiança, apoio e paciência. Por serem tão humanas, me ensinarem a trilhar os caminhos da pesquisa e viver a academia sem perder nossos valores humanos. De coração, agradeço.

Às professora Celi Taffarel, Sandra Márcia Campos e Maria Cristina Dantas Pina, pelas contribuições a este trabalho por ocasião dos exames de qualificação e de defesa.

À UESB pela possibilidade de formação e pelo período que me concedeu bolsa para que eu pudesse me dedicar integralmente ao mestrado.

Às minhas colegas de curso Anely, Larissa, Síntia e Milene, pelo apoio nos momentos difíceis, pelos sorrisos constantes e abraços sinceros nos encontros.

E a Marivaldo, meu companheiro, que acompanhou toda a caminhada de construção deste trabalho.

Dedico este trabalho à Valderísia Araújo, minha mãe.

À família de 'dona' Arlene e 'do senhor José Evangelista (Furinga), do Assentamento Bela Vista em Santo Amaro da Purificação-BA, que também considero como minha.

À todos os trabalhadores e trabalhadoras do campo e da cidade, em especial aos que lutam por uma sociedade melhor.

RESUMO

O presente estudo sistematiza o conhecimento da produção acadêmica em nível de teses e dissertações produzida entre os anos de 2010 a 2014 sobre a formação de professores para a educação do campo. Tem como principal objetivo delinear um quadro de concepções que vem sendo desenvolvidas sobre a formação de professores para as escolas do campo a partir dos estudos encontrados. Para tanto, partimos da seguinte questão: quais concepções e/ou críticas sobre formação de professores da educação do campo estão presentes nas produções acadêmicas defendidas entre os anos de 2010 a 2014 no Brasil? Para a construção do referencial teórico metodológico buscamos fazer uma discussão sobre as concepções de formação de professores a partir da relação trabalho e educação, sustentada pela referência Materialista histórico dialética. Caracteriza-se como um estudo Epistemológico. Como metodologia de análise dos dados utilizamos a Matriz Paradigmática criada por Gamboa (2012). Os dados foram analisados a partir da leitura de seis teses e nove dissertações sobre a formação de professores da educação do campo, selecionadas entre o total de dezessete produções encontradas sobre o tema. Os dados nos permitem concluir que a formação de professores para a educação do campo como, desde sua origem, bandeira de luta dos movimentos sociais camponeses, e que, no enfrentamento de limites e contradições, vem se constituindo como um importante instrumento para fortalecimento da Educação do Campo e da formação de professores como um todo e, portanto, da educação de modo geral. A medida que os cursos de formação de professores do campo (Pedagogia da Terra e a Licenciatura em Educação do Campo) são implementados contribuem não apenas para formar os educadores e educadoras do campo, mas também para repensar o modelo de formação que tem sido desenvolvido pelo modelo de Estado Neoliberal, sendo a organização coletiva e o protagonismo dos estudantes determinantes para a consolidação da formação, de acordo com os princípios de educação e de formação defendidos pelos movimentos sociais do campo.

Palavras-chave: Formação de Professores para a Educação do Campo. Educação do Campo. Estudo Epistemológico.

ABSTRACT

This study has mapped and analyzed the academic production at the level of theses and dissertations produced between the years 2010-2014 about training teachers to the education in rural areas. It has as a main objective outline a framework of concepts that have been developed on the training of teachers for schools in rural areas from the studies found. The starting point was the question: what concepts and / or criticism of teacher training in rural education have presented in academic productions defended between the years 2010 to 2014 in Brazil? For the construction of the theoretical / methodological we have used authors as Gamboa (2012, 2013), Kuenzer (1998), Freitas (1999, 2007), Caldart (2010), Kosik (2000), Kopnin (1972), Frigotto (2001) Saviani (1994), Meszaros (2005), among others. It has characterized as an Epistemological study based on Dialectical Materialism Historical. As the data analysis tool it was used the Paradigmatic Matrix created by Gamboa (2012) and the removal of categories based on Kuenzer (1998). Data were collected by reading six theses and nine dissertations on the formation of rural education teachers, and the results show that the academic production in that period has stated as, from its initiation, battle flag of social peasant movements, and that, in facing limits and contradictions, is becoming an important tool to strengthen the rural education and teachers training as a whole and therefore, education in general. As the way teacher training courses in the rural areas (Land Pedagogy and Degree in Rural Education) have been implemented, it has contributed not only to train educators of the field, but also to rethink the model of training that has been developed by neoliberal state model. Thus, the collective organization and the role of students have been decisive for the consolidation of training in accordance with the principles of education and training advocated by social movements in the countryside.

Keywords: Teacher Training for Rural Education. Rural Education. Epistemological Study.

LISTA DE GRÁFICOS E QUADROS

GRÁFICO 1: Trabalhos encontrados por fonte.....	31
GRÁFICO 2: Trabalhos por ano.....	32
GRÁFICO 3: Produções por ano e nível.....	40
GRÁFICO 4: Regiões onde foram produzidas as 17 teses e dissertações em Formação de professores para a Educação do Campo.....	41
QUADRO 1: Trabalhos encontrados: título, autor, fonte e ano.....	30
QUADRO 2: Relação das trabalhos por regiões e Universidades.....	31
QUADRO 3: Relação dos objetivos das produções.....	43

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANFOPE – Associação Nacional de formação de Professores

ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação

ANPED - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CONTAG –Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura

EAD – Educação a Distância

EJA – Educação de Jovens e adultos

GO - Goiás

IBICT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

LEDOC- Licenciatura em Educação do Campo

MAB- Movimento dos Atingidos por Barragens

MEC - Ministério da Educação e Cultura

MPA – Movimento dos Pequenos Agricultores

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

PAFOR – Programa Nacional de Formação de Professores

PPP – Projeto Político Pedagógico

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

PRONACAMPO - Programa Nacional de Educação do Campo

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PTERRA – Pedagogia da Terra

SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

TC – Tempo Comunidade

TE – Tempo Escola

UFBA - Universidade Federal da Bahia

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFS - Universidade Federal de Sergipe

UNB - Universidade de Brasília

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 PERCURSO TEÓRICO METODOLÓGICO DA PESQUISA	17
2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO: OS CONTEXTOS HISTÓRICO, POLÍTICO E ACADÊMICO	23
2.1 O CONTEXTO HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO	23
2.2 O CONTEXTO POLÍTICO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PROJETOS ANTAGÔNICOS.....	27
2.3 O CONTEXTO DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS DIVULGADAS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO NO CAMPO	28
3. TRABALHO E EDUCAÇÃO: IMPLICAÇÕES TEÓRICAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO	35
4. A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: ASPECTOS TEÓRICO METODOLÓGICOS DAS PRODUÇÕES ANALISADAS.....	40
4.1 DAS CONCLUSÕES DAS PESQUISAS.....	46
4.2 COERÊNCIAS E INCOERÊNCIAS: O NÍVEL TEÓRICO E METODOLÓGICO DAS PESQUISAS.....	49
5. TOTALIDADE E ESPECIFICIDADE DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO	56
5.1 A POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A FORMAÇÃO DOS DOCENTES DO CAMPO	56
5.1.1 Formação de Professores para a Educação do Campo e Universidade: uma via de mão dupla	60
5.2 ESPECIFICIDADES DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO: DAS DIFICULDADES À COLETIVIDADE E PROTAGONISMO NA IMPLANTAÇÃO DOS CURSOS.....	63

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	71
REFERÊNCIAS	74
APÊNDICES	79

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa visa analisar o conhecimento produzido sobre a Formação do Professor para a Educação do Campo a partir de teses e dissertações defendidas entre os anos de 2010 e 2014. O interesse em estudar a Educação do Campo perpassa pelo reconhecimento da importância desse projeto de educação para a formação da classe trabalhadora que vive no e do campo.

Nasci e vivi na zona rural do município de Vitória da Conquista, estado da Bahia, até o momento em que precisei sair para realizar os estudos de graduação, o que naturalmente e orgulhosamente me faz egressa de uma escola do campo, até então chamada e tratada como escola rural. Além disso, a prática docente em uma escola do campo, antes de ter a graduação e depois da graduação, foi, e é, quesito também decisivo para o meu envolvimento com as discussões da referida modalidade de educação.

A escolha por estudar a educação do campo deve-se, portanto, a esses fatores e, ainda, à preocupação e ao envolvimento pessoal com as questões da educação, o que faz com que eu me interesse cada vez mais por estudar essa temática, a qual, historicamente, esteve à margem das políticas educacionais.

A intenção foi a de desenvolver um tipo de pesquisa denominado “Pesquisa da Pesquisa” (VIELLE, 1981 apud GAMBOA, 2012). Assim, partimos da seguinte questão: Que concepções e/ou críticas sobre formação de professores da educação do campo estão presente nas produções acadêmicas defendidas entre os anos de 2010 a 2014 no Brasil?

Como objetivos específicos definimos: (1) Verificar as concepções teóricas sobre formação de professores da educação do campo abordadas nas teses e dissertações encontradas. (2) Analisar os enfoques dados as políticas públicas de formação de professores da educação do campo nas pesquisas estudadas. (3) Verificar que proposições estão presentes nos estudos sobre política pública de formação de professores para a educação campo.

A necessidade de desenvolver esse tipo de estudo está no aumento da produção científica a qual precisa ser avaliada tanto em relação a sua qualidade e utilidade, quanto ao seu impacto no campo educacional. Nesse tipo de estudo, as análises podem ser desenvolvidas sobre diversos fatores como: os temas tratados, as questões metodológicas e epistemológicas, a eficácia e qualidade das pesquisas, entre outros.

[...] se observa que las cuestiones metodológicas, los debates sobre referenciales analíticos y sobre fundamentos epistemológicos de las investigaciones han sido poco indagadas en el campo de las políticas

públicas em general, como em el campo específico de las políticas educativas (MASSON e MAINARDES, 2013, p. 322).

A relevância desse estudo está na possibilidade de delineamento de um quadro real do conhecimento sobre a formação dos professores que trabalham, ou irão trabalhar, nas escolas do campo, para que, a partir desse conhecimento, seja possível propor encaminhamentos sobre a formação de professores.

O processo histórico nos mostra a luta pela Educação do Campo e as recentes aberturas desse projeto na história da educação no Brasil. De acordo com Santos (2013), os insucessos na luta dos trabalhadores pela reforma agrária, somados a um quadro de baixos índices de escolaridade dos jovens, fazem com que movimentos sociais estabeleçam a ligação entre esses dois fatores e objetivem a luta por uma educação com características específicas para as pessoas que vivem nas áreas não urbanas. O que temos presenciado por parte do Estado, ao longo dos anos, é o não cumprimento da reforma agrária, e apenas o oferecimento de políticas compensatórias. Assim, é necessário que os trabalhadores criem estratégias de luta e enfrentamento em busca de seus direitos, não apenas relacionados à reforma agrária, mas a um todo, que vai desde o resgate da identidade à cultura dos povos do campo, fortalecimento da agricultura familiar passando pela garantia de direitos, como educação de qualidade.

A Educação do Campo, enquanto política educacional brasileira, somente foi institucionalizada a partir da aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação nas Escolas do Campo em 2002, respaldada pelo parecer 36/2001 e pela resolução 1/2002 do Conselho Nacional de Educação – CNE, revelando, assim, o quanto é recente. O processo de sua implementação, porém, tem origem a partir do período de redemocratização do país, iniciado após a ditadura militar (1964 a 1985), que culminou com a promulgação da Constituição Cidadã (1988) e a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em 1996.

A luta por uma Educação do Campo tem seus primeiros traços fortalecidos a partir do final da década de 1990, logo após a aprovação da LDB 9.394/96 - que amplia a democratização da educação brasileira - com a realização do I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA) em 1997, que deu fôlego para a realização da I Conferência Nacional de Educação do campo em 1998. Em 2002 foram aprovada as Diretrizes Operacionais para Educação nas escolas do campo. A realização da II Conferência Nacional por uma Educação do Campo em 2004 reuniu mais uma vez, militantes

sociais, pesquisadores, profissionais da educação e representantes de governo para avançar nos debates sobre essa política.

As conquistas referentes a essa modalidade de ensino estão diretamente ligadas a luta da classe trabalhadora do campo (SANTOS, 2013; TAFFAREL, 2011), especialmente ao Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra - MST. É importante dizer que esse movimento acontece, inclusive, com relação a chegada da educação do campo no nível superior. Ou seja, também nas universidades, faculdades e centros universitários a educação do campo conquista espaço por meio da luta dos movimentos sociais, e foi possível a criação de cursos de graduação e de pós graduação (lato sensu e stricto sensu) que tem por objeto de estudo e de formação questões referentes ao campo, suas demandas e especificidade.

É possível constatar que a Educação do Campo vem se legitimando e se consolidando, e que há avanços em busca da educação e da escola necessários para a classe trabalhadora. No entanto, ainda há muito a ser feito. É neste sentido que pesquisadores tentam contribuir na construção de políticas educacionais que sejam pensadas para as necessidades dos trabalhadores do campo.

A educação do campo já se configura como uma política pública, mas que ainda apresenta demandas de diferentes ordens, como, por exemplo: a formação específica de professores, a construção e consolidação de projetos políticos pedagógicos que respondam à necessidade desse projeto de educação, a valorização dos professores, o desenvolvimento da gestão democrática e participativa, a estrutura física e pedagógica de qualidade nas escolas, entre outros. Como bem afirma Taffarel (2011):

Os diagnósticos sobre a educação do campo são alarmantes. Faltam escolas, professores, infra-estrutura, salários e Carreira para os trabalhadores da educação. Falta transporte, biblioteca, luz, banda larga (TAFFAREL, 2011, s/p).

No entanto, a formação, não apenas inicial, mas também continuada de professores e demais profissionais da educação, continua sendo uma questão prioritária para os que defendem a melhoria da qualidade da educação.

Até bem pouco tempo tínhamos um imenso número de professores sem formação lecionando em nossas escolas públicas, esse quadro se agravava ainda mais quando se tratava da educação oferecida nas áreas rurais. Hoje, após esforços que culminaram em uma política nacional de formação de professores, muitos já possuem formação superior, mas ainda há que pensarmos em avançar na universalização da formação inicial, na formação continuada e na

qualidade de ambas. Especificamente sobre a formação dos professores das escolas do campo, há que se oferecer formação voltada para a particularidade e especificidades do contexto campo.

A importância de estudar a Educação do Campo encontra-se na necessidade de garantir mais avanços e a materialização, a fim de tornar cada vez mais forte a prática do direito a uma educação de qualidade. Nesse sentido, torna-se relevante a realização de pesquisa que tem como objetivo investigar e refletir acerca dessa proposta de educação. Assim, nos propomos a desenvolver essa pesquisa de cunho epistemológico, a fim de conhecermos o que se tem produzido sobre a formação de professores para a educação do campo, bem como o que ainda não se falou a respeito.

Estamos discutindo as concepções de formação de professores do campo presentes na produção de conhecimento (teses e dissertações) produzidas nos programas de pós graduação em educação do Brasil e que tratam dessa problemática. Para tanto, fazemos essa discussão a partir do referencial materialista histórico dialético, através da reflexão sobre a relação trabalho e educação, pois é a partir dessa relação que o materialismo histórico estuda as concepções de formação de professores.

Considerando a necessidade da relação dialética do todo com o particular e do particular com o todo, entendemos ser necessário compreender as dimensões e o histórico da política nacional de Educação do Campo para aí então estudar a formação de professores do e para o campo. Por isso este trabalho parte da discussão mais geral da educação do campo para a questão mais específica, a formação de professores para a educação do campo. Pretendemos ao final fazer o caminho inverso relacionando o particular e suas categorias com o universal.

Partimos do termo Educação do Campo, porém, ao fazê-lo não queremos ir na “contra mão” da dialética, utilizando essa concepção como barreira separatista entre campo e cidade, entre educação do campo e educação da cidade. Utilizamos esse termo como ponto de partida para tratar do particular, situar e conceituar de onde estamos falando, bem como para falarmos do projeto de educação para o campo a partir dos anos de mil novecentos e noventa.

Diante das exigências de estudos temáticos e metodológicos e das questões de ordem mais específicas que surgiram com a pesquisa, inicialmente estamos organizando este texto em quatro capítulos, conforme descrição a seguir.

O primeiro capítulo, intitulado “A formação de professores para a educação do campo: o contexto histórico, o contexto político e o contexto acadêmico”, trata dos contextos mais recentes no qual se insere o nosso objeto de estudo; da relação desses contextos entre si e da reflexão sobre determinada concepção de formação de professores. A fim de situarmos

nosso objeto de pesquisa, através da fase exploratória identificamos as produções sobre a formação de professores para a educação do campo sendo possível identificarmos também onde elas estão sendo divulgadas. Para essa discussão utilizamos autores como Freitas (1999, 2007), Caldart (2010), Taffarel e Santos Júnior (2011), Martins (2012).

No segundo capítulo o foco volta-se para o trato com os aspectos e percurso teórico-metodológicos da pesquisa e sua articulação com o tema, assim como a caracterização do nosso objeto de estudo. Nesse capítulo, o embasamento metodológico inicial está sendo orientado pelas obras de Kopnin (1972), Kuenzer (1998), Frigotto (2001), Gamboa (2012), Kosik (2000).

Com fundamentação em Manacorda (1991), Saviani (1994), Frigotto (2000 e 2001), Meszáros (2005), o terceiro capítulo apresenta as “concepções de trabalho e educação” e a relação desses elementos entre si, reconhecida a importância desses princípios e de como eles se relacionam.

A apresentação geral dos dados, e os resultados iniciais estão organizados no capítulo quarto. Neste capítulo fizemos a análise primária geral a partir dos resumos de todas as produções encontradas referentes ao nosso objeto no período de abrangência dessa pesquisa (2010 a 2014).

No quinto capítulo apresentamos os resultados das análises aprofundadas das seis teses e nove dissertações, totalizando quinze produções acadêmicas sobre a formação de professores do campo.

O estudo que ora apresentamos, se faz relevante, especialmente, por ser um estudo epistemológico, que ainda é pouco utilizado, e por se propor estudar a produção acadêmica sobre a formação de professores do campo, contribuindo para a expansão do conhecimento dessa área.

1 PERCURSO TEÓRICO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A concepção teórica de método é essencial à pesquisa, é o que possibilita a existência da coerência interna entre o método de exposição e de pesquisa. Cientes de que o método é que deve delinear o caminho - e não ao contrário (GAMBOA, 2012), é que tomamos como ponto de partida o Materialismo Histórico Dialético como orientação teórica para fundamentar nossa pesquisa.

Nessa perspectiva, estudar a produção do conhecimento em Educação do campo exige compreendê-la como luta por uma educação integral (omnilateral), compreender o campo como um espaço de lutas sociais que englobam terra e educação, e que, historicamente, tem sido palco do direcionamento de uma formação unilateral, a qual distância o homem do campo/trabalhador das possibilidades de se compreender como parte do todo.

Entendemos que o método do Materialismo Histórico Dialético nos permite conhecer a realidade concreta na sua dinâmica, movimento e inter-relações, permitindo que nos apropriemos cada vez mais do conhecimento, analisando dialeticamente as relações sociais e suas múltiplas determinações. Considerando que a dialética¹ não nos dá respostas prontas e acabadas, porque as coisas estão em movimento, em fluxo, cabe dizermos, então, que pela dialética não chegamos a conclusões, mas a aproximações.

Para a dialética o fenômeno não se encontra desligado do todo, seja qual for o tipo de fenômeno social, político, econômico etc., esse faz parte de estrutura social construída pelo homem em total correlação com o mundo material, objetivo e natural. De acordo com Frigotto (2001), a dialética materialista histórica deve dar conta da totalidade, do particular e do geral. Isso implica dizer que as categorias do método: contradição, totalidade, mediação são historicamente construídas, Frigotto (2001) colabora para esta reflexão ao dizer:

[...] quero demarcar primeiramente a dialética materialista histórica enquanto uma postura, ou concepção de mundo; enquanto um método que permite a apreensão do radical (que vai a raiz) da realidade e, enquanto práxis, isto é, unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica. (FRIGOTTO, 2001, p. 73).

¹Minayo (2000, p. 64) define que a dialética trata das relações entre o indivíduo e a sociedade, entre as ideias e a base material, entre a realidade e a sua compreensão, pela ciência, e as correntes que enfatizam o sujeito histórico e a luta de classes.

Outra reflexão que segue esta compreensão encontramos em Kopnin (1972), quanto afirma que o conhecimento é a junção da realidade objetiva com a prática, ressaltando ser necessária a fusão e síntese dessas partes para o desenvolvimento do pensamento filosófico, e que é nesta fusão que consiste o mérito da teoria marxista. Desta forma, e na intenção de compreender a realidade para além de sua aparência, buscamos, para desenvolver essa pesquisa, a orientação teórica e metodológica da dialética:

A Dialética trata da “coisa em si”. Mas “a coisa em si” não se manifesta diretamente ao homem. Para chegar a sua compreensão é necessário fazer não só certo esforço, mas também um *détour*. Por esse motivo o pensamento dialético distingue entre representação e conceito da coisa, com isso não pretendendo apenas distinguir entre duas formas e seus graus de conhecimento da realidade, mas especialmente e sobretudo suas qualidades da práxis humana. (KOSIK, 2000, p.13).

Nessa perspectiva, faz-se fundamental considerarmos a totalidade histórica, tendo em vista que estaremos tratando de estudos relacionados a vários contextos sociais, que se fundem em pontos comuns que são estudos sobre a formação de professores para a educação do campo no Brasil. Esses estudos, dos quais estamos tratando, são produções de conhecimento vinculadas a programas de pós-graduação brasileiros que tem como foco a formação de professores para a educação do campo.

Do ponto de vista operacional, realizamos um estudo epistemológico, do tipo pesquisa da pesquisa, valendo-nos do trato metodológico da matriz paradigmática desenvolvida por Gamboa (2012). A necessidade de realizar esse tipo de estudo está no fato do aumento da produção científica em educação do campo que precisa ser avaliada quanto a sua qualidade e relevância teórica. Nessa concepção de pesquisa, as análises podem ser desenvolvidas sobre diversos fatores como: temas tratados, questões metodológicas, concepções teóricas, eficácia e qualidade das pesquisas, entre outros (GAMBOA, 2012, p. 69). Entre as várias problemáticas que podem ser identificadas sobre esse tema, priorizamos analisar o que essas pesquisas trazem sobre a formação de professores do campo, pela importância que entendemos ter essa temática e por ainda identificar ser reduzido os estudos produzidos e divulgados sobre essa questão como mostramos no primeiro capítulo.

Na perspectiva de análises da Matriz Paradigmática, cabe compreendermos dos nossos objetos, primeiramente, a relação entre a pergunta e a resposta das pesquisas. De acordo com Gamboa (2012), a matriz paradigmática objetiva recuperar a relação entre a pergunta e a resposta, que é a lógica da pesquisa científica. Para isso, utiliza-se dos seguintes

níveis metodológicos: 1. Nível Técnico: técnicas de coleta, organização sistematização e tratamento de dados e informações; 2. Nível Metodológico: abordagem e processos da pesquisa: formas de aproximação ao objeto (delimitação do todo e sua relação com as partes, desconsideração dos contextos); 3. Nível Teórico: fenômenos privilegiados, núcleo conceitual básico, autores e clássicos cultivados, pretensões críticas, tipo de mudança proposta; 4. Nível Epistemológico: concepção de causalidade, de validação da prova científica e de ciência (critérios de cientificidade); 5. Pressupostos Gnosiológicos: maneiras de abstrair, generalizar, conceituar, classificar e formalizar, ou maneiras de relacionar o sujeito e o objeto. Critérios de construção do objeto científico; 6. Pressupostos Ontológicos: concepção de história, de homem, de educação e sociedade concepções de realidade (cosmovisão).

Nosso objeto de análise são as teses e dissertações produzidas entre os anos de 2010 a 2014, disponíveis em bancos virtuais que apresentam estas produções. O recorte temporal deve-se ao fato de já existir um estudo que analisou teses e dissertações sobre educação do campo e que, dentre outros eixos de análise, destacou a formação de professores do campo, no período que chega até o ano de 2009².

Nossa pesquisa é de abordagem qualitativa, na qual realizamos um levantamento da produção e sua seleção, sistematização de informação para posteriormente realizarmos as análises. Para tanto, após o levantamento das teses e dissertações produzidas entre 2010 e 2014, extraímos desses trabalhos acadêmicos as categorias de conteúdo, que colaboram para organizar os elementos essenciais da análise em relação as categorias de método, possibilitando dessa forma organizar e construir as sínteses das análises.

Quando discutimos sobre o conhecimento científico, e mais precisamente sobre a produção desse conhecimento na academia, a pergunta que geralmente surge é: para que servem as pesquisas desenvolvidas? Aqui cabe pensarmos questões de aprofundamento a essa: esses conhecimentos produzidos servem para a análise crítica e para reflexão das práticas? Qual a relação dessas pesquisas com a formação de professores e com as políticas públicas em educação do campo? Nesse sentido, torna-se importante a realização de análises que tenham como objetivo investigar e refletir acerca dessas pesquisas.

²Estudo de Albuquerque (2011), que também se trata de um estudo epistemológico e que analisou 433 estudos, entre teses e dissertações com as temáticas da Educação Rural, Escola Rural, Educação do Campo e Educação no Campo, produzidas entre os anos de 1987 até 2009. Nesse estudo Albuquerque traz como uma de suas categorias a formação de professores do campo.

Os dados foram coletados entre setembro de 2014 e maio de 2015, em bancos digitais disponíveis na rede mundial de computadores a partir das expressões: Educação do Campo, Formação de Professores para a Educação do Campo e Formação de educadores para a educação do Campo. Foram encontrados o total de dezessete pesquisas, sendo sete teses e dez dissertações produzidas em programas de pós-graduação entre os anos de 2010 e 2014 no Brasil.

Ao buscar orientação no materialismo histórico dialético para compreender os elementos fundamentais das pesquisas analisadas para construção de um novo conhecimento, inicialmente realizamos uma análise geral de todo o material encontrado, a partir dos resumos, identificando os objetivos, a metodologia e as principais considerações finais de cada pesquisa.

Posteriormente foram realizadas análises mais aprofundadas de cada tese e dissertação a partir da retirada de categorias, para a sistematização dos dados encontrados, pois, de acordo com Kuenzer (1998):

São as categorias que servem de critério de seleção e organização da teoria e dos fatos a serem investigados, a partir da finalidade da pesquisa, fornecendo-lhe o princípio de sistematização que vai lhe conferindo sentido, cientificidade, rigor e importância. (KUENZER, 1998, p. 62)

Kuenzer (1998) afirma, a partir de Kopnin (1978), a necessidade do desenvolvimento dos sistemas de categorias na construção do conhecimento, pois partindo da concepção capitalista de produção do conhecimento, que dá exclusividade a lógica formal para essa produção, e que, na perspectiva do Materialismo Histórico Dialético, é insuficiente para a transformação da realidade.

Ainda de acordo com Kuenzer (1998), as categorias servem para acrescentar à ciência outra lógica, a lógica dialética, abrangendo o objeto em todos os seus aspectos, relações, mediações, em seu movimento e desenvolvimento, incorporando a prática humana, quer como critério de verdade, quer como determinante prático da relação entre o objeto e aquilo que o homem necessita, mesmo não sendo possível todas essas dimensões de forma plena, pois não há verdade abstrata que se deixe conhecer totalmente. A autora acrescenta que, para o desenvolvimento de metodologias qualitativas, podemos relacionar lógica formal e lógica dialética, que são os dois métodos básicos de análise do conhecimento científico. A necessidade do trabalho com as categorias de conteúdo e de método, definidas a partir do materialismo histórico dialético, reside então na escolha de um caminho metodológico que

permita a compreensão do concreto pela mediação do abstrato, e do todo através da mediação das partes (KUENZER, 1998).

Assim, concordamos com Kuenzer (1998) ao afirmar que, o trabalho com as categorias serve como princípio organizador dos dados e informações coletadas, como fios condutores da investigação, da análise e da exposição. As categorias metodológicas, ou categorias de método são as categorias definidas do materialismo histórico dialético. Essas categorias fornecem o suporte necessário para a relação entre o pesquisador e o objeto de pesquisa, de forma que orienta a definição e execução dos seus procedimentos.

Deste modo, para esta pesquisa e com base no nosso objeto, inicialmente definimos como categorias de método a contradição e a totalidade, por entendermos que nelas residem a base teórica necessária para compreender e explicar os elementos da produção do conhecimento em formação de professores para a educação do campo no período em que estamos tratando.

É na contradição que reside a força capaz de extrair todos os elementos determinantes e as relações da essência do objeto. Sendo necessário considerarmos também a formação material do objeto, ou seja, o seu aparecimento e o seu desenvolvimento. A contradição pode então ser comparada a uma fonte de força motora de desenvolvimento do objeto que o faz avançar e condiciona sua passagem de um estágio do desenvolvimento a outro (CHEPTULIN, 2004, p.286).

Essa fonte é a contradição, a unidade e a “luta” dos contrários. Assim o conhecimento choca-se, em seu desenvolvimento, com a necessidade de descobrir as contradições, os aspectos e as tendências contrários próprios de todas as coisas e fenômenos da realidade objetiva. (CHEPTULIN, 2004, p.286)

Cheptulin (2004, p. 286) explica que os contrários são os aspectos cujos sentidos de transformação são opostos e na interação desses aspectos constitui-se a contradição ou a luta dos contrários. Dessa forma, ao analisarmos o nosso objeto de estudo pretendemos identificar os elementos contrários que nele aparecem, de forma a identificarmos as contradições do seu desenvolvimento. Para isso, entendemos ser necessário considerar a totalidade, tendo em vista que a produção do conhecimento em formação de professores para a educação do campo está inserida e relaciona-se com uma realidade maior, qual seja: o projeto e as políticas específicas de educação do campo, o projeto de uma educação que atenda aos interesses e necessidades

da classe trabalhadora em geral, do campo e das cidades, a uma política nacional de formação de professores e a outro modelo de vida em sociedade.

Ao explicar a categoria totalidade, Kosik (2002, p. 41) afirma ser possível, através da totalidade, compreender a realidade, a superfície, a causa e as conexões internas e necessárias dos fenômenos, chegando a compreensão da realidade. A totalidade é também uma exigência metodológica e princípio epistemológico de explicação da realidade³, do real, do fenômeno em sua essência, e não apenas em sua superficialidade.

Para seguir nessa linha metodológica de investigação, necessitamos ainda lançar mão das categorias de conteúdo, que, junto as categorias de método - que são categorias universais, dão o suporte ao caráter particular da pesquisa. As categorias de conteúdo tratam especificamente das características do objeto e dos objetivos da pesquisa (KUENZER 1998).

Ao organizarmos e nos debruçarmos sobre as análises, identificamos como categorias de conteúdo, primeiro, a política formação de professores do campo e como ela está sendo consolidada em relação as perspectivas da política nacional de formação de professores. Segundo a relação universidade e movimentos sociais e as contribuições do desenvolvimento dos cursos Pedagogia da Terra e da Licenciatura em Educação do Campo para ambos. Terceiro, a coletividade e o protagonismo dos sujeitos e dos movimentos sociais diante das dificuldades de implementação e desenvolvimento dos cursos. E por último a especificidade como necessidade e como parte da totalidade na construção da Educação do campo.

³Kosik (2002, p.51) ressalta que no pensamento dialético o real é entendido como um todo que não é apenas um conjunto de relações, fatos e processos, mas também a sua criação, estrutura e gênese. Ao todo dialético pertence a criação do todo e a criação da unidade, a unidade das contradições e a sua gênese.

2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO: OS CONTEXTOS HISTÓRICO, POLÍTICO E ACADÊMICO

Neste capítulo, trataremos dos contextos, histórico, político e o acadêmico nos quais se insere o nosso objeto de estudo, a saber, a formação de professores para a Educação do Campo. Discutiremos a relação desses contextos entre si e da reflexão sobre determinada concepção de formação de professores. Nosso objetivo é contextualizar o objeto de pesquisa, situando-o, discutindo-o e relacionando-o a partir de três dimensões, quais sejam: a dimensão política, a dimensão histórica e a dimensão acadêmica.

2.1 O CONTEXTO HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Assim como o projeto de Educação do Campo, a formação de professores para as escolas e comunidades rurais também apresentam suas peculiaridades, que são as bases para que essa formação garanta a efetividade do projeto. Nessas peculiaridades, igualmente, há também contradições a serem superadas. Acreditamos ser essencial e urgente a superação dessas contradições e o avanço na formação de qualidade, pois não há como avançarmos no alcance dos objetivos da educação do campo sem a formação dos professores, que são os mediadores do processo de formação dos estudantes, e esses últimos, por sua vez, são responsáveis por assumirem no futuro próximo a luta da classe trabalhadora.

Historicamente, a educação dos povos do campo esteve a margem de uma educação comprometida com a qualidade e a formação integral dos alunos. Até meados da década de 1990, em muitas zonas rurais haviam apenas escolas do chamado ensino primário, o correspondente hoje aos anos iniciais do ensino fundamental. A grande maioria dos professores que atuavam nessas escolas não possuía formação em nível superior e dispunha apenas das experiências práticas para desenvolver suas atividades de ensino. Esse fato reforça a afirmação da marginalização da educação para o campo, segundo a qual não era necessária a seus professores formação para ensinar nas escolas do campo.

Ainda hoje a marginalização da educação no campo revela-se um desafio a ser enfrentado. Na história da educação brasileira não havia até então projetos concretos para educação do povo camponês. Assim, o movimento histórico mostra-nos a necessidade de reparação da invisibilidade e da negligência da educação nas áreas rurais brasileiras. A partir da primeira década do corrente século, entretanto, para contribuir com o que parece ser o

início dessa reparação, começam a ser pensadas políticas para a educação do campo e, entre elas, a formação dos professores das escolas do campo.

Diante dessa concretude, os movimentos sociais do campo, professores, pesquisadores e órgãos de governo tem pautado na agenda das políticas educacionais a formação de professores do campo, que se sustenta na necessidade em reconhecer os direitos dos diversos povos do campo à educação e em assegurar essa educação como um dever do Estado, a fim de que este possa direcionar e garantir, com urgência, políticas públicas capazes de reparar a dívida histórica com a educação pública e, em especial, com a educação do campo.

Caldart (2010, p.132) enfatiza que a criação de uma Licenciatura específica para a educação do campo não se sustenta apenas nas questões da necessidade das especificidades do contexto rural em detrimento do urbano, mas, muito além disso, baseia-se na crítica ao modelo formativo das licenciaturas, ou seja, da formação atual de professores.

Como resultados dessa construção, vêm sendo acumuladas algumas experiências com programas de formação de professores para escolas do campo. Nesse processo, as primeiras experiências em nível superior foram as dos cursos de pedagogia que, por suas especificidades de público, de objetivo, de currículo e estruturais, receberam o nome de Pedagogia da Terra. Concomitantemente, e na mesma linha, ocorreram cursos em outras áreas do conhecimento voltados para o mesmo público, como: Geografia e Desenvolvimento Territorial, Agronomia, Letras, Normal Superior, História, Ciências Agrárias, Medicina Veterinária, Educação e Artes, Direito, Ciências Sociais, Tecnologia em Gestão. Esses cursos ocorreram por iniciativa do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST) em parcerias com instituições públicas de ensino superior, a partir do ano de 1998.

O MST ao pensar sua proposta educacional que é diferenciada e segue a ideologia do movimento de uma educação para transformação social, entende a importância da formação de professores nesse processo e busca junto ao Estado o apoio financeiro para o desenvolvimento dos projetos de ensino, dentro da perspectiva de que a educação é direito de todos e dever do Estado e de que educação não se faz sem a formação de professores. Como assegura a própria Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB, 1996), a formação de professores também está sob as atribuições estatais. Assim, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), programa ligado ao Ministério do Desenvolvimento Agrário, foi o responsável por fomentar tais ações a partir de 1998.

Segundo Martins (2012, p.107), em 2002, apesar das dificuldades e resistência por parte do governo para com os movimentos sociais e com as políticas públicas para a classe

trabalhadora como um todo, sete experiências de Pedagogia da Terra ao todo tinham sido ou estavam sendo desenvolvidas. Mais tarde a iniciativa se expande, passando a ter como articulador a Via Campesina (movimento internacional que agrega vários movimentos sociais ligados ao campo). Se junta a esse cenário a mudança de governo em 2003, o qual assume sob outras expectativas para com as políticas sociais. Porém, o que foi determinante para reforçar o projeto de Educação do Campo e a luta pela formação de professores da educação do campo, mais uma vez, foi a ampliação das forças sociais através da Via Campesina.

Podemos considerar a Pedagogia da Terra como uma experiência que abriu os caminhos para a democratização da universidade, subvertendo algumas lógicas dessas instituições, a exemplo da organização dos tempos e espaços de aprendizagem, da oferta de cursos de acordo com a demanda e não ao contrário. O trabalho relacionando a teoria com a prática nas escolas e comunidades do campo.

Em 2003 é criada junto ao Ministério da Educação, via Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, a pasta de Educação do Campo. Essa ação é mais uma conquista concreta dos movimentos que almejam e lutam por educação para a classe trabalhadora.

A partir de 2007 foram criados os projetos pilotos de Licenciaturas em Educação do Campo em quatro universidades federais: Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade de Brasília (UNB), Universidade Federal de Sergipe (UFS) e Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Após o início dessas experiências começam a ser lançados anualmente editais de fomento para o desenvolvimento de cursos de licenciatura em educação do campo. No início de 2010 já haviam 21 turmas de licenciatura em educação do campo em curso, com previsão para novas turmas ao longo do ano e edital para o ano seguinte (CALDART, 2010, p. 128). Em 2011, Taffarel e Santos Júnior apontavam que 33 instituições ofereciam o curso, sendo 60 turmas e 650 vagas aproximadamente. Nota-se então uma crescente expansão da licenciatura em educação do campo em várias regiões do Brasil.

Essa expansão deve-se a incessante mobilização a favor da formação de professores para as escolas do campo sobre dois fortes argumentos: necessidade de formação adequada para os professores e grande demanda de professores sem formação nessas escolas. Como resultado da mobilização constante e entendendo a importância da formação de professores para assegurar educação com mais qualidade, e de acordo aos princípios e diretrizes da educação do campo, em 2010 o governo federal fortalece o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), quando institui como um

dos eixos da Política Nacional de Educação do Campo (Decreto 7.352/2010) a formação inicial e continuada de professores do campo.

Desde as experiências piloto (UFBA, UFMG, UNB E UFS) os projetos de cursos de licenciaturas em educação do campo devem atender a requisitos básicos como: a organização do currículo em regime de alternância, garantindo o tempo-escola e o tempo-comunidade aos alunos cursistas e a formação por áreas de conhecimento para a docência multidisciplinar. Essas características dão a licenciatura em educação do campo um caráter único e inovador na formação de professores no Brasil.

A perspectiva da licenciatura em educação do campo é de formar os educadores e educadoras que já atuam nas escolas do campo e também novos docentes para essas escolas, em uma dimensão que vai além do trabalho pedagógico da sala de aula, mas que ultrapassa esses limites, formando profissionais habilitados a atuar nos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) e no ensino médio, a gerir instituições de ensino básico e a trabalhar em instituições e projetos de educação não formais, a fim de dar rumos concretos para a educação a partir da realidade de vida dos educandos e do acúmulo dos movimentos sociais que lutam por transformação social.

Ao situar os argumentos apresentados para justificar a proposta de criação da Licenciatura em Educação do Campo, Caldart (2010) afirma que:

E as transformações não devem se sustentar em uma racionalidade administrativa ou econômica, mas sim no próprio acúmulo pedagógico, cultural, político que existe nesta nova dinâmica social instituída pelas lutas sociais dos trabalhadores do campo, e dialogando com todo o debate pedagógico que está hoje no conjunto da sociedade e que também está em muitas escolas “da cidade”. (CALDART, 2010, p.131)

Para Martins (2012, p.104), os cursos superiores voltados para a formação de professoras e professores e demais cursos que atendem trabalhadoras e trabalhadores do campo, seus filhos e filhas, além da representação e consolidação do projeto de educação dos povos do campo, representam a abertura de movimento de democratização das universidades e do ensino superior no Brasil. Por esses e demais motivos aqui apresentados é que a temática dessa pesquisa torna-se imprescindível de ser analisada.

No entanto, se faz necessário ainda entendermos o cenário da política nacional de formação de professores no Brasil, assim no tópico seguinte serão feitas algumas considerações sobre como vem se delineando esse contexto.

2.2 O CONTEXTO POLÍTICO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PROJETOS ANTAGÔNICOS

Os moldes atuais de formação de professores têm atendido as demandas do mercado, dos organismos internacionais e do capital. São modelos aligeirados de formação que visam instrumentalizar os professores sem pensar em uma formação integral. Como resultado desse direcionamento, temos o aumento das desigualdades na formação dos professores e essa formação como trampolim de mercado.

A formação do profissional do magistério é uma demanda histórica e bandeira de luta daqueles que almejam uma educação com qualidade nesse país. Formar professores sempre foi um dos gargalos da educação brasileira, o legado histórico desde o período colonial, passando pela república, até chegar ao período democrático atual revela que os esforços em torno de políticas de formação de professores sempre foram insuficientes e remediáveis.

Em 1985, com o fim da ditadura militar, fez-se necessário a construção de uma nova Constituição para o país. Nessa oportunidade, a educação volta a ser pautada como questão central a ser garantida a todos os brasileiros. Para tanto, era primordial a criação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que após longos debates e discussões resultou na Lei 9.394/96, a atual lei da educação brasileira. A LDB 9.394 de mil novecentos e noventa e seis tem papel fundamental no desenvolvimento das políticas e direcionamentos da educação no país, inclusive no que tange a formação de professores, que passa a ser obrigatória em nível superior, porém ainda possível em nível médio para os que atuam na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Em 26 de janeiro de 2009 institui-se, através do Decreto 6.755, a Política Nacional de Formação de Professores.

O cenário capitalista neoliberal do final do século XX e início do século XXI influenciaram fortemente as reformas educacionais ocorridas nesse período e se estendem aos dias atuais. A educação nesse contexto é cada vez mais tratada como produto de mercado e a formação docente é um dos principais canais para submissão da educação a lógica dessas reformas, impondo aos professores novos desafios a prática pedagógica e a formação desses profissionais (FREITAS, 2007, p. 1225).

Desse modo, a formação de professores que atenda as necessidades da construção de um projeto de sociedade para a classe trabalhadora deverá calcar-se em diretrizes que aponte para uma sólida formação teórica de professores, através de políticas que incluam, em sua construção, a participação dos próprios professores.

O contexto da formação de professores no Brasil vem sendo marcado por concepções conflitantes e antagônicas. De um lado, a formação a serviço das políticas e reformas educacionais orientadas por meio dos organismos internacionais na tentativa de combater a crise de acumulação do capital. Por outro lado, movimentos como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) que buscam legitimar a formação sobre sólida base teórica, através de uma base comum nacional para a formação de professores no Brasil, contrapondo a concepção de currículo mínimo para a formação, a fim de combater os modelos de formação aligeirados, frágeis e degradadores da formação e da profissão do magistério. Esses movimentos propõem ainda que a formação se dê a partir de uma concepção sócio-histórica de formação do educador, contrapondo o tecnicismo e o conteudismo que tem pautado a formação de professores da educação básica. (FREITAS, 1999, p. 18-19).

Nesse contexto de disputas, a formação do professor para a educação do campo contribui para a resistência aos modelos hegemônicos e simplistas que servem aos interesses do capital, propondo outro paradigma de formação, baseado em mudanças que vão desde a criação da política respaldada pelo debate dos movimentos sociais à relação da universidade com esses movimentos na construção dos cursos de graduação.

2.3 O CONTEXTO DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS DIVULGADAS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO NO CAMPO

A fim de situar como e quais os trabalhos sobre a Educação no Campo e a formação de professores da educação do campo vem sendo divulgados nos principais eventos científicos sobre a Educação, neste capítulo apresentamos um mapeamento da produção científica a partir de trabalhos apresentados nos eventos científicos realizados pela Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) e pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), no período compreendido entre 2003 e 2013. A escolha das fontes deve-se a importância que tem esses dois eventos tanto no âmbito da pesquisa em educação, de modo geral, como no âmbito da pesquisa em política educacional no Brasil, de maneira específica. O recorte temporal justifica-se por acreditarmos que após a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação nas Escolas do Campo em 2002, cresce o interesse em desenvolver e divulgar pesquisas sobre a política que começa a ser legitimada por parte do Estado. Os descritores utilizados para a busca das produções foram “Educação do Campo”, “Políticas Públicas em Educação do Campo” e “Formação de Professores do Campo”.

Para analisar e apresentar as produções encontradas, organizamos os resultados tanto em termos quantitativos, quanto em termos qualitativos os trabalhos encontrados. Em termos quantitativos apresentamos a relação dos trabalhos encontrados por região e instituições nas quais foram desenvolvidas as pesquisas e os anos nos quais foram realizadas. Em termos qualitativos, reunimos os achados das pesquisas encontradas, os objetivos, os caminhos metodológicos, os conteúdos das pesquisas e seus resultados, destacando as produções específicas sobre a formação de professores do campo.

Dentre os trabalhos publicados nos anais dos encontros da ANPAE, a busca foi feita a partir dos eixos do evento: Eixo I - Políticas Públicas, Financiamento e Gestão da Educação; Eixo - III Política de Educação Básica e de Formação e Gestão escolar; e Eixo - IV Política Educacional, Direitos Humanos e Diversidade Social e Cultural. Foram encontrados 14 trabalhos, dos quais, após a utilização dos filtros títulos e leitura dos resumos, verificamos que apenas 5 deles se relacionam com o tema de nossa pesquisa. Os encontros da ANPAE são bi- anuais, os anais disponíveis no momento da busca correspondem, portanto, aos eventos dos anos de 2007, 2009, 2011 e 2013. Assim, apesar do recorte da pesquisa abranger o período de 2003 a 2013, só foi possível acessar as produções a partir do ano de 2007.

Na ANPED as buscas foram feitas em seis Grupos de Trabalhos (GT's): Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos - GT 03; Estado e Política Educacional - GT 05; Educação Popular - GT 06; Formação de Professores - GT 08; Trabalho e Educação - GT 09; Educação Fundamental - GT 13. Foram encontrados 13 trabalhos no período compreendido entre os anos de 2003 a 2013.

As reuniões dessa associação eram anuais até esse momento. Aqui cabe destaque a duas questões: a primeira é que as produções relativas a Educação do Campo, enquanto política pública, começam a aparecer a partir da 31ª reunião, que corresponde ao ano de 2008, ou seja, buscando em ordem decrescente, a partir da 30ª reunião, em 2007, não aparecem produções sobre a temática procurada. Outra questão que merece destaque é que o Grupo de Trabalho – GT onde foi encontrado o maior número de publicações foi o de Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos (GT 03). Esse dado pode estar relacionado ao movimento histórico da Educação do Campo, no qual os movimentos sociais sempre tiveram papel decisivo na consolidação desse projeto, como, inclusive, confirmam as pesquisas encontradas nesse estudo.

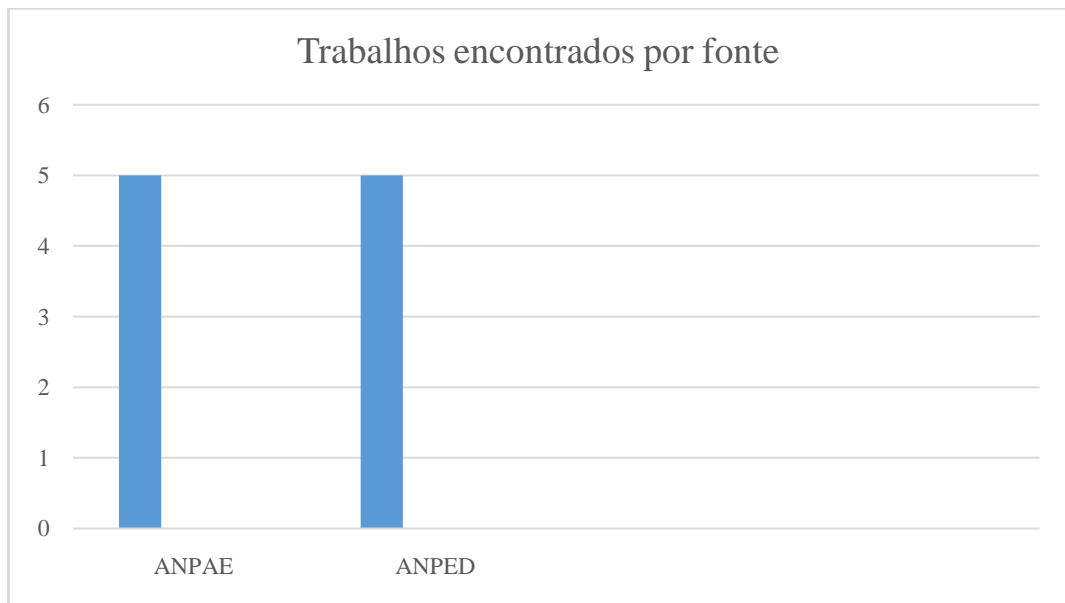
Usando os descritores anteriormente mencionados (Educação do campo; formação de professores do campo; políticas públicas de Educação do Campo), foram encontrados 14 publicações nos anais dos eventos da ANPAE e 13 publicações nos anais das reuniões da ANPED. No primeiro momento, a seleção dos trabalhos foi feita pelos títulos dos trabalhos

encontrados. Após, foram realizadas a análise dos resumos e, quando necessário, dos textos completos. A partir do que aqui denominamos por filtro, 10 trabalhos, entre os publicados nos anais dos eventos das duas associações, foram selecionados para serem apresentados nesse levantamento, uma vez que, a nosso ver, contemplam questões mais próximas do interesse do nosso objeto de estudo. Do total dos 10 trabalhos selecionados, 5 foram encontrados nos anais dos eventos da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), e 5 na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Abaixo relacionamos as produções encontradas:

Quadro 1: Trabalhos encontrados: título, autor, fonte e ano

TÍTULO	AUTOR	FONTE	ANO
A Educação do Campo e a Universidade: Avaliando práticas de parceria na formação de professores.	Erineu Foerste	ANPAE	2013
De Educação Rural a Educação do Campo: Movimentos sociais e Políticas Públicas	Gustavo Bruno Bricelho Gonçalves	ANPED	2012
A formação de professores no curso de pedagogia do campo: o caso Unimontes	Alda Aparecida Vieira Moura	ANPED	2012
Constituição do Movimento de Educação do Campo: momento sociedade-política	Edson Marcos de Anhaia	ANPED	2011
A pesquisa em Educação e Movimentos Sociais do campo	Maria Antônia Souza	ANPED	2008
Movimento Nacional de Educação do Campo: uma trajetória em construção	Antônio Munarim	ANPED	2008
Políticas Públicas e Educação do e no Campo – Implicações no Compromisso da Universidade	Irezilda Martins de Souza e Silva Maria Aparecida Cecílio Kiyomi Hirose	ANPAE	2007
Concepções e processos das políticas públicas e a educação do campo: por uma escola de qualidade	Marcio Adriano de Azevedo	ANPAE	2007
A concepção de Educação do Campo no cenário das políticas públicas da sociedade brasileira	Maria do Socorro Dias Pinheiro	ANPAE	2007
A formação de professores do Campo e os convênios interinstitucionais – Avanços, Limites e Contradições	Marilda de Oliveira Costa	ANPAE	2007

O gráfico abaixo mostra a quantidade final de trabalhos encontrados por fonte:

Gráfico 1: Trabalhos encontrados por fonte

Abaixo apresentamos as produções encontradas por instituição e regiões do país nas quais as pesquisas foram desenvolvidas:

Quadro 2: Relação das trabalhos por regiões e Universidades

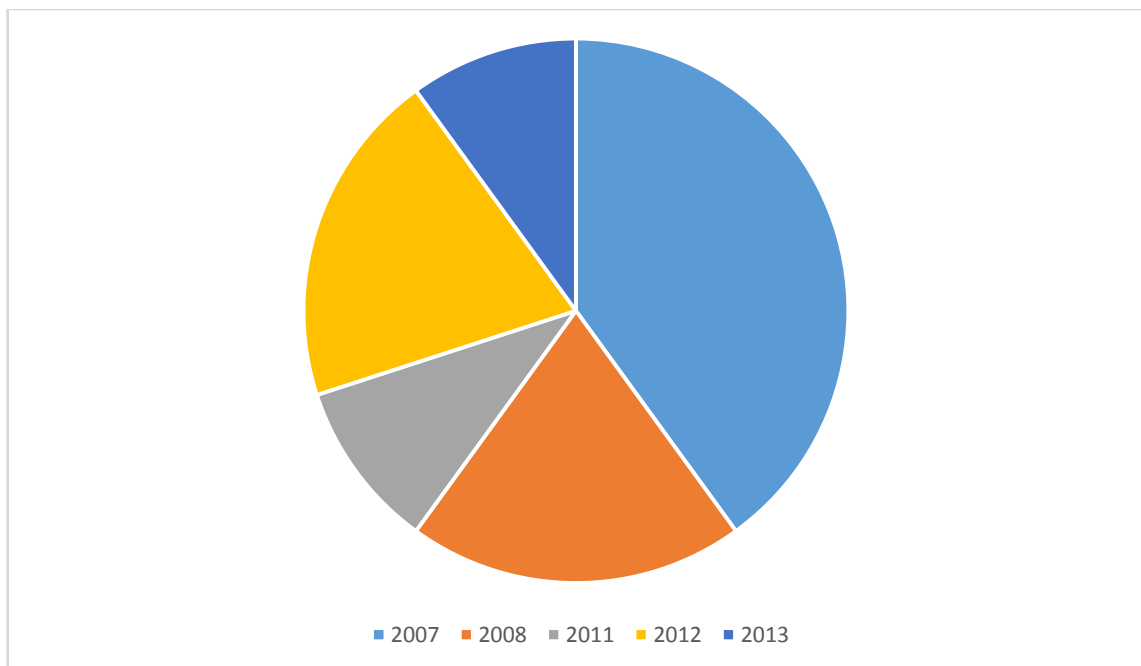
Região/Universidade	Quantidade
Região Nordeste	1
Universidade Federal do Rio Grande do Norte	1
Região Norte	1
Universidade Federal do Pará	1
Região Centro Oeste	1
Universidade do Estado de Mato Grosso	1
Região Sudeste	3
Universidade Estadual de Montes Claros	1
Universidade Federal de Minas Gerais	1
Universidade Federal do Espírito Santo	1
Região Sul	4
Universidade Estadual do Maringá	1
Universidade Tuiuti do Paraná	1
Universidade Federal de Santa Catarina	2

O quadro acima mostra que o maior número de produções divulgadas referentes à política de educação do campo está na região Sul, com 4 produções, seguida da região Sudeste com três produções. A Universidade Federal de Santa Catarina destaca-se aqui nas produções de conhecimentos sobre a Educação do Campo com 2 trabalhos. Podemos considerar ainda que a produção do conhecimento em Educação do Campo, no período compreendido nessa pesquisa, está espalhada em todas as regiões do país, já que em todas elas foram encontrada ao menos um trabalho de pesquisa.

O fato da concentração de produções do Sul e Sudeste do país chama a atenção para o fato de ser esses o estados com maior montante de financiamento para desenvolvimento de pesquisas e conseqüentemente de sua divulgação diferentes âmbitos e instituições.

No que se refere a analisar as produções pelos anos em que foram apresentadas, é interessante se observar o gráfico a seguir:

Gráfico 2: Trabalhos por ano



De acordo com o gráfico acima, o ano com o maior número de produção sobre a temática deste estudo foi o de 2007 com o total de 4 produções (40% do total), seguido dos anos de 2008 e 2012 com duas produções cada, e os anos de 2011 e 2013 cada um com uma produção sobre a formação de professores para a educação do campo. É possível considerar que, apesar de termos estabelecido um recorte de dez anos, compreendendo o período entre os

anos de 2003 a 2013, as produções encontradas datam a partir do ano de 2007. Nos anos de 2009 e 2010 não foram encontradas nenhuma publicação de trabalhos referente ao nosso foco de interesse.

Após a leitura e análise dos 10 trabalhos encontrados, destacamos uma síntese geral do conhecimento de contínua construção sobre a educação do campo e a formação de professores para a educação do campo, apresentando os objetivos gerais, metodologias e resultados das pesquisas.

Em geral, os objetivos das pesquisas giram em torno da análise das políticas públicas da educação do campo, destacando a investigação sobre a formação de professores do campo, a reflexão e análise dos marcos históricos da educação do campo, o debate sobre as concepções de Educação do Campo, e a análise dos convênios e cursos de formação de professores do tipo pedagogia da terra e pedagogia do campo.

Do ponto de vista metodológico, os estudos encontrados são, em sua maioria, do tipo análise documental. Nesses são analisados os projetos dos cursos de formação de professores, bem como de documentos que oficializam as políticas voltadas para a pauta e implementação da educação do campo no Brasil. Também encontramos estudos de revisão bibliográfica, estudos de casos e pesquisas nas quais também foram utilizadas entrevistas como meio de coleta de dados.

O Materialismo Histórico Dialético aparece como método que fundamenta algumas das pesquisas, porém a maior parte das pesquisas encontradas não deixa claro qual a matriz teórica que as fundamentam, o que podemos considerar como uma fragilidade desses trabalhos e uma questão a ser problematizada. Todas as pesquisas fazem análise qualitativa do objeto estudado. Dentre as pesquisas, algumas analisam o percurso histórico da Educação do Campo, a formação dos professores do campo e as políticas públicas de Educação dos sujeitos do Campo.

Sobre a história da Educação do Campo consideramos destacar aqui os trabalhos que abordam o Movimento Nacional por Uma Educação do Campo como mola propulsora, e a realização do primeiro Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária em 1997, como marco do avanço nas discussões sobre um novo paradigma de educação para os povos camponeses.

As pesquisas revelam a decisiva participação da sociedade civil, especialmente dos movimentos sociais e sindicais do campo, nas conquistas da política de Educação do Campo, e apontam para um crescimento nas parcerias entre movimentos sociais e universidades para o fortalecimento da educação.

Ainda nessa mesma perspectiva, essas pesquisas apontam limites, possibilidades e contradições da Educação do campo e da formação de professores do campo, especialmente nas políticas curriculares. Procuram identificar as demandas educacionais dos sujeitos e da política de Educação do Campo. Em relação a formação de professores, as pesquisas trazem análise dos cursos de formação superior dos cursos de Pedagogia da Terra e Pedagogia do Campo e de um projeto de formação continuada de professores do campo.

Em geral, os resultados apontam para o avanço da Educação do Campo em detrimento da superação do modelo de educação rural que tínhamos até o final do século XX. Defendem a necessidade de continuar os estudos sobre a Educação do Campo no intuito de avançar na busca e conquistas por uma educação de qualidade para a classe trabalhadora, o que perpassa pela garantia da formação e valorização dos professores em geral.

Alertam para o cuidado que os movimentos sociais devem ter para não cessar a luta e se render aos mandos dos governos, bem como a perpetuação da lógica do capital. Tendo em vista que a luta dos movimentos sociais do campo pautam-se na superação dessa lógica.

Os resultados do levantamento que realizamos sobre o que tem sido divulgado sobre a Educação no campo e sua interface com a formação de professores nos anais dos principais eventos das associações de pesquisa sobre educação e política educacional contribuem para nossa pesquisa demonstrando que a produção do conhecimento em educação do campo tem sido significativa, porém os estudos sobre a formação de professores da educação do campo ainda são em número reduzido.

As concepções de formação de professores discutidas nesses eventos onde predominantemente estão sendo divulgados os trabalhos do sul do país também merecem uma discussão mais aprofundada. Por não ser o foco dessa dissertação deixamos como indicação aqueles que quiserem estudar essa problemática.

Desta forma, e considerado a importância da formação de professores para a educação do campo é que apresentamos esse estudo, o qual visa levantar as pesquisas em nível de teses e dissertações e o que elas revelam sobre os encaminhamentos da formação de professores do e para o campo. Trata-se de uma pesquisa inovadora e, portanto, bastante relevante, pois se propõe a estudar a produção do conhecimento em formação de professores do campo, o qual, tal como podemos aqui constatar, ainda não foi realizado, principalmente na perspectiva do estudo do tipo epistemológico, metodologia sobre a qual estamos nos debruçando.

Seguindo o método escolhido para sustentar essa pesquisa, ... é que apresentamos a seguir o terceiro capítulo dessa pesquisa.

3 TRABALHO E EDUCAÇÃO: IMPLICAÇÕES TEÓRICAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Diante da complexidade do tema proposto, que trata de investigar as produções de conhecimento em educação do campo, se faz necessário entender as categorias trabalho e educação e a relação entre essas dimensões a partir do materialismo histórico dialético, método pelo qual optamos para desenvolver este estudo. Ao considerarmos o trabalho em sua essência como produção da existência humana, em acordo com Marx e Engels (2002), é possível, e nesse estudo necessário, relacionarmos as categorias trabalho, educação e educação do campo. A fim de materializar essa relação de acordo com a temática da formação de professores em geral e especificamente sobre a formação de professores para a educação do campo, cabe a nós refletirmos sobre que bases estão assentadas as políticas e os projetos de formação de professores nas produções de conhecimento desta pesquisa, e como nessas bases aparecem a relação educação e trabalho.

Nas últimas décadas, as políticas educacionais estão sendo diretamente influenciadas e marcadas por acordos globais, definidos pelas diretrizes neoliberais desenvolvidas sob o paradigma do capital. É por esses motivos, e na contra-mão dessa realidade, que movimentos sociais do campo encampam, já há algumas décadas, a luta por um projeto de Educação do Campo, vista a necessidade e a relevância de outro modelo de educação para toda sociedade, especialmente para a classe trabalhadora. Nesse contexto, ganham forças o enfrentamento dos movimentos sociais na busca pela formação de professores, que são protagonistas da materialização desse novo e necessário modelo de escolarização.

É perceptível então que a luta por políticas públicas, e em especial por políticas de educação para o campo, tem sido tarefa de construção histórica dos movimentos sociais do campo. Nessa perspectiva, avanços e conquistas já ocorreram, como já apontamos anteriormente, no entanto, ainda não é possível afirmarmos que a educação do campo e a formação de professores estão calcadas sobre bases firmes e sólidas (questão necessária), especialmente por dois motivos: divergências teóricas e políticas públicas que não se efetivam ou que não refletem as necessidades específicas dos camponeses no que tange ao desenvolvimento cultural, político, econômico, das concepções de trabalho, conforme a realidade desse contexto social. Nesse movimento de luta é que se afloram as contradições tanto do projeto de educação do campo em desenvolvimento, como da formação de professores que irão concretizá-lo.

Segundo Saviani (1994), a educação foi colocada em uma perspectiva dominante no âmbito do não trabalho, fazendo com que ficasse caracterizada como improdutiva ou como simples bem de consumo. Na sociedade capitalista a educação desenvolve papel fundamental para manutenção do modelo hegemônico de sociedade vigente. Nesse sentido, cabe analisar a educação sobre lógica ideológica do capitalismo e enfatizar o caráter conservador e funcionalista que tem a educação dentro desse projeto de sociedade.

Mészáros (2005) reflete que vivemos sob condições de uma desumanizante alienação. O capital não pode exercer suas funções sociais e metabólicas de nenhuma outra forma se não por seus meios de alienar o homem. Transformar essas condições exige uma intervenção consciente em todos os domínios e em todos os níveis da nossa existência individual e, principalmente, social. Assim, as reformas do capital que ocorreram até hoje não passam de maneiras de sustentar por mais tempo esse projeto, e que, de nenhuma forma, atende aos interesses e necessidades das classes menos privilegiadas, ou seja, a classe dos trabalhadores.

A partir da década de 1960, com a teoria do capital humano, a Educação passa a ser entendida como algo decisivo para o desenvolvimento econômico. Isso provoca uma estreita ligação entre educação (escola) e trabalho (SAVIANI, 1994). Desde então, se percebe que a Educação é funcional ao sistema Capitalista, ideologicamente e economicamente, como qualificadora de mão de obra, ou seja, qualificadora da força de trabalho. Em seu livro Educação para Além do Capital, Mészáros (2005) afirma que encontramos a raiz de todas as formas de alienação no trabalho a partir do que historicamente tem sido revelado. Mas afirma também que pelo próprio trabalho podemos superar a alienação, para isso é necessário transformar radicalmente as nossas condições de existência. Para tanto, é necessário uma intervenção consciente no processo histórico, que não pode ser apenas a negação, por mais radical que ela seja. Pois, todas as formas de negação permanecem condicionadas pelo objeto da sua própria negação.

Nesse sentido, essa transformação perpassa diretamente pelo processo de educação:

A educação desempenha papel importante nesse processo, sendo vital para romper com a internalização predominante nas escolhas políticas circunscritas à legitimação constitucional democrática do Estado capitalista que defende seus próprios interesses. (MÉSZÁROS, 2005, p.61).

Deste modo, segundo esse mesmo autor, o papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de

reprodução da sociedade, como para a auto mudança consciente dos sujeitos. Na concepção marxista, transcender efetivamente a auto-alienação do trabalho é uma tarefa inevitavelmente educacional. É necessário um avanço qualitativo na educação e na aprendizagem se quisermos efetivar as mudanças necessárias neste momento histórico. A educação em todas as suas dimensões exerce um papel imprescindível para pensarmos as transformações sociais. Assim, a escola enquanto instrumento de educação formal, precisa direcionar e refletir conscientemente sobre essas questões. Principalmente sobre o seu papel de contribuir para a formação de sujeitos críticos e autônomos, capazes de refletir sobre as condições que nos é imposta pela sociedade capitalista e as formas como o trabalho materializa essas condições.

A valoração da educação, então, se situa nesse processo quando pensamos que nenhum objetivo realmente emancipador pode existir sem a intervenção mais ativa da educação. Não pode haver uma solução efetiva para a auto-alienação do trabalho sem que se promova, conscientemente, a universalização conjunta do trabalho e da educação. Isso pressupõe necessariamente a igualdade substancial de todos os seres humanos, o que para Mézaros (2005) só é possível pela superação do capital, e que somente a história em seu tempo vai apresentar as condições necessárias para esse desafio, que, por fim, irá coincidir com a universalização do trabalho e da educação.

A ordem social na qual vivemos mantém a maioria esmagadora da humanidade sem acesso nem mesmo aos requisitos mínimos necessários as condições de vida humana; o mínimo lhes é sempre negado, enquanto os índices de desperdício assumiram proporções escandalosas. Questiona-se a inevitável deficiência estrutural de um sistema que opera através dos seus círculos viciosos de desperdício e de escassez, alienação escravizante e altos índices de desigualdades sociais impossíveis de serem superados dentro de qualquer rastro deixado pelo capitalismo (MÉSZÁROS, 2005, p.73).

Sobre a educação capaz de direcionar os sujeitos para a superação do sistema capitalista, Mézaros (2005) indica que esta deve ser uma educação continuada, não pode ser vocacional, tampouco geral e fragmentada. Deve ser fundamentada na práxis, sendo uma educação inseparável da prática significativa da autogestão e parte integrante dessa na fase de formação na vida dos indivíduos.

A escola tem sido espaço onde as relações capitalistas são materializadas, a formação objetivada nas instituições escolares vai ao encontro direto aos interesses da classe dominante. Deste modo, o perfil da escola, da educação oferecida por ela, seus objetivos, deveriam ser outros, e os professores deveriam se posicionar de algum lado, já que não há espaço para

neutralidades nesse processo, ou você comunga de uma educação para o interesse do capital ou luta por uma educação para além do projeto capitalista.

Até o momento compreendemos que a concepção de educação mais avançada é a de educação omnilateral, uma educação que se preocupa com a formação humana de forma integral, afirmando uma educação emancipatória, na qual as pessoas sejam capazes de entender a necessidade de outro projeto histórico de sociedade⁴, buscando construí-lo e almejando a superação do modelo de produção capitalista da vida. No atual e hegemônico modo de produção da vida (o capitalista - baseado no capital, no modelo capitalista de produção), a concepção de educação prega a formação para a cidadania. Tonet (2005) explicita que a emancipação humana está muito além da cidadania, ou melhor, são duas coisas muito diferentes.

A emancipação humana, ou seja, uma forma de sociabilidade na qual os homens sejam efetivamente livres, supõe a erradicação do capital e de todas as suas categorias. Sem esta erradicação é impossível a constituição de uma autêntica comunidade humana. E esta erradicação não significa, de modo algum, o aperfeiçoamento da cidadania, mas, ao contrário, a sua mais completa superação. Como diz Marx, nas *Glossas críticas*, há uma distância infinita entre o cidadão e o homem, assim como entre a vida política e a vida humana. (TONET, 2005, p. 35).

Concomitantemente, e aliado a questão da formação para a cidadania, a educação do capital visa ainda a formação para o trabalho alienado. De acordo com Manacorda (1991, p. 51), “o trabalho alienado reside em uma construção histórica e não natural”. Deste modo, o trabalho deixa de ser uma atividade humana livre, que representa a relação do homem com a natureza, na qual se produz a vida e a consciência e passa a ser o princípio base da propriedade privada que é a base do capital e da sociedade de classes. Nesse contexto, a escola e a educação formal têm dado significativas parcelas de contribuição, desenvolvendo a formação unilateralmente para o trabalho em sua forma alienada, com fins ao fortalecimento do capital. A esse respeito Frigotto (2000) afirma que:

Na perspectiva das classes dominantes, historicamente, a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores deve dar-se a fim de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho. Trata-se de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital. (FRIGOTTO 2000, p.26)

⁴Para Freitas (1987), projeto histórico enuncia o tipo de sociedade que ou organização na qual pretende-se transformar a sociedade atual e os meios que devem pelos quais se dará essa transformação (p. 123).

Fundamentado em estudos de Marx, Manacorda (1991, p.46) ressalta que “todo homem subsumido pela divisão do trabalho aparece unilateral e incompleto”. A divisão referida pelo autor está baseada na fragmentação histórica do trabalho em trabalho manual e trabalho intelectual (mental). O autor revela que a divisão do trabalho resulta na imediata desumanização do homem.

Desta forma, o que temos observado é que o trabalho historicamente construído (alienado), fundamento da propriedade privada e que preza pela formação unilateral, é que tem sido base da formação nos processos escolares e educacionais. São apoiadas e com fins no trabalho para sustentação do capital que vem sendo desenvolvidas as políticas de educação de modo geral e entre elas a política de formação de professores. Manacorda (1991, p.55) explicita como é possível, mesmo diante das adversidades e contradições que o trabalho representa nesse processo, tomá-lo não como fim do processo educativo, mas como meio, como elemento que corrobore para a libertação dos indivíduos, dado o caráter de condicionamento recíproco entre a escola e a sociedade.

Nessa conjuntura apresentam-se os desafios de fazermos a crítica à forma com que a problemática educação e o trabalho recebem dentro da sociedade capitalista, e que afeta a educação, pois o modo de produção capitalista determina a vida do trabalhador, seja na cidade, seja no campo, pois em essência suas formas de submissão são as mesmas. Essa submissão começa a ser determinada pela educação unilateral na escola do campo e da cidade. A formação de professores encontra-se mais uma vez imbricada nesse processo, por ser um processo formativo, e mais ainda por lidar com os sujeitos que estarão diretamente envolvidos com a escolarização de outros sujeitos.

Desse modo, configura-se como desafio maior erradicar a divisão do trabalho e a alienação do homem pelo trabalho, superando as condições da sociedade privada, da sociedade de classes e, portanto, a superação do capital.

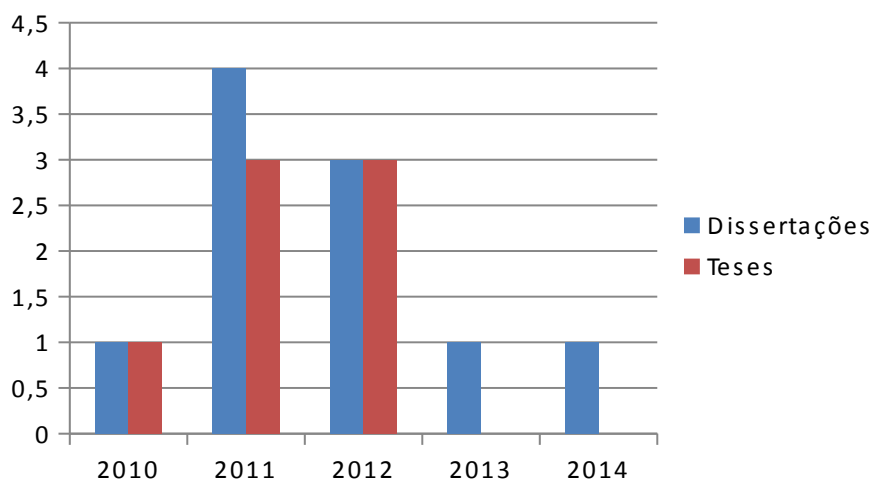
4 A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO: ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Na perspectiva da Matriz Paradigmática, na busca entre as perguntas apresentadas nas produções analisadas e suas respostas, a primeira análise do material coletado dá-se no primeiro nível, o técnico. Para esse nível, tal como é proposto por Kuenzer (1998), definimos como categorias de conteúdo: ano e nível das produções analisadas, regiões onde foram produzidas, objetivos de pesquisa, métodos e metodologias e resultados apontados. Este capítulo, portanto, tem como objetivo apresentar os resultados iniciais e gerais da pesquisa, a partir de análises dos resumos das teses e dissertações sobre a formação de professores para a educação do campo, ou seja, da produção do conhecimento da pós-graduação stricto sensu acerca da formação de professores da educação do campo.

Para tanto, organizamos o capítulo da seguinte forma: primeiro a identificação e o mapeamento das produções; segundo, as características gerais dessas produções; terceiro, os objetivos das pesquisas selecionadas; quarto, as metodologias utilizadas para o desenvolvimento das pesquisas e em quinto lugar, as considerações finais que elas apresentam.

Quanto ao nível das produções científicas, e se classificarmos sua distribuição pelos anos quando foram defendidas, encontramos o resultado registrado no quadro abaixo:

Gráfico 3: Produções por ano e nível



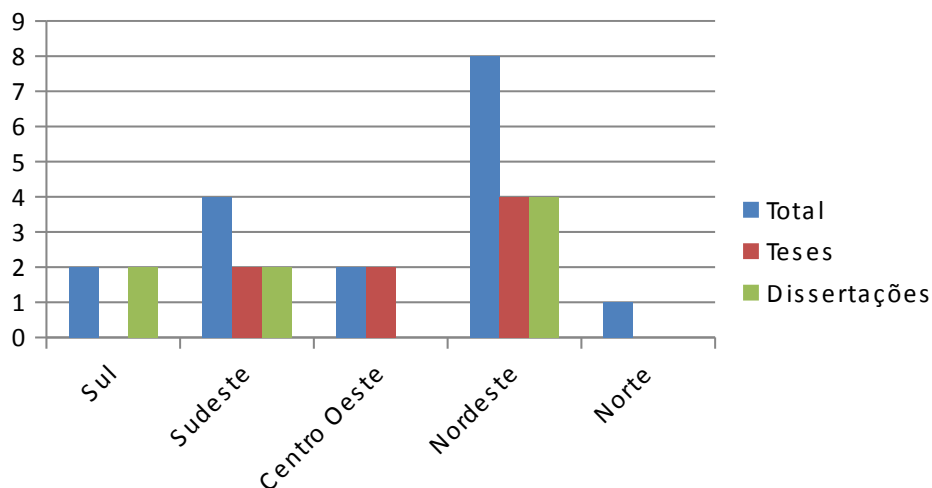
O ano de 2011 aparece como aquele de maior número de produções, com aumento significativo em relação a 2010. Em relação ao ano seguinte, o número de produções se

manteve estável. Esses dados podem está relacionados a institucionalização da política nacional de formação de professores (2009), do fortalecimento da formação de professores para educação do campo através do eixo de formação de professores do PRONACAMPO (2010) e do arcabouço legal de conquista da política de educação do campo ao longos das últimas duas décadas.

Em 2013 houve uma redução nos número de produções, só foram encontradas estudos em nível de dissertações de mestrado. Em 2014 também só foi encontrado uma produção. Ressaltamos que esses números correspondem aos encontrados nas fontes pesquisadas anteriormente mencionadas, o que não representa o número real já que podem haver produções que ainda não estão disponíveis nos bancos escolhidos para esse estudo.

No que diz respeito as regiões do país nas quais estão localizados os programas de pós graduação onde foram produzidos as teses e dissertações da análise, é possível verificar que essas produções estão distribuídas entre todas as regiões do país, o que significa dizer que todas as regiões, em maior ou menor proporção, estão concentrando esforços em estudos a cerca da problemática da formação de professores para a educação do campo.

Gráfico 4: Regiões onde foram produzidas as 17 teses e dissertações em Formação de professores para a Educação do Campo.



A região Nordeste é a que, no total, apresenta o maior número de produções (43.75%). Esse dado pode ser comparado com estudo de Albuquerque (2011), quando já constatava o aumento no número de produções sobre a Educação do Campo nesta região, apesar da mesma não ser a maior em número de programas de pós-graduação no Brasil. Esse dado mostra o fortalecimento dos estudos sobre essa problemática, atribuindo-lhe ao fato da

criação e consolidação de grupos de pesquisa que se dedicam a estudar a Educação do Campo como um todo e a formação de professores do campo como um dos seus eixos de pesquisa. Assim como no estudo de Albuquerque (2011), mais uma vez a Paraíba e a Bahia se destacam como estados onde aparece o maior número de produções no Nordeste, ambas com três produções no período investigado. Todos os trabalhos localizados no estado da Bahia foram produzidos dentro do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA). A UFBA destaca-se em relação ao envolvimento com a temática da educação do campo, foi uma das pioneiras em elaborar e desenvolver o Programa de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) nos anos de 2004-2005. A UFBA esteve entre as quatro instituições do país que elaborou e implantou o projeto piloto de implantação dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo⁵ entre os anos de 2006 e 2007.

A região sudeste também se destaca com um grande número de produções sobre a formação de professores para a educação do campo (23.52%), nesse período de 2010 a 2014.

Optamos nesse primeiro momento em realizar uma análise geral de todas as produções encontradas a partir de seus resumos. Para tal, primeiramente trataremos dos objetivos das teses e dissertações seguidos dos método e da metodologia utilizada em cada pesquisa. Por fim, explicitaremos as principais considerações dos trabalhos analisados.

A partir da análise dos resumos das teses e dissertações foram encontrados objetivos de diferentes ordens, mas que, em alguns casos, também apresentam aproximações entre si. No quadro abaixo, ao transcrevermos os objetivos das produções analisadas, buscamos organizar em blocos a correspondência entre produção e número pode ser conferida a partir do apêndice A.

⁵Projeto piloto para a formação de professores que já atuavam na Educação do Campo e que não possuíam formação em nível superior. Financiado pelo SECAD/MEC.

Quadro 3: Relação dos objetivos das produções

Objetivos	Produções correspondentes
<p>Investigar sobre a pretensão do MST de forjar um curso de Pedagogia nas universidades capaz de incorporar a luta popular pela terra para a formação dos professores.</p> <p>Analisar as concepções defendidas pelos movimentos sociais camponeses para a formação de educadores, a luz da experiência do PRONERA e do curso de Pedagogia da Terra/UFMA.</p> <p>Analisar as propostas pedagógicas dos Cursos Pedagogia, História e Ciências Agrárias, procurando estabelecer a relação existente entre esses e fundamentos da Educação do Campo, e assim lançar um olhar para a formação de educadores e educadoras buscando investigar e compreender como a formação superior do campo está sendo trabalhada pelos cursos da UFPB, direcionados aos camponeses e camponesas.</p>	1, 3 e 4 respectivamente.
<p>Analisar se o curso de Pedagogia do Campo/Unimontes contribui para a formação diferenciada e condizente com a pedagogia do campo.</p> <p>Analisar se o processo formativo inicial em desenvolvimento no curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo (LPEC) promovido pelo instituto Federal de Educação e Tecnologia do Pará (IFPA), por meio do PROCAMPO, atende as necessidades formativas dos/as educadores/as do campo e refletir a cerca da qualidade da experiência de formação em desenvolvimento neste curso.</p>	10 e 12 respectivamente.
<p>Compreender os princípios orientadores do Curso de Formação de Professores para o Ensino Fundamental em Áreas de Reforma Agrária, nos Estados de Roraima e Amazonas.</p> <p>Analisar um conjunto de ações e experiências do Curso de Licenciatura em Educação do Campo: Pedagogia da Terra da Faculdade de Educação da UFMG. (Analisamos, principalmente, como as especificidades da formação e o protagonismo dos sujeitos emergiram na processualidade da organicidade interna).</p>	2 e 5 respectivamente.

<p>Criticar teses e dissertações produzidas entre 1987 e 2009 acerca da educação no meio rural no Brasil, no que diz respeito às teorias do conhecimento educacional e pedagógica que as fundamentam, apontando antíteses sobre tendências para a educação dos trabalhadores no processo de transição a outro modo de produção, especialmente no que diz respeito a base técnica e científica do trabalho.</p> <p>Problematizar a formação humana a partir das relações estabelecidas no modo de produção capitalista, que tem na propriedade privada burguesa e na negação das riquezas aos que produzem seus pilares centrais.</p> <p>Problematizar a formação e o trabalho docente no contexto das políticas públicas de educação do campo, discutindo como estão sendo formados os professores que atuam nas escolas do campo na Serra Catarinense.</p> <p>Analisar criticamente os fundamentos epistemológicos e pedagógicos da Licenciatura em Educação do Campo, em especial a sua proposição e formação para a docência multidisciplinar por área de conhecimento, tomando por base a categoria da universalidade e o princípio da apropriação do conhecimento científico na perspectiva marxista.</p> <p>Analisar os processos formativos, delineados na tensão exercida sobre o Estado burguês, para que o mesmo garanta a universalidade do direito a educação também aos sujeitos do campo. (A partir da proposição, criação e configuração do curso de graduação para educadores do campo - PEDAGOGIA DA TERRA/UNIOESTE).</p>	<p>16,7, 8, 9 e 11 respectivamente.</p>
<p>Analisar e compreender as percepções de um grupo de Educadoras em relação a práxis pedagógica, como Educadoras militantes, articulada à formação do Curso de em Educação do Campo (LECampo) da Universidade Federal de Minas Gerais, na perspectiva de uma educação emancipatória que pense o Campo como espaço de vida.</p> <p>Compreender o significado da formação superior universitária para integrantes de movimentos sociais do campo a partir das características atribuídas, por eles, a essa formação.</p>	<p>13 e 16 respectivamente.</p>
<p>Apresentar elementos teóricos sobre a formação de professores, levando em consideração a experiência da turma piloto da UFBA.</p>	<p>14</p>
<p>Analisar como a temática “formação de educadores de jovens e adultos do campo” vem sendo investigada nas dissertações e teses no Brasil, especialmente em Minas Gerais.</p>	<p>06</p>
<p>Compreender as contribuições da Pedagogia Paulo Freire no atual debate da educação do campo, como recorte analítico tem o Curso Pedagogia da Terra da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Analisa assim, as aproximações que se tem hoje entre o Movimento Por Uma Educação do Campo e a Pedagogia Paulo Freire.</p>	<p>17</p>

Como podemos observar no quadro acima, os objetivos explicitados de três das dezessete produções encontradas (1, 3 e 4) se dispõe a investigar a relação entre os cursos voltados para a formação de professores do campo e os princípios e concepções dos movimentos sociais camponeses, mais especificamente se esses cursos tem contribuído para a formação de professores conscientes da importância de uma escolarização diferenciada para o campo e que incorpore as demandas dos camponeses e analisar as propostas pedagógicas de alguns cursos direcionados a camponeses e camponeses”, entre eles os cursos de pedagogia e história.

A pesquisa número 2, objetivou compreender os princípios orientadores de um curso de formação de professores para áreas de reforma agrária. O objetivo da pesquisa de número cinco, objetivou “analisar um conjunto de ações desenvolvidas no âmbito de um curso de licenciatura em educação do campo”.

As pesquisas números 16, 7, 8, 9 e 11 possuem objetivos próximos à medida que tratam de análises críticas ou que problematizam a formação humana no campo e a formação dos trabalhadores do campo (o que inclui a formação de docente), a formação de professores e o trabalho docente do campo a partir do modelo de formação e educação aplicado pela lógica do capital.

Duas produções, a 13 e a 16, preocuparam-se em compreender a percepção dos sujeitos envolvidos no processo de formação sobre a própria formação.

Dos dezessete estudos analisados, três apresentam objetivos totalmente diferentes entre si e entre os demais, são eles: as produções de números 14, 06 e 17. A primeira buscou apresentar os elementos teóricos sobre a formação de professores, a segunda analisar como a temática “formação de educadores de jovens e adultos do campo” vem sendo investigada nas dissertações e teses no Brasil, e, por fim, a última que teve como objetivo compreender as contribuições da Pedagogia Paulo Freire no atual debate da educação do campo.

Como podemos observar nenhum dos trabalhos analisados tem como objetivo direto a investigação sobre a política e/ou os programas de formação de professores do campo, quanto a sua construção e o seu conteúdo e seus resultados diretos.

No que se refere aos métodos que fundamentam as pesquisas e dão sustentação teórica as mesmas, a partir dos resumos de cada produção é possível constatar que 9 produções estão fundamentadas no materialismo histórico dialético, as outras 8 pesquisas não esclarecem no resumo sob que abordagem teórico-metodológica foram desenvolvidas.

Em seus resumos, dos 17 trabalhos analisados, seis indicam realizar uma pesquisa de abordagem qualitativa. Uma das pesquisas afirma utilizar-se de uma abordagem quanti-

qualitativa. As demais, ou seja, 10 pesquisas não trazem essa informação no resumo. Porém, por essa análise inicial, é possível entender que, apesar da ausência desse dado, pelas características observadas, todas as pesquisas foram desenvolvidas através da abordagem qualitativa.

Em relação ao tipo de pesquisa desenvolvida, as produções analisadas utilizaram os mais diversas. As pesquisas 2, 06 e 12 indicam a realização de estudos de caso. A pesquisa 3 indicou ter sido realizada a partir de revisão bibliográfica e o estudo de número 6 define-se como um estudo epistemológico.

A maioria das produções utilizou-se de mais de um instrumento de coleta de dados. 8 produções (1, 2, 3, 4, 7, 8, 10 e 17) fizeram análise documental de legislação e/ou Projetos Políticos Pedagógicos (PPP's) de cursos de formação de professores para a educação do campo. Os estudos 1, 10, e 13 desenvolveram a técnica de grupo focal para a coleta de dados. A entrevista foi utilizada para coletar dados em sete estudos (1, 2, 3, 5, 8, 10 e 13), sendo que quatro desses estudos trabalharam com entrevistas semiestruturadas. Dois estudos trabalharam com a técnica da observação, desses, um com a observação não participante (estudo 12) e outro com a observação participante (13), que também se utilizou da técnica de história de vida de um dos participantes do estudo. Os estudos 9, 11, 12 e 14 não indicam em seus resumos a (s) técnica (s) utilizada (s) para a coleta de dados.

Em relação à forma como foram analisados os dados encontrados em cada pesquisa, a pesquisa de número 16 utilizou a Matriz Paradigmática como instrumento de análise dos dados. As produções 12 e 15 explicitaram ter se utilizado da análise de conteúdo para análise dos dados. Alguns dos estudos fundamentados no materialismo histórico dialético indicaram ter analisado os dados a partir da retirada de categorias de análises.

4.1 DAS CONCLUSÕES DAS PESQUISAS

A partir dos resumos das produções em análise foi possível identificar as principais conclusões apresentadas nessas produções e que nos traz importantes reflexões a respeito da formação de professores e da educação do campo como um todo.

O estudo 1 traz considerações acerca do que identifica como diferentes concepções de formação e de como essas diferentes concepções se encontram em processo de luta. Entre essas, destaca a concepção que vem sendo construída pelos movimentos sociais do campo, e que está na contra mão da concepção de formação defendida e aplicada pelo Estado capital. Ainda nesse sentido, o estudo 3 aponta que as estratégias de formação de professores para a

educação do campo, a saber, Pedagogia da Terra e a Licenciatura em Educação do Campo, se constituem em formas contra-hegemônicas que vão de embate ao modelo capitalista de formação de professores.

A pesquisa 5 ressalta que esses cursos tem sido importantes a medida em que indica a possibilidade de novas formas de conhecimento e aprendizado em um processo mediado pelo diálogo e por uma educação voltada para a realidade dos sujeitos envolvidos. Os estudos 6 e 10 trazem como resultados as perspectivas dos acadêmicos a partir do ingresso em um curso de formação superior, desde a melhoria das condições da vida em particular à melhoria de vida coletiva no campo.

O estudo 7 considera que a formação de professores depende da luta em unidade dos trabalhadores da cidade e do campo na defesa, principalmente, de um Plano Nacional de Formação de Professores que defenda a valorização do Magistério e a formação humana emancipatória e que essa luta esteja em sintonia com a luta mais geral de toda classe trabalhadora rumo a superação do modelo de sociedade capitalista.

A existência de dificuldade, limites e possibilidades da formação inicial de professores para a educação do campo foi apontada nos estudos 1, 2, 8, e 12. As dificuldades e limites são principalmente de ordem estrutural e pedagógica as quais comprometem a qualidade da formação. Porém, destacam também que as possibilidades e implementação dos cursos de formação de professores para a educação do campo representa avanços no reconhecimento da realidade do campo e dos camponeses como sujeitos de direitos. O estudo 8 aponta ainda que é no campo que se encontra o maior número de professores sem formação e que os programas de formação não consideram as questões específicas do campo. Nesse sentido, a produção científica de número 16, defende como sua tese principal que a formação do educador do campo deve ser calcada nos princípios da educação do campo, assim poderá contribuir para superar os limites gerais da educação do campo. Esse mesmo estudo identificou um aumento na oferta de cursos de Pedagogia para Educadores e Licenciaturas para a Educação do Campo na última década.

A pesquisa de número 9 aponta que o pensamento e as formas hegemônicas em educação estão nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo e chama a atenção para a necessidade da crítica a essa realidade e de propostas superadoras para a formação de professores em geral (do campo e da cidade). Sugere que a universalidade é um forte elemento na luta contra o esvaziamento da formação do professor. Conclui que, ao defender a formação de professores que tenha como base o conhecimento e sua transmissão e apropriação em sua forma mais universal, é fundamental para a emancipação dos sujeitos e,

consequentemente, da classe trabalhadora, que poderá avançar em busca da sua emancipação. Nessa mesma linha de considerações, a pesquisa de número 14 confirma a hipótese que levantou de ser impossível o desenvolvimento de uma educação que preze pela emancipação dos sujeitos sob a égide do capital. Ressalta que um dos obstáculos para a formação de professores do campo sob perspectivas da emancipação humana encontra-se na necessidade de romper com o atual modo de organização da vida e especialmente a forma como está organizada a universidade.

O estudo 15, que trata especificamente da formação de professores de jovens e adultos do campo, conclui que essa é uma temática ainda pouco investigada no meio acadêmico no Brasil. Constatou também a ausência de formação específica para educadores de jovens e adultos do campo, indicando a necessidade de uma política de formação inicial e continuada para esses profissionais da educação. A produção 17, ao refletir sobre a estrutura curricular de um curso de Pedagogia da Terra, conclui que há presença de princípios da pedagogia freiriana em seu currículo. A pesquisa 4 não apresenta considerações finais em seu resumo.

O estudo 16 traz uma consideração que não se refere apenas a formação de professores e a educação do campo, mas que contempla a educação de toda a classe trabalhadora, ao ressaltar a necessidade de “defesa de uma proposta educacional para a classe trabalhadora em luta que almeja a transformação social radical para além do capital se relaciona com a educação escolarizada de acesso a todos” (ALBUQUERQUE, 2011).

A importância dos movimentos sociais na conquista e na expansão da formação de professores para a educação do campo no Brasil foi apontada nas produções acadêmicas, que apesar dos limites impostos a essa política, ao pautar a realidade e necessidades do campo esses cursos representam uma possibilidade de renovação pedagógica frente a Educação Rural.

É necessário ressaltar que nas análises mais aprofundadas na busca da essência desses estudos outras considerações que já se encontram, ou não, nos resumos serão consideradas. Nesse momento ainda não foi possível dar conta de todos os resultados apresentados nas produções, pois a análise se deu apenas a partir do exame de seus resumos. No entanto, ressaltamos, tentamos tratar das mais específicas e que mais revelam informações sobre o nosso objeto de estudo.

Do total das 17 produções sobre a formação de professores para a educação do campo descritos, utilizados para análise geral a partir de seus resumos, e que se encontram relacionadas no apêndice A, selecionamos 15 para realizar a análise do texto na íntegra. A

necessidade de excluir as produções 16 e 17, se deu por considerarmos que um desses trabalhos, apesar de analisar o currículo de um curso de formação de professores da educação do campo, na sua proposta geral, foge do nosso interesse de análise. O outro estudo não contemplado para análise na integra não tratar da formação de professores da educação do campo especificamente, mas apenas faz uma pequena análise sobre a temática.

Seguindo a Matriz Paradigmática, no próximo capítulo apresentamos considerações sobre o nível teórico metodológico das pesquisas, destacando as principais coerências e incoerências encontradas nos quinze estudos analisados.

4.2 COERÊNCIAS E INCOERÊNCIAS: O NÍVEL TEÓRICO E METODOLÓGICO DAS PESQUISAS

Analisar a produção científica implica em conhecer também as formas como essa produção foi gerada. Assim, iniciaremos a análise do texto completo das produções pela questão do método das pesquisas. Dos quinze trabalhos analisados (nove dissertações e seis teses), doze (80 %) deles se fundamentam no método do Materialismo Histórico Dialético⁶ e três (20%) trabalhos não especificam o método utilizado.

A ausência da fundamentação teórico–metodológica dessas três produções nos causa inquietação. Ao acreditarmos e defendermos que o método é fundamental no desenvolvimento da pesquisa científica, levantamos então uma questão: Como é possível direcionar uma pesquisa na ausência de uma fundamentação teórica que trate especificamente do como e porque esta pesquisa está sendo realizada?

Em seu livro “Projetos de pesquisa, fundamentos lógicos: a dialética entre perguntas e a respostas”, Gamboa (2013, p. 48), trata da necessidade do método para chegar ao saber organizado e fundamentado. Para chegar a respostas disciplinadas, para produzir o conhecimento epistemológico, ou seja, o conhecimento científico parte-se de perguntas claras para chegar a respostas disciplinadas, o que só é possível explicitando o método. Diz-nos o autor:

Assim, desde os primórdios da filosofia, foram diferenciados diversos tipos de respostas, à luz de critérios já apontados acima, tais como exposição pública e explicitação dos procedimentos, revelando os passos, os caminhos

⁶Na análise dos resumos, do total de 17 teses e dissertações encontradas, apenas nove delas revelam o método que dão sustentação a pesquisa, como aparece na página 48.

percorridos para a elaboração das respostas, opondo-se a qualquer forma oculta ou obscura desses procedimentos (GAMBOA, 2013, p. 48).

Por outro lado, a maioria dos trabalhos fundamenta-se no Materialismo Histórico Dialético, o que a nosso ver, deve-se a capacidade desse método de explicitar e explicar a essência do movimento histórico que a Educação do Campo, enquanto objeto, tem representado ao longo dos anos. Essa capacidade se completa à medida que o método Marxista traz a possibilidade de explicação dos fenômenos, de mostrar as suas contradições e possibilidades. Como podemos conferir nas palavras de Zancanella (2011):

A pesquisa foi realizada através de uma abordagem qualitativa, fundamentada no método do materialismo histórico dialético. Dessa maneira, a proposta foi utilizar o materialismo histórico dialético como método de análise da pesquisa de campo qualitativo como procedimento metodológico de pesquisa (ZANCANELLA, 2011, p 20).

Após usar Trivinos (1987) para justificar a escolha do método, Zancanella (2011) completa:

Portanto, o método dialético tem por objetivo interpretar a realidade com enfoque na totalidade dos processos que a regem e no princípio da contradição desses fenômenos. Por este fato, está intrinsecamente ligado ao tema proposto para este estudo: que significado tem para os movimentos sociais do campo, a formação superior universitária de seus integrantes (ZANCANELLA, 2011, p. 20).

Medeiros (2012) revela o porquê da sua opção pelo materialismo histórico dialético:

Na fase exploratória da pesquisa, levantamos várias possibilidades de quanto ao método a ser empregado e, no caminho, chegamos ao materialismo histórico dialético. Isso porque o campo investigativo, com suas contradições, especificidades e mediações, forma uma totalidade que o movimenta e chama o pesquisador para ver e acompanhar a dinâmica que essa totalidade imprime a uma determinada realidade e as relações que ali se estabelecem (MEDEIROS, 2012, p. 28).

Gamboa (2013, p. 61) nos mostra que a relação sujeito-objeto é um dos cinco princípios da ciência, e essa relação é estabelecida através do método. O método é o caminho do conhecimento, o caminho de ida e de volta, capaz de explicar o todo em partes e de compreender das partes para o todo. Para garantir a lógica entre a pergunta e a resposta o

método torna-se, então, imprescindível. Na produção analisada, um dos aspectos que chamou a nossa atenção foi o fato de que dentre os doze trabalhos que apresentam o método Marxista como fundamentação metodológica, alguns fazem citações (diretas e indiretas) no corpo do texto de autores cujas correntes teórico-metodológicas são incompatíveis com a análise marxiana. Ao fazê-lo, não é porque querem estabelecer contra ponto às ideias que estão apresentando, mas sim, paradoxalmente, para reafirmá-las.

Essa incoerência teórica aparece em uma tese e em duas dissertações. Refletindo sobre o que pode determinar essa questão, resta-nos a dúvida. Seria a imaturidade científica pararealizar as análises? A tendência ao ecletismos e as teorias pós modernas? Ou ainda a falta de um conhecimento sobre a base teórica do Materialismo Histórico Dialético? Seja qual for o motivo pelo qual autores/as assim procedem, essa questão é problematizadora para o campo científico.

No tocante a relação entre as perguntas (questão/ões de pesquisa) e as respostas (resultados/conclusões dessas pesquisas), a apresentação do método pelo qual foram desenvolvidas, revela outras questões importantes a serem pontuadas sobre as produções analisadas.

A Primeiro delas é a de que há fortes indícios de que a produção do conhecimento em Educação do Campo esteja se desenvolvendo com tendências a não se descuidarem do método (ou pelo menos em não deixarem de anunciá-lo), buscando apresentar o caminho percorrido para chegar as respostas.

A segunda questão que levantamos diz respeito ao fato de que o método escolhido, o Materialismo Histórico Dialético, tem como princípio a busca por desvelar a essência da realidade ao invés de apenas se contentar com o que está aparente, no caso específico dos trabalhos analisados, em relação à formação dos professores da Educação do Campo. Para Kosik (2000), a essência é o que está para além da aparência do fenômeno, exigindo de quem pretende conhecer uma dada realidade uma postura científica rigorosa e radical.

Por outro lado, essa quase hegemonia teórica-metodológicas das pesquisas sobre a formação de professores da Educação do Campo, aliado ao paradoxo do uso de autores contrários ao método definido e declarado, também pode indicando que, em alguns casos, opção se deu a partir de critérios outros que não a plena convicção científica, mas sim uma tendência de seguir o que aparenta ser o melhor aceito pelos pares da academia em relação à temática da Educação do Campo.

Com as considerações acima podemos inferir, portanto, que a maioria dos estudos analisados apresenta lógica entre a pergunta e a resposta, uma vez que percorreram um

caminho através do método. Buscando, a partir de suas questões de pesquisa, respostas disciplinadas. Desse modo, evidenciamos que todos os estudos analisados apresentaram perguntas, mesmo que algumas de modo não muito claro, e/ou dentro de uma sequência metodológica comum. Sobre os três trabalhos que não explicitam de forma clara o (os) método (s) utilizados para e no desenvolvimento da investigação, não podemos concluir que simplesmente os três estudos não possuam método, podemos apenas afirmar que esse não foi explicitado. O que foi possível de verificar é que, apesar de não explicitarem o método, esses estudos apresentam os procedimentos e os recursos metodológicos utilizados para a realização da pesquisa. Trataremos a respeito disso mais adiante.

Voltamos a afirmar nossa concordância com Gamboa (2013) quando esse alerta para o perigo de que a não explicitação do método pode comprometer a pesquisa. Para o autor, os tipos de respostas obtidas podem ser organizadas em dois grandes grupos: [...] as que não exigem e explicitação do caminho e as disciplinadas que têm o imperativo do método, diferenciam diversos critérios de confiabilidade. Se considerarmos o pressuposto de que todas as perguntas têm respostas, cabe indagar se todas as respostas têm o mesmo grau de veracidade ou validade (GAMBOA, 2013, p. 50).

Se as perguntas se apresentam em dois grupos, como defende o autor, a depender do caminho utilizado (método ou sem método), as perguntas precisam ser claras para se chegar a respostas também claras e verídicas.

Porém, as perguntas encontradas em alguns dos estudos ou não estão muito claras ou não se evidenciam da forma como, em geral, se espera que sejam identificadas em um trabalho de cunho acadêmico. Como exemplo, podemos destacar que duas das produções só apresentam suas perguntas no decorrer dos capítulos de análises, confundindo o leitor quanto a questão síntese da investigação. Se o método é o caminho que orienta a pesquisa a questão de pesquisa é o ponto de partida desse caminho, deve ser clara e objetiva.

No sentido oposto a esse, destacamos a produção de Melo (2012, p. 24). Ao analisar um curso de Pedagogia da Terra, a autora apresenta claramente a sua questão de pesquisa: “Qual a educação contra hegemônica tem sido possível construir?”. Melo responde ao final do seu trabalho que os cursos de Pedagogia da Terra tem muita relevância na construção da Educação do Campo, porém, é necessário pensar na formação dos professores em geral.

Da mesma forma, o estudo de Medeiros (2012, p. 22), cuja questão de pesquisa “Qual a importância da formação na Licenciatura em Educação do Campo para a práxis pedagógica?”, apresenta como resposta que os cursos de Licenciatura do campo inscrevem-

se dentro de propostas políticas que podem ser inovadoras para a escola e para as relações sociais, isto porque numa sociedade de classes, com interesses antagônicos o compromisso com o trabalhador do campo e com a escola que interessa aos setores populares, é parte da disputa hegemônica para a conquista de uma sociedade mais justa (MEDEIROS, 2012, p.80).

Ao comparar as perguntas feitas e as respostas apresentadas ao final de cada pesquisa, foi possível verificar que, de modo geral, as produções possuem respostas válidas, com estilo de escrita claro e correspondentes as suas questões de pesquisa.

Poderíamos relacionar isso ao fato de doze dessas pesquisas terem método definido? Poderíamos, segundo a classificação proposta por Gamboa (2013), inseri-las no grupo de pesquisas disciplinadas porque escolheram o Materialismo Histórico Dialético como método de pesquisa? Por fim, estariam essas produções mais próximos da explicação do real e respostas que explicitem a realidade? São questões que ainda ficam abertas nos limites desse estudo, mas que precisam ser pensadas.

Como destacamos no início desse capítulo, quando fizemos as análises dos resumos dessas produções, identificamos diferentes tipos de procedimentos utilizados para o desenvolvimento das pesquisas. A análise documental, por exemplo, é citada em 13 do total das quinze produções. Ela foi utilizada na grande maioria das pesquisas associadas a outras metodologias. Em apenas uma das pesquisa a análise documental se constituiu como procedimento único.

Os documentos analisados por essas produções são variados e de duas ordens: aqueles gerados no interior das próprias ações investigadas (projetos dos cursos Pedagogia da Terra ou LEDOC - inclusive dos projetos pilotos da LEDOC, desenvolvidos pela UFS, UFBA, UFMG e UNB -, relatórios de desenvolvimento de um desses cursos, análises de documentos que deram origem a criação, aprovação e implementação do PROCAMPO etc.) e documentos nacionais regulamentadores de políticas relacionadas., como, por exemplo, a LDB 9.394/96, o Plano de Desenvolvimento da Educação (2007), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores da Educação Básica (1999), as Diretrizes Operacionais para a Escolas Básicas do Campo (2002), entre outros.

Além da análise documental, três pesquisas realizaram grupos focais (sempre acompanhado de entrevistas e análise documental), e um trabalho se utilizou somente da técnica de entrevistas para coletar dados da pesquisa. Os questionários e as observações foram instrumentos utilizados em poucas pesquisas. Quanto a técnica de entrevista, quando utilizada junto com outros instrumentos, aparece e oito trabalhos.

As pesquisas bibliográficas também aparecem em número significativo. Como procedimento de pesquisa e não para a realização da pesquisa (condição considerada fundamental para toda a produção científica), a pesquisa bibliográfica, também desenvolvida juntamente a outros instrumentos, foi utilizada em seis trabalhos. Como único procedimento, o trabalho de Kátia Pinheiro Freitas (2013), sobre a formação de educadores da EJA do campo.

A partir das orientações de Kuenzer (1998), durante o processo de organização dos dados de nossa pesquisa, que se encontra no apêndice B, fomos procurando identificar de cada trabalho suas categorias de conteúdo e as categorias de método.

As categorias de conteúdo que mais aparecem nas produções são: coletividade, organicidade, protagonismo, universidade e movimentos sociais. Quanto as categorias de método a contradição, a especificidade e a totalidade são as que tem maior destaques nas produções analisadas. Essas categorias são apontadas como fundamentais na formação de professores do campo. Foi constatado a ausência de uma discussão direcionada para algumas categorias como Reforma Agrária, Trabalho e Educação, Movimentos Sociais, categorias que essas que consideramos importantes para a discussão do objeto educação do campo. Grande parte dos trabalhos inclusive, não trata dessas categorias nem mesmo superficialmente. As pesquisas que tratam dessas categorias não fazem diretamente a relação dessas categorias com a educação do campo e principalmente com a formação de professores do campo, talvez porque não fosse objetivo destes trabalhos.

O que percebemos, a partir de Gamboa (2013), é que o processo e construção de uma pesquisa é um processo de movimento, no qual todos os seus componentes possuem relação entre si, e sempre devem responder ao caminho inverso.

Até aqui, estabelecemos com as produções investigadas análises no nível técnico e no nível metodológico propostos por Gamboa em sua Matriz Paradigmática. Nossa preocupação foi a de revelar como se deu o processo de construção das teses e dissertações analisadas, e as principais características relacionadas a lógica formal de pesquisa e analisar essas características a partir da concepção dialética de pesquisa, buscando identificar a estrutura (lógica reconstituída) dessas pesquisas científicas (GAMBOA, 2012, p.78).

Os níveis propostos pela matriz paradigmática não se esgotam, mas se relacionam, em tempo que, tanto neste capítulo como no próximo, aparecem o nível teórico da matriz, esse nível refere-se aos referencias explicativos ou compreensivos utilizados na abordagem dos fenômenos estudados, esse nível se refere, também, ao núcleo conceitual básico utilizado ou desenvolvido, aos autores privilegiados, às críticas ou polêmicas com relação a outras

teorias, aos graus de explicitação e articulação de categorias com correntes e tendências de pensamento ou doutrinas científico-filosóficas e suas relações com interesses ou ideologias predominantes (GAMBOA, 2012, p.77).

No próximo capítulo, a intenção é que essa análise, a partir de agora, seja elevada ao nível epistemológico, objetivo desta pesquisa. Para tanto, buscaremos aprofundar a análise, apoiadas no nível epistemológico, da matriz paradigmática. De acordo com Gamboa, os pressupostos epistemológicos refere-se as concepções de causalidade, de ciência e critérios de validação dos requisitos da prova científica. Para tanto, buscaremos aprofundar a análise teórica, conceitual e epistemológica no sentido mais crítico, a fim de nos debruçarmos sobre o conteúdo das quinze produções que compõe as análises dessa pesquisa.

Supõe-se que cada enfoque metodológico privilegie certas concepções de causalidade (GAMBOA, 2012, p. 81). Nesse sentido é que apresentamos o capítulo a seguir.

5 TOTALIDADE E ESPECIFICIDADES DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO

Após as leituras dos quinze trabalhos de pesquisa (teses e dissertações), e tomando como ponto de partida os nossos objetivos de pesquisa, foi possível elegermos duas principais categorias de conteúdo, a saber: “formação de professores para a educação do campo” e “política de formação de professores”.

Dessa forma, como apresentaremos abaixo, revelou-se as relações entre a formação e a política de formação de professores para a educação do campo em particular, e também da formação e da política de formação de professores em geral.

5.1 A POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A FORMAÇÃO DOS DOCENTES DO CAMPO

Para iniciarmos esse capítulo, cabem algumas questões : para onde correm os rumos da atual Política Nacional de Formação de Professores (Decreto 6. 755, de 29 de janeiro de 2009)? Qual são as suas possibilidades em, mesmo defendendo em seu texto a formação presencial, em articulação com a redes básicas de ensino, sob a responsabilidade principalmente das instituições públicas de ensino superior e amparada por gestão coletiva através dos Fóruns (MORORÓ, 2011) , se estabelecer como o projeto de formação em oposição ao projeto em andamento, cujas características sustentam o aligeiramento, o modelo de educação à distância e é pautado nas concepções de competência e de certificação ?

O que percebemos é que há claramente uma correlação de forças, um embate no campo de lutas da formação docente. De um lado, representações sociais como ANFOPE e ANPED, tentam construir um projeto de formação com bases sólida, calcado em princípios que consideram, não apenas a formação profissional em si, mas o trabalho e a prática social que o determina e suas contradições. Enquanto do outro lado temos o Estado construindo políticas de base pragmatista voltadas para o desenvolvimento de 'competências' profissionais específicas e para a certificação, com o claro interesse de alterar os números de docentes formados no país.

O nível de escolaridade/formação dos professores do campo em comparação com a formação dos professores urbanos, caracterizam e reforçam a desigualdade entre a educação urbana e a educação do meio rural, onde muitos educadores não possuem ao menos a formação básica completa. As Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do

Campo (DOEBEC's) conseguiram, entre outras coisas, garantir avanços na formação dos professores do campo à medida que propõe formação específica para a educação do campo através do Programa Nacional para a Formação de Professores do Campo, o PROCAMPO, que se materializa na Licenciatura em Educação do Campo.

Percebemos no estudo de Costa (2012), um movimento dialético. A autora, apoiando-se em Santos (2009), considera que a Licenciatura em Educação do Campo é um caminho que reforça as possibilidades de construção e fortalecimento de políticas voltadas para expansão de escolas da oferta Educação Básica no campo, materializando as DOEBEC'S (COSTA, 2012, p. 81).

Sobre a atual Política Nacional de Formação de Professores, as autoras Carvalho (2011) e Costa (2012), apontam o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em 2007, como um divisor de águas na formação de professores no país, ao lançar mão principalmente da Universidade Aberta do Brasil (UAB) para a formação de professores na modalidade a distância. A formação através da educação a distância, apesar de ter sido consolidada com o PDE, já vinha sendo costurada desde a década de mil novecentos e noventa por orientação de políticas internacionais neoliberais, através das reformas educacionais no Brasil.

Ao lado da UAB e do Programa Nacional de Formação de Professores (PARFOR), o PROCAMPO também foi agregado ao PDE voltando-se para a formação de professores do Campo. Utilizamos o termo agregado, pois, como já bem ressaltado aqui, a política de formação de professores do campo já vinha sendo costurada pelos movimentos sociais do campo e universidades públicas de todo país. A formação de professores do campo, mesmo antes do PROCAMPO, já era desenvolvida com princípios e concepções próprias de formação, de educação, de campo, através dos cursos de Pedagogia da Terra, desenvolvidos em parceria entre o Movimento dos Trabalhadores sem Terra e as Universidades públicas desde 1998, através do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), e serviram de base para desenvolvimento das propostas e criação dos projetos de Licenciatura em Educação do Campo, através do PROCAMPO.

O Procampo tem como objetivo apoiar a implementação de cursos regulares de licenciatura em educação do campo em instituições públicas de ensino superior de todo o país. Esses cursos devem ser voltados especificamente para a formação de professores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio nas escolas do campo

Na contramão da Política Nacional de Formação de Professores, o PROCAMPO tem desenvolvido as Licenciaturas em Educação do Campo. Tal como mostra os estudos

analisados, essas licenciaturas são cursos que mantêm características próprias, baseadas na construção coletiva entre movimentos sociais e universidades. Assim, cabe apontar alguns dos importantes diferenciais desses cursos: Tanto os cursos Pedagogia da Terra, como as Licenciaturas em Educação do Campo são cursos desenvolvidos por instituições de ensino públicas e presenciais. A formação habilita professores para áreas de conhecimento⁷ e não para disciplinas, assim o professor tem maior leque de conhecimentos e amplitude de atuação.

Outra importante característica desses cursos é justamente a alternância dos tempos de estudos em Tempo Escola e Tempo Comunidade, garantido e valorizando, assim, diferentes momentos e espaços de aprendizagem através da pedagogia da alternância, que preza e preserva o tempo presencial do aluno na universidade através do tempo escola, mas também oportuniza ao aluno o desenvolvimento de atividades prática e teóricas, inclui-se aqui a pesquisa, na e junto a comunidade.

Sobre a pedagogia da alternância, Costa (2012), pontua que:

Ao considerar que a realidade do campo exige uma formação mais ampliada, a demanda por uma formação multidisciplinar exigiu o repensar dos conteúdos, tempo, espaço, propostas metodológicas, em que se decidiu pela opção da organização em regime de alternância pedagógica entre o Tempo Escola (TE) e Tempo Comunidade (TC), (COSTA, 2012, p. 80).

Forjar uma formação específica para o campo tem representado também um contexto de limites e contradições à medida que esse processo de construção não se dar de forma linear, mas é movimento no qual há correlações de forças. Nesse sentido, paralelo a essa construção, a Política Nacional de Formação de Professores está sustentada por programas e projetos que tem expandido o ensino superior à distância por meio da EAD.

Costa (2012) chama a nossa atenção para a questão da educação a distância na formação de professores, principalmente em relação a formação inicial, pois esta apresenta limitações sérias que influenciam diretamente na má qualidade da educação, e não atende as necessidades dos movimentos sociais para o projeto de Educação do Campo que está em construção.

Apesar do PROCAMPO ter conseguido se manter diante das minimizações das políticas de formação, segundo Costa (2012), a proposta da UAB tem como um de seus

⁷São áreas de conhecimento da Licenciatura em Educação do Campo: Linguagens, Ciências Humanas e Sociais, Ciências da Natureza, Matemática e Ciências Agrárias.

públicos alvos os professores do campo, pois a proposta é que a formação via UAB chegue aos que tem mais dificuldade de acesso, o que os inclui. De acordo com Carvalho (2011):

Inicialmente, havia por parte da diretoria da SECAD a intenção de limitar o programa a ações de educação a distância, à semelhança do Programa de Formação Inicial para Professores dos Ensinos Fundamental e Médio – Pro-Licenciatura - a distância integrado ao sistema UAB, mas a resistência da Comissão Nacional de Educação do Campo junto as duas secretarias conseguiu reverter o processo, resguardando no PDE o formato e concepção de origem do curso, de Licenciatura plena com 3.200h em alternância educativa (CARVALHO, 2011, p.114).

O Decreto 7.352 de novembro de 2012 institui a Política Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), da qual passa a fazer parte o PROCAMPO, compondo o eixo de formação de professores dessa política, esse decreto versa sobre como poderá ser realizada essa formação: “§1º—Poderão ser adotadas metodologias de educação a distância para garantir a adequada formação de profissionais para a educação do campo.” (Brasil, 2010, art. 5º).

Mesmo com dessa brecha para que a formação de professores para a educação do campo se realize por meio da EAD, na prática isso não tem se consolidado, mostrando a resistência dos movimentos sociais em defesa dos princípios que defendem para a formação de professores.

Sobre a formação de professores a distância Costa (2012), compartilha que:

Comungamos com Molina (informação verbal) quando assegura ser impossível fazer a formação inicial de educadores/as a distância com qualidade. Esse é um entendimento defendido por vários grupos da sociedade brasileira, como ANFOPE, ANPEd, entre outros. Na perspectiva dessa autora a formação à distância se contrapõe ao patrimônio pedagógico acumulado historicamente pela educação do campo, em especial, com os Cursos Pedagogia da Terra. (COSTA, 2012, p.74)

A política de formação de professores que está sendo colocada nas duas últimas décadas (1996 a 2016), de acordo com Silva (2012), tem se pautado na formação em larga escala, visando elevar a quantidade de professores certificados no menor tempo possível (CAMPOS, 2011 apud SILVA, 2012, p.87). Mas essa condição não é estática. Movimentos sociais defendem outra concepção de formação. Trata-se da disputa de diferentes projetos de formação de professores.

Nesse contexto, percebemos, através de nossas análises, que os cursos de formação de professores do campo, em especial os cursos superiores Pedagogia da Terra e a

Licenciatura em Educação do Campo, não tem se rendido integralmente as políticas neoliberais de educação e de formação de professores e tem resignificado a resistência dos movimentos sociais frente ao modelo de políticas de formação neotecnicistas desenvolvidas pelo Estado Neoliberal.

Nesse sentido, lançamos mão das palavras de Moura (2011, p. 54) ao afirmar que uma formação de professores para o campo significa superar a lógica da formação fragmentada, com vistas a uma educação que busque a transformação social. É nessa lógica que os movimentos sociais, pesquisadores e universidades vem construindo a educação do campo e dentro dela a formação de professores do campo, elemento base para desenvolvimento do projeto de Educação do Campo defendido pelos movimentos sociais com duras lutas, pois a concepção de educação do campo, por si só, já exige outro projeto de formação de professores.

Desse modo, coadunando com posições de importantes instituições como ANPED e ANFOPE em relação a formação de professores, os movimentos sociais do campo lutam por uma política de formação de professores consistente.

Identificamos, portanto, uma primeira contradição no interior da política de formação de professores provocada pelas ações dos movimentos sociais para a educação do campo: apesar da influência do Estado na formação através da política, os cursos vem mantendo sua essência através dos princípios da educação do campo, nesse caso, para a formação de professores.

5.1.1 Formação de Professores para a Educação do Campo e Universidade: uma via de mão dupla

Neste tópico queremos destacar as contribuições dos cursos de formação de professores do campo para a formação de professores em sua totalidade. Ao abrir seus espaços e se comprometer com a formação de professores do campo, a universidade passa a contribuir com o desenvolvimento e o fortalecimento de um projeto contra hegemônico de educação, a Educação do Campo. Porém, a partir desse estudos reconhecemos uma movimento de mão dupla, à medida que percebemos que os ganhos também se voltaram para essas instituições de ensino e, principalmente, para a formação de professores como um todo.

Em alguns dos trabalhos analisados, os autores/as deixam claro que o interesse em desenvolver a pesquisa sobre formação de professores da educação do campo se deu pelo fato de estarem ligados enquanto professores/as dos cursos de formação. Essa constatação é

importante, tendo em vista que há menos de duas décadas o debate sobre a educação do campo era desconhecido da universidade. Esse fato, claramente revelado em pelo menos duas das quinze produções analisadas, nas quais parte dos professores e coordenadores de cursos entrevistados declaram que até o momento da implantação do curso desconheciam o projeto de Educação do Campo, mas, em tempo, demonstraram abertos a conhecê-lo, em se atualizar nas discussões desse novo projeto para a educação dos povos que vivem no meio rural. Os docentes formadores ganharam, e ganham ricamente, no processo de formação dos povos do campo.

De acordo com Brito (2011):

Nos referidos cursos foram evidenciados espaços de diálogo que tiveram um importante papel na troca de conhecimentos e saberes entre professores e estudantes, o que possibilitou a todos os envolvidos uma aprendizagem, um crescimento mútuo, um repensar os conhecimentos científicos a partir da reflexão trazida pela voz dos educandos, suas realidades, seus saberes foram refletidos à luz dos conhecimentos científicos e vice e versa, os conhecimentos científicos foram repensados à luz da prática problematizada pelos estudantes... (BRITO, 2011, p. 98).

A autora completa:

Esse novo formato de curso de formação docente tem proporcionado aos professores desses cursos valiosos momentos para que repensem e reavaliem suas práticas ao lidarem com um público que está disposto a participar construção do processo de sua própria formação. Ao tempo em que os estudantes passam a olhar com novos olhares suas experiências da vida no campo. Isso é algo novo para o próprio contexto universitário (BRITO, 2011, p. 99).

A partir do desenvolvimento dos cursos de formação de professores do campo, foram criadas nas universidades linhas e grupos de pesquisa em educação do campo, fortalecendo esse campo de estudo e, conseqüentemente, esse projeto de educação. Esses grupos significam a ampliação do compromisso das universidades com a educação e com os movimentos sociais, ampliando a parceria entre as instituições de ensino superior e os movimentos sociais na busca do desenvolvimento social do campo para os povos do campo.

Diretamente, a formação de professores, as contribuições do desenvolvimento dos cursos Pedagogia da Terra e da Licenciatura em Educação do Campo para a formação de professores, em geral, reside em dois quesitos: na formação por áreas de conhecimentos,

fugindo do tradicional paradigma de formação de professores por disciplinas, nas universidades públicas e também em instituições privadas. Para Costa (2012), tratar-se-ia da construção de um novo paradigma de formação, e a respeito disso pontua:

Depreendemos que a citada docência possa contribuir para construção de propostas curriculares integradas, assim como com a formação de profissionais não mais trabalhadas em gavetas de disciplinas, tendo em vista que adota como princípios formativos a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade (COSTA, 2012, p. 85).

Em síntese, significa superar o modelo do currículo disciplinar e colocar em prática uma formação multidisciplinar por áreas de conhecimento. Alargar a formação, fazendo o diálogo e as conexões entre os conhecimentos. Essa formação amplia o campo e as possibilidades de atuação do professor.

A metodologia da alternância é outra significativa contribuição desenvolvida na LEDOC, e que poderá ser aplicada em outros cursos de formação. Essa metodologia de formação tem possibilitado o desenvolvimento da práxis, ou seja, da relação direta entre a teoria e a prática na formação dos professores do campo. As atividades do tempo comunidade são desenvolvidas na e com a comunidade de onde vem, em que vivem e onde, possivelmente, esses estudantes irão trabalhar. A práxis é apontada como um dos princípios necessários para a formação de professores.

No tempo comunidade os estudantes ficam responsáveis de desenvolver estudos teóricos e também atividades de pesquisa sobre a prática profissional, a escola e a comunidade. A alternância é também um tempo de integração entre os dois tempos (Tempo Escola - TE e Tempo Comunidade - TC), de integração dos alunos entre si com a escola e com a comunidade onde vivem.

Ao analisar a proposta curricular do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFMG, Medeiros (2012) desvela que na essência a relação entre o que é geral e o que é específico nos currículos desse cursos é necessária, constituindo uma relação dialética entre o todo e as partes e o inverso, pelo movimento, a ponto que nessa relação se torne possível a construção do sujeitos históricos. Essa relação e a interdisciplinaridade das áreas de conhecimento articulada aos tempos educativos (Tempo Escola e Tempo Comunidade) constituem uma totalidade na formação (MEDEIROS, 2012 p. 93).

Nesse ínterim, as universidades tem considerado a dimensão da importância da formação dos professores do campo, materializando significativas parcelas de contribuição

para essa formação, que é uma dívida histórica do Estado, e uma ação afirmativa para a educação da classe trabalhadora do campo.

O fortalecimento da relação e parceria entre as universidades e os movimentos sociais do campo configura-se como mais um movimento nesse processo, pois essa relação, a partir das experiências de formação de professores, possibilitou não só que o campo chegasse às universidades, mas também que a universidade chegasse ao campo. A universidade vai ao campo e o conhece melhor, inclusive o projeto de educação que vem sendo construído pelas mãos de trabalhadores do campo engajados em movimentos sociais. O campo vai à universidade e passa a conhecê-la de perto, ou melhor, por dentro. Essa é inclusive um dos motivos pelos quais os movimentos sociais têm exigido a formação por meio presencial, pois assim, os estudantes têm a possibilidade de conhecer os diferentes espaços da universidade, viver a dinâmica das instituições incluindo o seu tripé, ensino, pesquisa e extensão.

Em síntese, as experiências de formação de professores desenvolvidas pelas universidades têm contribuído qualitativamente não só na formação dos estudantes, mas também na formação dos próprios professores do curso. Conquista-se, assim, novos horizontes políticos para as universidades e novas conquistas acadêmicas para os movimentos sociais.

Os cursos superiores de formação de educadores e educadoras do campo representam não apenas uma demanda social, mas a busca por uma significativa contribuição para a efetivação e melhoria da Educação básica no meio rural. É a universidade cumprindo sua função social, os sujeitos do campo ocupando latifúndio do saber.

A quebra da lógica hegemônica da universidade torna-se a via pela qual se apreende a formação. A segunda contradição se releva: à medida que os movimentos sociais, através de seus projetos e princípios de formação, adentram as universidades possibilita que essas instituições de ensino repensem suas práticas e modelos de formação de professores.

5.2 ESPECIFICIDADES DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO: DAS DIFICULDADES À COLETIVIDADE E AO PROTAGONISMO

Os estudos revelam a essência de muitos impasses na criação dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, especialmente em alguns setores das universidades e principalmente por partes de grupos que a compõem.

Os professores e coordenadores, entrevistados em alguns dos estudos, relatam as dificuldades de implantação e também de desenvolvimento dos cursos. Primeiro por questões

de divergências de pensamento entre grupos das instâncias por onde a proposta do curso deveria passar para ser aprovada.

Segundo porque, ao ser apresentadas nas universidades, muitas vezes as propostas dos cursos de formação de professores enfrentavam resistência de professores quanto a proposta de implementação dos cursos. Houve também dificuldades de aceitação e de entendimento da proposta.

A respeito do primeiro impasse, Costa (2012) declara que:

Em meio ao impasse da legalidade, o desafio foi criar estratégias para seguir um caminho que possibilitasse construir uma propostas de política de formação de educadores exequível, concreta, que não reduzisse em apenas um documento (COSTA, 2012, p.79).

Os professores das instituições que vieram a implementar a licenciatura em educação do campo estavam lidando com uma nova realidade de formação, não conheciam a fundo a nova proposta muito menos o que era a Educação do Campo. Esses professores relatam surpresa no alto nível de discussão, participação e conhecimento dos alunos ingressantes. É interessante também perceber que alguns desses professores que não conheciam a proposta e a educação do campo foram se identificando com ela, reconhecendo sua relação direta de luta por direito a uma educação pública e de qualidade.

A formação dos professores do campo parte da demanda de um grupo da sociedade, o que caracteriza a inversão da lógica que se perpetua nas universidades. Desse modo, o protagonismo (dos sujeitos e dos movimentos sociais como um todo) a coletividade e a organicidade tendem a se aguçar para garantir que a formação almejada por esses sujeitos seja a mais sólida possível.

A organização coletiva, a coletividade, a organicidade interna e o protagonismo são categorias que aparecem várias produções analisadas. Essas categorias são destacadas por representar um diferencial nos cursos de formação dos professores do campo, e porque, muitas vezes, são também condições determinantes para que esses cursos se desenvolvam.

Apesar de aparecerem com diferentes nomenclaturas, todas (as produções destacam a importância da força coletiva e da capacidade organização. Seja na proposta de estabelecimento da parceria com as universidades para que possam desenvolver os cursos, no processo de aprovação dos cursos nas instâncias das universidades, na elaboração dos projetos pedagógicos ou no decorrer do curso - nesse momento principalmente por parte dos estudantes, quando esses se mostravam sujeitos ativos buscando não apenas melhores condições de estrutura física dos espaços de alojamento dos estudantes e dos espaços onde

eram realizadas as aulas-outras atividades, mas participando dos debates que envolviam todas as questões relativas aos cursos. Dessa forma, lutando por uma formação de qualidade e que atendesse as necessidades da classe trabalhadora do campo.

São diferentes os momentos e diferentes os sujeitos (alunos, professores, coordenadores e movimentos sociais) envolvidos, porém, ao tratar da importância do trabalho coletivo e do protagonismo, as produções dão ênfase especialmente ao que acontecem por parte dos estudantes e dos movimentos sociais, pois os cursos de formação de professores do campo tem demonstrado em suas implementações dificuldades de ordens estruturais (falta de infraestrutura para abrigar os cursos e os estudantes), pedagógicas, financeiras, políticas etc. São diante dessas dificuldades que a organização, a coletividade e o protagonismos dos estudantes, e também dos movimentos sociais, tem se destacado.

O compromisso político e o espírito de coletividade, de trabalho coletivo, faz parte do perfil dos professores em formação. A maioria deles são militantes de movimentos sociais, a vivência nos movimentos contribui para esse perfil, e fortalece a formação, através do nível crítico e político de discussões que os estudantes já trazem consigo para as salas de aula, e também para outros espaços e momentos pedagógicos em que os cursos se desenvolvem. Essa participação política, crítica e ativa é decisiva também na construção constante do curso junto as instituições de ensino, pois ao longo do curso precisam se posicionar principalmente para reivindicar condições de permanência nas universidades e formação com qualidade. A formação política que os estudantes trazem consigo, e que é desenvolvida dentro dos movimentos sociais, é determinante para o sucesso de sua formação em nível superior, contribuindo para a qualidade dos debates e de todo processo de formação universitária.

Essa capacidade de organização coletiva e o protagonismo dos sujeitos são destacados inclusive pelas universidades (nas pessoas dos professores e coordenadores dos cursos) como ponto bastante positivo, subsidiando a construção e o desenvolvimento dos cursos de formação de professores do campo, para dar conta das discussões e demandas da implementação dos cursos, bem como do seu desenvolvimento.

Configura-se assim uma formação coletiva, com base no trabalho e na luta da coletividade, que emana do seio dos sujeitos do campo através dos movimentos sociais. A organização social tem uma intencionalidade e por meio dessa educa os sujeitos a se organizarem e lutarem por seus direitos, uma educação política e emancipadora.

Nesse movimento de resistência e contra resistência na implementação dos cursos, e principalmente da política de formação de professores do campo, os movimentos sociais vem enfrentando dificuldades ainda maiores das que até aqui já foram apresentadas. Muitas vezes

enfrentam tentativas de silenciamento e recuo, perdas de conquistas e tem sua autonomia ameaçada. Apesar das dificuldades tentam manter a autonomia e a fidelidade aos seus princípios, pois a Educação do Campo é um projeto popular de educação e como tal não se faz sem a participação do povo.

A formação dos educadores e educadoras do campo iniciou-se com cursos de formação para pessoas jovens e adultas, a EJA, e logo conquistaram também a formação dos professores em nível médio. Nessa pesquisa todas as experiências encontradas tratam especificamente da formação de professores do campo em nível superior, isso demonstra a expansão das ações em busca da formação de professores⁸ para o projeto da Educação do Campo, incluindo a formação continuada dos professores, inclusive em cursos de pós graduação a nível de especializações, mestrados e doutorados.

Ao abordar sobre a formação de professores do campo, Costa (2012) chama a nossa atenção para o que ela considera como uma categoria da educação do campo, a especificidade, destacando que essa não significa pensarmos a educação, a escola, a política e a formação de professores apenas para o campo, como ressaltamos anteriormente, mas de entendermos, reconhecermos e apreendermos as tendências de transformação tanto da escola, como da sociedade (COSTA, 2012, p. 83).

Reconhecemos na especificidade mais um processo que é dialético, a especificidade desperta nos sujeitos do campo, não apenas o sentimento deles pertencerem ao campo e a escola do campo, mas o campo e a escola pertencerem a ele, é nisso que reside a grande ideia da educação do campo, o sentimento de pertencimento, de construção de algo que deve ser dos trabalhadores campo, das pessoas que vivem no campo e, portanto, construído por eles, que tenham a sua cara e que retornem para eles, para o campo, para a formação dessas pessoas e desenvolvimento pessoal e coletivo delas e do lugar onde vivem.

O fato de ser um curso voltado para valorizar a realidade do campo carece ser apreendido não como uma formação específica, mas como uma formação comprometida com a história de quem vive e trabalha no campo (COSTA, 2012, p. 84).

E ainda,

Implica dizer que a formação específica não se resume em supervalorizar o saber local, a realidade e esquecer o mundo lá fora, ao contrário, essa formação resulta da interação dos saberes no processo formativo docente

⁸Apesar de não ser objeto de nenhum dos quinze estudos analisados, a formação continuada de professores também é pautada como necessária no projeto de Educação do Campo.

para ganhar espaço e trabalhar temas como: terra, renda, produção, trabalho, sobrevivência, cidadania, igualdade, entre outros. (COSTA, 2012, p. 84)

Para Costa (2012) a importância da formação de professores do campo, reside, sobretudo, em reconhecer o campo como lugar de conhecimento. Lugar que tem dinâmica, realidade e particularidade própria. Dessa forma, a formação do educador precisa estar atenta e atenta com o modo de vida, o pensar, a forma de se organizar e com o trabalho dos sujeitos do campo, só assim é possível vislumbrar um outro modo de educação e de desenvolvimento do campo e de seus povos (ribeirinhos, camponeses, quilombolas, etc.). Costa (2012) lembra ainda que a formação é para o Movimento de Educação do Campo prioridade, tendo em vista que através da formação específica é que se pretende contribuir com a ampliação da Educação Básica, nas escolas do campo (COSTA, 2012, p. 77).

Destarte, a formação específica visa contribuir com a expansão da Educação Básica nas escolas do campo, no intuito de superar as desvantagens educacionais vividas historicamente pelos sujeitos do campo e indica que a política educacional ganha uma nova estrutura, isso porque o campo antes visto apenas como celeiro de matéria-prima, agora é espaço de vida e história a ser valorizado (COSTA, 2012, p. 84).

Sobre a especificidade da formação, Silva (2012, p. 60) conclui que “a necessidade de uma formação específica reside em uma formação que possibilite o atendimento efetivo das demandas e necessidades dos povos do campo”. Pensar na formação para a especificidade do campo é levar em conta o trabalho nesse contexto, ou seja, o trabalho do professor do campo, a realidade, suas possibilidades e contradições. E mais, o trabalho em geral, e em especial o trabalho no campo. O professor precisa entender a lógica e as contradições sociais e as possibilidades que permeiam o mundo do trabalho. Só assim ele será capaz de despertar a criticidade do alunado, contribuindo significativamente na formação desses.

Consideramos importante ressaltar que a proposta de formação de professores da Educação do Campo não se dá apenas em formação específica, mas vai além, abrange a totalidade, pensar o ser humano, a sociedade, a formação humana e o trabalho e suas condições, na totalidade. Em uma concepção de formação alargada, os estudantes são formados não apenas para o trabalho com a educação escolar, mas também com a educação em seu sentido mais amplo, em outros espaços da comunidade que não apenas a escola, como nos sindicatos, cooperativas, movimentos sociais (especialmente em seus setores de educação), nas coordenações das secretarias municipais e estaduais de educação, contribuindo

para o fortalecimento da educação do campo. Esse é um dos princípios chave no projeto de educação do campo e dos formação de professores do campo.

Apesar das aberturas conquistadas legalmente, desde a LDB n. 9.394, passando pelo Plano Nacional de Educação (PNE, 2001), pelas Diretrizes Operacionais para as Escolas de Educação Básica do Campo (2002), entre outras, as iniciativas tanto em relação a educação do campo no geral, como a formação de professores do campo em específico, ainda precisam de muitos avanços para materializar suas propostas, princípios e concepções de formação de professores e de educação do campo.

Moura (2011), ressalta que:

Assim, as políticas de formação deverão trabalhar com um perfil mais alargado, capaz de um trato profissional dos estreitos vínculos entre o direito à educação e a garantia da totalidade dos direitos historicamente negados aos povos do campo. A diversidade de coletivos humanos presentes no campo deve ser compreendida por esses educadores respeitando os diversos pertencimentos étnicos e raciais, identidades históricas e culturais (MOURA, 2011, p. 47)

Sem esse passo para a especificidade do campo não teríamos hoje o que nos parecer ser a base de construção de um novo modelo de formação de professores e de educação pública, pois diferentes formas de conceber a educação se reflete em diferentes perspectivas de formação de professores, e dialeticamente isso também acontece.

Considerando o comprometimento com a qualidade da formação que as atuais políticas de formação de professores tem resultado, as produções chamam a atenção para a necessidade da pesquisa para a formação de professores. A pesquisa não constitui uma especificidade na e/ou para a formação de professores do campo, ao contrário, tamanha sua relevância e importância que precisa ser pensada para a formação de professores em geral.

Em relação a pesquisa como parte da formação dos professores do campo, apenas um trabalho volta o foco para essa temática, porém, apesar de não constituir objeto direto das pesquisas, muitas delas abordam a importância do elemento pesquisa para a formação de professores. E faz diante do fato da formação está cada vez mais sendo expandida a tipos de instituições que não desenvolvem pesquisa.

Silva (2012), Moura (2011, p. 44) e outros apontam em seus trabalhos a ausência da pesquisa com requisito na formação de professores com base principalmente na resolução nº 1, de 30/09/1999 do CNE/CP. Essa resolução determina que a formação poderá ser realizada

no âmbito dos Institutos Superiores de Educação, que deveriam contemplar na formação dentre outros quesitos a relação entre a teoria e a prática.

Como afirma Moura (2011):

Além disso, quantidade de vagas aumentou para o ensino superior em curso de formação de professores, devido à expansão dos Institutos Superiores de Educação (ISE) e das faculdades, mas, na sua maioria, por não constituírem universidades, privilegiam as atividades de ensino e não se dedicam ao desenvolvimento de pesquisa. E, ao desprezar a pesquisa, ao não focar uma ação docente pautada no próprio “pensar” do professor, o que se propõe é a instrumentalização com técnicas e conhecimentos que serão aplicados em sala de aula (MOURA, 2011, p 44).

A autora completa: “assim, sem valorizar e ao separar a pesquisa das áreas de formação, podemos concluir que o caráter dos cursos de formação de professores para a educação básica é limitado ao técnico e ao instrumental” (idem). Moura (2011, p. 47) lembra que “os cursos oferecidos sob essa lógica, não atendem aos movimentos sociais, pois existe a necessidade de apontar saberes singulares que, nessa configuração, não podem ser construídos”. E afirma que “a expansão na oferta de cursos de formação de professores, não significa que o problema da sua formação tenha sido superado, especialmente, no que se refere aos professores que atuam nas escolas do campo” (MOURA, 2011, p. 47).

Torres (2012) aponta a flexibilização da formação a partir da LDB 9.394/96 e das resoluções e pareceres do CNE, pelas quais a formação de professores passa a ser ofertada também em Instituições de Ensino Superior (e não só mais apenas em universidades), em cursos aligeirados de dois anos com carga horária reduzida, por instituições muitas vezes sem tradição que se preocupam apenas com os lucros gerados a partir da oferta e da demanda dos cursos de formação superior de professores e /ou pedagogos.

Alguns dos estudos analisados apontam a importância da formação do professor enquanto pesquisador. Essa necessidade aparece nas propostas dos cursos que foram analisados e também na fala de professores, coordenadores e alunos dos cursos. A formação com ênfase na pesquisa para garantir uma base científica e técnica ao educador é destaque principalmente no trabalho número 2. A pesquisa como instrumento de problematização da realidade social particular e universal.

Mais uma vez estamos tratando de uma necessidade - a da pesquisa, como parte da formação, que precisa ser geral e não apenas para a formação de professores do campo. Mas que tem sido atropelada pelas políticas de formação atuais, desconsiderando a importância

desse elemento no processo de formação inicial dos professores, comprometendo a qualidade dessa formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O interesse das camadas populares em defender o ensino público de qualidade é claramente estampado no projeto de luta por uma educação do campo. Trata-se de eleger a educação como uma arma a serviço da conquista de uma sociedade mais justa e igualitária, de pensarmos e lutarmos por uma educação que não esteja a serviço do sistema capitalista. A defesa do ensino público no Brasil remota aos tempos da educação jesuítica, no entanto chegamos aos dias atuais e ainda há muitos passos a serem dados rumo a uma educação de qualidade e que corresponda aos interesses da classe trabalhadora.

Recentemente, após mais de 15 anos do primeiro ENEERA, foi realizado em Luziânia – GO, o segundo Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária. A pertinência em lembrarmos essa fato está justamente em entendermos que a realização do primeiro ENEERA é o início do fortalecimento da luta pela Educação do Campo e, principalmente, a organização dos anseios e a definição dos passos rumo a uma formação específica que desse condições para outra educação no meio rural, pois sem formação de professores de/com qualidade, podem até conquistar novas e boas escolas para o campo, mas não será possível ocupá-las pedagogicamente, no sentido de desenvolver uma pedagogia do campo, do trabalho, da vida, a emancipação humana dos sujeitos.

A educação do campo é então o que temos de mais avançado até o momento na busca de uma educação ominilateral e emancipadora para a classe trabalhadora, ou seja, outro projeto de educação. Para isso, faz-se necessário persistirmos nesse projeto se quisermos outro modelo de sociedade. Partindo dessas premissas é que consideramos necessários os esforços pela formação professores com as especificidades que a educação do campo exige, pois acreditamos que a formação de professores do campo é necessária para garantir a realização efetiva da política de educação do campo.

Ao pensarmos a Educação do Campo e a formação de professores do campo não se trata de pensar apenas no campo, mas a partir dele gestar um novo projeto de educação, resistindo ao projeto hegemônico - mas não único, ao qual têm resistido diversos setores/instituições, entre elas os movimentos sociais do campo.

Grandes contribuições o projeto de Educação do Campo tem a oferecer para a educação brasileira, o pensar e construir a educação sobre outras lógicas, que não as dominantes; a educação a partir da realidade do sujeito, para a sua emancipação, ao oferecer meios de pensar e entender o mundo de forma crítica e como podemos intervir nele.

Sobre a formação de professores em especial, os Cursos Pedagogia da Terra, a Licenciatura em Educação do Campo, o PRONERA, entre outras iniciativas de formação de professores e de trabalhadores do campo em geral, tem demonstrado com força oposição aos modelos aligeirados neoliberais de formação, formando os professores da Educação do Campo através de cursos com características e concepções próprias.

O que os estudos analisados nessa pesquisa mostram é que isso não tem sido tarefa fácil, mas do lado de cá os movimentos sociais em parceria principalmente com as universidades vem resistindo. Sabemos também que essa não é uma realidade em todo país, mas há em muitos cantos iniciativas que estão se consolidando, superando as dificuldades e materializando a formação de professores do campo sob as perspectivas dos movimentos sociais para a Educação do Campo.

Através desta pesquisa foi possível conhecer com detalhes características da formação de professores do campo que vem sendo desenvolvidas nas experiências de formação, especialmente nos cursos de Pedagogia da Terra ou Pedagogia do Campo e nas Licenciaturas em Educação do campo. O que nos chama atenção são as formas com que são organizados esses cursos, realizando-os com aulas presenciais, desenvolvendo a metodologia da alternância, nos tempos escola e tempos comunidade, e quebrando a paradigma e a hegemonia da formação por disciplina em detrimento da formação por áreas do conhecimento.

Os estudo revelaram que essas experiências de formação tem acontecido em diferentes cantos do país. O que nos chama a atenção é que através da metodologia criada para desenvolvimento desses cursos ⁹a Pedagogia da Alternância, não tem sobrado espaço para a formação de professores do campo na modalidade de Educação a Distância – EAD, como tem pregado a política nacional de formação de professores, atendendo a interesses de organismos internacionais e suas determinações neoliberais.

Cursos que surgiram da demanda, da luta e organização dos movimentos sociais e aos poucos foram sendo abraçados pelas universidades, depois viraram projetos pilotos e hoje já são realidade como cursos regulares dentro de várias instituições do país. São as instituições de ensino superior abrindo suas portas a necessidade de formação dos professores do campo, o ensino superior se democratizando como prevê a LDB 9.394/96 e as Diretrizes Nacionais para as Escolas Básicas do Campo, que entre outras demandas apregoa a formação dos professores da educação do campo. Porém não é qualquer formação, é, como já dissemos,

⁹Todos os projetos conhecidos nessa pesquisa foram construídos em parceria entre universidades e movimentos sociais.

uma formação pensada na contra-mão das políticas neotecnicistas e que tem resistido em assegurar os princípios da formação humana. As experiências na formação de professores do campo revelam os limites dessa formação, mas também as possibilidades dessas experiências, através de avanços reais, revelando que além de possíveis elas devem avançar muito mais.

A demanda na criação dos cursos de formação de professores do campo, parte exata e necessariamente da realidade da necessidade da formação de um contexto que está presente em todo território brasileiro que é o campo. A proposta de Educação do Campo abrange vários segmentos que nele vivem e trabalham, camponeses, ribeirinhos, extrativistas, quilombolas, caiçaras etc.

Os cursos de formação na perspectiva da Educação do Campo provocaram nas universidades não apenas redefinições em seu papel, mas também nas propostas de formação de educadores, tanto direta como indiretamente. As experiências de formação de professores do campo evidenciam um caminho em construção de um novo modelo de formação de professores e conseqüentemente de educação.

Entendemos que cenário da Educação do Campo faz-se necessário não apenas formar os profissionais, mas dar a eles condições de permanecer, através da valorização do trabalho, melhores salários e condições de trabalho. A valorização do professor através da valorização do trabalho, de salário e condições de trabalho dignas devem está assegurada na política de formação valorização desses profissionais e precisam acontecer com equidade na prática.

Em síntese, é importante reconhecermos as contribuições dessas produções na construção do conhecimento em torno da formação de professores da educação do campo, em tempo que algumas delas apontam ainda é pequena a produção científica sobre a formação de professores para a educação do campo. Consideramos a importância e a necessidade de dar continuidade nos estudos sobre a Educação do Campo, tendo em vista que as questões aqui apresentadas relacionadas a formação de professores, bem como outras questões sobre a Educação do Campo, precisam continuar sendo investigadas, aprofundadas e atualizadas através de pesquisas científicas, o que, sem nenhuma dúvida, é imprescindível para continuar a busca por uma educação com qualidade e as especificidades necessárias ao campo, consolidando assim, a construção inicial na busca pela totalidade de uma educação de qualidade e digna da classe trabalhadora, uma educação para o êxito de todos.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Joelma de Oliveira. **Crítica a produção do conhecimento sobre educação do campo no Brasil**: teses e antíteses sobre educação dos trabalhadores no início do século XXI. Campinas, SP, 2011. (Tese doutorado).
- ANHAIA, Edson Marcos. **Constituição do Movimento de Educação do Campo**: Momento Sociedade – Política. Anais da ANPED, 2011.
- AZEVEDO, Marcio Adriano de. **Concepções e processos das políticas públicas e educação do campo: por uma escola de qualidade**. Anais da ANPAE, 2007.
- BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Resolução CNE/CEB nº1, de 3 de abril de 2002. Brasília, 2002.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação do Campo**. Decreto 7.352, de novembro de 2010.
- BRASIL. **Política Nacional de Formação de Professores**. Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009.
- BRITO, Rosa Maria de Jesus. **Formação superior de educadores do campo**: análise das propostas pedagógicas dos cursos do PRONERA da UFPB (Dissertação de mestrado). Universidade Federal da Paraíba, 2011.
- CALDART, R. S. Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área? In: CALDART, R. S. **Caminhos para a transformação da escola**: reflexões desde práticas da licenciatura em educação do campo. São Paulo. Expressão Popular, 2010.
- CARVALHO, Marize de Sousa. **Realidade da educação do campo e os desafios para a formação de professores da educação básica na perspectiva dos movimentos sociais** (Tese de doutorado). Universidade Federal da Bahia, 2011.
- CHEPTULIN, A. **A dialética materialista**: leis e categorias da dialética. Tradução de Leda Rita Cintra Ferraz. 2. ed. São Paulo: Alfa-Ômega, 2004.
- COSTA, Eliane Miranda. **Formação de educadores do campo: um estudo através do Procampo** (Dissertação de Mestrado). Universidade do Estado do Pará, 2012.
- COSTA, Lucinete Gadelha da. **Educação do Campo**: uma experiência de formação do (a) educador (a) no estado do Amazonas (Tese de doutorado). Universidade Federal da Paraíba, 2012.

COSTA, Marilda de Oliveira. **A formação de professores do campo e os convênios interinstitucionais – Avanços, limites e contradições**. Anais da ANPAE, 2007.

FOERSTE, Erineu. **Educação do campo e Universidade**: Avaliando práticas de parceria na formação de professores. Anais da ANPAE, 2013.

FREITAS, Helena C. Lopes. **A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica**: As políticas educacionais e o movimento dos educadores. Revista Educação e Sociedade, ano XX, n. 68, 1999.

_____. A (nova) Política de formação de professores: a prioridade postergada. Revista Educação e Sociedade, Campinas, n 100 – Especiais, p, 1203 – 1230, out. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

FREITAS, Kátia Pinheiro de. Formação de educadores de Jovens e Adultos do campo (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de Viçosa, 2013.

FREITAS, L. C. **Projeto histórico, ciência pedagógica e “didática”**. Educação e sociedade, Campinas, n. 27, p. 122-139, set. 1987.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo, Cortez, 2000.

_____. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani. **Metodologia da pesquisa educacional**. Ed. Cortez. São Paulo 2001.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação métodos e epistemologias**. 2ª edição. Argos. Chapecó, 2012.

_____. **Projetos de pesquisa, fundamentos lógicos**: a dialética entre perguntas e respostas. Ed. Argos. Chapecó, 2013.

GONÇALVES, Gustavo Bruno Bicalho. **De educação rural a educação do campo**: Movimentos sociais e políticas públicas. Anais da ANPED, 2012.

KOPNIN, Pavel Vassilievitch. **Fundamentos lógicos da ciência**. Ed. Civilização brasileira. Rio de Janeiro, 1972.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 7. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2000

KUENZER, A. Z. Desafios teórico-metodológicos da reflexão trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 55-75.

MANACORDA, A. M. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1991.

MARTINS, Fernando José. **Pedagogia da terra: os sujeitos do campo e do ensino superior**. Revista Educação, Sociedade Culturas, n. 36, 2012, p. 103-119.

MARX, K. ; ENGELS, F. **A ideologia alemã** (Feuerbach). Tradução de Luís Claudio de Castro e Costa. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

MASSON, Gisele. MAINARDES, J. Las contribuciones de la perspectiva marxista para la investigación sobre políticas educativas. In: TELLO, C. **Epistemología de la política educativa: posicionamientos, perspectivas y enfoques**. Campinas, SP. Ed. Mercado de letras, 2013.

MEDEIROS, Maria Osanette de. **Novos olhares, novos significados: a formação do educador do campo** (Tese de doutorado). Universidade de Brasília, 2012.

MELO, Liana Torres de. A contra hegemonia na formação de educadores do campo: uma análise sobre o curso Pedagogia da Terra (Tese de doutorado). Universidade Federal de Sergipe, 2012.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do capital**, Editora: Boitempo, 2005.

MINAYO, Maria Cecília. de S. **O Desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7ª ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco. 2000.

MORORÓ, Leila Pio. A política Nacional de Formação de Professores e o papel das universidades públicas. In: ALMEIDA, J. R. M. De; MAGALHÃES, L. D. R; BERTONI, L. M. **As redes científicas e o desenvolvimento da pesquisa: perspectivas multidisciplinares**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores. 2011. p. 33-47.

MOURA, Alda Aparecida Vieira. **A formação de professores no curso de pedagogia do campo: o caso da UNIMONTES**. (Dissertação de mestrado). Universidade de Brasília, 2011.

MOURA, Alda Aparecida Vieira. **A formação no curso de pedagogia do campo: o caso da Unimontes**. Anais da ANPED, 2012.

MUNARIM, Antônio. **Movimento Nacional de Educação do Campo: Uma trajetória em construção**. Anais da ANPED, 2008.

PINHEIRO, Maria do Socorro Dias. **A concepção de Educação do Campo no cenário das políticas públicas da sociedade brasileira**. Anais da ANPAE, 2007.

ROSENO, Sônia Maria. O curso de licenciatura em Educação do Campo: Pedagogia da Terra e a especificidade da formação de educadores e educadoras do campo de Minas Gerais (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.

SANTOS, Cláudio Eduardo Félix dos. Relativismo e Escolanovismo na formação do educador: uma análise histórico-crítica da licenciatura em educação do campo (Tese de doutorado). Universidade Federal da Bahia, 2011.

SANTOS, Cláudio Félix dos. **O “aprender a aprender” na formação de professores do campo**. Campinas, SP: Autores Associados Edições UESB, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **O Trabalho como Princípio Educativo Frente às Novas Tecnologias**. In. Novas Tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994.

SILVA, Irezelda Martins de Souza e. **Políticas Públicas e Educação do e no campo – Implicações no compromisso da Universidade**. Anais da ANPAE, 2007.

SILVA, Sadi José Rodrigues da. **A formação dos professores do campo**: um estudo na Serra Catarinense (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, 2012.

SILVEIRA, Myna Lizzie Oliveira. Parâmetros teóricos metodológicos da Formação de Professores: As lições derivadas da experiência da licenciatura em Educação do Campo da UFBA (Dissertação de mestrado). Universidade Federal da Bahia, 2012.

SOUZA, Maria Antônia. **A pesquisa em Educação e Movimento Sociais do campo**. Anais da ANPED, 2008.

TAFFAREL, C. Zulke; SANTOS JUNIOR, C. Diretrizes curriculares para a educação do campo: uma contribuição ao debate. In: VEDRAMINI, C. R e MACHADO, I. F. (Org.) **Escola e Movimento social**: a experiência em curso no campo brasileiro. São Paulo. Expressão Popular, 2011.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. Políticas públicas, educação do campo e formação de professores para a escola do campo. Disponível em: <http://www.rascunhodigital.faced.br> acesso em 05.07.2014 as 15:10 hs.

TEIXEIRA, Michelle Freitas. Formação de educadores e educadoras do campo: concepções, contradições e perspectivas a luz da experiência do PRONERA e do curso Pedagogia da Terra/UFMA (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Maranhão, 2011.

TONET, Ivo. **Cidadania ou emancipação humana**. Revista Espaço Acadêmico. Nº 44. Janeiro de 2005.

VERDEIRO, Alex. A materialidade da educação do campo e sua incidência nos processos formativos que a sustentam: uma análise a cerca do curso de Pedagogia da Terra da UNIOESTE (Dissertação de mestrado). Universidade do Oeste do Paraná, 2011.

ZANCANELLA, Yolanda. **Cursos superiores universitários:** a formação de educadores do campo (Tese de doutorado). Universidade de Campinas, 2011.

APÊNDICES

A . Relação do total de produções

Número	Ano	Título	Autor	Instituição	Nível
1	2012	A contra hegemonia na formação de educadores do campo: uma análise sobre o curso de pedagogia da terra	Lianna de Melo Torres	UFS	Doutorado
2	2012	Educação do campo: uma experiência de formação do (a) educador (a) no estado do Amazonas	Lucinete Gadelha da Costa	UFPB	Doutorado
3	2011	Formação de educadores e educadoras do campo: concepções, contradições e perspectivas a luz da experiência do PRONERA e do curso pedagogia da terra/UFMA	Michelle Freitas Teixeira	UFMA	Mestrado
4	2011	Formação superior de educadores do campo: análise das propostas pedagógicas dos cursos do PRONERA da UFPB	Rosa Maria de Jesus Brito	UFPB	Mestrado
5	2010	O curso de licenciatura em educação do campo: Pedagogia da Terra e a especificidade da formação dos educadores e educadoras do campo de Minas Gerais	Sonia Maria Roseno	UFMG	Mestrado
6	2013	Formação de educadores de jovens e adultos do campo	Katia Pinheiro de Freitas	UFV	Mestrado
7	2011	Realidade da educação do campo e os desafios para a formação de professores da educação básica na perspectiva dos movimentos sociais	Marize Souza Carvalho	UFBA	Doutorado
8	2012	A formação dos professores do campo: um estudo na serra catarinense	Sadi José Rodrigues da Silva	UFSC	Mestrado
9	2011	Relativismo e escolanovismo na	Claúdio Eduardo Félix	UFBA	Doutorado

		formação do educador: uma análise histórico-crítica da licenciatura em educação do campo	dos Santos		
10	2011	A formação de professores no curso de pedagogia do campo: o caso da Unimontes	Alda Aparecida Vieira Moura	UNB	Mestrado
11	2011	A materialidade da educação do campo e sua incidência nos processos formativos que a sustentam: uma análise a cerca do curso de pedagogia da terra da Unioeste	Alex Verderio	UNIOESTE	Mestrado
12	2012	Formação do educador do campo: um estudo através do PROCAMPO	Eliane Miranda Costa	Univ. do Estado do Pará	Mestrado
13	2012	Novos olhares, novos significados: a formação de educadores do campo	Maria Osanette de Medeiros	UNB	Doutorado
14	2012	Formação de professores na licenciatura em educação do campo: as lições derivadas da experiência da UFBA	Myna Lizzie Oliveira Silveira	UFBA	Mestrado
15	2011	Cursos superiores universitários: formação de educadores do campo	Yolanda Zancanella	UNICAMP	Doutorado
16	2011	Crítica sobre a produção do conhecimento em educação do campo no Brasil: teses e antíteses sobre a educação dos trabalhadores no início do século XXI	Joelma de Oliveira Albuquerque	UNICAMP	Doutorado
17	2014	Educação e a pedagogia Paulo Freire na atualidade: um olhar sobre o currículo do curso pedagogia da terra da UFRN	Luiz Gomes da Silva Filho	UFPB	Mestrado