



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – UFSCar
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS – CECH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

**POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ANÁLISE DA
INSTITUCIONALIZAÇÃO DO CURSO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS – CÂMPUS DE ARRAIAS**

Suze da Silva Sales

São Carlos/SP

2018

SUZE DA SILVA SALES

**POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ANÁLISE DA
INSTITUCIONALIZAÇÃO DO CURSO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS – CÂMPUS DE ARRAIAS**

Tese apresentada, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração em Educação, na Linha de Pesquisa: Estado, Política e Formação Humana.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto.

São Carlos

2018



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado da candidata Suze da Silva Sales, realizada em 28/02/2018:

Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto
UFSCar

Prof. Dr. Manoel Nelito Matheus Nascimento
UFSCar

Prof. Dr. João Virgílio Tagliavini
UFSCar

Profa. Dra. Luciana Beatriz de Oliveira Bar de Carvalho
UNIUBE

Prof. Dr. Paulo Sérgio Gomes Soares
UFTO

É possível dizer que todos os momentos mais notáveis da história da sociedade brasileira estão influenciados pela questão agrária. As rupturas políticas das últimas décadas, quando o Brasil já é um país bastante urbanizado e industrializado, também revelam essa influência. A questão agrária está presente na transição da Monarquia à República, do Estado oligárquico ao populista, do populista ao militar, na crise da ditadura militar e nos movimentos e partidos que estão lutando pela construção de outras formas de Estado. Há muito campo nessa história

Octavio Ianni (1984).

AGRADECIMENTOS

Neste momento, que considero um dos mais importantes da minha vida acadêmica, faço alguns agradecimentos a pessoas e instituições que contribuíram e me apoiaram nesta caminhada.

Ao Professor Dr. Luiz Bezerra Neto, pelas orientações, pelo acompanhamento, pela parceria em produções ao longo desses quatro anos. Não teria como, nestas poucas linhas, agradecer tudo o que fez por mim. Agradeço por sua pessoa, serena e humana, com seus orientandos e com quem o cerca.

Agradeço, de maneira muito especial, ao meu esposo e companheiro de trabalho, Alessandro Rodrigues Pimenta, por sua dedicação, comprometimento, amorosidade e cujas contribuições foram fundamentais no caminho percorrido até aqui. Espero que esse amor e sintonia durem por muitos mais anos.

À minha família, nomeadamente à minha mãe, Jovelita da Silva Sales, pelo apoio, auxílio nas horas mais difíceis, sempre aconselhando e incentivando minha jornada. Ressalto a valorosa presença de minha tia, Domingas Vieira da Silva e demais familiares, que não mediram esforços para me ajudar a resolver os problemas pelos quais nossa família passou ao longo desses anos.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos. Obrigada pelo aprendizado, pelos momentos ricos de discussões e compreensão.

Estendo os agradecimentos aos funcionários do PPGE e aos coordenadores que, nesses quatro anos, atenderam a tempo e a hora todas as minhas necessidades.

Ao Professor Dr. Catedrático Justino Pereira de Magalhaes e à Universidade de Lisboa, pelo profícuo período em que estive como estudante no Programa de Doutorado Sanduíche em Portugal. As orientações, conhecimentos, leituras e discussões, bem como o aprendizado de novas ferramentas para coleta e análise de dados, contribuíram de maneira ímpar para minha vida acadêmica.

Aos meus colegas do PPGE-UFSCar, pela convivência e aprendizado.

Aos Professores, Dr. João Virgílio Tagliavini, Dr. Manoel Nelito Matheus Nascimento, ambos do PPGE-UFSCar, Dr. Paulo Sérgio Gomes Soares, da Universidade Federal do Tocantins-UFT e Dra. Luciana Beatriz de Oliveira Bar de Carvalho, da Universidade de Uberaba-UNIUBE, por aceitarem participar da banca de avaliação deste trabalho, contribuindo significativamente para seu aperfeiçoamento.

Ao meu estimado orientador do Mestrado, Professor Dr. Carlos Henrique de Carvalho e sua família, aos quais eu dedico este momento, por acreditarem que eu chegaria até aqui, me auxiliando sempre que solicitei, além de indicar-me, juntamente com a Professora Dra. Luciana Carvalho, para bolsa do Doutorado Sanduíche como membros externos ao PPGE.

Aos professores do Colegiado de Educação do Campo da Universidade Federal do Tocantins, por me liberarem para me dedicar aos estudos de doutoramento, em especial, às professoras Silvia Adriane e Helena Quirino, que assumiram minhas disciplinas nessa reta final do curso.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior–CAPES, pela oportunidade de custeio do meu período de Doutorado Sanduíche em Portugal.

À Universidade Federal do Tocantins, pelo custeio dos meus estudos através da cessão de bolsa de estudo e ajuda de custo no período de 2015 até 2018.

Por fim, aos meus colegas e amigos de caminhada na UFT e UFPI, em especial, Raquel Carvalho, amiga e irmã.

Obrigada a todos!

RESUMO

O objetivo geral da tese foi o de analisar fatores e sujeitos determinantes no percurso de implantação da política de criação de cursos de formação de professores financiada pelo MEC e sob a responsabilidade da Universidade Federal do Tocantins: Licenciatura em Educação do Campo – Artes e Música, Câmpus de Arraias. A pesquisa partiu da seguinte tese: a partir da primeira década dos anos 2000, movimentos sociais populares organizados e ligados à luta pela terra, principalmente ao seu acesso, à distribuição e à produção dos meios de vida no espaço rural, apoiados e financiados direta/indiretamente por organismos nacionais e internacionais, encontraram momentos pontuais profícuos à luta, à conquista e à implantação de uma política direcionada a institucionalizar Licenciaturas em Educação do Campo, planejadas e financiadas pelo Estado brasileiro, via Ministério da Educação e propostas por Instituições Federais de Ensino Superior. A importância social da investigação está no estudo e entendimento das Licenciaturas que visam formar, principalmente, mas não exclusivamente, professores para atuarem em escolas situadas em meio rural ou em área urbana, desde que recebam a maior parte de seus alunos advindos do campo. Esta luta nos fez chegar à questão central da presente pesquisa, a saber: quais sujeitos e fatores contribuíram para a idealização, proposição e a institucionalização de Licenciaturas, dentro da estrutura do MEC e de Instituições Federais de Ensino Superior, como, especificamente, a Universidade Federal do Tocantins, Câmpus de Arraias? Para respondermos à questão, utilizamos análises de documentos disponibilizados pelo MEC; análise dos marcos legais normativos que foram conquistados e constituídos, dentro do Estado, em atendimento à demanda dos movimentos sociais organizados ligados a terra; do estudo de obras de autores e pesquisadores da Educação Rural e do Campo e das influências de organismos internacionais na política educacional estatal brasileira. Na parte referente à pesquisa do Doutorado Sanduíche, realizamos pesquisa no periódico “Escola Portuguesa” para entendermos uma realidade educacional diferente da brasileira, mas cujos aspectos guardam pontos de congruência e divergência, o que ampliou nosso entendimento em relação à temática estudada. Para além da pesquisa bibliográfica, nos valemos, também, de relatos orais, utilizados como técnica de interpretação da realidade com vistas a entender o processo de criação, dentro da administração federal, de uma Coordenação Geral para atendimento à Educação do Campo. Finalizando, apresentamos a análise do curso da Universidade Federal do Tocantins – UFT, do Câmpus de Arraias, cuja formação em Artes e Música, juntamente com o Câmpus de Tocantinópolis/TO, são as únicas no país. Esperamos, dessa forma, como resultado, contribuir para a compreensão da perspectiva macro e micro, dentro do Estado brasileiro, do que vem sendo discutido e proposto para formação geral e específica de professores e quais resultados têm sido esperados/ obtidos para a educação dos povos do campo trazidos por essas iniciativas.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Licenciatura em Educação do Campo. Formação de Professores. Movimentos Sociais Organizados ligados a terra. SECADI/MEC.

RÉSUMÉ

L'objectif général de la thèse était d'analyser les facteurs et les sujets déterminant dans le parcours d'implantation de la politique de création de cours de formation des enseignants financés par le MEC et sous la responsabilité de l'Université Fédérale de Tocantins: *Campus* d'Arraias. La recherche a commencé avec la thèse suivante: dès la première décennie des années 2000, les mouvements sociaux populaires organisés et liés à la lutte pour la terre, principalement à leur accès, distribution et production de moyens de subsistance dans un milieu rural, soutenus et financés directement/indirectement par des organisations nationales et internationales, ont trouvé des moments fructueux pour combattre, conquérir et mettre en œuvre une politique visant à institutionnaliser les Diplôme de Premier Cycle en Éducation du Champ, planifiés et financés par l'Etat brésilien, par le Ministère de l'Éducation et les Institutions Fédérales d'Enseignement Supérieur. L'importance sociale de la recherche réside dans l'étude et dans la compréhension des Diplôme de Premier Cycle (Éducation du Champ) qui visent à former, principalement mais pas exclusivement, des enseignants à travailler dans des écoles situées en milieu rural ou urbain, à condition de recevoir la majorité de leurs étudiants du milieu rural. Cette lutte nous amène à la question centrale de la présente recherche, à savoir: quels sujets et facteurs ont contribué à l'idéalisation, la proposition et l'institutionnalisation des Diplôme de Premier Cycle, dans le MEC et des Institutions Fédérales d'Enseignement Supérieur, en particulier, à Université Fédérale du Tocantins, *Campus* d'Arraias? Pour répondre à la question, nous utilisons des analyses de documents fournies par le MEC; l'analyse des cadres juridiques normatifs qui ont été conquis et constitués, au sein de l'État, en réponse à la demande de mouvements sociaux organisés liés à la terre; l'étude des travaux d'auteurs et de chercheurs sur l'éducation rurale et rurale et l'influence des organisations internationales sur la politique éducative de l'État brésilien. Dans la partie relative à la recherche Sandwich dans le Doctorat, nous avons effectué des recherches dans la revue "Escola Portuguesa" pour comprendre une réalité éducative différente de la brésilienne, mais dont les aspects présentent des points de congruence et de divergence qui élargissent notre compréhension du sujet étudié. Au de-là de la recherche bibliographique, nous utilisons également des rapports oraux, utilisés comme une technique d'interprétation de la réalité, afin de comprendre le processus de création, au sein de l'administration fédérale, d'une coordination générale pour l'éducation sur le terrain. Alors, nous présentons l'analyse du cours de l'Université Fédérale du Tocantins - UFT, Campus d'Arraias, dont la formation en Arts et Musique, avec le Campus du Tocantinópolis / TO, sont les seuls dans le pays. En conséquence, nous essayer donc contribuer à la compréhension des perspectives macro et micro au sein de l'Etat brésilien, de ce qui a été discuté et proposé pour la formation générale et spécifique des enseignants et quels résultats ont été attendus/obtenus pour l'éducation des populations rurales apporté par ces initiatives.

Mots-clés: Politiques Publiques. Diplôme de Premier Cycle en Éducation du Champ. Formation des Enseignants. Mouvements Sociaux Organisés liés à la terre. SECADI/MEC

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Pessoas designadas para a Coordenação Geral de Política de Educação do Campo – SECADI/MEC, 2004-2018.....	76
Quadro 2: Distribuição dos cursos de Educação do Campo - por região - após resultado final do Edital 02/2012 - SESU/SETEC/SECADI/MEC de 31 de agosto de 2012.....	93
Quadro 3: Distribuição da população brasileira – urbana e rural, por regiões.....	93
Quadro 4: Disciplinas denominadas pedagógicas.....	108
Quadro 5: Ementa e Bibliografia da disciplina de Introdução à Filosofia.....	109

LISTA DE SIGLAS

BM – Banco Mundial

BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

CEBs – Comunidades Eclesiais de Base

CGPEC – Coordenação Geral de Políticas de Educação do Campo

CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

Consepe – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

CONTAG – Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura

CPT – Comissão Pastoral da Terra

EP – Revista Escola Portuguesa

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FONEC – Fórum Nacional de Educação do Campo

Fundeb – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

IES – Instituições de Ensino Superior

IFES – Instituições Federais de Ensino Superior

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LEdoC – Licenciatura em Educação do Campo

MEC – Ministério da Educação

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

ONG – Organização não Governamental

PAC – Programa de Aceleração do Crescimento

PNE – Plano Nacional de Educação

PPC: Projeto Pedagógico de Curso

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

Pronacampo - Programa Nacional de Educação do Campo

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFS – Universidade Federal de Sergipe

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UFT – Universidade Federal do Tocantins

UNB – Universidade de Brasília

Unesco – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, em português: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

Unicef – United Nations Children's Fund, em português: Fundação das Nações Unidas para a Infância.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O CAMPO: O(S) MOMENTO(S) DE IDEALIZAÇÃO, LUTA, CONQUISTA E INSTITUCIONALIZAÇÃO	27
2.1 Educação Rural e Educação do Campo: elementos para a compreensão da especificidade do ensino e do processo de Formação de Professores.....	29
2.1.1 Breve estudo comparado sobre os ideais educacionais para as escolas rurais em Brasil e Portugal: da exaltação da “vida” no campo aos modelos de “Ruralismo Pedagógico” e “Escola Única” nos anos de 1930.....	36
2.2 Educação Rural e Educação do Campo: duas vertentes presentes no Brasil e os desdobramentos dessa coexistência para a educação das populações rurais do país.....	48
2.3 Formação de Professores: em busca de elementos atuais.....	57
2.4 Banco Mundial, financiamento e Políticas para a Educação (do Campo) e Formação de Professores.....	74
3 ANÁLISE DO PERCURSO DA IMPLANTAÇÃO DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO SOB RESPONSABILIDADE DA SECADI-MEC: O MOMENTO DA CONQUISTA	87
4 FUNDAMENTOS E CONCEPÇÕES DA IMPLANTAÇÃO DO CURSO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NA UFT DE ARRAIAS: O MOMENTO DA INSTITUCIONALIZAÇÃO	117
5 CONCLUSÕES	145
REFERÊNCIAS	151
ANEXOS	160
Anexo I- Notícia veiculada em 1936 em Portugal, na Revista Escola Portuguesa, sobre publicação de estudo sobre o Regionalismo na Escola, publicado no boletim e reproduzido na íntegra em revista brasileira.....	162
Anexo II- Texto completo da Revista Escola Portuguesa, publicada em Portugal, e reproduzido na íntegra na Revista de Educação, da Diretoria de Ensino do Estado do São Paulo em 1935.....	164
Anexo III- Notícia da decisão do I Congresso Brasileiro de Ensino Regional da importância de se criar escolas normais rurais	168
Anexo IV- Conteúdos da semana de estudos, em todo Portugal, cujo tema foi o “Brasil”, constantes nas orientações da Revista Escola Portuguesa	171

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores se constitui em objeto de estudo que vem sendo pesquisado e discutido no meio acadêmico, cuja produção de conhecimentos aumentou substancialmente nas últimas décadas do século XX, a partir dos anos de 1980 e nas décadas iniciais do século XXI. As campanhas para democratização do acesso e permanência nas escolas, com *slogans* do tipo “Toda criança na escola”, o advento de marcos legais, como a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB de n. 9.394, em 1996, que postulou a necessidade de formação em nível superior como requisito para docência, podem ser lembrados como alguns dos fatores que contribuíram para a ampliação dos debates em relação à formação de professores no Brasil.

Seguindo essa tendência de estudos e investigações sobre a formação de professores, a presente pesquisa se soma a essa produção, estando relacionada à formação para docência nas escolas do campo, ou seja, às Licenciaturas em Educação do Campo - LEdoCs, planejadas e financiadas pelo Estado brasileiro, via Ministério da Educação – MEC e que visam formar, principalmente, mas não exclusivamente, professores para atuarem em escolas situadas no meio rural ou em área urbana, desde que essas escolas recebam alunos oriundos do campo.

Historicamente, se o estudo envolvendo a temática de formação de professores em nível superior é algo importante e novo no país, os estudos que enfocam as licenciaturas com especificidade para docência em escolas no campo são ainda mais recentes. É importante lembrar que a preocupação em formar docentes para áreas rurais já estava posta no ideário pedagógico nacional nas primeiras décadas do século XX. Entretanto, àquela época, essa formação se dava em nível médio, em cursos normais. Diferente desta, a formação da qual tratará esta tese é a ofertada sob responsabilidade do MEC e das Instituições Federais de

Ensino Superior – IFES, com foco de análise na Universidade Federal do Tocantins, e pleiteada por um conjunto de instituições e movimentos sociais organizados, principalmente o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, aglomerados no que ficou conhecido como “Movimento Nacional por uma Educação do Campo”, cujas ações perpassaram os anos finais de 1990, chegando até os dias atuais (2018).

Numa breve retrospectiva das ações de formação de professores em nível superior para Educação do Campo empreitadas pelo MEC, constatamos que, desde 2006, já se estudava, no âmbito da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, uma proposição de curso de Licenciatura em Educação do Campo. Em 2008 e 2009, através de financiamento do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, a SECAD convocou as Instituições de Educação Superior (IES) públicas para apresentarem propostas para abertura de turmas do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – Procampo, que objetiva – haja vista que o programa está em vigência – formar professores para atuarem nas escolas situadas em áreas rurais ou que atendam moradores dessas áreas, com habilitação em disciplinas dos últimos anos do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Em 2012, eram 33 IES (Estaduais, Federais, Fundações, dentre outras) desenvolvendo turmas apoiadas pelo Procampo, alocadas em 18 estados e no Distrito Federal. Em 2012, no dia 20 de março, foi lançado o Programa Nacional de Educação do Campo – Pronacampo (que englobou o Procampo como um de seus eixos de ação para formação de profissionais para Educação do Campo), com objetivo de oferecer apoio técnico e financeiro aos estados, Distrito Federal e municípios para implementação da política nacional de educação do campo. O Edital Conjunto 02/2012 SESU/SETEC/SECADI/MEC, advindo do desdobramento das políticas do Pronacampo, trouxe a possibilidade da institucionalização de 44 cursos de Licenciatura em Educação do Campo. Diferentemente de seus predecessores, o edital de 2012 se destinou apenas às

instituições federais: universidades e institutos e não mais às universidades públicas em geral. Todo este movimento que deu origem aos editais da SECADI/MEC instigou-nos a desenvolver um estudo sobre tal temática.

O interesse em pesquisar a temática sobre Formação de Professores para Educação do Campo, de maneira pessoal e profissional, vem dar continuidade a um processo de investigação desenvolvido desde a inserção na carreira docente. A gênese dos questionamentos em relação à educação destinada aos habitantes das áreas rurais está diretamente relacionada ao início da nossa vida profissional como professora, em 1998, em uma escola rural na cidade de Patos de Minas-MG. Ao entrar em contato com aquela realidade, começamos a perceber o acelerado fechamento¹ das escolas rurais. De acordo com dados apresentados em nossa dissertação de mestrado, nesse município, no prazo de menos de uma década (1991-1999), as cerca de 80 escolas existentes foram reduzidas a 8 núcleos. Outro fator que nos intrigava era a visão dos gestores municipais que “previam” o total fechamento das escolas situadas nesse espaço num prazo estabelecido em menos de duas décadas. A contradição que se percebia entre urbano-rural, nesta perspectiva, anular-se-ia pela prevalência do modelo de nucleação e transporte escolar para as escolas urbanas dos alunos filhos da classe trabalhadora rural.

Esta inquietação se aprofundou quando, ao cursar a faculdade de Pedagogia (2001-2004), houve o contato com o professor Sérgio Celani Leite, autor de *Escola Rural: urbanização e políticas educacionais* (2002). As discussões introduzidas e aprofundadas por

¹ O fechamento de escolas no meio rural, ao que nos parece, foi e ainda é uma endemia em todo Brasil. De acordo com Peripoli e Zóia (2011, p. 200), “As experiências das nossas pesquisas demonstram que o fechamento das escolas do campo é apenas o princípio do fim. O fechamento das escolas é seguido pelo fechamento da igreja, do campo de futebol, do clube recreativo, dos encontros de famílias, enfim, torna-se de fato um espaço sem gente”. Essa também foi uma das conclusões da nossa pesquisa de mestrado que teve como um dos objetos de estudo o fechamento das escolas rurais no município de Patos de Minas, nos anos de 1990. Além das instituições assinaladas pelos autores anteriormente citados, há uma das faces mais perversas desse processo, a saber, o total abandono do poder municipal e, conseqüentemente, de um rol de ações de sua responsabilidade, como a manutenção das estradas, oferta de médicos e dentistas (cujos atendimentos eram feitos nas escolas, quando a comunidade não contava com posto de saúde), reuniões com prefeito e representantes municipais na própria comunidade, que tinham a escola como ponto quase que único de referência (Algumas comunidades tinham galpões ou salões paroquiais, mas não eram a regra).

ele durante as aulas de História e Sociologia da Educação e a leitura de sua obra, vieram ao encontro da primeira percepção em relação à escola rural: de que a existência de escolas nas comunidades, em momento algum de nossa história, assumiu papel de destaque na formação dos sujeitos do campo ou problematizou a questão da classe trabalhadora rural, o que poderia, a nosso ver, contribuir para um processo mais amplo de superação de um *status quo* vigente entre os que necessitavam vender sua força de trabalho no campo e os donos dos meios de produção na terra. Outrossim, as escolas nos pareceram descartáveis, configurando, na visão dos gestores, altos prejuízos aos cofres públicos. A negação do direito à educação, na obra de Leite (2002), foi sinalizada como um dos fatores agravantes do êxodo rural. Dessa forma, ao propor os projetos de Monografia na Graduação e, posteriormente, de Dissertação no Mestrado, optamos por pesquisar a Escola Rural, seu sucateamento, deterioração e, naquele momento, o que nos parecia um processo de extinção fomentado pelo fechamento maciço e pela visão negativista de gestores dos municípios envolvidos na pesquisa e em levantamento bibliográfico da situação geral das escolas rurais em Minas Gerais.

Como professora universitária, a partir de 2008, trabalhando na Universidade Federal do Piauí (agosto de 2009 a novembro de 2013) e Universidade Federal do Tocantins, onde iniciei minha carreira no magistério superior (julho de 2008 a julho de 2009, retornando ao final de 2013), as pesquisas desenvolvidas, atividades de extensão, ensino e publicações, voltaram-se ao tema, sempre com foco na análise do contexto rural e das políticas que o tiveram e o têm como objeto de suas intervenções/ ações. O trabalho acadêmico na região Norte, em um dos estados menos urbanizado da federação, o Tocantins, e, mais especificamente da região do município de Arraias que mesmo de maneira mais tardia (2008) começou um acelerado processo de fechamento das escolas no campo, foi mais um dos condicionantes que contribuiu para que esta etapa de pesquisa e formação se vinculasse ao rural.

Instigou-nos, e instiga um ponto flagrante que também se somou às nossas justificativas para escolha do tema: justamente o paradoxo que se estabelece entre investimento em educação do campo *versus* fechamento em massa de escolas². Apesar do fechamento das escolas por estados e municípios, vivenciamos, nos últimos anos, um investimento substancial do MEC em programas e projetos para melhorias físicas, formação de professores, aprovação de uma política nacional de educação do campo e até mesmo a aprovação de um dispositivo legal que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN de 1996. Trata-se da Lei 12.960 de março de 2014, que postula que o fechamento das escolas do campo, quilombolas e indígenas terão que passar por um processo que contemple: a manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que analisará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a previsão do impacto do fechamento da escola e, também, apresentar a manifestação da comunidade escolar. Dessa maneira, várias questões surgem, das quais, dentre elas, optamos pelo estudo da formação de professores para o campo.

Nesta fase de nossa formação pretendemos produzir um conhecimento que venha do acompanhamento sistemático do desenrolar da política de formação de professores específica para o campo. Dessa forma, a tese encontrou sua identidade dentro do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de São Carlos, na linha de pesquisa “Estado, Política e Formação Humana”, tendo em vista que esta linha tem como um de seus objetivos “analisar as políticas públicas e a construção do pacto social e a sociabilidade humana”. Como fruto dos movimentos organizados, a Educação do Campo que nos é apresentada hoje, que foi e está sendo pleiteada, precisa ser investigada, analisando-se em que medida esta formação tem

² De acordo com Pavani e Andreis (2017, p. 8) “Segundo dados do Censo Escolar 2014 (INEP, 2014), nos últimos 11 anos, as escolas rurais fechadas foram muitas: existiam 103.328 escolas rurais no Brasil em 2003; em 2013, o número caiu para 66.732. Para tanto, somente nos anos de 2013 e 2014, foram fechadas 4.084 escolas rurais, o equivalente ao corte de aproximadamente 340 instituições por mês, ou pouco mais de 11 por dia. Estes são dados extremamente preocupantes, denunciados pelos movimentos sociais e por toda uma mobilização de professores universitários e simpatizantes da Educação do Campo através da campanha “Fechar escola é Crime”.

respondido às necessidades e expectativas das esferas da sociedade civil que compõem o “Movimento Nacional por uma Educação do Campo”.

Pesquisar como esse processo se inicia e se desenvolve, exige um esforço de análise que parta da totalidade do fenômeno, em nível nacional, e chegue ao particular, nível local. Com o propósito de investigar a “ponta” desse processo, onde ele realmente se materializa, escolhemos investigar a implantação do curso de Licenciatura em Educação do Campo – Artes Visuais e Música da Universidade Federal do Tocantins, alocado no município de Arraias. Este município é a sede da 14ª Região Administrativa do Tocantins que está localizado na Mesorregião Ocidental do estado. Foi fundado durante o século XVIII e perfaz um território total de 5.234 km². De acordo com o censo demográfico de 2010, o município tem cerca de 10.643 habitantes. Há comunidades reconhecidamente remanescentes de quilombos, como a Lagoa da Pedra e o Kalunga Mimoso. É um município ligado às tradições do cultivo da terra em propriedades familiares com agricultura de subsistência.

A LEdoC da UFT é a única no país com enfoque em Artes Visuais e Música. Isso se constata ao se tomar por base o quadro das 44 propostas aprovadas no edital de 2012, o que a torna campo singular de pesquisa e análise das ações de implementação e aceitabilidade na sociedade, bem como, para extrair elementos que possibilitem a compreensão de como a formação de professores para a Educação do Campo se efetiva de fato, identificando possibilidades, limitações, conquistas e desafios.

No quadro geral apresentado, como resposta à situação paradoxal que assinalamos: investimentos nas escolas do campo *versus* fechamento das escolas do campo, temos como uma de nossas hipóteses a conjectura de que houve um cenário político, social e macroeconômico que permitiu a inserção de representantes de movimentos sociais organizados no interior do Estado e, encontrando estes movimentos um contexto favorável à ampliação da oferta de educação destinada aos povos do campo, conseguiram dar voz e vez

aos que antes eram silenciados, ou mesmo ignorados, na ótica do capitalismo vigente, o que culminou, dentre outras ações, na possibilidade de institucionalização de cursos de Licenciatura em Educação do Campo – LEdoC. Essa situação nos parece paradoxal. Movimentos de esquerda beneficiados pelas políticas internacionais para educação de organismos como o Banco Mundial – BM e setores das Organizações das Nações Unidas – ONU, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco e a Fundação das Nações Unidas para a Infância – Unicef. Por isso, tal situação carece de análise sistemática, o que procuraremos realizar no decorrer do texto.

Dessa luta, veio a conquista dos primeiros cursos de Formação de Professores para Educação do Campo no âmbito da SECAD/MEC. A conquista da implantação trouxe consigo possibilidades e limites. Nesse sentido, temos uma terceira hipótese. Em nome da “autonomia universitária”, todo processo de implementação desses cursos ficou a cargo das IFES, tanto no que diz respeito à organização dos Projetos Pedagógicos de Curso – PPC, quanto aos processos de seleção do pessoal técnico-docente, quanto na forma de acompanhamento, avaliação, gestão dos recursos, dentre outros. Por não haver uma Diretriz Nacional para estes cursos, parece-nos que cada universidade estabeleceu seus critérios de condução para tais licenciaturas.

Pensando em todas essas hipóteses e com base nesse percurso – luta, conquista e implementação – e em seus variáveis condicionantes chegamos ao problema da pesquisa:

Quais sujeitos e fatores contribuíram para a idealização, proposição e a institucionalização de Licenciaturas dentro da estrutura do MEC e de Instituições Federais de Ensino Superior, como, especificamente, a Universidade Federal do Tocantins, Câmpus de Arraias?

Nesse sentido, o objetivo geral da tese é analisar sujeitos e fatores determinantes no percurso de implantação da política de criação de cursos de formação de

professores financiada pelo MEC e, especificamente, a de responsabilidade da Universidade Federal do Tocantins: Licenciatura em Educação do Campo – Artes e Música, Câmpus de Arraias.

De modo mais específico, espera-se: analisar o ideal de formação de professores vigente na atualidade; analisar a influência de organismos internacionais na proposição e consolidação de tais propostas formativas; historiar, através dos editais e informações da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade – SECAD³ e fontes orais, as tentativas, desde 2006 e a implantação, em 2008, dos primeiros cursos superiores de Licenciaturas em Educação do Campo no âmbito do MEC; investigar a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI⁴, do Ministério da Educação, assim como seus objetivos e a forma de interação desta com os movimentos sociais populares organizados e com as demais instâncias do MEC; analisar o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFT do município de Arraias, suas ementas, referências bibliográficas, organização curricular, tentando observar se há uma matriz pedagógica ligada a teorias que pressupõem a emancipação da classe trabalhadora rural, de inspiração socialista, como por exemplo, a Pedagogia Histórico-crítica e que possibilite o que os Projetos intitulam “Sólida formação docente” dos futuros professores para atuação em escolas do e no campo.

Na busca da contemplação do primeiro objetivo específico, a próxima parte do

³ Criada em 2004 como Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, em 2011 englobou as ações estatais para diversidade, sendo renomeada como Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) que, de acordo com dados oficiais “em articulação com os sistemas de ensino implementa políticas educacionais nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais. O objetivo da SECADI apresentado ao público é o de contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental, visando à efetivação de políticas públicas transversais e Inter setoriais” Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-nclusao/apresentacao>>. Acesso em 20/09/2016.

⁴ Utilizaremos o termo SECAD para eventos anteriores ao ano de 2011, quando a mesma passou a ser denominada SECADI, conforme a nota anterior. Para o Período pós 2011, utilizaremos a sigla SECADI, evitando, assim anacronismos.

estudo se configura como bibliográfico, visando entender como, no Brasil, a questão da escolarização das populações rurais se deu, apresentamos uma análise do que está sendo almejado, no âmbito acadêmico e profissional, como um processo de formação de professores que se queira “sólido”, mas que, ao mesmo tempo, privilegie a existência de professores reflexivos, ou seja, que tornem o seu fazer docente quase um eterno processo de ação-reflexão-ação. Um professor que lecione, analise seus resultados e de seus alunos e, novamente, caso reflita e julgue necessário, haja em prol da aprendizagem com ações e metodologias diferenciadas das já utilizadas.

Neste percurso, abriremos espaço para comparar a perspectiva histórica educacional do nosso país com outra que traz pontos de convergências e divergências, contribuindo para a compreensão de que o Brasil passou por um período histórico que não foi único ou exclusivo. Ao contrário. No contexto Europeu, Portugal passou, contemporaneamente à educação brasileira, um período de exaltação ao rural, à vida no campo e à perspectiva de formar um professorado específico para o meio rural. Essa aproximação Brasil-Portugal é comprovada, no texto, pela presença de permuta de publicações entre os dois países que tinham a educação como objeto. Ressaltamos o que desta correspondência de ideais educacionais se dirigia às escolas rurais, num período compreendido entre os anos de 1935 a 1945. As ideias portuguesas, como veremos, reverberaram aqui no Brasil e o contrário também se deu. Entretanto, Portugal, ao adentrar num regime totalitário, optou por uma “escola única” em favor do fortalecimento do nacionalismo e da unidade em torno das concepções de “cidadania” do governo. E, nesse momento, no Brasil, houve a continuidade da perspectiva de uma escola diferenciada, com métodos, técnicas, materiais didáticos e professores específicos para a educação rural. Dessa forma, acreditamos que esta parte do estudo encontra importância no contexto da tese.

Em sequência, esperamos contribuir para o entendimento da “formação de

professores” e da complexa teia econômica e social que culminou em propostas formativas que saíram de movimentos sociais organizados, como o MST, e que focaram a educação nesses últimos anos e, em qual medida, essas propostas foram influenciadas por organismos internacionais, os quais fomentaram e participaram de sua elaboração, via financiamento e/ ou parceria e, em certos casos, como da UNESCO e UNICEF, tornaram-se até signatários de documentos e ações considerados por autores que investigam a temática da educação como “marcos” do movimento.

O capítulo procurará, assim, responder às questões que emergiram nesse momento de entendimento do objeto, a saber: no contexto das políticas educacionais estatais, gestadas e irradiadas pela SECADI/MEC, qual cenário possibilitou o financiamento de tais cursos de LEdoC e, nesse sentido, a quem interessou e interessa a proposição de formação específica de professores para o campo?

Na terceira parte, apresentaremos o estudo do contexto de criação da SECADI, no interior do MEC, no ano de 2004, investigando sua criação como SECAD, assim como seus objetivos e a forma de interação desta com os movimentos sociais populares organizados e com as demais instâncias do MEC e suas variadas linhas de ação, fixando o foco da investigação na Coordenação Geral de Políticas para a Educação do Campo, tendo em vista que, a formação específica de professores é encabeçada por esta coordenação. Essa parte da pesquisa se efetivará com a utilização de mais de um tipo de fonte e mais de uma forma de coleta de dados e informações. O que buscamos, nesta análise, é a compreensão histórica do momento em que emerge uma demanda pela educação dos povos do campo, especificamente a formação de professores, oriunda da “pressão” de segmentos organizados da sociedade civil sobre o Estado e de um cenário político-econômico-social, interno e externo, propício a tais mudanças, na tentativa de uma análise atrelada à compreensão do objeto estudado.

A quarta parte tem o seguinte intuito, agora que já partimos do geral:

formação de professores na perspectiva nacional, de chegar ao específico: a LEdoC da UFT de Arraias, Tocantins, na tentativa de analisar o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFT do município de Arraias, suas ementas, referências bibliográficas, organização curricular, tentando observar se há uma matriz pedagógica ligada a teorias que pressupõem o empoderamento da classe trabalhadora rural, além da tentativa de percebermos como se materializou os pressupostos, orientações e fomentos apresentados ao longo do texto, dando origem ao curso de Licenciatura em Educação do Campo na área de Linguagens, com especificidade em Artes e Música.

Para concluir a tese, nossa pretensão é voltar ao contexto nacional, com mais e melhores elementos para entender a proposta de formação de educadores para as escolas do campo, nacionalmente e regionalmente, na tentativa de perceber em que medida o curso de Licenciatura em Educação do Campo na área de Linguagens, com especificidade em Artes e Música da UFT contribui, num cenário macroeconômico capitalista, que explora e expropria a classe trabalhadora no campo, ao se lançar o desafio de abrir 360 vagas em seus três primeiros anos de implantação.

Para melhor apreensão das informações, a pesquisa se utilizará de fontes documentais e orais, considerando que as análises se voltaram ao esclarecimento de concepções educativas subjacentes aos marcos regulatórios da Educação do Campo, desde 2001 – com o Parecer n. 36, de 04 de dezembro de 2001 (que deu origem às Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo) até o Decreto n. 7.352 de novembro de 2010 (que Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA), e do momento de criação da SECAD e do diálogo desta secretaria com os movimentos sociais ligados a terra. Acrescente-se que foi analisado o PPC do curso em Educação do Campo no Tocantins, especificamente o do Câmpus localizado no município de Arraias, Câmpus “Professor Sérgio Jacinto Leonor”.

As contribuições da pesquisa para a área da educação serão no sentido de produzir conhecimento em relação às políticas implantadas e que se autojustificam pelo atendimento às exigências e expectativas dos movimentos sociais. Exigências que deram origem a um cabedal de dispositivos, os quais podemos aventar a possibilidade da existência de uma política pública estatal⁵ para a educação dos povos do campo no Brasil. É necessário compreender a apropriação que o Estado capitalista faz das discussões e discursos de movimentos como o “Por uma educação básica do campo” e, dessa relação tensa, compreender a forma como o MEC e algumas IFES concretizam as ações “para” e não “com” as populações rurais. Por fim, esperamos colaborar para a compreensão da totalidade de um fenômeno, ou seja, a perspectiva macro e micro, dentro do Estado brasileiro, do que vem sendo discutido e proposto, há quase uma década (2007-2016), do que venha a ser esta formação específica e qual vem sendo seus resultados para a educação dos povos residentes no campo.

⁵ Quando nos referimos a políticas públicas estatais, fazemos menção às ações que compõem a esfera do Estado, sendo planejadas e colocadas em prática pelo mesmo. Sobre esta discussão, Cf.: COSTA, Sidiney Alves & BEZERRA NETO, Luiz. Políticas públicas/ estatais: contribuição para o estudo da relação estado-sociedade. *Acta Scientiarum Education*. Maringá, v. 38, n. 2, p. 165-172, Abr.-Jun, 2016.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O CAMPO: O(S) MOMENTO(S) DE IDEALIZAÇÃO, LUTA, CONQUISTA E INSTITUCIONALIZAÇÃO

No contexto dos movimentos sociais, houve o entendimento de que a seguridade à educação para os povos do campo não se daria somente pela existência de prédios escolares no espaço rural ou pelo atendimento, via deslocamento, em escolas no espaço urbano. Era necessário que o Estado fosse tencionado a garantir uma série de princípios para que a educação do campo pleiteada e realizada “com” os sujeitos do campo, primordialmente, com os sujeitos organizados em movimentos sociais, fosse implementada de fato. A existência de materiais didáticos próprios, organização diferenciada de tempos e espaços, metodologias, projetos político-pedagógicos, currículos, professores e profissionais específicos, fizeram parte das demandas do movimento para materialização da Educação do Campo. A oferta de cursos de LEdoC pelo MEC, objeto de estudo da presente tese, é compreendida por alguns teóricos, os quais estudaremos no decorrer do texto, como resposta à demanda por professores formados especificamente para docência no modelo de Educação do Campo apresentado.

Para falar do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Tocantins, Campus de Arraias é preciso, antes de tudo, reafirmar que este e todos os outros Cursos de Licenciatura ligados ao Procampo¹ é uma conquista do Movimento Nacional de Educação do Campo, obra da articulação entre organizações sociais e sindicais camponesas, Universidades e poder público, que lutam pelos direitos básicos e subjetivos das pessoas que vivem no campo em nosso país (CARVALHO, 2016, p. 20).

Transcorridas quase duas décadas (1997-2016), entre o acirramento da mobilização dos movimentos sociais em prol da Educação do Campo, dando origem à proposição inicial e o surgimento de uma minuta para cursos de LEdoC, até o funcionamento de cursos regulares nas IFES, encontramos um percurso bem definido, constituído, claramente, por momentos de luta, de conquista e de institucionalização. Percurso este

profícuo à análise que necessita tão significativa ação estatal, a qual requereu e requer a articulação de várias instâncias, desde o tensionamento dos movimentos sociais, passando à proposição (SECAD), ao financiamento (FNDE), à liberação de pessoal técnico-pedagógico para funcionamento dos cursos (Secretaria de Educação Superior – SESU), até a institucionalização das LEdoCs (IFES).

Tais momentos – de luta, conquista e institucionalização – que culminaram nos cursos de LEdoCs requereram, para sua compreensão, a análise de parte da estrutura do MEC, ministério que detém a prerrogativa de coordenar as políticas educacionais dentro do Estado brasileiro e que, no caso da Educação do Campo, dentro de sua organicidade, delegou tal tarefa a uma de suas secretarias, a SECAD, responsável por encabeçar essa proposta de formação.

Como ponto de partida para uma pesquisa comprometida com o conhecimento e a compreensão do processo de formação de professores específico para as escolas do campo – implementado e financiado pelo Estado, via SECADI/MEC – e planejado e executado pelas IES selecionadas através de editais próprios, lançados nos anos de 2008, 2009 e 2012, em especial da UFT, realizaremos, neste capítulo, estudo bibliográfico para análise do que venha a ser um processo de formação de professores e, especificamente, um processo de formação para a docência em escolas do campo.

Portanto, tentou-se partir do particular – Licenciatura em Educação do Campo – para o mais geral – o cenário histórico no qual estas iniciativas foram planejadas e gestadas, buscando a essência do fenômeno. Nesse intuito, a análise dos dados precisou estar comprometida com a profunda compreensão do objeto estudado, ou seja, com o “desvelamento de suas mediações e de suas contradições internas” (MARTINS, 2006, p.10).

Esperamos contribuir para o entendimento claro do que compreendemos como “formação de professores” e da complexa teia econômica e social que culminou em propostas

formativas que saíram de movimentos sociais organizados, como o MST e que focaram a educação nesses últimos anos e, em qual medida, essas propostas foram influenciadas por organismos internacionais, os quais fomentaram e participaram de sua elaboração, via financiamento e/ ou parceria e, em certos casos, como o da UNESCO e UNICEF, se tornaram até signatários de documentos e ações considerados por autores que investigam a temática da educação como “marcos”⁶ do movimento.

2.1 Educação Rural e Educação do Campo: elementos para a compreensão da especificidade do ensino e do processo de Formação de Professores

O presente capítulo tem o objetivo de apresentar uma análise da escola rural e do ideal de formação de professores que se construiu a partir de momentos históricos pontuais para a educação dos povos do campo. Nesse percurso, pretendemos compreender as relações, inter-relações e correlações do objeto em estudo. Entendemos ser importante que o caminho rumo ao entendimento do que venha a ser um processo de formação de professores parta da totalidade social, que é histórica.

Em um primeiro momento, quando propomos a análise, essa totalidade nos parece caótica, sendo necessárias, na busca pela compreensão do fenômeno investigado, que adentremos em direção às particularidades do mesmo, a saber, categorias mais simples e, após este estudo, trilhar um caminho de retorno à totalidade social, entretanto, com elementos que possibilitem a compreensão de sua complexidade. Esse necessário movimento é entendido da seguinte forma:

⁶ O marco das discussões sobre a Educação do Campo tem sido delimitado por vários teóricos (FERNANDES, 2006; MARTINS, 2008) como a I Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”, ocorrida em 1998. Neste ano, na cidade de Luziânia-GO, cinco instituições – CNBB: Conferência Nacional dos Bispos do Brasil; MST: Movimento dos Trabalhadores Sem Terra; Unicef: Fundação das Nações Unidas para a Infância; Unesco: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization e UNB: Universidade de Brasília – promoveram a I Conferência, iniciando o que se tornou uma transição, e não substituição, da visão da antiga “educação rural” para “educação do campo”:

O trabalho analítico com as categorias mais simples e abstratas seguirá agora o percurso do progressivo enriquecimento da teoria interpretativa da realidade, até atingir novamente o todo que foi o ponto de partida, só que esse todo já não mais se apresenta ao pensamento como uma representação caótica, mas como “uma rica totalidade de determinações e relações diversas”. O concreto é, assim, reproduzido pelo pensamento científico, que reconstrói, no plano intelectual, a complexidade das relações que compõem o campo da realidade que constitui o objeto de pesquisa (DUARTE, 2000, p. 92).

Partindo do plano concreto, podemos afirmar que a base econômica sobre a qual se alicerça a sociedade brasileira tem sua materialidade determinada por fatos, episódios e momentos históricos responsáveis para que, com maior ênfase, a partir dos anos de 1980, o capitalismo aqui estabelecido, baseado no processo de globalização, de adequação a uma lógica mercadológica mundial, fizesse do Brasil um país em desenvolvimento, deixando de lado o posto de país de terceiro mundo, o qual pertencia até então. Entretanto, percebemos os resquícios do colonialismo aqui implantado há centenas de anos.

Na última década do século XX, a luta para garantir o direito à educação aos povos do campo se intensificou e iniciou-se um movimento nacional em prol desse objetivo. A esse movimento, autores, como Munarim (2008), nomearam de “Movimento Nacional de Educação do Campo no Brasil”.

Os meados da década de 1990 se constituem o momento histórico em que começou a nascer o que estou chamando de Movimento de Educação do Campo no Brasil. Nesse contexto, o “I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária” (I ENERA), realizado em julho de 1997, na Universidade de Brasília pode ser eleito como fato que melhor simboliza esse acontecimento histórico. (MUNARIM, 2008)

Até a década de 1990, ações estatais, estudos, publicações e uma tímida parcela⁷ das pesquisas em educação tratavam da “educação rural”. Com o surgimento dessas ações e movimento em favor de uma “educação do campo”, a primeira questão que se coloca

⁷ Em 2004, as autoras Bezerra e Damasceno, em artigo publicado com base nas produções de mestrado e doutorado constantes no banco de resumos de dissertações e teses da ANPED, em periódicos acadêmicos-científicos de abrangência nacional e regional e, ainda, em livros especializados, apresentaram uma proporção de que a cada doze trabalhos produzidos sobre educação rural, havia mil trabalhos em outras áreas da educação. Essa proporção era dezessete vezes menor do que a proporção dos habitantes do campo em relação à cidade.

para o entendimento da discussão é: houve uma simples troca de um termo pelo outro, ou seja, um termo substituiu o outro? Para respondermos adequadamente essa questão será necessário contextualizar e distinguir a utilização dos termos e o que está implícito nos mesmos. Para tal, faremos uma breve retomada histórica.

Quando nos propomos a analisar a educação das décadas iniciais do século XX, observamos que houve um movimento articulado por pensadores em relação a este tema, colocando-o como ponto fundamental da sociedade brasileira tendo que, portanto, ser incluindo na pauta das discussões sobre os problemas da nação àquela época. No rol de problemas, na visão desses intelectuais, a quase ausência de educação para a sociedade superava as demais dificuldades enfrentadas em nível nacional, tais como: questões econômicas, de moradia, de saúde/ higiene, dentre outras, que eram semelhantemente graves.

É essa inclusão sistemática dos assuntos educacionais nos programas de diferentes organizações que dará origem aquilo que, na década dos vinte, está sendo denominado de entusiasmo pela educação e otimismo pedagógico. [...] Ao atribuírem importância ao processo de escolarização, prepararam o terreno para que determinados intelectuais e “educadores” – principalmente os “educadores profissionais” que apareceram nos anos vinte – transformassem um programa mais amplo de ação social num restrito programa de informação, no qual a escolarização era concebida como a mais eficaz alavanca da História brasileira. (NAGLE, 1974. p 101

Vemos aqui (NAGLE, 1974), que pairava entre os que ele determinou de “educadores profissionais”, uma visão da escola como redentora de todas as mazelas sociais. O entusiasmo pela educação, ou seja, a ideia de que a difusão e expansão através da construção de prédios e instalações e o otimismo pedagógico, marcado pela crença de que o “escolanovismo”⁸ seria a pedagogia adequada para ser implantada nas escolas brasileiras,

⁸ A Pedagogia da Escola Nova, que deu origem ao termo escolanovismo, foi fomentada no Brasil por intelectuais como Anísio Teixeira, discípulo de John Dewey. A questão central aqui é de que, vindo na contramão da escola tradicional, onde o professor era o centro do processo educativo, detentor do conhecimento e que definia, planeja e conduzia a aula, os pressupostos da Escola Nova minimizam essas atribuições do professor e maximizam a participação do aluno no processo ensino-aprendizagem. Um dos problemas centrais do escolanovismo, baseado no pragmatismo, no protagonismo de aluno pesquisador, retira do professor as especificidades de seu trabalho, subentendendo que, se o aluno é o sujeito aprendiz, ele precisa apenas de uma mediação até o conhecimento, ele precisa ser o construtor de seu conhecimento. Cf. Saviani (2017)

originaram um manifesto em prol da escolarização, que ficou conhecido por Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova⁹.

[...] era fundamental a formação de um caráter nacional ao povo brasileiro e a educação deveria colaborar nesta tarefa, num esforço de diminuir ao máximo o analfabetismo, ensinando aspectos da geografia, da história, do folclore do Brasil, bem como noções de Moral e Civismo, enfim, a cultura brasileira deveria se fazer presente e constante nos currículos escolares tanto em escolas do campo, como nas da cidade (ALMEIDA, 2005, p. 38).

Nesse contexto de euforia em torno da educação, a educação rural, como notamos, fazia parte das mazelas elencadas pelos intelectuais da época. Pensada não de forma a ser ofertada com qualidade e igualdade frente às condições das poucas escolas/ grupos urbanos mas com a função de valorizar a vida camponesa, sua cultura, a exaltação do fazer do caboclo, fixar o homem (e o próprio professor) ao meio rural, enfim, tinha um papel a cumprir. Fernando de Azevedo, em sua obra “*Educação e seus problemas*”, cuja primeira edição data de 1937, já chamava a atenção para os problemas da escolaridade ofertada às populações rurais, vejamos:

Mas enquanto ficarem no sombrio desconforto em que vegetam, essas regiões imensas, sem meios de lavrar a terra e sem transporte para a produção, sem garantias para a saúde constantemente ameaçada e sem recursos para a conquista e domínio da natureza sempre adversa, não haverá meios capazes de fixar o trabalhador ao solo e o professor à escola, entregues um e outro aos caprichos de uma natureza, que começará por deslumbrá-los, para acabar por esmagá-los, pelas forças do meio quase agressivas, apagando-lhes do coração o amor pelo meio natural e dos olhos a própria sensibilidade à grandeza de seus espetáculos (AZEVEDO, 1953, p 39).

É interessante notar que Azevedo (1953), já pressupunha que o homem deixava o campo pelas (não)condições de reprodução dos meios necessários à sobrevivência dos sujeitos ali residentes. Ao elencar as razões para o esvaziamento do meio rural, em primeiro lugar, o autor apontou a questão: “*sem meios de lavrar a terra e sem transporte para a*

⁹ De acordo com Carvalho (2006), o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova foi “[...] elaborado em 1932 por Fernando de Azevedo e assinado por 26 educadores brasileiros, líderes do movimento de “renovação educacional”, já de início, enfatiza a importância da relação dialética que deve existir entre educação e desenvolvimento e destaca a primeira como sendo fundamental, o carro chefe do desenvolvimento do País e um dos principais problemas da nação”.

produção”. Podemos inferir que Azevedo (1953) indicava que as condições econômicas de produção na terra eram praticamente ineficazes/ inexistentes. Assim, indo na contramão do pensamento da escola como redentora da sociedade, fica claro que a escola, por si só, não conseguiria reverter o quadro que vimos, vemos e vivemos até aos dias atuais (2018) apenas por sua existência.

Pedir, de fato, somente à “educação rural” ou esperar dela a solução racional de um problema, que é exclusiva, nem principalmente técnico, é incidir no duplo erro de desconhecer a impossibilidade de estender a educação, nas condições atuais, a todos os grupos dispersos pelo campo e pelos sertões, e de obscurecer a questão com mais uma dessas “ideias salvadoras”, de que tem sido fértil o misticismo da mentalidade primária (AZEVEDO, 1953, p 33).

Tais ideias salvadoras culminaram num movimento conhecido como Ruralismo Pedagógico. Não é nossa intenção traçar uma análise mais detalhada desta tendência, pois há trabalhos de pesquisadores¹⁰ que já se debruçaram sobre ele. Em linhas gerais, esta tendência foi fruto de reivindicações quanto à precariedade das condições das poucas escolas existentes, que ia desde a falta de professores, que se defendia ser formado especificamente para o meio rural, até a parte pedagógico-metodológica da escola rural.

Nesse sentido, as más condições dos serviços e bens necessários à vida, como a produção de alimentos e matérias-primas, higiene, saúde, educação, dentre outros, além do próprio crescimento do êxodo rural que “obrigava” o homem do campo a deixar o meio rural, contribuíram para formarem um estereótipo da escola rural como algo planejado e implementado por gestores que mal conheciam as reais necessidades desses povos.

Para sanar tais problemas, o movimento do “Ruralismo Pedagógico”, apregoava ampla importância ao rural e a vida no campo, com enfoque na cultura, nos saberes e fazeres, na exaltação do rurícola como pertencente ao espaço de vida ligado à produção na

¹⁰ Cf. Abramovay (2000, 2003), Bezerra Neto (2003, 2010), Calazans (1993) dentre outros.

terra. Mesmo com esses preceitos, o movimento não foi capaz de levar melhores condições à escola rural.

Outra fonte bibliográfica importante, pouco explorada, é a obra *“Pelo Caboclo do Brasil”*, escrita em 1937 por Chiquinha Rodrigues (Francisca Pereira Rodrigues). Esta obra é composta de discursos que a mesma proferiu, nos anos de 1936, na Assembleia Legislativa de São Paulo. No texto, a autora coaduna com a ideia de que a escola era parte indispensável para fixação do homem a terra, sendo necessário, dentre outras ações, formação específica para os professores rurais. Nesse sentido, apregoava, veementemente, os ideais defendidos pelo Ruralismo Pedagógico. Em um dos trechos do discurso de 5 de agosto de 1936, encontramos a seguinte passagem: “Falo do homem do campo para quem se pede aqui, neste momento, e solenemente (sic), um **professor especializado.**” (RODRIGUES, 1937, p.7. Grifos da autora). A questão da preparação do “mestre” era basilar no pensamento da autora:

Só o mestre, conhecedor dos problemas do paiz (sic), inteirado das nossas lacunas, em contacto (sic) com o nosso rurícola ignorante e doente, será capaz de desempenhar essa tarefa. Só o professor, convenientemente preparado, com cabedal para sentir como e porque nos debatemos, fará bom uso da ascendência que tem sobre os que o cercam. Na aula diária “... a lição de coisas” deverá versar, de preferência, sobre os motivos do campo ao invés de focalizar questões directamente (sic) ligadas à zona urbana (RODRIGUES, 1937, s.p.).

Essa fala, que se encontra nas páginas iniciais e não numeradas da obra supracitada, aponta-nos para uma preocupação presente nos diversos discursos em defesa da escola, tanto no espaço urbano, quanto no rural: a escola como redentora da sociedade. A situação do homem (caboclo) que vivia da terra e de sua exploração era o ponto de partida de tais discursos, os quais culminavam, a nosso ver, no combate à ignorância, às moléstias¹¹ do caboclo brasileiro, à sua “preguiça” e falta de higiene.

¹¹ A condição de vida no meio rural no início do século XX para os campesinos livres era problemática. Monteiro Lobato, em 1914, cria seu personagem Jeca Tatu, célebre representante do homem do campo republicano da época. Ainda hoje, há controvérsias a respeito das intenções de Lobato ao criá-lo. O que não se

Na obra de Rodrigues (1937), há um capítulo/ discurso sobre a “*Hygiene (sic)*” e, como um de seus tópicos, encontramos o seguinte título: “*Fixação do Professor e Ambientação da Escola*”, do qual ressaltamos o seguinte pensamento:

Para fixar o professor é preciso que se o prepare convenientemente e que se lhe dê (sic) compensações [...]. Por não ser assim, vimos de assistir, segundo opinião autorizada, ao fracasso da escola rural de hoje, que é a escola urbana transplantada para a roça. Exagero nisso? Não. Assim falam os dirigentes da educação no paiz (sic). Por que? Simplesmente porque a nossa escola rural, retratando a vida do campo, nada oferece (sic) de concreto e aproveitável. Como poderá a escola rural que possuímos hoje, satisfazer o aluno (sic), si ella (sic) desagrade a todos e até ao mestre, que é quem lhe dá o vinco predominante? Ella (sic) não tem sido a escola que prepara para a vida na roça, quanto mais, aquella (sic) que “deve ser a própria vida”. Mas para que a escola rural corresponda ao meio, é forçoso que o mestre esteja preparado para a lição singela de coisas agrarias, que tenha amor ao campo e esteja a par de uma nítida visão do problema sanitário. Com mentalidade assim, o mestre rural será o transformador do Brasil (RODRIGUES, 1937, p. 179).

Temos, aí, uma escola para o meio rural, que se idealizava necessitar ser diferente, com professores capacitados e, além disso, que tivessem “amor” ao campo, pensada e planejada, via de regra, por burocratas das secretarias de educação, totalmente alheios às questões rurais e às necessidades desses povos. A questão da escola rural trabalhar com conteúdos e metodologias presentes em escolas urbanas, tem sido, ao longo do tempo, um imbróglio presente em várias discussões, sendo apontada, quase sempre, como um problema basilar da escola rural. Problema que, nas diversas propostas, do Ruralismo ao Movimento Nacional “Por uma Educação do Campo” devia e deve ser combatido com veemência.

Não foi apenas no Brasil que a ideia de exaltação ao rural, à vida no campo, à produção agrícola, à cultura e ao papel da escola como instituição capaz de contribuir para a fixação do homem a terra floresceu nas décadas iniciais do século XX, principalmente nos

pode negar é que a condição de homem doente/ indolente, destituído de condições e sem perspectiva de vida, em estado constante de verminose social, caracteriza bem o sujeito rural da época. No primeiro momento, Monteiro Lobato cria a figura do Jeca Tatu para exemplificar a situação do caboclo brasileiro. Entretanto, ao tomar parte da campanha sanitarista, promovida por figuras ilustres como Rui Barbosa, nas décadas iniciais da Primeira República, Lobato passa a acreditar que “o Jeca não é assim: está assim”. Essa expressão reflete que o caboclo se encontra em estado de verminose social não por sua própria vontade, mas pelo abandono que sofre por parte do governo e das forças políticas. (Cf. LIMA, N. T., HOCHMAN, G. Condenado pela raça, absolvido pela medicina: O Brasil descoberto pelo movimento sanitarista da Primeira República. In: MAIO, M. C., SANTOS, R. V. (Orgs). **Raça, ciência e sociedade**. Rio de Janeiro: Fiocruz, Centro Cultural Banco do Brasil, 1996).

anos de 1930, seguindo a forte tendência, como já mencionamos, definida no Brasil como “otimismo pedagógico” e “entusiasmo pela educação”, sendo impulsionada pelo movimento da “Escola Nova”.

Tomemos, por exemplo, o caso de Portugal, investigado em nossa etapa de Doutorado Sanduíche¹². Pesquisa desenvolvida sob a orientação, no exterior, do Professor Catedrático, Dr. Justino Pereira de Magalhães, transcorrendo junto ao Instituto de Educação da Universidade de Lisboa – Portugal. Com este estudo entre Brasil-Portugal, países que apresentam traços significativos comuns, como a mesma língua oficial e expressões culturais semelhantes, nos deparamos com uma visão histórica mais ampla de uma realidade que trouxe pontos de convergência quando estudamos as décadas iniciais do século XX e os pressupostas para a escola rural nesse período. Entretanto, ao avançar dos anos, esses pontos de congruência foram desaparecendo e, atualmente (2018), os dois países veem a educação destinada aos povos residentes em áreas rurais de maneira bem distinta.

2.1.1 Breve estudo comparado sobre os ideais educacionais para as escolas rurais em Brasil e Portugal: da exaltação da “vida” no campo aos modelos de “Ruralismo Pedagógico” e “Escola Única” nos anos de 1930

A escolha em estudar a História da Educação de Portugal se deu por várias justificativas, a saber: em princípio, Portugal e Brasil trazem “traços significativos comuns – a mesma língua oficial e experiências históricas semelhantes”¹³. No caso do panorama econômico e social, as décadas iniciais do século XX, apresentam pontos de convergência bastante significativos, vejamos:

¹² A pesquisa teve o financiamento da Coordenação de Pessoal de Nível Superior – CAPES e ocorreu no período de abril a julho de 2017, tendo como título Educação Básica e Escolas Rurais: Aspectos Históricos Comparados.

¹³Cf. CARVALHO, C. H. de; CARVALHO, L. B. de O. B, 2010.

Portugal apresentava-se então com todo um conjunto de características marcantes da estagnação sócio-económica: a ausência de industrialização e mecanização agrícola, a sua localização periférica, os transportes e comunicações deficientes, as raras possibilidades de emprego, a falta de qualificação de recursos humanos, os baixos rendimentos médios (ADÃO & LEOTE, 2006, p. 78).

Na História do Brasil, o cenário não era diferente. De acordo com Lacerda (2006, p. 60) “de modo geral, até a década de 1930, o desenvolvimento capitalista do país tivera um caráter esporádico dado as condições de domínio do latifúndio semifeudal e as formas de capitalismo inferiores”, ou seja, não havia a consolidação de um modelo de indústria que absorvesse a massa de trabalhadores que cada vez mais deixam o campo, via de regra, sem escolaridade ou preparo técnico, ou seja, “mão-de-obra desqualificada”, em busca de oportunidades e melhores condições de vida nas cidades.

Quanto à educação, Portugal participou e partilhou as concepções e acordos educacionais articulados na Europa, como aponta o artigo “*O rural e a escolarização em Portugal*”, de autoria de Magalhães (2013), onde é possível averiguar que o país, acompanhando um movimento mais amplo no contexto europeu e por sua trajetória política, superou algumas questões que, apenas a partir das primeiras décadas do século XX e XXI, têm ganhado fôlego nas discussões educacionais no Brasil. Nos chamou a atenção, também, o fato de ambos os países optarem – concomitantemente nos anos de 1930 – pela pedagogia pragmática da “Escola Nova”, com forte amparo nos estudos de John Dewey; outra questão, foi a ideia da necessidade de um professor formado especificamente para o meio rural. Essa ideia, em Portugal, é abandonada já nos anos de 1940, enquanto, no Brasil, houve um investimento significativo nos últimos anos para essa formação.

Metodologicamente, optamos pela comparação no intuito de produzir um conhecimento que venha da “[...]comparação como um procedimento intelectual caracterizado por um potencial crítico” (SAVIANI, 2001, p.7). Outra observação que também é feita em relação às possibilidades do método comparativo pelo autor e à qual foi necessário

nos ater, se direcionou à prevenção em evitar certos problemas quanto à utilização da comparação na pesquisa. Saviani (2001), colocada esta preocupação da seguinte forma:

Os riscos incluem: o perigo de cometer anacronismos; a supervalorização do método comparativo como se, a partir do estudo de alguns casos, se pudesse decifrar a história humana; e a mera justaposição da descrição de casos individuais, deixando a comparação a cargo do leitor (SAVIANI, 2001, p.8).

Percebemos, pela citação acima, que precisávamos ter um cuidado redobrado na análise e apresentação dos dados, para que o estudo fosse realmente comparativo e possibilitasse ao leitor o entendimento das aproximações e distanciamentos encontrados no decorrer da pesquisa. Assim, identificamos nessa técnica uma oportunidade singular de produzir um conhecimento na área educacional que contribua para uma reflexão que vá além das já realizadas em outros trabalhos, com os quais já tivemos contato. No estudo de Carvalho e Carvalho (2010), é possível encontrar respaldo dessas nossas concepção e opção. Vejamos:

A prática da comparação na pesquisa no campo da educação tem sido comum e tem produzido resultados úteis para se compreenderem realidades distintas entre si, para se fazer olhar ir além de espaços específicos e para se entender a formação de diferentes situações educacionais (CARVALHO & CARVALHO, 2010, p.50).

Tendo como foco as probabilidades apontadas com relação à comparação, a pesquisa pôde nos auxiliar a desvelar certas situações, convergentes e divergentes de duas realidades educacionais. Para Ferreira (1999):

[...] a comparação está, diríamos, omnipresente em educação, pois, sempre que procuramos compreender onde nos inserimos recorremos a outros contextos onde se desenvolvem realidades parecidas. A comparação é seguramente uma forma de alcançar um novo saber e a Educação Comparada quer que este se construa sobre factos que pertencem à realidade educativa de modo a dar a esta uma compreensibilidade que a simples análise num só contexto não permite (FERREIRA, p. 124, 1999).

Com essas perspectivas, iniciamos nosso estágio. Já no princípio das orientações, em abril de 2017, nos deparamos com uma visão bem definida de nosso orientador, Prof. Catedrático Dr. Justino Magalhães, a saber, de que, como já havíamos

levantado a hipótese, Portugal não tem um projeto específico para as escolas situadas em suas áreas rurais, principalmente no que se refere ao currículo, aos professores, tampouco materiais didáticos direcionados para essa realidade. Ou seja, não há uma “Educação Rural” no país. Há sim escolas alocadas em meio rural, com a mesma definição de princípios teórico-metodológicos e práticos que as escolas situadas em meio urbano.

A visão de que o fechamento de tais estabelecimentos nas pequenas vilas e lugarejos é questão de tempo, foi-nos apresentada, fato este, que nos causou uma certa estranheza, justificada pelas nossas experiências no Brasil, onde, como já vimos no decorrer do texto, houve e há a luta pelo não fechamento de escolas no meio rural, impulsionada pelas ações dos movimentos sociais ligados a terra e o combate, sempre que possível, do transporte de alunos para os centros urbanos. Luta que originou marcos legais, como as “Diretrizes Operacionais Complementares para as escolas do Campo”¹⁴ e a Lei 12.960, de 27 de março de 2014¹⁵.

No caso português, a História da Educação do país foi marcada por um projeto elitista de poder por décadas, compreendendo os anos de 1933 a 1974, de um período totalitário¹⁶, caracterizado fortemente pelo governo de António de Oliveira Salazar¹⁷. Se em Portugal, Salazar foi um ícone da história política do país, no Brasil, o período de 1930 a

¹⁴ As Diretrizes Operacionais Complementares para as Escolas do Campo foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação – CNE, que originou a Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008. Tal resolução “Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo”.

¹⁵ Lei 12.960, de 27 de março de 2014 foi sancionada pela Presidente Dilma Rousseff e que, segundo o Diário Oficial da União, de 28 de março do mesmo ano, “Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas”.

¹⁶ O período conhecido como “Estado Novo” – 1933 a 1974 – foi marcado por um governo totalitário que flertava livremente com o fascismo e com o hitlerismo. Rosas (2001, p. 1033) chega a afirmar que houve “[...]um peculiar casamento dos valores nacionalistas de matriz integralista e católica conservadora com as influências radicais e fascizantes recebidas da guerra civil de Espanha e do triunfal ascenso dos fascismos e do hitlerismo na Europa, ainda que esta segunda componente se possa sentir [...] menos ao nível da dogmática dos conteúdos, mas sobretudo no tocante à definição dos alvos, dos instrumentos, dos métodos e da iconografia que acompanhavam o seu enunciado e inculcação.

¹⁷ O governo de Salazar compreendeu o período de 11 de abril de 1933 a 27 de setembro de 1968, ficando conhecido como “salazarismo”.

1954, conhecido como “Era Vargas” pelo protagonismo de Getúlio Vargas¹⁸, não deixou a desejar quanto às formas de utilização das instituições sociais em favor de propagandas e discursos altamente nacionalistas e ideológicos, que chegaram a “outorgar-lhe¹⁹” o título de “Pai dos Pobres”. Interessante ressaltar, que os cartazes divulgando a relação de ambos os governantes com as crianças e as escolas primárias, apresentando-os como pessoas próximas e simpáticas, sempre dando “bons” conselhos e palavras de incentivo²⁰ sobre sua importância para a nação.

Em relação à troca de informações sobre educação, os dois países, Brasil e Portugal, mantinham relações respeitadas e frequentes, comprovadas por nós pela análise documental realizada junto à Biblioteca Nacional de Lisboa, nos arquivos do periódico mais importante no âmbito educacional do país no período do “Estado Novo” e que passou a circular obrigatoriamente entre os docentes, tanto urbanos quanto rurais, a partir de 11 de outubro de 1934, a saber, a Revista “Escola Portuguesa” – EP²¹. De acordo com Leme e Pintassilgo (2002, pp. 4 e 5),

Outro meio que as autoridades detinham para influenciar as práticas escolares era a revista semanal denominada A Escola Portuguesa. Nesta proliferavam palavras de ordem emanadas de vários órgãos de poder, destacando-se as proferidas pelo próprio Salazar. Além dos artigos de teor doutrinário, didático e informativo, A Escola Portuguesa reproduzia legislação, tentando evitar a transmissão da informação por vias intermédias. Visto ser a única fonte de informação sobre colocações, legislação e didática, os professores viam-se obrigados a lê-la. Aliás, os inspectores e

¹⁸ Getúlio Vargas governou o Brasil, de forma contínua, de 1930 a 1945, assumindo o poder através de um “golpe de Estado”. Este período ficou conhecido como “Estado Novo”, termo utilizado, como já vimos, também na História de Portugal, a partir de 1933. Getúlio voltou ao governo do Brasil em 1951, por via do sufrágio popular, mantendo-se no poder até 1954, quando as condições políticas do país o levaram ao suicídio. Para aprofundamento quanto aos governos de Vargas, Cf. Sodré (1979).

¹⁹ Alcinha veiculada pelo Departamento de Imprensa e Propaganda – DIP, instância responsável pela publicidade de Vargas. Tal termo serviu para conceder-lhe uma visão familiar e indulgente perante a população brasileira, constituída, em sua maioria, por pessoas pobres e analfabetas, residentes no meio rural.

²⁰ Na apresentação do Plano de Fomento, em 28 de Maio de 1953, Salazar profere a seguinte frase: “Vós pensais nos vossos filhos, eu penso nos filhos de todos vós”; já a fala de Getúlio Vargas, apresentada por Barroso (1942, p.5), passou para a História como um marco de inculcação dos ideais nacionalistas já na infância: “Crianças! Aprendendo no lar e nas escolas o culto da Pátria, trareis para a vida prática todas as probabilidades de êxito. Só o amor constrói e, amando o Brasil, forçosamente o conduzireis aos mais altos destinos entre as Nações, realizando os desejos de engrandecimento aninhados em cada coração brasileiro”.

²¹ Embora a revista tenha começado a circular em 11 de outubro de 1934, data inicial do ano letivo em Portugal à época, na primeira página da edição, logo abaixo do título da publicação, vinha a informação de que se tratava do “Boletim do Ensino Primário Oficial instituído pelo Decreto Nº 22.369, de 30 de março de 1933.

directores escolares, nas suas visitas às escolas, verificavam se havia o último número na sala de aula.

Para compreender melhor a realidade da educação em Portugal, empreendemos uma pesquisa no referido periódico, o qual já tinha sido foco de análise, dentre outros estudos, do Pós-Doutorado de Sandra Cristina Fagundes de Lima²². A pesquisa de Lima (2013), teve o seguinte desenho:

[...] selecionamos para investigação os editoriais da revista Escola Portuguesa (EP) em seus cinco primeiros anos de publicação, 1934 a 1939. A questão proposta para a análise consistiu em compreender se a EP durante o referido período – quando “[...] a sociedade portuguesa era dominada pelo peso do mundo rural, composta por uma percentagem muito elevada de população agrícola, a maior parte da qual viva de seu trabalho assalariado” (ADÃO, 2007, p. 269) – destinou algum espaço em seus duzentos e cinquenta e sete editoriais (total de números publicados no primeiro quinquênio) para debater os problemas que perpassavam a escola primária rural no país, ou para informar a existência dessa instituição.

Embora nossa preocupação com o espaço dedicado à escola rural nos editoriais da Revista EP estivesse presente também em nossa pesquisa, nosso objetivo se direcionou para a compreensão das relações educacionais entre Brasil-Portugal e de como Portugal “abandonou” uma visão mais específica quanto à necessidade de escolas planejadas para a população rural, para uma visão universal, ou seja, como o trabalho dos profissionais das escolas, urbanas ou rurais, desde então, passou a ter as mesmas orientações e princípios pedagógicos. Já o Brasil, seguiu defendendo a especificidade das escolas para os povos e trabalhadores rurais. Perfizemos os editoriais e conteúdo dos anos de 1934 a 1944, num total de 518 números da revista EP.

Observamos, que a Revista EP, em seus primeiros anos, deu certa atenção às questões do meio rural. No entanto, essa atenção sempre se reportou às coisas do saber-fazer, da prática e da cultura rural (festejos, por exemplo). No artigo de Magalhães (2013), que

²² Docente da Universidade Federal de Uberlândia, cujo Pós-Doutorado ocorreu na Universidade de Lisboa, no período de janeiro a dezembro de 2012.

apresenta os resultados de seu estudo referente à citada revista, podemos confirmar essa hipótese:

Uma leitura sistemática e crítica dos exemplares da revista Escola Portuguesa publicados no quinquênio de 1934 a 1939, período que corresponde à institucionalização do Estado Novo, permite comprovar que o rural era assunto de abordagem frequente, ainda que apresentado de forma indirecta. Uma dessas referências indirectas era a contraposição ao mundo urbano, apontado como perigoso e imoral (MAGALHÃES, 2013, p. 65).

A Revista EP tinha um sistema de permuta que, pela frequência com que fazia menção ao Brasil e às questões culturais, históricas e, sobretudo, educacionais brasileiras, nos permite assegurar que existiu a troca de publicações especializadas entre os dois países. Apresentaremos alguns exemplos²³ para ilustrar o intercâmbio de ideias e princípios pedagógicos vigentes à época nos dois países quanto ao ensino rural.

Já no primeiro ano da Revista EP, em 1935, na Edição de N.º. 50²⁴, foi veiculada a notícia de que o Primeiro Congresso Brasileiro de Ensino Regional chegou à conclusão de que a “medida preliminar de toda política educacional rural” (p. 905) deveria ser a formação de professores especializados para a zona agrícola. A revista portuguesa noticiou que o currículo de tal formação deveria conter:

[...] as primeiras culturas da zona ou do Estado – zootecnia e didáctica, higiene aplicada à zona rural, agricultura especial – compreenderá o estudo das ciências naturais – antropologia pedagógica, economia rural, tecnologia rural -, prosseguindo nele o estudo de agricultura geral, língua portuguesa, desenho, música e educação física (ESCOLA PORTUGUESA, 1935, N.º. 50, p. 905).

Tal notícia, ainda trazia a informação de que “[...] a admissão do aluno à escola normal será precedida por provas que revelem no candidato decidida vocação para o magistério rural”, ou seja, o Brasil tinha que formar docentes que, além dos conhecimentos

²³ O artigo “O Regionalismo na Escola” e a notícia de sua publicação no Brasil podem ser conferidos na íntegra nos Anexos da presente tese, que estão apresentados da seguinte forma: a primeira página traz os dados como: edição, número, ano e data de publicação; as páginas seguintes, trazem a parte ressaltada por nós, ou seja, as páginas podem não ser sequenciais.

²⁴ Cf. Anexo III: Notícia da decisão do I Congresso Brasileiro de Ensino Regional da importância de se criar escolas normais rurais.

culturais, teóricos e práticos referentes ao mundo rural, tivessem, ainda, uma tendência sacerdotal para, *ad aeternum*, serem professores verdadeiramente “rurais”. Se tal notícia foi veiculada pela EP, pudemos concluir que, também em Portugal, a questão da escola e da formação de professores para o meio rural era tema de discussões e decisões políticas. Esta nossa conclusão se confirmou pela seguinte fala:

Balizado por medidas de controlo, o ensino imprimiu a sua marca no conjunto da vida social. As formas como foram assumidos os processos escolares e as aprendizagens, numa lógica de inculcação ideológica oscilando entre as medidas redutoras dos anos 30 e os esforços de valorização dos anos 50, caracterizam amplamente a retórica dos responsáveis políticos. Neste contexto, a escola dos meios rurais assumiu características próprias e a formação específica dos seus docentes constituía uma preocupação evidente do poder político (ADÃO & LEOTE, 2006, p. 78).

Outro ponto de convergência dessas duas realidades educacionais pôde ser comprovado pelo destaque dado a um artigo de 1935 – O Regionalismo na Escola, de profunda exaltação idílica ao meio rural e à importância da escola na fixação do homem a terra, princípios latentes do “Ruralismo Pedagógico” no Brasil e que foi publicado na íntegra, em 1936, na Revista de Educação, organizada e veiculada pela Diretoria do Ensino de São Paulo, Para os editores da EP. Este fato foi tão expressivo que dedicaram uma nota divulgando tal feito na edição de janeiro de 1936, na qual a revista brasileira ganha o adjetivo de “esplêndida”, constando os agradecimentos pela reprodução do texto, ou seja, pela visibilidade que a Revista EP passava a ganhar no Brasil.

Nossa pesquisa localizou vários outros números em que o Brasil figurou. Foi surpreendente averiguar que as escolas primárias eram orientadas a trabalhar assuntos referentes ao Brasil, mais do que qualquer outra colônia outrora pertencente a Portugal. Claro que estes “estudos” se davam pela ótica dos portugueses, que iam ao encontro da visão do conquistador, que chegou, trouxe o progresso, explorou e fez a terra produzir. Uma visão que afirma que nada havia na colônia antes da chegada dos colonizadores.

O número 236 da EP, de maio de 1939, apresentou um roteiro completo de estudos e lições²⁵ sobre “O Brasil”. As atividades foram direcionadas para as classes II, III e IV do Ensino Primário e desenvolvidas pelo então professor Domingos Evangelista. Para Pintassilgo (2013, p. 2) “Domingos Evangelista surge como um dos pioneiros na tentativa de fixar uma nova versão, mais moderada, da tradição inovadora”. Por “tradição inovadora”, entendiam-se os ideais da Escola Nova, os quais defendiam uma educação mais pragmática em detrimento à tradicional, focada no protagonismo do professor e na convicção de que o aluno, ser passivo, deveria aprender o que o mestre, no seu tempo e hora, planejasse. Ideais que, como já vimos, floresceram, de maneira bastante importante, no mesmo período, no Brasil.

Assim, podemos inferir uma metáfora. Se a escola rural não esteve presente na sala principal, ou seja, nos editoriais dos primeiros anos da revista, ela ocupou a sala ao lado, uma vez que figurou em diversos artigos, notícias e textos. Os assuntos variavam entre lições de agricultura, vida no campo, jardinagem, estudos de geografia agrária, dentre outros. Entretanto, observamos que as lições referentes à apicultura eram constantes nos primeiros anos da revista, ou seja, as abelhas são conhecidas pela sua organização, que inclui uma divisão metódica de cargos e funções. Nada mais apropriado à inculcação da ordem, a qual o governo salazarista tanto almejava e zelava.

Mesmo tendo a maioria de sua população residente no campo e dependendo economicamente dele, a ideia de unificação da nação como suporte ao regime salazarista, ganhava força nas esferas de poder do estadista. Dessa forma, a escola em meio rural, mesmo sendo a maioria dos estabelecimentos de ensino de Portugal, os gestores educacionais, em consonância com as determinações governamentais, abriram o debate sobre sua importância

²⁵ Cf. Anexo IV, onde constam as lições na íntegra.

nesse projeto de poder. Como estabelecimento formador, a escola não poderia ser deixada de lado. Assim,

Foi no período de transição da República para o Estado Novo, entre meados da década de 20 e meados da década de 30, que se desenvolveu em Portugal um dos mais importantes debates pedagógicos tendo como questão central, ainda que embrionária, a ideia de que a escola é para todos – o debate sobre a chamada Escola Única (PINTASSILGO & MORGADO, p. 4, 2003).

Se a escola deveria ser “para todos”, a ideia de uma educação rural, que se fizesse diferente da ministrada no meio urbano, não poderia contribuir para um discurso de unidade da nação e, principalmente, que fosse ao encontro dos princípios cívicos e civilizados apregoados pelo Estado. Em tal sistema totalitarista, o sucesso prolongado do poder nas mãos de um governante dependia de um discurso forte e afinado, em todas as instâncias e aparelhos sociais. E a escola não poderia se furtar ao seu papel nesse quadro: inculcação ideológica da propaganda estatal. Foi necessário, aos olhos do governo português, implanta a “Escola Única”.

A Escola Única representa, em geral (e abstraindo-nos das interpretações diversas de que é alvo) uma forma de organização da escola de modo a que ela seja acessível a todos os seus membros em igualdade de condições, segundo as suas aptidões e competências e não segundo a sua situação económica e social. A Escola Única implica a unificação do sistema de ensino até uma idade considerada adequada para o aparecimento de quaisquer especializações, designadamente as de natureza profissional (PINTASSILGO & MORGADO, p. 4, 2003).

Podemos aferir neste trecho que, independentemente da posição social, ricos ou pobres, do meio urbano ou rural, deveriam ter acesso à mesma escola e aos mesmos conteúdos. Entretanto, notemos que, ao restringir esta escolaridade “[...] a unificação do sistema de ensino até uma idade considerada adequada para o aparecimento de quaisquer especializações [...]”, abriu-se um adendo para que a divisão social mantivesse o *status quo* vigente, ou seja, a escola primária seria a base para “todos”, enquanto os postos de trabalho, de acordo com os autores supracitados, de natureza profissional, continuariam designados de

acordo com outros critérios, a nosso ver, econômicos e políticos, ainda que encontramos registros de que esta divisão se daria pelo mérito de cada aluno²⁶.

Tais critérios, econômicos e políticos, seriam aplicados após uma base curricular comum, que garantisse aos alunos a compreensão de que a nação deveria seguir com a precisão de uma colmeia, onde cada membro tem papel importante e fundamental, desde os operários até a abelha rainha, ou seja, uma visão conformista. Não pudemos deixar de concluir que, não obstante, essa discussão educacional povoava outros países:

Um inquérito da Unesco, designado Possibilités d'Accès à l'Éducation dans les Zones Rurales²⁷, a que responderam 71 países, revela, como conclui Roger Girod (membro da Divisão de Investigação do Bureau International d'Éducation), que “tous les pays qui ont répondu à l'enquête s'efforcent de diminuer l'écart qui sépare les populations rurales des autres en matière d'éducation²⁸”. Os textos legislativos da generalidade dos países eram os mesmos para as populações rurais e para as urbanas, ainda que em alguns países as actividades escolares fossem orientadas, nuns locais para actividades agrárias e noutros para a indústria em sentido amplo (MAGALHÃES, 2013, pp. 71-72).

Vemos que, ao contrário das ideias de especificidade do ensino em escolas situadas em meio rural no Brasil, reafirmamos, presente no ideário ruralista-pedagógico, “[...] em resposta ao inquérito Possibilités d'Accès à l'Éducation dans les Zones Rurales (1958), o governo português reiterou a ideia de que em Portugal a Escola é a mesma para todos (MAGALHÃES, 2013, p. 63).

²⁶ De acordo com Pintassilgo & Morgado (2003) um dos promotores da ideia desse modelo escolar foi Álvaro Sampaio, professor do Liceu, que apresentou os traços fundamentais da Escola Única da seguinte maneira, em diferentes ocasiões: “Somos partidário convicto da Escola para todos. Escola para todos não significa que todos atinjam os altos postos do comando. Isso seria absurdo e contrário ao espírito da organização da Escola Única, ou melhor, seleccionada, que assenta sobre dois princípios basilares: a) igualdade das crianças perante a instrução; b) selecção pelo mérito (Sampaio, 1931, Novembro, p. 459); A Escola Única reivindica para todos, ricos e pobres, nobres e plebeus, o direito de se educar e instruir gratuitamente... Qualquer que seja a origem dum indivíduo, qualquer que seja a sua condição, os seus meios de fortuna, o Estado proporciona-lhe o benefício e o acesso dum alta cultura intelectual. Todo o ensino é gratuito desde o primeiro grau e aos alunos pobres e às suas famílias são concedidas pensões especiais... A nação, por seu turno, facultando a todos o acesso às altas camadas intelectuais, recruta os mais aptos, os mais competentes, os melhores valores (Sampaio, 1928, pp. 311-312); Lugar ao mérito! Lugar à inteligência! (Sampaio, 1934, Dezembro, p. 144); A Escola Única não tem apenas como objectivo a difusão de conhecimentos e a elevação do nível mental da sociedade; ela visa a criação dum escol intelectual e de elites (Sampaio, 1933, Janeiro, p. 166)” (PINTASSILGO & MORGADO, pp. 4-5, 2003).

²⁷ “Oportunidades de Acesso à Educação em Áreas Rurais”.

²⁸ “Todos os países que responderam à pesquisa estão trabalhando para reduzir o fosso entre as populações rurais e urbanas na educação”.

Neste ponto, sessam-se as aproximações e passamos aos distanciamentos, sobretudo no legado educacional da primeira metade do século XX: duas realidades distintas sobre a educação primária nesses países, a saber: no Brasil, onde se materializou a ideia da especificidade educacional, que perpassa desde a produção de materiais didático-pedagógicos à formação de professores, ao passo que, em Portugal, país inserido e influenciado pelo contexto das discussões educacionais da Europa, logrou êxito o conceito de uma educação universalista, a “Escola Única” que não considerava as regionalidades como algo determinante à oferta de educação dos sujeitos do campo.

Atualmente, se a produção do conhecimento sobre o rural, os povos rurais e a escola para moradores dessas áreas, em toda sua diversidade, nas universidades brasileiras têm crescido progressivamente ao longo da história, em especial nos programas de pós-graduação em educação com a criação de linhas específicas, como referenciado nesse texto, em Portugal dá-se o contrário: “A escola no mundo rural é um tema periférico da actividade de investigação (CANÁRIO, 2000, p. 121)”.

Dessa forma, voltando ao início dessa análise, compreendemos, guardadas as proporções quanto a forma com que cada país foi se desenvolvendo econômica e socialmente, a fala do Professor Catedrático Dr. Justino Pereira de Magalhães, ao afirmar que em Portugal não existe uma “Educação Rural”, mas, isso sim, escolas em áreas rurais, que ainda se mantêm, de maneira precária e isolada, em pequenas vilas – freguesias.

Em contra partida, o debate sobre a necessidade de revitalizar, valorizar e garantir as escolas em meio rural no Brasil persiste, ganhando força, a partir dos anos finais de 1990, pela ação dos movimentos sociais populares ligados a terra, os quais trabalharam num conceito de “Educação do Campo”, com o objetivo de contrapor a antiga visão de escola rural, relegada às mazelas anteriormente apresentadas e que abandonasse a ideia do campo

como lugar de atraso, de abandono das formas de produção familiar, da desvalorização da cultura rural.

Nesse sentido, veremos a distinção desses dois termos, Educação Rural e Educação do Campo, demonstrando que, apesar da diferenciação que se propõe desta para aquela, há a coexistência dessas duas realidades no Brasil e, equivocadamente, a massificação do termo “Educação do Campo” ao se tratar de educação para os povos e trabalhadores rurais no Brasil.

2.2 Educação Rural e Educação do Campo: duas vertentes presentes no Brasil e os desdobramentos dessa coexistência para a educação das populações rurais do país

Historicamente, o termo “Educação Rural” foi associado à precariedade, à falta de conhecimento das coisas do campo, à falta de prédios, materiais didáticos, transporte, oferta de salas seriadas, prevalecendo as classes multisseriadas, que reúnem, num mesmo espaço, dois, três, quatro ou mais anos de escolaridade e ficam sobre a responsabilidades de um professor, a ausência de formação adequada para docência no campo, ou seja, o termo “Educação Rural” passou a corresponder este quadro tenebroso de ausência de políticas estatais e participação efetiva dos sujeitos do campo.

O sentido da educação rural aparece quando há referência à política educacional do início e decorrer do século XX, cuja preocupação era com ações que pudessem superar o “atraso” presente entre os trabalhadores e moradores do espaço rural (SOUZA, 2006, p. 51).

Em contrapartida ao termo “Educação Rural”, passou-se a utilizar o termo “Educação do Campo”. Este termo não uma simples troca de palavras, mas uma tentativa de firmar uma diferenciação clara das escolas existentes, em boa medida, capengas e precárias, que povoavam (e ainda povoam) o campo brasileiro. O termo do campo vem para rechaçar a visão dessa escola. Dessa forma,

[...] o sentido de Educação do Campo aparecerá quando estiver em destaque a ação dos movimentos sociais e as parcerias em desenvolvimento nesse início de século, oriundas da dinâmica social do campo no final do século XX. É um conceito configurado a partir da ação dos movimentos sociais do campo destacando os aspectos da identidade e da cultura. Na atualidade, o campo aparece nas propostas educacionais dos movimentos sociais com a ideia de valorização do trabalhador que atua no campo, que possui laços culturais e valores relacionados à vida na terra (SOUZA, 2006, p. 51).

Posterior aos anos de 1980, várias ações foram empreitadas por sujeitos coletivos, sendo o MST, um dos protagonistas²⁹ da Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, que ocorreu em Luziânia, estado de Goiás, em julho de 1998, que vem sendo reconhecida como marco das discussões sobre Educação do Campo, sendo, de acordo com Munarim, (2008 p. 7), “[...] a primeira Conferência Nacional da área”. Nesta conferência, ao MST, se somaram: a Universidade de Brasília – UNB, a United Nations Children's Fund – Unicef, em português: Fundação das Nações Unidas para a Infância; a United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization – Unesco, em português: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB.

Esta última participante e signatária, CNBB, denota ao Movimento Nacional de Educação do Campo um caráter humanista cristão que perpassa algumas proposições educacionais, tanto do ponto de vista teórico-metodológico, quanto prático. Do ponto de vista teórico-metodológico, encontramos, sobretudo, referências constantes à obra de Paulo Freire³⁰; já do ponto de vista prático ou militante, encontramos instituições como Comissão Pastoral da Terra – CPT e Comunidades Eclesiais de Base – CEBs³¹.

²⁹ Nas discussões sobre políticas públicas ao final dos anos de 1990 e anos 2000, aparece com destaque a categoria que Gohn (2005, p. 9) denomina como “protagonismo da sociedade civil”. Para esta autora, “A palavra *protagonismo* vem do grego e o termo designava o *lutador principal de um torneio*. Depois a palavra passou a ser usada para designar os atores principais de um enredo teatral ou os personagens principais de uma trama literária. Recentemente, as ciências humanas não só se apoderaram do termo ator como passaram a utilizar o próprio termo *protagonismo* para os atores que configuram as ações de um movimento social” (grifos da autora).

³⁰ Encontramos, em Caldart (2000, p. 40), uma das mais reconhecidas teóricas do MST, a seguinte afirmação: “[...] a escola pode ser um agente muito importante de formação da consciência das pessoas para a própria necessidade de sua mobilização e organização para lutar por um projeto deste tipo. É também o que nosso mestre

O termo “Educação do Campo” passou, assim, a ser utilizado amplamente e, em nossa visão, tendo em vista a diferenciação dos termos explicitada aqui, para escolas que estejam no campo ou que, mesmo estando na cidade recebem grande parte de seus alunos advindos do campo. Entretanto, se a Educação do Campo pleiteada pelos movimentos sociais ligados a terra tem, de acordo com o que já vimos como condição *sine qua non* a “[...]a ação dos movimentos sociais e as parcerias em desenvolvimento nesse início de século, oriundas da dinâmica social do campo no final do século XX (SOUZA, 2006, p. 51)” é possível pressupor que nem todas as escolas que estão nessa situação, alocadas no meio rural ou na cidade, com predominância de alunos rurícolas, possam desenvolver, de fato, uma “Educação do Campo”.

Tomemos, por análise, o município de Arraias, estado do Tocantins, foco de nossa pesquisa. Localizado na região Sudeste do Tocantins, como já apresentado, não conta com os movimentos clássicos ligados aos projetos e propostas pedagógicas reconhecidas, como o MST. Há, tão somente, a presença de Organizações não Governamentais, as conhecidas “ONGs”³². Dessa forma, na perspectiva do Movimento Nacional “Por uma Educação do Campo”, seria equivocado dizer que há “Educação do Campo” sendo desenvolvida em Arraias-TO.

da Educação Popular, Paulo Freire, nos disse em suas reflexões sobre a pedagogia do oprimido: a escola não transforma a realidade, mas pode ajudar a formar os sujeitos capazes de fazer a transformação, da sociedade, do mundo, de si mesmos...”.

³¹ Cf. CALDART(2000); STEDILE & MANÇANO (1996); MENEZES NETO (2007).

³² Uma das ONGs mais atuantes no município de Arraias é a Associação Cultural Chapada dos Negros. De acordo com o site <<http://accnegros.blogspot.com.br/2010/06/historico-da-instituicao-associacao.html>>, acesso em 10 de janeiro de 2018, “Trata-se se da iniciativa do Policial Militar José Reginaldo Ferreira de Moura, o Mestre Fumaça, um negro que na sua infância, sentiu na pele toda discriminação racial de uma sociedade com visão ainda muito limitada em relação aos direitos humanos. Encontrou na cidade de Brasília, uma boa maneira de sentir-se bem e valorizar suas raízes: A CAPOEIRA”. Ainda, de acordo com o site, acesso, também, em 10 de janeiro de 2018: <<https://educacaoeparticipacao.org.br/instituicoes-premio/associacao-cultural-chapada-dos-negros/>>, “A Associação Cultural Chapada dos Negros iniciou suas atividades em 1986, na cidade de Arraias, um município de cerca de 10 mil habitantes, majoritariamente de negros descendente de escravos e com baixa escolaridade. O objetivo da Associação é propiciar a transformação da realidade de crianças e jovens por meio da prática da capoeira, não apenas como jogo, luta ou dança, mas como uma manifestação cultural genuinamente brasileira, que inclui música, história e postura ética – como disciplina, respeito e confiança – entre outros elementos”.

Um ponto marcante na diferenciação desses dois termos se deu em 2002, como consequência das ações dos movimentos sociais populares organizados, conforme exemplificados anteriormente, o Conselho Nacional de Educação-CNE, aprova as “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo” e ratifica no texto do Parecer nº 36 de 2001, o conceito de educação do campo tal como formulado na I Conferência:

A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caixaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (BRASIL, CNE, Parecer nº 36/2001, p. 1).

Para chegarmos aos anos iniciais do século XXI com esta visão de “Educação do Campo”, é preciso compreender que o país se caracterizou como agrário-exportador de commodities, ou seja, de produtos *in natura* ou pouco industrializados. A produção do campo, o êxodo rural que superpovoou grandes centros urbanos, a oferta e procura de mão-de-obra, a luta pela terra, dentre outros aspectos, sempre foram fatos marcantes em nossa sociedade. Nessa relação, criou-se uma visão de contradição entre “urbano *versus* rural”, como se essas realidades não fizessem parte de uma totalidade. Este é um erro recorrente, sobretudo, em pesquisas na área em questão neste estudo, a saber, a Educação³³. As questões relacionadas ao meio rural e à sua produtividade perpassaram o campo das políticas de comércio, tanto nacionais e internacionais, como das políticas de cunho social. Nesse sentido, concordamos que,

É possível dizer que todos os momentos mais notáveis da história da sociedade brasileira estão influenciados pela questão agrária. As rupturas políticas das últimas décadas, quando o Brasil já é um país bastante urbanizado e industrializado, também revelam essa influência. A questão agrária está presente na transição da Monarquia à

³³ Em sua tese, Oliveira (2008), chama a atenção para o fato de que é comum encontrar em alguns autores que pesquisam a temática da Educação do Campo, uma visão fragmentária de urbano e rural. Visão que desconsidera que estas duas vertentes são parte constituinte de um todo, não cabendo a análise de qualquer das partes sem a devida consideração à outra. Elas são complementares e dependentes.

República, do Estado oligárquico ao populista, do populista ao militar, na crise da ditadura militar e nos movimentos e partidos que estão lutando pela construção de outras formas de Estado. Há muito campo nessa história (IANNI, 1984, p. 7).

O panorama econômico brasileiro como vimos em Ianni (1984), com visíveis características de país agrário-exportador, reafirmamos, segue a lógica do mercado externo capitalista, passando a exigir da mão-de-obra nacional um rol de capacidades necessárias ao domínio de recursos que requerem um mínimo de instrução para seu manuseio. A título de exemplo: ferramentas digitais, aparelhos de comunicação, insumos nacionais e importados, maquinário agrícola, dentre outros. O antigo modelo de mercado de trabalho, tanto ligado às indústrias como à agricultura, não interessa mais o sujeito analfabeto.

A dependência de fomento estrangeiro para investimentos na área da economia fez com que o Brasil se adequasse aos postulados e diretrizes de organismos internacionais, como o Banco Mundial – BM³⁴ em áreas entendidas como estratégicas, como a educação.

Partindo das necessidades econômicas, geradas no setor produtivo e nas formas como ele se estrutura e se organiza, o BM destaca o papel da educação para o desenvolvimento das sociedades contemporâneas. Depois de mostrar as altas taxas de retorno trazidas por investimentos no campo educacional, o BM define políticas, nesse campo, para países do terceiro mundo com objetivo de melhorar a sua competitividade no mercado internacional, identificando a distribuição desigual e a baixa qualidade da educação oferecida à maioria da população dos países em desenvolvimento, o BM (...) defende a ideia da equidade em educação, como condição para eficiência econômica global (SANTOS, 2000, p. 173).

Essa determinação por instrução vai traçar e delinear os pressupostos educacionais defendidos pelo BM. Tendo em vista que não há como conduzir a instrução formal presencial – escolas e universidades, sem professores e que as estatísticas educacionais apontavam e apontam para um déficit quanto à oferta de mão-de-obra docente devidamente capacitada, não há de se estranhar que a formação de professores foi uma das frentes apoiada

³⁴ De acordo com Lima (2004, p. 4), “O Banco Mundial é um organismo financeiro internacional de cooperação multilateral, criado em 1944 através da Conferência de Bretton Woods e a partir de uma iniciativa norte-americana. Tem em seu quadro cinco agências especializadas e dentre seus órgãos os mais importantes são: Junta de Governadores, Diretoria Executiva e Presidência. Criado para promover a reestruturação das economias devastadas pela 2ª Guerra, mudou seu marco de atuação, adotando o desenvolvimento e a redução da pobreza como áreas de ação. Para isso foca seus projetos em setores como a educação, atrelando-a ao crescimento econômico dos países membros”.

e promovida. Sobre este assunto, há autores que se debruçaram em compreender como a formação de professores, nesse caso no Brasil, vai se adequar à lógica do capital³⁵, o que veremos mais à diante.

De modo concomitante ao cenário econômico traçado, seguiu-se um período de redemocratização, de retomada de movimentos organizados e representativos de parcelas até então silenciadas pelo período da ditadura civil militar (1964-1985). As relações sociais, nesse contexto, sofreram transformações e surgiram novos sujeitos coletivos³⁶, os movimentos sociais. Por “movimentos sociais” entendemos,

[...] um conjunto mais abrangente de práticas sociopolítico-culturais que visam a realização de um projeto de mudança (social, sistêmica ou civilizatória), resultante de múltiplas realidades de relações sociais entre sujeitos e associações civis. É o entrelaçamento da utopia com o acontecimento, dos valores e representações simbólicas com o fazer político, ou com múltiplas práticas efetivas. [...] Portanto, movimento social é a síntese de múltiplas práticas, produto das articulações de sujeitos e associações civis (SCHERER-WARREN, 1999, p. 16).

Desses movimentos sociais que emergem, destacou-se o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra – MST. De acordo com Bezerra Neto (1998, p. 22), “Nos últimos anos, o MST tem se constituído no mais importante movimento popular brasileiro, sendo muito possivelmente o grupamento de massa mais relevante deste final de século”. Incentivados pela criação da Comissão Pastoral da Terra e das greves no ABC Paulista, camponeses e trabalhadores rurais do Rio Grande do Sul ocuparam terras improdutivas no estado e deram origem ao MST – Movimento dos Sem Terra – posteriormente denominado de

³⁵ Cf. Santos (2000); Freitas (2004); Martins (2001); Martins e Duarte (2010).

³⁶ O meio rural, historicamente, foi palco de lutas e movimentos de resistência como, das ligas camponesas e sindicatos rurais, que atuaram até o início da ditadura militar (1964). Em nossa Dissertação de Mestrado, intitulada “*A educação rural brasileira: limites e possibilidades do processo de nucleação em Patos de Minas, MG (1990-2002)*”, fizemos uma análise sobre esses movimentos. Destacaram-se, no período pré-ditadura militar, as ligas camponesas e os sindicatos como formas mais recentes de luta pela distribuição, produção e trabalho na terra. “A liga camponesa e o sindicato rural, [...], são contemporâneos. Surgem na mesma época, quando se dá o divórcio definitivo entre o lavrador e a propriedade dos meios de produção. São criados quando se rompe a base do “universo comunitário” em que o fazendeiro, o capataz e o lavrador apareciam com membros de um mesmo *nós* coletivo. Isto é, a liga e o sindicato clarificam as fronteiras reais (econômicas, sociais, culturais, políticas, ideológicas) que dividem o fazendeiro e o trabalhador rural, quando o lavrador se transforma em proletariado” (IANNI, 1984, p.124). A atuação dos sindicatos e das ligas não se estendeu após o golpe de 1964, quando estas foram consideradas irregulares e aqueles sofreram a intervenção direta do governo ditatorial.

Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, organizado nacionalmente em 1984, num momento em que se aumentava a concentração de terras improdutivas e a expulsão dos pobres das áreas rurais, devido à modernização da agricultura e à crise do processo de colonização implementado pelo regime civil militar.

O projeto de sociedade do MST tinha como base os ideais das ligas camponesas do final dos anos de 1950 e início dos anos de 1960, a saber, desarticulado do Estado e autônomo quanto às ações, o que incluía a parte educacional. A equidade social, nesta visão, seria fruto de uma reforma agrária eficiente e de recursos que tornassem viável o trabalho rural dos expropriados da terra e, que a partir de então, seriam assentados da reforma agrária.

Mesmo não sendo nossa intenção, traçar uma análise mais sistemática das suas ações, em especial, as ações educativas, haja vista que há uma considerável produção acadêmica³⁷ que se debruçou sobre este objeto, é salutar entendermos que o MST se tornou um movimento de resistência contemporâneo de notável visibilidade e notoriedade na sociedade brasileira. As ações do MST chamaram à atenção da mídia e caíram no conhecimento popular, tornando-se um marco na luta pela retomada de terras improdutivas a partir de 1984. Dentre as pautas do MST, a seguridade da educação aos acampados e assentados, condizente com a cultura e a vida dessas populações, apareceu e aparece com lugar de destaque no projeto de país almejado pelos militantes.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo se tornam um importante marco regulatório na luta por uma educação para os camponeses. Posteriormente, a este marco, seguem-se outras ações no âmbito Estatal que, juntamente com

³⁷ Cf. BEZERRA NETO, Luiz. **Sem Terra aprende e ensina**: Um estudo sobre as práticas educativas e formativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST – 1979-1998. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, 1998; CALDART, Roseli Salete. **O MST e a formação dos sem terra**: o movimento social como princípio educativo. São Paulo: Estudos Avançados, 2001; MARTINS, Fernando José. **Gestão democrática e ocupação da escola**: o MST e a educação. Porto Alegre: EST Edições, 2004.

a ação dos movimentos sociais, vão continuar fomentando o debate e dando visibilidade a esta modalidade de ensino.

Em 2004, o MEC cria a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. De acordo com o site oficial, o objetivo da SECAD é contribuir para a redução das desigualdades educacionais por meio da participação de todos os cidadãos em políticas públicas que assegurem a ampliação do acesso à educação (SECAD, 2010). Dentre as ações da SECAD para atingir o objetivo explicitado acima, estão, dentre outras, as relacionadas aos camponeses, como o “Escola Ativa” – já desativado e substituído pelo “Escola da Terra”, o “Projovem Campo” e o “Procampo”.

O programa “Escola Ativa” buscou capacitar recursos humanos e melhorar as condições materiais do trabalho pedagógico em escolas de classes multisseriadas (as que são caracterizadas por um único professor trabalhando com 2, 3 ou mais séries ao mesmo tempo). Já o “Escola da Terra”, tem o objetivo de:

Promover a melhoria das condições de acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes do campo e quilombolas em suas comunidades, por meio do apoio à formação de professores que atuam nas turmas dos anos iniciais do ensino fundamental compostas por estudantes de variadas idades, e em escolas de comunidades quilombolas, fortalecendo a escola como espaço de vivência social e cultural (BRASIL, SECADI, 2018)³⁸.

É um programa que pressupõe a parceria entre os entes federados, Governo Federal, Estados e Municípios, cujas formações ficam a cargo de Universidades Federais, as quais têm autonomia para definir o projeto pedagógico desses cursos, conforme a região em que estão alocadas.

O Projovem do Campo – Saberes da Terra, segundo o site oficial, procura “oferecer qualificação profissional e escolarização aos jovens agricultores familiares de 18 a 29 anos que não concluíram o ensino fundamental”. Através de uma bolsa de estudos, o

³⁸ Disponível em <http://portal.mec.gov.br/pet/194-secretarias-112877938/SECAD-educacao-continuada-223369541/18725-escola-da-terra>. Acesso em 05/01/2018.

programa visa incentivar o retorno desses jovens à escola de qualidade, revertendo, assim, o quadro atual dessa “parcela da população historicamente excluídas do processo educacional, respeitando as características, necessidades e pluralidade de gênero, étnico-racial, cultural, geracional, política, econômica, territorial e produtivas dos povos do campo”.

O Procampo, Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo, por sua vez, “apóia a implementação de cursos regulares de licenciatura em educação do campo nas instituições públicas de ensino superior de todo o país, voltados especificamente para a formação de educadores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas rurais” (SECAD, 2010).

Desde a realização da I Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”, realizada em 1998, até o lançamento do primeiro Edital do Ministério da Educação para apoiar a oferta dessas Licenciaturas, início de 2008, dez anos se passaram. Durante todo esse período, nos encontros locais, regionais e nacionais de Educação do Campo, sempre constou como prioridade dos movimentos sociais a demanda por uma política de apoio à formação de educadores (MOLINA, 2009, p.185).

O Procampo se inseriu em uma das necessidades básicas para se pensar em educação na perspectiva dos movimentos sociais ligados a terra: a formação dos profissionais que atuam e atuarão nas comunidades campesinas. Essa formação tem que pressupor, segundo Molina (2009), a visão de educação como prática social. O educador do campo precisa perceber a escola como *locus* capaz de gestar um processo de transformação mais amplo. A escola é parte fundamental em qualquer política de formação de cidadãos e o professor precisa estar bem preparado para desenvolver essa consciência em seus educandos.

Os cursos de Licenciatura do campo inscrevem-se dentro de propostas políticas que podem ser inovadoras para a escola e para as relações sociais, pois, numa sociedade de classes, com interesses diferenciados, 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 (MENEZES NETO, 2009, p.25).

Para alterar o *status quo* vigente no campo, a escola precisa se tornar um projeto coletivo. Os professores têm de manter aberto e incentivar um diálogo direto com a comunidade. A educação para transformação requer a participação da coletiva dos sujeitos do campo, pois o “processo pedagógico é um processo coletivo e por isto precisa ser conduzido de modo coletivo, enraizando-se e ajudando a enraizar as pessoas em coletividades fortes. Educadores e educandos constituem a coletividade da escola” (CALDART, 2009, p.123).

Em 2010, é assinado o Decreto 7.392, de 04 de novembro, que “Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA”. E, em 2012, a assinatura, pela presidente Dilma Rousseff, do Pronacampo- Programa Nacional de Educação do Campo, que tem, como um de seus eixos, a formação de profissionais para as escolas do campo.

Como notamos, de 2002 a 2012, houve momentos profícuos e singulares no que se refere à garantia da oferta de educação para os povos do campo. Fato este, que não há como negar. Perceberemos, mais a frente, que alguns momentos políticos foram mais atrelados à luta dos trabalhadores do campo, outros menos, entretanto, foi um período ímpar na história da Educação brasileira e na formação de profissionais para educação nas escolas do e no campo no país.

2.3 Formação de professores: em busca de elementos atuais

Em busca de uma definição atual do que entendemos necessário a um processo de “formação de professores” e compreendendo, também, que o professor tem um papel fundamental na transmissão dos saberes historicamente acumulados pela humanidade, nos remetemos a pensar a constituição da cultura humana, ou seja, ao aspecto que nos diferencia de outros animais, possibilitando-nos adequar o meio às necessidades de acomodação e

reprodução de nossa espécie e dos bens necessários à continuidade da vida em sociedade. Sociedade esta que é constituída a partir da materialidade de um conjunto complexo de condições que a define. Entendemos que,

(...) nenhuma formação pode ser analisada senão na complexa trama social da qual faz parte. Ao assumirmos a referida prática como objeto de análise, observando que não estamos nos referindo à “prática” de sujeitos isolados, mas à prática do conjunto dos homens num dado momento histórico, deparamos com uma tensão crucial: a contradição entre o dever ser da referida formação e as possibilidades concretas para sua efetivação (MARTINS, 2010, p.14).

Com base neste entendimento, podemos afirmar que um processo de formação de professores, associa-se, diretamente, ao ideal de formação humana pleiteado por uma determinada sociedade ou segmento social. Em suma, está vinculado a um modelo de sujeito que se adéqua a um perfil social desejável. Perfil este que, em uma sociedade dividida em classes distintas, a dos detentores dos meios de produção e a dos que nada possuem, além da própria força de trabalho, vai se associar, intimamente, à manutenção e reprodução de um *status quo* vigente.

Ao se fazer alusão ao processo de formação de professores, entendendo que estes são os sujeitos responsáveis, a partir de quando a instrução passa a ser “institucionaliza” (MANACORDA, 2010, p. 16) e se criam as escolas, por boa parte de nossa humanização, que é histórica e social, precisamos pensar primeiro no processo que define essa mesma humanização, ou seja, precisamos compreender e deixar explícito ao que fazemos referência. Dessa forma, ratificamos a seguinte definição de humanização:

(...) um processo dependente da produção e reprodução em cada indivíduo particular das máximas capacidades já conquistadas pelo gênero humano. Um processo, portanto, absolutamente condicionado pelas apropriações do patrimônio físico e simbólico produzido historicamente pelo trabalho dos homens, dos quais os professores não podem estar alienados (MARTINS, 2010, p.15-16)

A partir dessa definição de humanização, podemos entender que o patrimônio físico e simbólico, ambos produzidos historicamente pelo trabalho dos homens, compõe o que

chamaremos cultura humana. O conceito de cultura humana será aqui compreendido a partir do questionamento que podemos fazer inicialmente, qual seja: como se constitui a cultura humana e “o quê” nos separa dos demais animais e nos torna sujeitos cognoscentes? À guisa de resposta à questão, podemos fazer referência à teoria marxiana³⁹. O entendimento do pensamento marxiano exige a apropriação de certos conceitos e pressupostos do método conhecido como “materialismo-histórico-dialético”. De acordo com Bezerra Neto e Bezerra (2010), ao se optar por um método, o pesquisador deve ter em mente que, “O método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida, funciona como mediador no processo de entender a estruturação, o desenvolvimento e a transformação dos fenômenos sociais, dos objetos que investigamos” (2010, p. 253).

Dessa forma, para o entendimento do fenômeno a que nos propomos estudar, formação de professores, partiremos da categoria “trabalho”⁴⁰ que nos interessa profundamente e, em uma sociedade dividida em classes distintas, reforçamos, a dos trabalhadores e dos detentores dos meios de produção, determina o tipo de formação exigida por certa sociedade. “[...] vemos que o trabalho, atividade vital humana (em seu sentido marxiano filosófico, muito mais que ocupação, tarefa executada pelo homem) é categoria nuclear de análise no materialismo histórico e dialético” (MARTINS, 2001, p. 10).

³⁹ A distinção entre os termos “marxiano(a)” e “marxista”, no transcorrer do texto, corrobora com a apresentada por Menezes (2013), que situa, marxiano(a) como conjunto das produções/ obras/ teorias diretas de Marx e Engels; e marxista como conjunto das produções/ obras/ teorias de inspiração marxianas que “[...] se fundamentam, ou procuram fundamentação no materialismo histórico e que em comum a Karl Marx, desenvolvem a crítica da economia política de seu tempo. Incluindo ainda nesta denominação as *produções vulgarizadas do marxismo* com a pretensão de simplificarem o que não se compreende (*o marxismo vulgar*)”.

⁴⁰ Importante observação quanto ao “trabalho” do professor é apresentada por Martins (2004): “Há uma distinção fundamental entre o trabalho do professor e o do operário [...] que não podemos deixar de mencionar: o trabalho do professor não produz valor, no sentido econômico dessa categoria em Marx. Isso implica que não pode haver apropriação de mais valia do trabalho do professor, o que não quer dizer, entretanto, que ele não possa ser explorado” (MARTINS, 2001, p. 10-11). Desse modo, mesmo não produzindo mais valia, o trabalho docente tem relevância na estrutura capitalista, pois é de responsabilidade desse profissional a gestão da sala de aula, entendendo-se por esta expressão, a organização dos tempos, dos espaços, dos conteúdos, das metodologias, etc... Para além desta observação, não podemos ignorar, “A iniciativa privada no campo da educação obtém lucro com o trabalho do professor, mas esta exploração não pode ser analisada em termos de extração de mais valia” (MARTINS, 2001, p. 11).

Para análise da categoria trabalho, Marx e Engels (1987), partiram do seguinte pressuposto: os seres humanos, diferentemente de outros animais, se adaptam ao ambiente do qual fazem parte e, acima de tudo, o conjunto organizado de homens em sociedade transformam este ambiente, criando condições adequadas para sua sobrevivência e consequente acomodação e reprodução. Neste sentido, os autores supracitados afirmaram que,

Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou pelo que se queira. Mas eles mesmos começam a se distinguir dos animais tão logo começam a *produzir* seus meios de vida, passo que é condicionado por sua organização corporal. Ao produzir seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material (MARX e ENGELS 1987, p.87, grifos dos autores).

A partir do momento em que os homens passam a modificar o ambiente e começam a deter os meios de alterá-lo, a concepção de existência nômade é superada pela existência sedentária. Ao passo em que a relação dos homens com a natureza avança para a consequente dominação desta por aqueles, o trabalho torna-se fator central na existência da espécie e constitui-se o cerne de uma cultura humana, passada/ transmitida/ ensinada de geração em geração. Marx (1996), analisa a relação homem-trabalho assim,

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (MARX, 1996, p. 297).

A epistemologia marxista, dessa forma, partirá da análise de como o homem se relaciona com as formas de reprodução, através do trabalho, das condições necessárias à vida humana. Para pensar em epistemologia em Marx, é necessário, antes de mais nada, entender como se estrutura a teoria marxiana e com quem ela dialoga.

Com efeito, a estruturação da teoria marxiana socorreu-se especialmente de três linhas-de-força do pensamento moderno: filosofia alemã, a economia política inglesa e o socialismo francês (...) Numa palavra: Marx não fez **tábula** rasa do conhecimento existente, mas partiu criticamente dele (PAULO NETTO, 2011, p. 18. Grifo do autor).

Ora, esta tendência epistemológica da modernidade, que desembocou em outras vertentes como o empirismo e o idealismo, permaneceu e se constituiu parte da crítica de Marx e demais autores marxistas ao longo do tempo. Um problema central no pensamento moderno é a fundamentação do conhecimento, seja em relação à ciência, seja em relação à ética, ou mesmo, à política. Isso fez com que se desenvolvessem sistemas nos quais o primaz era a definição de princípios ou métodos que possuísem validade universal.

É importante notar que, já na primeira linha do Prefácio, de *A Ideologia Alemã*, Marx e Engels (1987), tocaram em um ponto cuja modernidade se debruçou para fundamentar a ciência, a filosofia e a política. Trata-se das representações. O acesso que temos ao mundo, cuja racionalidade pode realizar relações de causa e efeito, comparações, sínteses, dentre outros, é o que se denominou representação. As matrizes epistemológicas da modernidade se diferenciavam justamente nos critérios que o homem teria às representações, visto que nosso acesso ao mundo é representacional.

O principal perigo da filosofia burguesa, para Marx estava na possibilidade da impossibilidade de realmente perceber a realidade e, com isso, permanecerem em uma inércia jamais percebida por eles. Dessa forma, este “protótipo dos novos filósofos dos novos revolucionários alemães” (MARX, 1987, p. 18) é atacado por Marx, pois impossibilita qualquer transformação na realidade material, já que a realidade que lhes importa são as representações mentais limitadas à subjetividade solipsista. De acordo com Marx, os filósofos se limitaram a interpretar o mundo de diferentes maneiras, o que importa é transformá-lo (p.14). Nesse sentido, chega-se ao cerne da discussão,

A questão do método é um dos problemas centrais (e mais polêmicos) da teoria social – demonstra-o o esforço dos clássicos das ciências sociais: não foi por acaso que Durkheim (1975) se ateu à construção de um método para a sociologia e que Weber (1992, 2000), além de se ocupar da conceptualização das categorias sociológicas, escreveu largamente sobre metodologia. Por isso mesmo, toda

aproximação séria a tais ciências implica um esforço de clarificação metodológica (PAULO NETTO, 2011, p. 9).

O “duelo” travado entre os pensadores citados deu origem a um rico desenvolvimento das ciências humanas e sociais. A busca pelo método correto de análise das questões que envolvem o próprio ser humano, concebido por Marx como capaz de adaptar e se adaptar ao meio e, reafirma-se, através do trabalho, ser capaz de desenvolver as condições de sua existência, foi objetivo perseguido com afinco. O aspecto que se destaca na obra de Marx é justamente a compreensão de que o movimento real é que deve ser analisado para o surgimento de uma teoria consistente de análise.

Para ele, a teoria não se reduz ao exame sistemático das formas dadas de um objeto, com o pesquisador descrevendo-o detalhadamente e construindo modelos explicativos para dar conta – à base de hipóteses que apontam para relações de causa/efeito – de seu movimento visível, tal como ocorre nos procedimentos da tradição empirista e/ou positivista (PAULO NETTO, 2011, p. 20).

Quando se fala no materialismo-histórico dialético é fundamental entender o papel que o objeto cognoscível representa dentro de um modelo metodológico que pressupõe a materialidade da existência como primordial.

(...) o conhecimento teórico é o *conhecimento do objeto – de sua estrutura e dinâmica – tal como ele é em si mesmo*, na sua existência real e efetiva, independente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador. A teoria é, para Marx, *reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa*: pela teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa. E esta reprodução (que constitui propriamente o conhecimento teórico) será tanto mais correta e verdadeira quanto mais fiel o sujeito for ao objeto (PAULO NETTO, 2011, p. 21. Grifos do autor.).

Nesta citação é possível compreender que a objetividade da análise de Marx se embasa na concretude do real, da realidade que, em última instância, precisa ser o pilar de toda teoria. Dessa forma, o conhecimento se torna objetivo pela relação entre sujeito e objeto. Uma relação que precisa resguardar a *“reprodução ideal do movimento real do objeto pelo*

sujeito que pesquisa”. Este fator é que vai garantir a objetividade do estudo. Assim, o próprio Marx postula,

Parece que o melhor método será começar pelo real e pelo concreto, que são a condição prévia e efetiva; assim, em economia política, começar-se-ia pela população que é a base e o sujeito do ato social de produção como um todo (MARX, 1977, p.218).

Nota-se a preocupação de que o pesquisador inicie seu estudo pelo concreto, pela materialidade. Entretanto, este estudo não deve, em hipótese alguma, desvincular-se do movimento histórico que fez com que o surgimento de determinada situação fosse possível dentro de determinada sociedade.

É necessário voltar a estudar toda a história, devem examinar-se em todos os detalhes as condições de existência das diversas formações sociais antes de procurar deduzir delas as idéias políticas, jurídicas, estéticas, filosóficas religiosas etc, que lhes correspondem (MARX-ENGELS, 2010, p. 107).

Neste ponto, chegamos ao outro fundamento do método, a importância do movimento histórico e de seu estudo e compreensão, ou seja, do entendimento explícito e implícito que é necessário dos fatos que possibilitaram a realidade posta e que deve ser estudada. Jamais um estudo baseado em leituras e obras de Marx pode se poupar ao estudo histórico, que tem papel fundamental e central. A História é que possibilitará a (re)construção do percurso de determinada sociedade para a situação atual que a mesma vivencia.

Em *Contribuição à Crítica da Economia Política*, Marx exemplifica como a análise deve ser iniciada, apresentada e desenvolvida, chamando a atenção do pesquisador quanto ao erro de estudiosos que tentaram produzir conhecimentos a partir do que ele chamou de “relações gerais abstratas e determinadas”.

Os economistas do século XVII, por exemplo, começam sempre por uma totalidade viva: população, Nação, Estado, diversos estados; mas acabam sempre por formular, através da análise, algumas relações gerais abstratas e determinantes, tais como a divisão do trabalho, o dinheiro, o valor, etc. A partir do momento em que esses fatores isolados foram mais ou menos fixados e teoricamente formulados, surgiram

sistemas econômicos que partiram de noções simples tais como o trabalho, a divisão do trabalho, a necessidade, o valor de troca, se elevavam até o Estado, às trocas internacionais e ao mercado mundial. Este segundo método evidentemente o método científico correto. **O concreto é concreto por ser a síntese de múltiplas determinações, logo, unidade da diversidade.** É por isso que ele é para o pensamento uma síntese, um resultado, e não um ponto de partida, apesar de ser o verdadeiro ponto de partida e portanto igualmente o ponto de partida da observação imediata e da representação (MARX, 1977. p. 218-219. Grifos nossos).

Chegamos então a outro ponto importante, o de que a compreensão e conhecimento das múltiplas determinações, ou seja, a diversidade é fundamental para se compreender o concreto, que se torna a síntese destas múltiplas determinações. Não há como compreender a realidade sem esta preocupação. Assim, em busca da compreensão do que venha a ser um ideal de formação humana vigente no Brasil na sociedade do século XXI, é preciso levar em consideração que,

Ao longo do século XX, os ideais humanizadores da educação escolar; ainda que nos limites da humanização burguesa propalada nos primórdios da educação escolar; esvaem-se pelos meandros de sucessivas formas e reformas pelas quais se ordenou a sociedade do capital. Em estreita sintonia com essa ordem se estruturaram e se firmaram, de modo orgânico, os ideários pedagógicos que hegemonicamente nortearam, e continuam nortearando, tanto a prática docente quanto (e para tanto!), a formação de professores (MARTINS, 2010, p.16).

A sociedade do capital, em sua essência, constituiu-se com base na exploração da mais-valia, conceito utilizado por Marx para explicar a forma pela qual o capital conquista e aumenta seu lucro, ou seja, pela exploração do homem pelo homem, dos que detém os meios de produção sobre os que nada mais lhes restou a não ser a força de trabalho a ser vendida em troca de um salário. Nesse sentido, pode-se questionar: o que dá início a este processo de exploração? Segundo Marx (1996) “A expropriação da base fundiária do produtor rural, do camponês, forma a base de todo processo” (MARX, 1996, p.342).

Se o produto do trabalho me é estranho e se contrapõe a mim como poder estranho, a quem pertencerá então? Se a minha própria atividade não me pertence, se é uma atividade alheia, forçada, a quem pertencerá portanto? A *outro* ser diferente de mim. Quem é esse ser? [...] O ser *estranho*, a quem pertence o trabalho e o produto do trabalho a cujo serviço está o trabalho e a cuja fruição se destina o produto do trabalho só pode ser o próprio *homem*. Se o produto do trabalho não pertence ao trabalhador, se a ele se contrapõe como poder estranho, isto só é possível porque o

produto do trabalho pertence a *outro homem distinto do trabalhador* (MARX, s/d, p. 167 grifos do autor).

Para ilustrar o processo de desenvolvimento do capital, Marx (1996), analisou o caso da Inglaterra como exemplo clássico dos acontecimentos. A servidão havia desaparecido na Inglaterra já na última parte do século XIV. O campo era povoado por camponeses livres economicamente autônomos, trabalhadores assalariados que aproveitavam seu tempo de lazer trabalhando para os grandes proprietários, arrendatários livres. Mesmo os trabalhadores assalariados recebiam, além do pagamento pelo trabalho, um terreno de 4 ou mais acres além do *cottage* (casa com quintal, celeiro, pequeno pedaço de terra).

De acordo com Marx, o prelúdio do revolucionamento dessa base fundiária, que criou a base do modo de produção capitalista, ocorreu no último terço do Século XV. “À rarefação do povo independente, economicamente autônomo, do campo, correspondeu o adensamento do proletariado industrial” (1996, p. 365). O camponês teve de dar lugar a outras atividades no campo, como a criação de ovelhas. As lavouras foram substituídas por pastagens e iniciou-se a destruição das moradias camponesas. Em consequência, a cidade passa a ter a centralidade no processo capitalista por abrigar a grande indústria nascente.

A época moderna se caracteriza por um processo baseado na indústria e na cidade. Neste sentido, diferentemente da Idade Média onde era a cidade que se subordinava ao campo, a indústria à agricultura, na época moderna, inverte-se a relação e é o campo que se subordina à cidade; é a agricultura que se subordina à indústria. Por isso, na sociedade capitalista, a agricultura tende a assumir cada vez mais a forma da indústria, tende a mecanizar e a adotar formas industriais e a se desenvolver segundo determinados insumos, insumos esses que são produzidos segundo a forma industrial. De outro lado, dado que a indústria é a base do desenvolvimento das cidades, a sociedade moderna vai se caracterizar pela subordinação do campo à cidade ou, dizendo de outra maneira, por uma crescente urbanização do campo. O próprio campo passa ser regido por relações do tipo urbano (SAVIANI, 1996, p. 154).

Dinheiro e mercadoria requerem sua transformação em capital e isso se dá pela separação do trabalhador da propriedade das condições de seu trabalho. Com a transformação dos pequenos camponeses em assalariados e de seus meios de subsistência em elementos

materiais do capital, criou-se para este último um mercado interno do qual o capital necessita para obtenção e manutenção do lucro.

Portanto, o processo que cria a relação-capital não pode ser outra coisa que o processo de separação de trabalhador da propriedade das condições do seu trabalho, um processo que transforma, por um lado, os meios sociais de subsistência e de produção em capital, por outro, os produtores diretos em trabalhadores assalariados (MARX, 1996, p.340)

Esta separação se dá quando o trabalhador se torna “livre” para vender sua força de trabalho. (1996, p. 341). A exploração capitalista surge onde o trabalho escravo já foi abolido e o trabalhador foi expropriado de todos os meios de subsistência que antes possuía não lhe restando alternativa que não a venda de sua força de trabalho. A servidão do trabalhador origina tanto o trabalho assalariado quanto o próprio capitalista, ou seja, houve uma mudança na sujeição do trabalhador que passou da antiga exploração feudal à capitalista.

No momento em que a grande indústria avança e o capitalismo se consolida na Europa, já existe uma divisão de classes sociais que vai cada vez mais se definindo: a dos detentores dos meios de produção, a burguesia e a classe dos que necessitam vender sua força de trabalho como única mercadoria que lhes restou, ou seja, a classe do proletariado.

Portanto, o processo que cria a relação-capital não pode ser outra coisa que o processo de separação de trabalhador da propriedade das condições do seu trabalho, um processo que transforma, por um lado, os meios sociais de subsistência e de produção em capital, por outro, os produtores diretos em trabalhadores assalariados (MARX, 1996, p.340)

Neste cenário, em que a grande indústria urbana é protagonista, com o desenvolvimento da maquinaria e da força motriz a partir de fontes de energia que possibilitaram maior mobilidade, como o vapor e a energia elétrica, surge, concomitantemente, a necessidade de mão-de-obra para a produção. Nesse contexto, foi necessário sair do campo. “A expropriação e a expulsão de parte do povo do campo liberam, com os trabalhadores, não apenas seus meios de subsistência e seu material de trabalho para o

capital industrial, mas criam também o mercado interno” (MARX, 1996, p.367). De acordo com Saviani (1996, p.156-157),

A palavra cidade traz sempre referência ao progresso, ao desenvolvimento, enquanto o campo está sempre vinculado ao atraso, ao rústico, ao pouco desenvolvido. Se levarmos em conta a etimologia das palavras, isto fica claro. Assim temos *civilizado* que vem de *civitas* – que é a palavra latina que designa cidade – da qual igualmente deriva cidadão, que designa o habitante da cidade; mas também cidadão significa sujeito de direitos e deveres, sujeito de direitos políticos. *Político* vem de *pólis*, palavra grega que significa cidade, e daí também derivam expressões como polido, sujeito bem educado.

O contexto citadino, determinado pelo capital, trouxe um ideal de humanização bem distinto, diretamente ligado e condicionado pelo modo de produção vigente. As cidades, sedes de grande parte das indústrias, passaram a ser alvo da massa de expropriados do campo que se dirigiu a ela em busca de condições de sobrevivência e trabalho. Esses trabalhadores “livres como pássaros” (MARX, 1968), em grande parte, analfabetos em sentido mais amplo, entendendo por este termo aqueles que não interpretam ou utilizam a língua escrita, de maneira autônoma, nas situações sociais das quais ela seria necessária, constituíram mão-de-obra barata e adequada ao que, naquele momento, era solicitado aos trabalhadores – instrução escolar mínima. As estatísticas no ocidente, ano após ano, apresentaram indicadores de que a população urbana ultrapassava os residentes em áreas rurais. No Brasil, isso se concretizou a partir dos anos de 1960.

Em um mundo globalizado, permeado por novas tecnologias de comunicação e informação, valores como o “aprender a ser”, o “aprender a fazer”, “aprender a conhecer” e o “aprender a aprender”, são preceitos difundidos por organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO e Banco Mundial⁴¹ (este último, analisaremos mais adiante), para os países “periféricos”, que, num palavreado politicamente correto, passaram a ser denominados como “em desenvolvimento”.

⁴¹ De acordo com Frigotto e Ciavata (2003), em seu artigo “Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do capital”, tanto a Unesco, como o Bird se constituíram como

Os documentos de análise⁴² destes organismos, direcionados à conjuntura educacional de países em desenvolvimento e consequente “orientação” quanto à suas políticas educacionais influenciaram, sobremaneira, reformas ocorridas em nações como o Brasil nos anos de 1990 e subsequentes, servindo como norteadores para as mudanças educacionais que tiveram como foco a oferta, o acesso e a permanência à escola de sujeitos entendidos como marginalizados historicamente (mulheres, grupos étnicos, pobres, tanto da zona urbana quanto rural), em uma evidente segmentação da classe trabalhadora, estratégia do capital, que vem se demonstrando profícua na desestruturação da luta por uma sociedade justa e igualitária. Do ponto de vista da teoria que assumimos, corroborando com a visão de Saviani (1996, p.159) entendemos, nesta pesquisa, que:

A humanidade se divide em classes. A história da escola começa com a divisão dos homens em classes. Essa divisão da sociedade em classes coloca os homens em antagonismo, uma classe que explora e domina outra. Atingimos, com a sociedade capitalista, o máximo de desenvolvimento da sociedade de classes.

Convenientemente, o capitalismo atual nega a estrutura de classes sobre a qual a sociedade está organizada. Desmontar e segregar a classe trabalhadora em grupos étnicos, de gêneros, religiões, de residentes em localidades ribeirinhas, residentes em áreas rurais, favelas, ou o que quer que seja, é uma estratégia de desmobilização e negação ao que de mais importante une a todos estes sujeitos: de que são expropriados, alienados, do processo de produção, só lhes restando a força de trabalho para vender.

organismos impulsionadores das reformas ocorridas na Educação de países capitalistas periféricos, como o Brasil, naquele determinado momento histórico. Segundo estes organismos, havia uma ligação direta e indissociável entre a melhoria da educação e a qualidade de vida das populações, ou seja, melhor inserção à lógica de produção e consumo do capitalismo.

⁴² Ressalta-se, dentre estes, o famigerado “Relatório Delors”, do economista e político francês Jacques Lucien Jean Delors, fruto dos trabalhos da comissão de especialistas da Unesco, entre os anos de 1993 e 1996, e, também, o documento *Prioridade y estégias para la educación* do Bird, de 1995. Os documentos denotam a visão destes organismos quanto à educação, entendida como determinante e indispensável ao desenvolvimento das mais variadas nações e responsável direta pela inserção das pessoas no mercado mundial de acesso aos bens e benesses do capitalismo.

“[...] a organização social capitalista se caracteriza pela alienação do trabalho e do trabalhador, culminando no esvaziamento do homem em suas relações para com a natureza, para com os outros homens e conseqüentemente para consigo mesmo, ou seja, culmina no esvaziamento de sua própria personalidade (MARTINS, 2001, p. 10).

É importante, na busca pelo conceito de formação de professores, compreender esse estratagema e perceber que as ações para a Educação do Campo, defendidas pelos movimentos sociais, encontraram um proveitoso cenário internacional quando do acirramento de suas proposições. O sistema capitalista presente no Brasil, que por anos negou a milhões de pessoas acesso e apropriação ao conhecimento historicamente construído pela humanidade, dando-lhes o mínimo para sua sobrevivência em forma de ações compensatórias, sobretudo condizentes com estratégias de se manter a “ordem e o progresso”, sem maiores conflitos, vê-se, agora, obrigado, via orientação de organismos estrangeiros, a defender a instrução dessa massa como forma de acesso ao consumo e adequação à ótica dos novos mercados globalizados e à crescente utilização de recursos tecnológicos emergentes. Portanto, temos, aqui, mais uma tática do que preocupação genuína com as condições da classe trabalhadora.

Nessa tendência, de exigência de resultados educacionais em estreita consonância com as necessidades dos setores produtivos, é mister que haja professores formados em nível superior para atendimento às massas que adentraram, principalmente, os sistemas públicos de ensino. Entretanto, não há um processo de valorização desse profissional. Ao contrário. De acordo com Oliveira (2013, p. 52),

As condições às quais são submetidos os profissionais da educação nas distintas redes públicas de ensino no país têm sido objeto de preocupação da sociedade. Os baixos salários, a falta de perspectiva na carreira, a carga de trabalho e problemas de infraestrutura que afetam diretamente a prática docente são apontados como fatores preocupantes por pesquisas acadêmicas, pelos sindicatos, pela imprensa e pela sociedade em geral. Existe certo consenso de que a profissão docente, referindo-se aos profissionais que atuam na educação básica, sofre um processo de desvalorização há décadas, sendo que a condição desses profissionais é muito variável no país, dependendo da rede em que são contratados, da etapa de ensino em que atuam e até mesmo da formação que receberam.

A autora citada nos leva a concluir que aflora a tendência de o processo de formação de professores seguir, também, a lógica cruel do modelo econômico e social hegemônicos, o qual a História da Educação no Brasil nos mostra que o panorama traçado por Oliveira (2013), ainda continua recente e presente em nossa sociedade. Dessa forma, a educação ofertada ao “povo” sofre com a precarização do trabalho desses profissionais, que adentram as escolas já com a carga desse estigma.

Para Martins (2010, p. 15) “No tocante à formação docente isso é letal, pois o produto do trabalho educativo deve ser a humanização dos indivíduos, que, por sua vez, para se efetivar, demanda a mediação da própria humanidade dos professores”. Ou seja, o professor, ao contrário de conduzir um processo educacional que assegure aos educandos uma evolução rumo às “máximas capacidades” (MARTINS, 2010) de nosso gênero, passa a ser o sujeito que vai conduzir o processo de formação precário para uma determinada ocupação profissional, sendo preparado para tarefas que vão além da docência. Isto está posto na própria LDB, n. 9394 de 1996 da seguinte forma:

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (BRASIL, 1996).

Na interpretação deste dispositivo legal e subjacente a estas incumbências, no cotidiano das escolas, estabeleceu-se, a nosso ver, equivocadamente, um rol de atividades que passaram a ser de responsabilidade do professor. Dominar os conteúdos e metodologias de ensino-aprendizagem já não se configura como suficientes ao docente. Ele precisa ser, acima de tudo, sujeito ativo, reflexivo, participante da elaboração da proposta pedagógica da escola.

Precisa dar atenção não só ao aluno, mas à sua família, sendo sensível aos seus problemas, intervindo em alguns deles, o que erroneamente, reafirmamos, faz com que alguns professores se aproximem mais de assistentes sociais, médicos, juízes e outros profissionais que deveriam, igualmente, serem responsáveis pelo atendimento integral à criança e ao adolescente, afinal, de acordo com o Estatuto da Criança e Adolescente:

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Nossa experiência de uma década (1998-2007) na Educação Básica, tanto na função de professor como na gestão, nos possibilita afirmar que, essa assistência necessária não é garantida com “absoluta prioridade” para além dos muros da escola. Não queremos dizer, com isso, que tais atividades não sejam importantes que não podem ser a preocupação principal do docente, mas do poder público, como secretarias de saúde, assistência social, varas da família, dentre outros.

Quando em sala de aula, o professor, no sentido do que foi apresentado, passa a ser alienado da própria essência de seu trabalho educativo pelo esvaziado de seu objetivo mais amplo, ensinar, passando, o próprio professor, a ser um facilitador ou mediador de conhecimentos, nunca produtor ou protagonista nesse processo. Além de ser formado pela universidade, precisa, acima de tudo, desenvolver outras competências, de autogerir sua formação, por exemplo, como visto no trecho da LDB citado – inciso V, Art. 13. Sua ação precisa ser inventada e reinventada constantemente. Em um exercício de ponderação e análise sobre o que se pleiteia do docente neste cenário, Martins (2010), afirma que,

[...] o “saber fazer” passa a se sobrepor a qualquer outra forma de saber, apresentando-se travestido, também, sob a forma de “competência”. Competência... baseada no critério da lucratividade e da sociabilidade adaptativa, equidistante, portanto, de critérios sociais éticos e humanos (MARTINS, 2010, p. 19).

Na perspectiva do Banco Mundial, o professor precisa ser formado para, acima de tudo, ser reflexivo, nos moldes do pensamento do “profissional reflexivo”, teorizado por Donal Schön⁴³. O professor reflexivo, nessa perspectiva, precisa ter a capacidade de avaliar e modificar sua própria prática quando constata que a mesma não está surtindo os efeitos desejados. Este conceito, em nosso entendimento, mascara os problemas de formação inicial das licenciaturas, reforçando o *slogan* “aprender a aprender” e imprime amplos poderes e possibilidades à formação continuada, não no processo de formação continuada em si, mas na autoformação que o próprio professor precisa ter no seu cotidiano e sobre sua prática docente.

Ou seja, pensar a formação do professor significa promover condições para que ele mesmo reflita sobre o modo pelo qual se forma. Neste sentido, enfatiza a dimensão individual do processo de formação atribuindo grande importância à participação do sujeito neste processo. A formação deve acima de tudo estimular estratégias de auto-formação, ou seja, promover o processo de “aprender a aprender”. Ao se estimular junto aos professores as estratégias de auto-formação pressupõe-se um processo de generalização, pelo qual esta premissa se estende, também, para os educandos (MARTINS, 2001, p. 14).

Vejamos, ao analisarmos o conceito de professor reflexivo, o quão contraditório se torna essa premissa ao nos questionarmos o seguinte: o professor, que adentra a escola e sente o peso de um processo de formação deficiente, terá quais parâmetros para avaliar sua própria prática? O que irá garantir que esta avaliação seja a correta? Ou até: que base teórica traz para que, ele próprio, professor, consiga redefinir sua prática em sala de aula?

Para que então, as crises e as mudanças possam ser enfrentadas pelo professor, afirma-se a formação de “professores reflexivos”, que assumam a responsabilidade de seu próprio desenvolvimento profissional a ser promovido em unidade com seu desenvolvimento pessoal. A “reflexão” se apresenta enquanto um novo objetivo para a formação de professores, ou enquanto o mais importante atributo a caracterizar o professor, pois se tem nela, o instrumento fundamental do desenvolvimento do pensamento e da ação (MARTINS, 2001, p. 15).

⁴³ Donald Schön (1992), cuja obra tem claras referências ao pragmatismo de John Dewey, influenciou pensadores, como António Nóvoa, e repercutiram em trabalhos de uma leva de autores no Brasil, por exemplo: Pimenta (2005), Alarcão (1996, 2001, 2005, 2012), dentre outros, que repercutiram nas universidades, escolas e secretarias de educação pelo país.

Não nos parece que as proposições do professor reflexivo que, reafirmamos, concede à prática caráter onipotente na formação, sejam a resposta quando pensamos num processo educativo que vá ao encontro da desejável emancipação da classe trabalhadora. A atenção dada à formação deste profissional, o “professor reflexivo”, aponta para um sistema de formação ineficiente e que sofre com matrizes curriculares mal estruturadas. Haveria, na visão de alguns críticos do currículo, de um lado, as matrizes que priorizam os fundamentos teóricos e, de outro, as que priorizam a prática, sem que haja um equilíbrio ou, até, conexão entre ambas as faces da formação, a teoria e a prática. Esse problema seria um dos fatores da fragilidade das licenciaturas. Assim, passa-se a buscar alternativas a tais situações e,

[...] nesta sociedade emergente, começa a ser cada vez mais urgente, formar e preparar as pessoas para o incerto, para mutação e para situações técnicas e até chocantes que lhes exijam maior esforço para a paz e o desenvolvimento de maiores capacidades de resiliência (ALARCÃO & TAVARES, 2001, p. 103).

Analisando a citação acima, não podemos considerar aceitável tais preceitos quando pensamos num projeto alternativo para a educação da classe trabalhadora. Pensar numa educação que rompa com a replicação das desigualdades sociais, com a lógica nefasta do capitalismo e com um projeto emancipador dos trabalhadores, tanto da cidade quanto do campo, requer outro modelo de formação. Quando buscamos o conceito de “resiliência”, temos, “Propriedade de um corpo de recuperar a sua forma original após sofrer choque ou deformação; Capacidade de superar, de recuperar de adversidades”⁴⁴. Em outra pesquisa, aparece o seguinte conceito: “Habilidade de se adaptar com facilidade às intempéries, às alterações ou aos infortúnios”⁴⁵. Entendemos que,

Em suma, urge a proposição de um modelo de formação alternativo, no qual a construção de conhecimentos se coloque a serviço do desvelamento da prática social, apto a promover o questionamento da realidade fetichizada e alienada que se impõe aos indivíduos. Que supere, em definitivo, os princípios que na atualidade

⁴⁴ Disponível em: <https://dicionariodoaurelio.com/resiliencia>. Acesso em 20/10/2016.

⁴⁵ Disponível em: <https://www.dicio.com.br/resiliencia/>. Acesso em 20/10/2016.

têm norteado a formação escolar, em especial a formação de professores (MARTINS, 2010, p.20).

Concluimos, assim, que o conceito de formação de professores que defendemos precisa, necessariamente, estar inserido numa visão de totalidade social e empenhado com a constituição de um profissional que domine as teorias educacionais que se associam ao projeto social comprometido com a superação, reforçamos, “da realidade fetichizada e alienada que se impõe aos indivíduos”. O ideal de formação humana, nesse contexto, estará atrelado, quando fazemos referência à educação escolar, a princípios de disseminação dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade, o que determina que os professores os conheçam e os dominem para que tenham a possibilidade de trabalhá-los da melhor forma possível, extraindo seu potencial na composição de homens e mulheres cultos, conhecedores, críticos e, acima de tudo, transformadores da realidade social, em estreita retaliação à formação de uma massa de manobra adequada ao modelo do que desejam os detentores dos meios de produção.

Pensar na totalidade social, no ideal de formação humana apresentado na conjuntura traçada acima, significa, num primeiro momento, que segmentar as licenciaturas como formação para docência “na cidade” ou “no campo” não é a solução para os problemas da educação. Então, o que justificaria os cursos de Licenciatura em Educação do Campo que vem sendo fomentados pela SECADI-MEC a partir de 2007 no Brasil? E a quem eles interessam? Esta será a análise do tópico a seguir.

2.4 Banco Mundial, financiamento e Políticas para a Educação (do Campo) e Formação de Professores

Neste momento, nos importa afirmar que o conceito de formação de professores na atualidade caminha no sentido da adequação desse profissional, tanto ao

processo de sua formação, quanto depois de inserido nas escolas, à sua prática educativa, ao mercado produtivo. Não só percebemos essa tendência de atendimento às demandas mercadológicas na formação e prática docente, mas na educação de modo geral. A esse respeito, Freitas (2014), propõe os seguintes questionamentos:

A despeito de que os empresários sempre estiveram tentando interferir com os processos educacionais desde os tempos da teoria do capital humano, o que pode estar havendo de novo que esteja motivando um redobrado interesse do empresariado pela educação? É possível que modificações no processo de desenvolvimento econômico-social dos países, ou as próprias crises do capital, estejam mobilizando os empresários? (FREITAS, 20014, p. 49).

A essas questões, Freitas (2014) sinaliza com resposta positiva, ou seja, o interesse dos empresários quanto ao processo educacional de países convenientemente chamados de “emergentes”, como o grupo “BRICS” (formado por Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul), está intimamente relacionada com a capacidade de consumo e atendimento às demandas por mão de obra dos mercados internos e externos. Não se trata, aqui, de reconhecimento de parcelas historicamente marginalizadas e que não tiveram acesso à educação escolar em instituições próprias e na idade correta. É, na verdade, e, acima de tudo, o reconhecimento de que a ausência de educação prejudica a produtividade e consumo desses países.

É fato notório que as corporações estão vagando pelo mundo procurando por mão de obra barata. Países populosos como China, Rússia, Índia e Brasil estão na mira dos processos de intensificação da exploração da força de trabalho, pois ainda possuem tais bolsões. No caso do Brasil, as corporações fizeram uso da exploração de bolsões de mão de obra barata como a população do campo e as força de trabalho feminina, entre outros. Nesta fase, os empresários não necessitaram de uma boa estrutura educacional. Hoje, no entanto, tais bolsões já não dão conta de abastecer as necessidades de mão de obra. (FREITAS, 2014, p. 49).

Nas últimas décadas, especialmente desde os anos de 1990, encontramos uma ampliação de direitos no que tange a Educação do Campo. É possível identificar vasta

literatura que aponta para o protagonismo dos Movimentos Sociais⁴⁶. É importante inferir desse quadro que as políticas públicas implementadas e legislações tiveram possibilidades de se materializarem, também, por existir um cenário mundial favorável. Isso nos leva a inferir, mais uma vez, que há duas frentes importantes para compreendermos este processo. Por um lado, houve a organização dos Movimentos Sociais e organismos como CNBB e CPT em torno de uma militância que visou conquistas para os povos do campo no contexto educacional.

As experiências do MST com educação nas escolas de assentamentos da Reforma Agrária e acampamentos de sem terra já se constituía prática reconhecida por instituições importantes, como UNICEF, por exemplo. Prova disso é que essa instituição, acrescida da UnB (universidade de Brasília), esteve na base de apoio à realização daquele evento; assim como, pouco mais de um ano antes, em dezembro de 1995, concedera ao MST o prêmio “*Educação e Participação, do Itaú e UNICEF, por uma escola de qualidade no Meio Rural*” (MUNARIM, 2008, p. 03. Grifos do autor).

Por outro lado, tínhamos um governo aberto a estas demandas – primeiro governo petista – e orientações da Unesco, Unicef e do próprio Banco Mundial, que possibilitaram a efetivação de tais políticas, pois como nota Zoudi (2008), desde 1990 com a Conferência *Educação para Todos*, os países em desenvolvimento, e entre eles o Brasil, assumiram estratégias para a educação para todos os cidadãos. Este é o paradoxo. Encontramos, desde meados de 1990, o momento histórico que Munarim (2008) denominou de “Movimento de Educação do Campo no Brasil” (p. 02) e, em 1990 a conferência supracitada, realizada em Jomtien. Se há a possibilidade de falarmos de hegemonias em disputa (NASCIMENTO, 2009), ou de paradoxo e, dentro da perspectiva de movimentos com concepções distintas e até contraditórias, se encontrarem nos mesmos âmbitos, como é o caso dos movimentos sociais e de organismos internacionais que longe de buscarem uma educação emancipadora que “alforrie” os trabalhadores, atrelam-se mais a uma educação conformista e

⁴⁶ Cf: ARROYO & CALDART (2009); FERNANDES (2006); GOHN (2006); MUNARIM (2008, 2011), dentre outros.

de um ser-fazer sem criticidade, pois estes organismos almejavam, e ainda almejam, metas para a Educação Básica, com a função de que índices de educação das populações não interfiram negativamente no cenário mundial do capitalismo.

Grosbon (2007) nos indica que o ano de 1944 é paradigmático, pois neste ano tivemos a criação de instituições financeiras mundiais que se interessam em desenvolver as capacidades produtivas dos países. Ora, o Banco Mundial, criado nesta época, identifica que a educação não fora considerada como um fator produtivo. Notamos que, nos anos de 1960, há uma mudança de perspectiva sobre a relação entre educação e índices de produtividade dos países, à medida que se insere neste âmbito o conceito de capital humano.

EN 1944, LORS DE LA CRÉATION des institutions financières internationales, la Banque mondiale ne s'intéresse qu'aux projets visant directement à accroître les capacités de production d'un pays, et l'éducation n'est pas considérée comme un facteur productif. Mais dans les années soixante se développe un intérêt pour la valeur économique de l'éducation par l'intermédiaire du concept de capital humain. L'enseignement devient donc un facteur de croissance dans lequel la Banque mondiale a compétence pour investir (GROSBON, 2007, p. 167. Os caracteres maiúsculos se encontram no original)⁴⁷.

O ensino não mais é visto sob o viés da formação humana, seja de uma Paideia, de uma *Bildung*, ou emancipação, mas, diferentemente, como um fator de crescimento no qual uma instituição financeira - Banco Mundial - possui a competência para investir e orientar os países em desenvolvimento.

Seguindo este raciocínio, a esta instituição se atribui a competência e o protagonismo mundial de lutar contra a pobreza e seus condicionantes, dos quais, a ausência de educação escolar das populações dos países considerados periféricos. De acordo com Martins (2010, p. 18), “[...] o Banco Mundial se converte no “Ministério Mundial da Educação” para os países periféricos, consagrando “a dimensão estritamente instrumental da

⁴⁷ “Em 1944, quando as instituições financeiras internacionais foram criadas, o Banco Mundial só estava interessado em projetos voltados diretamente para aumentar a capacidade produtiva de um país e a educação não era considerada um fator produtivo. Mas na década de sessenta há um interesse no valor econômico da educação através do conceito de capital humano. A educação torna-se assim um fator de crescimento no qual o Banco Mundial tem competência para investir” (GROSBON, 2007, p. 167). A tradução é nossa, assim como as demais ao longo da tese.

educação em face da nova dinâmica do capital”. Dessa forma, o crescimento e a luta contra a pobreza deveriam ser acompanhados de uma concepção de desenvolvimento humano que inclui, necessariamente, a educação. O investimento financeiro do Banco Mundial se justificaria, segundo a exposição de Grosbon (2007), numa luta contra a pobreza. Entendemos que os investimentos do Banco Mundial não possuem intencionalidade de lutar contra a pobreza ou contra o subdesenvolvimento, mas, acima de tudo, inserir países em desenvolvimento, como o Brasil, em uma compreensão de educação globalizada e adequada às necessidades do capitalismo global.

Or, en l'état actuel de l'économie mondiale et de la crise économique qui touche plus particulièrement les pays du Sud, l'augmentation des dépenses publiques est, selon la Banque mondiale, impossible. La Banque invite donc de façon récurrente à trouver d'autres sources de financement que les dépenses publiques et à réduire les coûts de l'éducation en utilisant plus efficacement les ressources (GROSBON, 2007, p. 168)⁴⁸.

Se, inicialmente, nos anos de 1940, a compreensão de que era necessária a criação de instituições supra-estatais que lutassem contra a pobreza teve como desenvolvimento a inserção da educação como mediação necessária para desenvolvermos o capital humano, então a relação entre economia e educação não mais é papel de um Estado individualmente, mas de uma instituição que se autoatribui esta competência. Ora, Grosbon (2007) aponta para a consequência dessas ações: limitação de despesas públicas na educação e a justificativa seria a crise financeira que, diga-se de passagem, é estrutural no sistema capitalista.

C'est pourquoi il nous a paru trouver sa place dans cette réflexion sur la mutation du rôle de l'État. En effet, à partir de la Première Guerre mondiale, partout dans le monde, l'État étend son domaine d'intervention. Dans les pays libéraux, la référence à l'État providence se développe, porteuse de l'idée que l'État est chargé de réaliser l'égalité réelle par le biais notamment de la prestation directe de services : l'État

⁴⁸ “Ora, no estado atual da economia mundial e da crise econômica que toca mais particularmente os países do Sul, o aumento de despesas públicas é, segundo o Banco Mundial, impossível. O Banco convida, logo, de maneira recorrente a encontrar outras fontes de financiamento, fora das despesas públicas e a reduzir os custos da educação utilizando mais eficazmente os recursos” (GROSBON, 2007, p. 168).

exerce alors un rôle dominant dans la prestation et le financement de services éducatifs. En outre, en consacrant un droit à l'éducation, les conventions internationales des droits de l'homme ont créé un droit-créance, obligation de l'État envers les individus. À travers la question de la gratuité de l'enseignement, c'est donc le rôle de l'État en tant que garant, par la prestation de service éducatif, du droit à l'éducation (I) et d'une certaine forme d'égalité (II), qui est en jeu (GROSBON, 2007, p. 168)⁴⁹

A obrigação do Estado em desenvolver ações que visem à igualdade dos indivíduos segundo a ideia de luta contra a pobreza e da “igualdade que está em jogo”, coloca-nos perante questões que se imbricam, a saber, qual o papel da Educação para o Banco Mundial e qual a noção de igualdade que está sendo colocada? A luta contra a pobreza implica uma mudança estrutural onde os proletários deixariam sua condição subalterna, ou se trata de uma necessidade do Capitalismo em ter mão de obra qualificada diante dos avanços tecnológicos? Portanto, sob este prisma, a educação não teria qualquer papel em uma possível mudança estrutural, visto que esta característica não é almejada pelo Banco Mundial. É possível entender que a concepção de igualdade se delineia a partir do neoliberalismo que coloca nos indivíduos a ideia de que suas escolhas pessoais estão desvinculadas de uma ideia de classe. Há, nesse percurso, uma racionalidade econômica (MUNARIM, 2011, p. 53) que sustenta uma concepção de luta contra a pobreza e as recomendações no âmbito educacional. Claro que o modelo de educação segue a ideia de um projeto dominante, oriundo do capitalismo.

Observando as considerações acima, as ações e implantação de políticas públicas no Brasil a partir de 2001, Plano Nacional de Educação – PNE, Lei 10.172/2001, que se esgotou em 31 de dezembro de 2010 (MUNARIM, 2011, p. 53), instauraram uma disputa

⁴⁹ “É porque nos pareceu encontrar seu lugar nesta reflexão sobre a mudança do papel do Estado, a partir da Primeira Guerra Mundial, entretanto no mundo, o Estado alarga seu domínio de intervenção. Nos países liberais, a referência aos estado providência se desenvolve sustentando a ideia que o Estado é responsável pela execução da igualdade real nomeadamente através da entrega direta da prestação de serviços: o estado exerce então um papel dominante na prestação e no financiamento de serviços educativos. Além disso, consagrando um direito à educação, as convenções internacionais criaram uma dívida-direita (*droit-créance*), obrigação do estado avesso os indivíduos. Através da questão da gratuidade do ensino, é logo o papel do estado à medida que garante, pela prestação do serviço educativo, do direito à educação (I) e de uma certa forma de igualdade (II) que está em jogo” (GROSBON, 2007, p. 168)

no interior do Estado. Era contra esse PNE que os Movimentos Sociais se voltavam e apontavam para uma nova instituição de políticas de Educação do Campo. Este antagonismo se justifica na medida que o PNE é entendido como uma “antipolítica da Educação do Campo” (MUNARIM, 2011, p. 53). Ainda que o PNE afirme que “a escola rural requer um tratamento diferenciado, pois a oferta de ensino fundamental precisa chegar a todos os recantos do País” (BRASIL, 2011, 2.2 Diretrizes), Henriques et al (2007, p. 17) chamam à atenção para o caráter urbanesco na concepção do documento.

Ora, é neste contexto denominado pelo termo disputa que encontramos um paradoxo. De um lado, as lutas e conquistas dos Movimentos Sociais e disputas nas quais se recusam planos e políticas que não contemplem a Educação do Campo tal qual concebida pelo movimento *Por uma educação do Campo* e, de outro lado, a compreensão de que, como aponta Lagi Zoundi (2008), a Conferência *Educação para todos*, em 1990 em Jomtien, na Tailândia, é paradigmática, pois, desde então, cada país em desenvolvimento deve inserir estratégias para a educação. O documento de 1990 foi reafirmado no *Fórum de Dakar*, em 2000.

Depuis la Conférence mondiale sur *l'Éducation pour tous* tenue à Jomtien, en Thaïlande, en 1990, chaque pays en développement se doit, désormais, de mettre en œuvre des stratégies concrètes pour assurer l'éducation de base pour toutes ses citoyennes et tous ses citoyens. Cette recommandation a été réaffirmée lors du Forum de Dakar, en 2000, alors qu'on invitait les pays qui souhaitaient bénéficier d'un soutien financier des organismes internationaux à concevoir des plans de développement de l'éducation (ZOUNDI, 2008, p. 230).⁵⁰

Parece-nos claro que temos dois vértices que devem ser considerados para compreendermos a Educação do Campo. De um lado, a luta histórica dos Movimentos Sociais e a ascensão do PT ao Governo, o que permitiu colocar em pauta questões da Educação do

⁵⁰ “Desde a Conferência Mundial sobre *Educação para Todos*, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, cada país em desenvolvimento agora precisa implementar estratégias concretas para assegurar a educação básica para todos os seus cidadãos. Esta recomendação foi reafirmada no Fórum de Dakar em 2000, quando os países que desejavam receber apoio financeiro de organismos internacionais foram convidados a conceber planos de desenvolvimento da educação” (ZOUNDI, 2008, p. 230. Em itálico no original).

Campo e, por outro lado, o cumprimento desse governo às orientações do Banco Mundial, Unesco e seus respectivos financiamentos e diretrizes.

Se o PNE de 2001 foi visto por alguns teóricos sob uma ótica capitalista e urbanesca e temos, nesse período, uma ascensão de políticas e normativas da Educação do Campo, seria o caso de ter sido feita uma revisão do documento. Sobre isso, Munarim (2011, p. 54) aponta, como uma das causas, disputas no interior do MEC. Em 2005, o Governo Federal perdeu a oportunidade de revisar o PNE, cuja previsão se encontrava na própria lei que o instituiu. Nesta época, a SECAD, no âmbito da Coordenação-Geral de Educação do Campo, chegou a elaborar uma minuta de capítulo para o PNE. Este documento, feito com a participação dos Movimentos Sociais, que o entendia de caráter contra-hegemônico, nem chegou a ser inserido como capítulo no Plano.

Diferentemente de uma inserção que se pretendia contra-hegemônica no PNE, foi elaborado e publicado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), um conjunto de ações programadas importantes, mas sem qualquer indicação contra-hegemônica, especialmente no que se refere aos compromissos com o desenvolvimento do capital. “(...) afirmamos a existência de *hegemonias em disputa* nesta tentativa de consolidação da educação do campo enquanto projeto emancipatório destinado aos povos do campo” (NASCIMENTO, 2009, p. 283. Grifos do autor.). Contra-hegemonia é entendida aqui como hegemonias em disputa. Ao contrário, resume-se em ações inseridas no Programa de Aceleração do Crescimento – o PAC, que não acenava para políticas específicas da Educação do Campo e que potencializassem mudanças estruturais nos sistemas estaduais como municipais de educação (MUNARIM, 2011, p. 54).

Mesmo que na sequência da argumentação Munarim (2011) aponte Resoluções e Decretos; e Henriques et al (2007, p. 50-81) apresentem pareceres, podemos reconhecer as conquistas, mas questionar a intensidade destas numa mudança estrutural. Nosso

entendimento é o de que tais documentos não se distanciaram radicalmente das indicações e orientações do Banco Mundial. As consequências para se pensar a formação de professores e características da Educação do Campo é que não se trata de uma formação que aponte para uma contra-hegemonia, pois, há pontos de intersecção que não podem ser desconsiderados.

Se olharmos para algumas características da Educação do Campo, especialmente em seu processo de formação, encontraremos mais semelhanças que contra-hegemonias. Vejamos algumas interpretações que inserem a Educação do Campo em perspectivas do Banco Mundial e Unesco.

As declarações da Unesco nos apontam para uma visão harmônica da sociedade onde, mais que antagonismo vemos superação das diferenças e aceitação da diversidade. O Movimento *Por uma Educação do Campo*, mesmo vindo das lutas sociais, não é marxista em sua formação teórica. Encontramos um ecletismo teórico-epistemológico e isso é facilmente percebido. A matriz teórica não é o materialismo-histórico-dialético. Ele certamente é encontrado, mas é igualmente colocado ao lado de pensadores pós-modernos, ou ligados à concepção de *Professor reflexivo*. Se colocarmos esta hipótese: de um ecletismo epistemológico, perceberemos que *A Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo* possuía representantes como UNICEF, UnB, UNESCO, MST, CNBB. Destes representantes há somente uma organização que podemos inserir em um âmbito de esquerda. Podemos, ainda, questionar: como um movimento que se pretende revolucionário se articula em torno da Unesco e Unicef, com posterior construção de cátedra?

É importante notar que de 1995 a 1998, o Presidente da CNBB era Dom Lucas Moreira Neves, ou seja, foi um período de conservadorismo da Igreja Católica. Já na apresentação do documento, percebemos a estrutura conservadora pelas entidades representadas. Arroyo e Fernandes (1999, p. 8) iniciam o texto com menção à primeira *Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo* que aconteceu em Luziânia, GO,

de 27 a 31 de julho de 1998. Não se trata de que as entidades supracitadas seriam coadjuvantes no movimento, pois na *Apresentação* é afirmado que se trata de um “**processo unindo muitos parceiros** na sua animação e, sobretudo, envolvendo, de modo muito participativo, expressiva quantidade de educadoras e educadores do campo” (ARROYO e FERNANDES, 1999, p. 08. Grifo nosso). As entidades participativas são protagonistas do desenvolvimento do assunto e não se trata de uma interpretação capciosa, mas a afirmação direta dos dois autores:

O assunto foi visto, desde o começo, **de tamanha importância** que, para tratá-lo com a **seriedade, profundidade, alcance e abrangência** que merece, **entraram em parceria** a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), através de seu Setor Educação e das Pastorais Sociais, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura (UNESCO) e a Universidade de Brasília (UnB) (ARROYO e FERNANDES, 1999, p.08. Grifos nossos).

É, textualmente, afirmada atestação da “tamanho importância” do assunto, à medida que tais entidades entraram em parceria. Significa que estas instituições, pela analítica do texto, são construtoras e parceiras e elas colaboram, também, para justificar a importância. Seguindo o raciocínio e hipótese aqui perseguidos, entendemos que as orientações do Banco Mundial e certos conservadorismos da CNBB nos levam a conjecturar que a formação de professores para o campo é influenciada fortemente por conservadorismo e metas do Banco Mundial.

Vejamos algumas características da Educação do Campo que nos levam a defender a influência na formação de professores para o campo sob a égide de políticas e estratégias capitalistas. As Licenciaturas em Educação do Campo possuem uma formação que privilegia o saber prático, com grande enfoque na cultura dos sujeitos do campo. Em geral, pensa-se que se configura como uma concepção que se distancia de formações clássicas, mas que, na verdade coadunam com orientações do Banco Mundial. A busca de uma formação mais prática e baseada fortemente na cultura se efetivaria onde as experiências dos

professores são valorizadas em detrimento de uma formação teórica. A formação prática é voltada para o mundo do trabalho. Assim, uma concepção de Educação deve atrelar-se ao processo produtivo, não a uma formação articuladora de teoria e prática, que seriam mediadas pelos conteúdos científicos acumulados pela humanidade.

Acrescentemos outro aspecto que podemos aproximar a Educação do Campo às diretrizes já mencionadas: o modelo empresarial caracterizado pela flexibilidade polivalente. Entendemos uma característica forte dessa polivalência a Formação por Área. O egresso da Educação do Campo não seria habilitado a lecionar em uma disciplina, mas em uma determinada área. Isso faz com que não se almeje um professor somente para uma disciplina. Se tivéssemos um professor por área do conhecimento, então, teríamos para a segunda fase do Ensino Fundamental e Ensino Médio poucos docentes.

Esta polivalência na formação docente barateia o custo com a formação, colabora para o aumento de professores com licenciatura. Há alguns problemas nessa formação. Um deles é a ausência de uma Diretriz para a Educação do Campo no Ensino superior. Isso faz com que tenhamos uma formação por área que varia de 2.800 horas a 5.500 horas. Como entenderíamos que um curso com formação por área do conhecimento com 2.800 horas possibilitaria uma formação mais sólida que uma licenciatura com a mesma carga horária, mas com habilitação em apenas uma disciplina. Outro fator problemático na formação por área é que não há muito consenso entre as diversas licenciaturas em Educação do Campo sobre o entendimento das áreas do conhecimento.

A título de exemplo, algumas licenciaturas possuem em suas áreas “Ciências da Natureza e Matemática” e outras entendem como áreas distintas, a saber, “Ciências da Natureza” separada de “Matemática”. Ainda há o problema do fator de ponderação na Matriz

Andifes⁵¹. Apesar das Licenciaturas em Educação do Campo possuírem a Alternância como característica fundamental no processo de ensino aprendizagem. Ou seja, formamos um professor por Área de Conhecimento que contempla mais de uma disciplina com um *Fator de Ponderação 1 na Matriz Andifes* para recebimento de recursos. Isso implica barateamento na formação. A formação docente e a capacitação ocupam um lugar de importância minimizada nas prioridades e estratégias do Banco Mundial (TORRES, 2000, p. 161). Torres nos indica que o entendimento do Banco Mundial desvincula questões ligadas à carreira docente no que se refere à remuneração a melhora de índices na educação:

Não é possível continuar afirmando, em definitivo, que se pode melhorar a qualidade da educação sem melhorar substancialmente a qualidade dos docentes, o que por sua vez leva a reconhecer o quanto é inseparável a qualidade profissional da qualidade de vida (TORRES, 2000, p. 167).

As referências de Torres (2000) são os documentos do Banco Mundial do ano de 1995. Tais referências permanecem bem atuais. Zoundi (2008) ratifica que nos documentos analisados de 1990 a 2004 apontam para a educação como combate à pobreza. A formação docente é voltada para a prática e sem aumento de gastos públicos.

Quando interrogamos se a formação de professores no âmbito da Educação do Campo não estaria vinculada a projetos neoliberais, não estamos afirmando categoricamente que ela é uma face de um projeto neoliberal, estamos indicando que, mesmo com a participação dos movimentos populares, não há a garantia de que esteja à margem das orientações do Banco Mundial. Significa que há elementos, como os que elencamos, muito

⁵¹ Para estabelecer, de maneira apropriada e transparente, os recursos de custeio que cada universidade federal recebe anualmente por aluno regularmente matriculado, a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior – Andifes - formula a chamada Matriz Andifes, em estreita observância às diretrizes básicas e os critérios técnicos para distribuição de recursos orçamentários nas Universidades Federais. Critérios que foram estabelecidos por meio do decreto presidencial nº 7.233, de 19 de julho de 2010 que “dispõe sobre procedimentos orçamentários e financeiros relacionados à autonomia universitária”. O MEC fornece os dados utilizados para o cálculo da matriz de alocação de recursos anualmente. No caso do Procampo, até o edital de 2012, os alunos não entravam no quantitativo informado para o cálculo, uma vez que o financiamento se dava, em boa parte, pelo FNDE via crédito descentralizado. Disponíveis em: <http://www.unifesp.br/reitoria/proplan/institucional/a-pro-reitoria/contato/100-coordenadoria-de-elaboracao-do-orcamento/94-matriz-andifes-como-e-feita-a-distribuicao-de-recursos-do-mec-para-as-ifes>. Acesso em: 02/09/2016.

próximos das orientações emitidas a partir de 1990. Chama-nos a atenção para o fato de que aspectos de uma ideologia liberal revelam uma hegemonia do Banco Mundial. Se tais questionamentos aqui expostos são importantes, então temos que olhar a Educação do campo como uma possibilidade de formação para o capital.

Cette idéologie libérale révèle un rapport hégémonique de la Banque mondiale, notamment dans le cadre de l'Initiative de stratégies de réduction de la pauvreté. L'institution joue le double rôle d'assistant technique et de bailleurs de fonds. Elle conseille, guide, oriente les politiques de développement par le biais de ses experts ou de ses «entrepreneurs de politiques ou de planification » (ZOUNDI, 2008, p. 241)⁵²

Por fim, questões ligadas à infraestrutura, produção de material de apoio e inserção de tecnologias se sobressaem, em relação à formação de professores. Nesse contexto o docente e sua formação são secundários. O professor se torna um “simples manipulador de textos e manuais, limitando de fato sua formação e crescimento” (TORRES, 2000, p. 157).

⁵² “Esta ideologia liberal revela um relação hegemônica do Banco Mundial, particularmente no contexto da Iniciativa de Estratégia de Redução da Pobreza. A instituição desempenha o duplo papel: assistente técnico e doador. Ele aconselha, guia e orienta as políticas de desenvolvimento através de seus especialistas ou empreendedores de «políticas ou de planejamento»” (ZOUNDI, 2008, p. 241)

3 ANÁLISE DO PERCURSO DA IMPLANTAÇÃO DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO SOB RESPONSABILIDADE DA SECADI-MEC: O MOMENTO DA CONQUISTA

Ao nos referirmos à SECADI/ MEC, é fundamental entender, no movimento histórico dos anos finais do século XX e início do XXI, os elementos que possibilitaram a culminância do protagonismo de sujeitos sociais coletivos e organizados que se valeram de encontros, seminários, produções bibliográficas, da ocupação de cargos estratégicos na SECAD e, em nossa hipótese, na união desses movimentos a organizações significativas, tanto no cenário nacional como internacional, levando ao ápice do processo, que se deu pelo acatamento e, até certo ponto, enraizamento, dentro do Estado, de parte do discurso desses movimentos.

Nesse sentido, o capítulo busca historiar, através dos editais e informações da SECADI e fontes orais, as tentativas, desde 2006 e a implantação, em 2008, dos primeiros cursos superiores de Licenciaturas em Educação do Campo no âmbito do MEC; apresentando o estudo do contexto de criação da SECAD, no interior do MEC, no ano de 2004, e suas variadas linhas de ação, fixando o foco da investigação na Diretoria de Educação do Campo, tendo em vista que, a formação específica de professores é encabeçada por essa secretaria.

Buscamos elementos em documentos e entrevistas de funcionários e ex-funcionários, ex-consultores para traçar como este órgão delineou o diálogo com as IES e movimentos sociais organizados em prol da luta pela seguridade da especificidade de uma educação para os povos do campo e, nesse movimento, como uma de suas estratégias, elaborou e lançou editais de subsídio financeiro a cursos de nível superior, nomeadamente Licenciaturas em Educação do Campo-LEdoC, nos anos de 2008, 2009 e 2012.

Estudaremos os editais supracitados na perspectiva de que possamos extrair de seu conteúdo a visão oficial do que deveriam ser os cursos de LEdoC. A partir da análise das orientações e pressupostos quanto ao formato, a organização curricular e pedagógica, as formas de fomento via financiamento e contratação de pessoal. Buscaremos compreender como a SECADI/ MEC determinou as linhas mestras a serem seguidas por cada IES na apresentação de suas propostas e condução dos cursos.

O capítulo procura, assim, responder às questões que emergiram nesse momento de entendimento do objeto, a saber: no contexto das políticas educacionais estatais, gestadas e irradiadas pela SECADI/ MEC, qual cenário possibilitou o financiamento de tais cursos de LEdoC e, nesse sentido, a quem interessou e interessa a proposição de formação específica de professores para o campo? Eis o percurso que procuramos trilhar neste capítulo.

Quando fazemos referência à totalidade de um fenômeno, como o da formação de professores no Brasil, é fundamental determinarmos um ponto que nos possibilite demarcar o momento histórico do qual partimos. Os estudos sobre formação de professores no Brasil se constituem em temática nova, tendo ganhado fôlego e relevância, sobretudo, a partir dos anos em que já se percebia o declínio da ditadura civil militar no Brasil.

A formação de professores como objeto de estudo integra debates que vieram se ampliando no Brasil desde o final da década de 1970, assumindo maior dinamismo nas décadas de 1980 e 1990, em especial, a partir da implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996. Assim, tomarmos a análise dessa temática como tarefa já é, por que não dizer, um primeiro legado do século XX! (MARTINS, 2010, p.13).

Podemos perceber que o período supracitado, final da década de 1970 e início dos anos de 1980, conhecido como redemocratização, em nosso entender, redemocratização tanto política quanto social, trouxe à tona, no campo educacional brasileiro, várias perspectivas de estudos, debates, formulações e reformulações, os quais ressaltamos, além da formação de professores, o acesso e permanência de alunos nas escolas, a ampliação dos anos

do ensino fundamental, os altos índices de reprovação e evasão. Fatores estes que demonstravam a ausência de uma política nacional de educação e a desestruturação latente, não nos permitindo, ao menos, pensar em um sistema nacional de educação com princípios, meios e fins bem definidos. Foi um momento profícuo ao surgimento de perspectivas que defenderam e conseguiram assegurar, nos dispositivos legais, com destaque à Constituição⁵³, e às estatísticas oficiais⁵⁴, a oferta, o acesso e a permanência à escola.

A constituição de uma política específica de formação de professores no interior do MEC para atuarem em escolas do e no campo⁵⁵, tem um impulso significativo com o protagonismo dos movimentos sociais ligados a terra, já nos anos finais do século XX, o que alavancou as discussões em relação à necessidade de uma Educação Básica para o Campo. Estas discussões refletiram em ações no âmbito estatal que culminaram na materialidade de uma política pública de formação de professores específica, com a origem dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, em diversas áreas, na esfera das Instituições Públicas de Educação Superior (IES), fomentada e financiada por esse ministério.

É necessário salientar que, na história recente da educação brasileira, a especificidade da formação em nível superior de professores para docência na Educação do Campo não tem sua gênese no MEC, mas, no Ministério do Desenvolvimento Agrário - MDA. Ministério este que fomentou as ações do Programa Nacional de Educação na Reforma

⁵³ O artigo 205 da Constituição Federal legisla que a educação é “[...] direito de todos e dever do Estado e da família [...]. Neste sentido, a carta magna estende a todo e qualquer cidadão o direito à educação formal, oferecida em instituições formais de ensino, como direito subjetivo, tanto em áreas urbanas quanto rurais.

⁵⁴ O Censo Escolar consolidado de 2014 apontou para um total de 94,9% de crianças e adolescentes, na faixa etária de 6 a 17 anos, regularmente matriculados. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=36521-apresentacao-censo-escolar-divulgacao-22032016-pdf&Itemid=30192>.

⁵⁵ Os termos “do” e “no” campo são utilizados por teóricos do movimento “Por uma Educação do Campo” para ilustrar uma diferença pontual, a saber: “Um dos traços fundamentais que vêm desenhando a identidade desse movimento Por uma Educação do Campo é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação e a uma educação que seja no e do campo. No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais”. (CALDART, 2004, p. 149-150).

Agrária - PRONERA, notadamente em parceria com o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra - MST.

O primeiro curso de formação de educadores para o campo, oriundo da parceria do MDA, através do PRONERA, iniciado em 2002, conjuntamente com a Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUÍ, teve como foco “[...] a formação acadêmica de professores que atuavam no interior de escolas e processos educativos do MST” (MARTINS, 2012, p. 107).

Embora experiências distintas, as iniciativas de instituição do Curso de Pedagogia da Terra e as reivindicações para uma política de educação do campo no interior do Estado, neste caso, devidamente arraigadas no MEC, fizeram parte de uma mesma demanda. Para Martins (2012),

[...] não é possível dissociar as duas abordagens, uma vez que ambas, Pedagogia da Terra e Educação do Campo, são propostas educativas construídas coletivamente pelos sujeitos do campo, condizentes com as suas especificidades e com a sua perspectiva contra- hegemônica de campo, agricultura, educação e sociedade (MARTINS, 2012, p.105).

Interessante salientar que, pela tessitura dos acontecimentos, a proposta educativa pleiteada pelos sujeitos sociais coletivos organizados em prol da luta e da vida na terra, que gerou o movimento conhecido como “Por uma Educação do Campo”, além da manutenção e expansão dos cursos de Pedagogia da Terra, investiu no diálogo junto ao MEC, sobretudo a partir da criação da Secad, no ano de 2004, para se garantir a efetivação, como política de Estado, de uma educação condizente com os meios de produção da vida e da cultura do campo.

A criação, em 2004, da Secad é considerada por teóricos⁵⁶ do Movimento, como um dos marcos notáveis para a concretização das ações em prol da educação do campo

⁵⁶ Cf. Munarim, 2011.

na perspectiva de garantir-lhe espaço na agenda oficial do MEC. Ao longo de seus 12 anos, a Secretaria contou com a indicação, quer ministerial, quer dos movimentos sociais e suas representatividades, como a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura – CONTAG e do Fórum Nacional de Educação do Campo – FONEC, de gestores para a pasta da Coordenação Geral de Política de Educação do Campo, os quais apresentavam perfis diversificados de formação e ligação política no momento da posse. Foram nomeados sete gestores até o presente momento, como aponta o quadro a seguir:

Quadro 1: Pessoas designadas para a Coordenação Geral de Política de Educação do Campo – SECADI/ MEC, 2004-2018

Nome	Período	Formação
Antônio Munarim	2004-2006	Graduação em Ciências Sociais; Mestrado em Educação e Trabalho; Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade; Pós-doutorado em Educação do Campo
Sara de Oliveira Silva Lima	2007 - 2008	Graduação em Letras – Inglês; Graduação em Direito; Especialização em Gerenciamento de Cidades; Especialização em Direito Administrativo
Wanessa Zavarese Sechim	2009-2011	Pedagoga, possui especialização em Planejamento Educacional, além de qualificação profissional pelo Programa de Capacitação em Serviço da Gestão Escolar (Progestão) e curso de Administração Pública Contemporânea pela Educon/Unitins.
Antonio Lídio de Mattos Zambon	2011-2013	Graduação em História; Graduação em Pedagogia; Especialista em História do Brasil; Mestre em Integração Latino-americana
Edson Marcos Anhaia	2013	Graduação em Filosofia; Especialista em Educação do Campo; Especialista em Didática e Metodologia do Ensino; Mestre em Educação; Doutorado em andamento em Programa de Pós-Graduação em Educação
Clovis Esequiel dos Santos	2015	Licenciado em Geografia.
Divina Lúcia Bastos	2014-Atual	Graduação em História; Especialista em Gestão Escolar; Especialista em Gestão Pública pela Escola de Administração Fazendária /Brasília - DF

Fonte: Coordenação Geral de Política de Educação do Campo – CGPEC, SECADI/MEC

No intuito de investigar a criação da SECAD (2004), entrevistamos seu primeiro Coordenador, o Prof. Dr. Antonio Munarim em 18 de outubro de 2017, nas dependências da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC e a Técnica Esp. Divina Lúcia Bastos, atual Coordenadora e que trabalha na Secretaria desde seu início, transcorrendo

a entrevista nas dependências do MEC, em 16 de setembro de 2016. Os entrevistados assinaram Termos de Consentimento Livre e Esclarecido.

Em relação ao momento da criação da SECAD e de sua nomeação como primeiro Coordenador Geral de Política de Educação do Campo – CGPEC, o Professor Munarim faz a seguinte narrativa:

O meu contato com a SECAD se deu já quando eu estava na Universidade, obviamente, eu fui procurado durante a gestão Lula, já no segundo ano de mandato, quando da criação da então SECAD, que é a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Eu fui convidado pra ser o primeiro Coordenador Geral de Educação no Campo, dessa recém-criada Secretaria e assumi a coordenação foi então, teve o cargo provisionado em agosto de 2004. Em agosto de 2004, eu assumi no início de agosto de 2004, até foi concomitante à realização da Segunda Conferência Nacional de Educação do Campo, eu fui anunciado como coordenador exatamente na palestra que o secretário fez lá na Conferência. E esta Conferência foi um momento crucial pra Educação do Campo do Brasil, é, visto que ali se acontece de maneira concreta uma, uma aproximação entre os Movimentos Sociais do Campo e aquilo que era chamado de Articulação Nacional por uma Educação do Campo, que agregava os movimentos sociais como MST, ao movimento sindical, MST e todos os seus parceiros de via camponesa, né, MPA, Mulheres Agricultoras, Barragens e o Movimento Sindical, mais propriamente ao movimento sindical ligado à CUT, a CUT, ou melhor a CUT tinha, assim, se articulado, ligado à CONTAG, embora, também a FETRAF estivesse fazendo parte naquele momento, mas não tão intensamente. Quer dizer os movimentos sociais que, que formavam a Articulação Nacional, juntamente com outras instituições tipo UNB, CNBB, através da CPT, Pastoral da Juventude, conquistaram esse espaço no MEC, e ali, então, começou a se trabalhar a perspectiva de construção de políticas públicas de Educação do Campo, ou se trabalhar mais concretamente a perspectiva de uma política pública enfim de âmbito nacional de Educação do Campo, que até aquele momento não existia⁵⁷.

A fala de Munarim (2017) comprova a tese de que os movimentos sociais organizados tiveram protagonismo na conquista de um espaço específico para se pensar a educação ofertada aos povos do campo no Brasil, dentro da estrutura do MEC. Sua indicação se deu pela sua ligação e luta histórica junto aos sujeitos organizados do campo somadas a sua experiência como cientista social, cuja produção e ações o qualificavam para ocupar tal cargo.

Como percebemos, nesse trecho da entrevista, apesar da conquista das primeiras Diretrizes Operacionais, ainda não existia, no interior do MEC, uma política pública, com ações propositivas e práticas para seguridade do atendimento da população, que

⁵⁷ Entrevista concedida por Antônio Munarim. Entrevistadora: Suze da Silva Sales. Florianópolis, 2017. 1 arquivo .mp3 (93 min.).

as próprias Diretrizes, definiram como “povos do campo”. As próprias diretrizes foram uma conquista da ação de forças externas ao governo, como veremos a seguir:

Bom, a gestão anterior era o Paulo Renato, no MEC, que era o representante dos interesses, como você dizia neoliberais, Banco Mundial, ele era um executor fiel das políticas que vinham do Banco Mundial, né. E o Movimento Social já vinha pressionando, os movimentos sociais rurais já vinham pressionando por uma educação diferenciada para os povos do campo. Tanto é que foi no final deste governo, daquele governo que se conseguiu junto ao Conselho Nacional de Educação, as diretrizes operacionais, que como eu disse, ficaram engavetadas. De toda sorte, foram produzidas durante a gestão Paulo Renato, né. O que ocorria era que em regra a praxe era que o ministro, o gabinete do ministro solicitava ao Conselho Nacional a elaboração de diretrizes e encaminhava para o gabinete do ministro, que homologava, desta vez não foi assim, desta vez o gabinete não solicitou e por conta própria o Conselho Nacional tomou a iniciativa, por conta própria leia-se, pressionado diretamente, articulado diretamente com os movimentos sociais, tomou a iniciativa de elaborar as diretrizes. Elaboraram, encaminharam para o Gabinete, para o Ministro, que não teve, digamos a coragem ou as condições políticas de não homologar e homologou. Ele poderia ter não homologado, mas homologou. Entretanto, engavetou e assim ficou um ano engavetado, as diretrizes ficaram um ano engavetadas. Eu diria que foi a primeira conquista simbólica do movimento, no sentido de abrir um espaço na contradição que o Estado burguês, como você dizia, estava vivendo, certo? (Entrevista concedida por Antônio Munarim, 2017).

Nesta passagem, encontramos um relato que, sem sombra de dúvidas, ao apontar o caminho da aprovação das Diretrizes de 2002, traz a memória do protagonismo dos movimentos sociais organizados ligados a terra, cujo tensionamento do Estado foi fundamental e decisivo, juntamente com o que já demonstramos, um contexto externo favorável à disseminação da escolarização e no reconhecimento do direito dos povos do campo à Educação. O marco das discussões sobre a Educação do Campo tem sido delimitado por vários teóricos (FERNANDES, 2006; MARTINS, 2008) como a *I Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”*, ocorrida em 1998. Naquele ano, na cidade de Luziânia-GO, cinco instituições – CNBB: Conferência Nacional dos Bispos do Brasil; MST: Movimento dos Trabalhadores Sem Terra; Unicef: Fundação das Nações Unidas para a Infância; Unesco: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization e UNB: Universidade de Brasília – promoveram a I Conferência, iniciando o que se tornou uma transição entre a visão da antiga “educação rural” para a “educação do campo”:

Utilizar-se-á a expressão *campo*, e não a mais usual *meio rural*, com o objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do *trabalho camponês* e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho. Mas quando se discutir a educação do campo se estará tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural (KOLLING, NERY & MOLINA, 1999, p. 26, grifos dos autores).

Mais do que uma mudança de termos linguísticos, esta alteração pretendeu dar margem a uma reflexão alicerçada na necessidade de uma visão mais politizada e ampla do que seja o “campo” no Brasil, agregando sujeitos também marginalizados e que vivem nas áreas não urbanas. A expressão “Educação do Campo”, nessa visão, vem para combater o estereótipo do “rural” como sendo sinônimo de local de atraso, passividade e dominação, das grandes extensões rurais que ficaram a cargo do coronelismo que imperou em boa parte da História do Brasil. História que se transforma e traz, no desdobramento de sua teia, o protagonismo dos sujeitos coletivos organizados como ponto crucial de mudança necessária ao projeto de país que se iniciou no findar do século XX.

Ao adentrar o século XXI, o Brasil passou a contar, a partir de 2003, com um governo federal mais sensível às causas sociais demandadas por estes movimentos, que iam ao encontro da superação do paradigma da Educação Rural apresentado e que conquistaram as primeiras diretrizes, mas não encontraram terreno fértil para que elas fossem realmente implantadas. Nesse sentido, a luta continuou:

Quando Lula assume, esse pequeno espaço se tornou, convenhamos, bastante grande, bastante significativo. E como o Estado, entendido como um espaço institucional contraditório, os Movimentos Sociais aproveitaram essa contradição para intensificar a pressão, né. E veja que acontecia nas grandes marchas. E essas grandes marchas, colocavam, cada uma delas, como bandeira, a Educação do Campo, as Diretrizes Operacionais enquanto prática concreta. Por exemplo, Brasil Vermelho, do MST, marchando sobre o Planalto colocava na sua pauta ‘Lula desengavete as diretrizes’; Grito da Terra Brasil, capitaneado pela CONTAG ‘Lula desengavete as diretrizes operacionais’, depois as Margaridas, aí esse, digamos, foi o Dia D “Lula desengavete as diretrizes e o Lula, então, no seu primeiro ano de mandato, ele prometeu desengavetar as diretrizes às Margaridas, as mulheres agricultoras que faziam uma marcha, né, e determinou a criação da, acho que, então SECRIS, que era uma antecessora, que durou um ano só, uma antecessora da

SECAD [...] (Entrevista concedida por Antônio Munarim, 2017).

Nesse esforço de compreendermos o contexto de criação da Secadi e o entendimento da construção da política estatal para a Educação do Campo, entrevistamos, em 16 de setembro de 2016, a atual (2018) Coordenadora da pasta, a Sra. Divina Lúcia Bastos, cuja trajetória profissional é caracterizada por uma larga experiência na administração pública⁵⁸, ocupando cargo efetivo desde 1989 no MEC, desempenhando funções vinculadas a vários setores, programas e projetos. Quanto à criação da Secretaria e, em especial, da CGPEC, a fala de Bastos (2016), vai ao encontro da narrada por Munarim (2017). Vejamos:

A própria Coordenação da Educação do Campo foi criada a partir da segunda Conferência Nacional da Educação do Campo. Então lá, em 2003, já se tinha essa necessidade de criar, não uma coordenação, acho que, até acredito, uma secretaria da educação do campo. Já existia a educação do campo, no MEC, mas era uma coordenação dentro da SEC, assim como existia uma coordenação indígena. Nessa Conferência sentiu-se a necessidade de criar uma secretaria que cuidasse, além do campo, de toda a diversidade e aí foi quando surgiu. O próprio Governo já tinha ideia de uma Secretaria da Diversidade e culminou com a Conferência e se criou a Secad (Entrevista concedida por Divina Lúcia Bastos, 2016)⁵⁹.

Assim, a partir da origem de uma Secretaria, não só da Educação do Campo, mas que agregou o que entendeu-se como alfabetização e diversidade, num primeiro momento, tendo em vista que, como averiguaremos no desenrolar dos fatos, as ações para inclusão serão somadas, passou-se à escolha e nomeação dos coordenadores das variadas pastas, ficando nomeado, para a CGPEC o Prof. Dr. Antônio Munarim, que ocupou o cargo por quase três anos. As primeiras ações na Coordenação de Políticas de Educação do Campo, de acordo com Munarim (2017), transcorreram da seguinte forma:

⁵⁸ Divina Lúcia Bastos narra sua trajetória profissional e formação ressaltando os seguintes momentos: Bom, eu estou na Secadi, ou melhor, no MEC, desde 1985. Comecei no FNDE, FAE (Fundo de Assistência ao Estudante), hoje Fundo Nacional de Educação e depois vim para o MEC e fiquei trabalhando sempre nessa área de educação, com as políticas públicas, PNLD, transporte escolar. Depois, vim pra cá e fui trabalhar com o Bolsa Escola, que hoje virou Bolsa Família e, depois, com o término desta secretaria que cuidava da frequência escolar virou SECAD e depois com a incorporação da inclusão, virou Secadi. Sou formada em História, tenho Curso de Especialização em Gestão Escolar, em Políticas Públicas e sou Coordenadora do Campo desde 2014 e sempre à frente articulando com as políticas públicas relacionadas à educação do campo.

⁵⁹ Entrevista concedida por Divina Lúcia Bastos, Coordenadora Geral de Políticas de Educação do Campo – MEC/SECADI. **Entrevista I.** (16 de setembro de 2016). 1 arquivo mp3 (98min).

Bom, e eu fui chamado, então, para ocupar a coordenação e tinha como primeira tarefa uma série de seminários estaduais, que se realizavam em todos os Estados brasileiros no sentido de conversação com as instituições locais e movimentos sociais locais, exatamente com a perspectiva de se traçar um plano, né, uma proposta, um programa, enfim, uma série de ações que caracterizasse um movimento de política pública concreta de educação no campo (Entrevista concedida por Antônio Munarim, 2017).

Notemos, nesse trecho, a distinção das primeiras ações da SECAD, diferenciando-se das anteriormente praticadas na esfera do MEC que, via de regra, foram realizadas “para” os estados e municípios. Embora a LDB 9.394 de 1996⁶⁰, determine que a função de articulação dos demais entes federados seja prerrogativa da União, nossa experiência na educação básica municipal, entre os anos de 1998 e 2007, seis anos em escola rural e os demais na sede, nos apontou quase a inexistência da percepção de tais ações, realmente fruto de uma articulação e diálogo, que partisse das bases, nessa etapa de ensino. O que chegavam, isso sim, eram determinações de “cumpra-se”.

A relação da Secretaria Municipal de Educação com o Estado, em nossa visão, era sempre tensa e focada num eterno discurso fatídico sobre recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb⁶¹. No interior das escolas a presença da esfera federal se restringia a um conjunto de ações já famigeradas, ano após ano, composto, por exemplo: do dever de preencher o Censo Educacional do Inep, fornecendo dados quantitativos inumeráveis; aplicar

⁶⁰ Segundo a LDB de n. 9.394/1996, em seu Art. 8º, § 1º Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais.

⁶¹ O município de Patos de Minas, de onde falamos, se enquadrava na Lei conhecida como “Robin Hood”, Lei 12.428 de 1996, que trata da redistribuição de recursos cooptados dos municípios e redistribuídos pela União. Recursos estes que, em parte, compunham o Fundeb e, de acordo com o perfil do município anteriormente citado, o configurava, conforme a analogia à história idílica, como “rico”, sendo necessário, portanto, em nome da justiça social, num país notadamente marcado pelo oposto, “redistribuir” (embora a história falasse em “roubar”), 50% das receitas a que tinha “direito”, via Fundeb, pelo volume de sua arrecadação de impostos. Tal realidade era justificativa para várias decisões políticas, como: congelamento do salário dos professores e demais profissionais de Ensino, falta de investimentos nas escolas, em seus prédios e equipamentos, na quantidade e qualidade da alimentação escolar, da não implantação do plano de cargos e carreiras do magistério e por aí se seguiam as mazelas... Se não fosse a materialidade do fato de que as populações mais necessitadas de acesso e permanência à educação serem afetadas negativamente, em qualquer dos casos, tanto dos municípios cujas receitas eram “redistribuídas” por serem considerados “ricos” e dos que recebiam esses recursos por serem considerados muito “pobres” (e, de fato, eram), seria uma narrativa, deveras, fantasiosa.

a sistemática de avaliação determinada pelo Estado, receber o resultado dessas avaliações, analisá-los e traçar metas para melhoria dos índices de sucesso educacional; aderir e desenvolver programas nacionais, tais como: inclusão de deficientes, combate a doenças de cunho epidemiológico, educação para o trânsito, para combate ao uso de drogas lícitas.

Soma-se a essas ações, os tais Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), os quais demonstraram, de forma contundente, o fracasso de iniciativas que, parecendo trazidas de um país de primeiro mundo, onde as estruturas governamentais funcionam com presteza, chegam às escolas, exigindo o cumprimento de objetivos, como exemplo: “desenvolver e construir”, nos alunos, conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, com matrizes claramente baseadas em estudos psicogenéticos, os quais, até hoje, trabalhando com formação de professores desde 2008, podemos afirmar, com larga tranquilidade, os professores da Educação básica não conhecem ou não dominam. Caso se desse o contrário, de acordo com a lógica pedagógica, os rechaçariam, pela própria avaliação das incongruências em relação à forma como estes estudos e pesquisas definem a questão do processo ensino-aprendizagem de maneira quase mágica⁶², considerando-o como fruto do desenvolvimento humano mediado pelo professor e não como um processo planejado, com bases, metodológicas, psicológicas e filosóficas. Ou seja, compreenderiam que a aprendizagem escolar-científica não se dá de maneira espontânea, apenas pelo crescimento do ser humano e o enfrentamento de situações às quais precisam responder, onde o erro não é errado, mas, isto sim, uma “tentativa de acerto”.

Educação escolar, em nossa concepção, precisa ser um processo organizado e sistematizado, que privilegie as interações sociais, mas não desconsidere a importância do sujeito mais experiente no aprendizado, sujeito que ensinará conceitos, procedimentos e

⁶² Cf.: MARSIGLIA, A. C. G. “Professora, cadê sua varinha de condão? Sobre a magia da aprendizagem”. In: SANTOS, C. F. (Org.). **Crítica ao esvaziamento da educação escolar**. Salvador: EDUNEB, 2013, p. 37-50.

atitudes. Analisará, mas corrigirá os erros, demonstrando o correto. Concluindo, na escola, o professor tem papel intransferível na educação dos alunos.

Na contramão dessa realidade, a CGPEC, em seu início, buscou ir às bases, implantar fóruns e instâncias para discussão da educação destinada aos povos do campo, ouvindo-os e propondo a articulação dos entes federados, distrito, estados e municípios, com os movimentos sociais. Essa articulação, na esfera da Coordenação, deu origem a um espaço de fomento das relações entre estes entes e os movimentos. De acordo com Divina Lúcia Bastos (2016):

A gente acha que essas participações dos movimentos são importantes, como um controle social e de expor realmente o que é preciso constar nos currículos, nas diretrizes pra educação do campo. Se a gente observar aí os últimos dez anos, a gente vai observar que, tanto o CME, quanto o MEC, publicaram legislações e diretrizes para priorizar nos currículos e nos materiais didáticos da educação do campo. Mas, a gente não pode esquecer que existe um pacto federativo e que, tanto os Estados, quanto os Municípios, podem legislar a partir das diretrizes sobre sua rede de ensino. Então a gente percebe em muitas situações os próprios movimentos eles demandam muitas situações para o MEC e que nem sempre o MEC tem como resolver em função do pacto federativo. Então, essas atribuições, a gente percebe que são importantes, porque demandam concepções e formulações que o MEC por direito e por competência ele tem que estar legislando ou criando ou elaborando ou demandando, mas que é preciso também que essas demandas cheguem aos Municípios e aos Estados (Entrevista concedida por Divina Lúcia Bastos, 2016).

A articulação e a participação dos movimentos sociais, como afirmado, precisam estar presentes na relação com as variadas instâncias e poderes executivos, sem, no entanto, perder de vista quem de fato tem o dever legal de ofertar a Educação pública formal: Governo Federal, Estados e Municípios. Dessa forma, podemos concluir que ainda há uma caminhada significativa para se chegar a esta sintonia, para se garantir a presença desses sujeitos coletivos nas esferas de decisões, sem relegar exclusivamente a eles a responsabilidade pela proposição e execução das políticas para Educação do Campo. Chegar a uma sintonia tão afinada seria um avanço histórico. Entretanto, ainda não percebemos que isso tem acontecido.

Há, nas esferas de governo, nas avaliações que encontramos, constantes nos relatos dos entrevistados, práticas e ações engessadas, nichos já definidos, ao que Munarim (2017) nomeia “ranços” e que prejudicaram e prejudicam, deveras, qualquer prática que se queira fora dos padrões já estabelecidos. No próprio Ministério, como apreenderemos nas falas a seguir, guardadas as devidas características narrativas de cada uma, que essa “fôrma” dada e estabelecida, causou estranhamento a criação da Secad, vista desse ângulo restrito, como algo demasiado heterodoxo dentro da organicidade do MEC. Tanto Divina Lúcia Bastos (2016), quanto Munarim (2017) comungam essa percepção:

Então é claro que isso trouxe para alguns órgãos um diferencial, porque até então não estavam acostumados a trabalhar com esse público. Até hoje, a gente ainda encontra resistências, no sentido de concepção. As pessoas ainda têm algumas dificuldades em entender quais são as concepções, quais são as necessidades desses públicos, não só do campo, mas dos negros, dos indígenas, dos direitos humanos. A gente ainda percebe isso, embora já houve muitos avanços aqui dentro. Hoje, quando você fala em Alternância ou dois tempos formativos, as pessoas já conseguem entender. A gente já consegue trazer para os instrumentos de monitoramento e acompanhamento do MEC, que é o SIMEC, SISFOR e outros, esse conhecimento, essa concepção dessa necessidade, mas percebemos ainda que isso é muito limitado. Por mais que a gente consiga trazer essas concepções, percebemos que em alguns lugares isso ainda trava muito, mas já é um grande avanço. Percebemos que as pessoas, os próprios servidores do MEC, já entendem melhor, percebem os Movimentos Sociais envolvidos (Entrevista concedida por Divina Lúcia Bastos, 2016).

Conseguiu-se uma Secretaria, uma Secretaria no MEC, para tratar especificamente das reivindicações que vinham dos índios, do movimento ambiental, dos rurais, dos quilombolas, né, um grande espaço, de um lado. De outro lado, foi a Secretaria onde nós dizíamos, é a Secretaria que agrega os outros, ou seja, educação básica continua sendo organizada, ordenada, pela perspectiva anterior, emperrada. Educação superior, idem. E assim, todas as demais secretarias, todas as demais, toda a estrutura do MEC continuava com aquela, com aquele ranço, como você diz, neoliberal, de Estado autoritário, fechado. E nós, na SECAD, éramos “os outros”. Então, daí, daí dificuldades como, por exemplo, para nós a criação de um curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo que seja assumido pela SESU, Secretaria de Ensino Superior e não pela SECAD, certo? Importa que a gente faça um projeto de educação, de formação de EJA, por exemplo, como foi o Saberes da Terra, mas que seja conduzido pela SEB Secretaria de Educação Básica, quer dizer, seria a forma de entrarmos naquilo que chamamos de a corrente sanguínea do Estado, e nós não conseguimos, tá. Nós não conseguimos. Nós, o nosso espaço de luta era a SECAD só, onde nós éramos, de alguma maneira, confinados (Entrevista concedida por Antônio Munarim, 2017).

Entre os fatos apresentados na fala de Divina Lúcia Bastos (2016), mais conciliadora e técnica e na de Munarim (2017), caracterizada pela luta e militância, junto aos

movimentos sociais, ficam explícitos os desafios com que a Secadi se deparou, e de certa maneira, confrontou, acumulando perdas e ganhos expressivos para a formulação da política de Educação do Campo que temos atualmente, estipulada legalmente, o que trouxe mais legitimidade e reconhecimento como política de estado, não de governo. Podemos concluir, então, que ganhos têm assegurado a continuidade das ações da Secretaria, que se direcionam à diversidade e persistem na esfera de um governo federal que opta por medidas de austeridade econômica, principalmente ações que visam à equidade social.

Quanto aos ganhos, reportando-nos ao nosso objeto de análise, há o consenso nas falas dos entrevistados quanto à importância de projetos e programas que foram encabeçados pela Secadi e desembocaram no Pronacampo. Dentro das ações desse programa, a Criação das Licenciaturas específicas para formação de professores para o campo se destaca, haja vista a implantação desses cursos em quase todos os estados brasileiros e Distrito Federal. A idealização e criação de tais licenciaturas sob a responsabilidade do MEC, via Secad, na época, foi uma conquista que precedeu ao próprio Pronacampo. Foram planejadas para serem implantada pelas IES públicas, mas, com a saída do Prof. Munarim da Coordenação, foram lançadas como programa estanque, com turmas pontuais, aprovadas via edital específico, sendo aprovadas para as universidades, institutos, faculdade e instituições sem fins lucrativos que submeteram propostas.

De acordo com o próprio Munarim (2017), era uma contradição estar dentro da estrutura do MEC, mas não contar com o apoio para o andamento das ações dentro das demais instâncias do próprio Ministério. Dessa forma, entendeu que era preciso tencionar ainda mais essa estrutura.

Pra fazer acirrar a contradição, aliás, foi o que fez eu sair do MEC, até que me demitiram, né. Eu acirrei tanto essa contradição que disseram 'oh, não dá mais pra você ficar aqui, vai embora, né, e, diga-se, a minha saída, acabou resultando em uma crise que inviabilizou o curso depois que deixou de ser, por causa disso, deixou de ser curso de piloto especial para passar a ser, a partir de 2008 [...] passou a ser então um edital estrutural, passou ser o PROCAMPO e por aí afora, né. Quer dizer,

tivemos que acirrar a contradição pra que a SESU fosse finalmente assumida, fosse, que o MEC, através da SESU, que o Governo, enquanto Ministério, assumisse a formação dos professores do campo e enquanto uma proposta do MEC, né. Então, foi uma conquista nesse sentido, mas, claramente, com essa, com, digamos com a evidência dessa contradição constante. E a partir de, eu diria que essa foi, essa e outras, mesmo o Pró-Jovem Campo, né, que depois veio a ser instituído como um programa de governo, também foi, teve mais ou menos o mesmo caminho (Entrevista concedida por Antônio Munarim, 2017).

Ainda na Coordenação, Munarim (2017), conduziu o processo de criação da primeira minuta de proposição das licenciaturas em Educação do Campo, contando com a participação de outros intelectuais ligados aos movimentos sociais, já professores universitários e representantes dos movimentos que participaram das lutas junto e participavam do coletivo do “Movimento Nacional”, vejamos:

Nesse sentido, então, eu, formamos, formei uma comissão, vamos chamar assim, uma comissão de notáveis e representantes de movimentos sociais, naquele momento era Roseli Caldart do MST; era Socorro Silva, professora Socorro Silva, que era da UNB, na verdade ela era de Campina Grande, mas cedida para a UNB, que era ligada à CONTAG. Miguel Arroyo, Leda Scheib, que era dessa universidade, da UFSC, e acho que eram esses. Mais tarde a Mônica Molina passou a fazer parte, naquele momento era ainda era só coordenadora, ela não era UNB e eu mesmo, compúnhamos uma comissão para pensar uma proposta e de onde surgiu aquilo que a gente chama de a minuta original. A minuta original era para se implantar nas Universidades o Curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo (Entrevista concedida por Antônio Munarim, 2017).

Assim, deu-se a criação dessa primeira intenção, de implantação, pelas Instituições de Ensino Superior (IES) interessadas, com apoio e ou parceria institucional do MEC, de um curso de “Licenciatura (Plena) em Educação do Campo” para formação de educadores que atuam na educação básica em escolas do campo (SECAD, 2006).

Como se observa, nesse trecho de introdução do documento da minuta, claramente materializada a proposição de um curso para “educadores que atuam na educação básica em escolas do campo”, ou seja, que já estivessem inseridos no processo educativo dos povos do campo, organizados coletivamente ou não, estando em áreas de assentamento ou em qualquer área rural, área de propriedades familiares, áreas caiçaras, ribeirinhas, extrativistas, dentre outras.

Iniciou-se, com essa minuta, a ampliação, em âmbito nacional, das discussões do que mais tarde, em 2008 foi apresentado como o primeiro edital de efetivação de tais licenciaturas e estendido, de maneira geral, a todas as IES públicas interessadas. Esta ação recebeu, na Secad, o nome de Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – Procampo.

O Procampo, instituído via MEC-SECAD e que contou com o apoio da Secretaria de Educação Superior – SESU e execução financeira do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, previu a formação de educadores para atuarem nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. O diálogo com os movimentos sociais organizados, a observância à experiência e legado dos cursos de Pedagogia da Terra e as estatísticas oficiais que apontavam a carência de professores formados em áreas específicas para a docência nas fases da educação básica anteriormente citadas, podem ter sido fatores que influenciaram a opção por delimitar o campo de atuação do Procampo.

A despeito deste primeiro edital, de 2008, vale destacar que, em 2007, um conjunto de quatro universidades iniciou os trabalhos, junto ao MEC-SECAD, de ações de formação de professores, que ficou conhecido por “experiências piloto”. No livro “Licenciaturas em Educação do Campo: registros e reflexões a partir das experiências piloto (UFMG; UNB; UFBA e UFS)” organizado por Molina e Sá (2011), a justificativa para a escolha dessas instituições se deu da seguinte forma:

As instituições foram indicadas em consequência do acúmulo acadêmico demonstrado com base nos critérios de: experiência em formação de educadores do campo e/ou experiências com implementação de licenciatura por área de conhecimento e/ou experiência em gestão compartilhada com os sujeitos do campo e suas representações (ANTUNES-ROCHA, DINIZ e OLIVEIRA, 2011, p. 19).

Em 2009, houve o lançamento do segundo edital, com possibilidade para três ações distintas: institucionalização de cursos; implantação de novas turmas e manutenção das turmas já existentes. Em 2012, no dia 20 de março, foi lançado o Programa Nacional de

Educação do Campo (Pronacampo) com vistas a oferecer apoio técnico e financeiro aos estados, Distrito Federal e municípios para implementação da política nacional de educação do campo. O Edital Conjunto 02/2012 SESU-SETEC-SECADI-MEC trouxe a possibilidade da institucionalização de 44 cursos de Licenciatura em Educação do Campo, já na esteira das ações práticas do Pronacampo.

Como se observa, no decorrer do texto, o protagonismo da sociedade civil, através dos movimentos sociais, vem transformando a educação do campo nesses últimos anos, influenciando o início de uma política pública estatal que “almeja” atender às necessidades dos povos do campo no que se refere ao direito de terem uma educação pensada e realizada a partir do e no local onde vivem e que crie possibilidades para esta parcela da sociedade exercer sua cidadania.

A escola do campo demandada pelos movimentos sociais e econômicos do campo, cria uma conexão direta entre formação e produção entre educação e compromisso político. Uma escola que, em seus processos de ensino e de aprendizagem, considera o universo cultural e as formas próprias de aprendizagem dos povos do campo, que reconhece e legitima estes saberes construídos a partir de suas experiências de vida. Uma escola que se transforma em ferramenta de luta para a conquista de seus direitos de cidadãos (ANTUNES-ROCHA, 2009, p.40).

Ao se discutir a educação do homem do campo, é preciso que se perceba, na visão da autora que, dentro de uma determinada comunidade, a escola tem o potencial de agregar múltiplas experiências e visões de mundo. Tais experiências se encontram ligadas às vidas dos sujeitos que ali se inserem. É na escola que acontecem reuniões entre a comunidade e é onde os pais dos alunos se encontram. Esse processo de união não deve ser neutro ou ingênuo. Ele precisa ser político, à medida que os membros sejam incentivados a discutir, refletir e pensar vários aspectos de suas vidas, iniciando pela escola dos filhos e o objetivo da educação que estes estão tendo. Por isso, a visão de formação de professores precisa ser mais ampla. Segundo Martins (2008, p. 40),

No âmbito da escola, a formação de professores faz parte de um projeto de sociedade que deve estar bem claro e ser almejado pela comunidade escolar. Assim, necessita estar inserido na construção coletiva da escola [...] a formação de professores, além de partir da compreensão da divisão de classes causada pelo sistema capitalista, necessita fazer da educação um instrumento de superação da situação limite na qual estamos imersos.

Este debate pode se estender à análise das possibilidades de mudanças, fortalecimento e crescimento da economia local, ou seja, das condições de produção dos bens necessários à sobrevivência dos que ali habitam. Em 2012, com Edital Conjunto SESU-SETEC-SECADI-MEC, mais possibilidades foram lançadas. Cabe agora, analisar os frutos dessa “conquista”.

Ao longo dos anos, desde sua criação até os dias atuais (2016), a SECADI lançou três editais do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – Procampo, a saber: n. 2, de 23 de abril de 2008, o n. 09 de 29 de abril de 2009 e o edital n. 02 de 31 de agosto de 2012. Os editais guardam estreitas semelhanças entre si.

A importância de se analisar o teor dos editais está no fato de que, como documentos oficiais, tornam público o entendimento da SECADI/ MEC quanto aos parâmetros mínimos considerados nas propostas de formação de professores para a Educação do Campo. Nesse sentido, pôde ser averiguado nos editais: a determinação da formação de professores para docência nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio ter de se dar por áreas de conhecimento – e não por disciplinas, como na organização das tradicionais Licenciaturas⁶³ (o que permitiu aventar a hipótese de que tal deliberação, a de pensar o ensino

⁶³ Desde 2006, com a minuta original de orientações para proposição dos cursos de licenciatura em Educação do Campo da SECAD/ MEC, a deliberação da formação por áreas de conhecimento já estava posta. Esse preceito permeou todos os editais (2008, 2009 e 2012). Nos editais de 2008 e 2009, as áreas de conhecimento foram divididas em: (i) Linguagens e Códigos, (ii) Ciências Humanas e Sociais, (iii) Ciências da Natureza e Matemática e (iv) Ciências Agrárias, além da observação de que houvessem duas habilitações nestas grandes áreas. Ao final da apresentação das áreas, apareceu a definição de que, preferencialmente, “[...] as habilitações oferecidas contemplassem a área de Ciências da Natureza, a fim de reverter a escassez de docentes habilitados nesta área nas escolas rurais” (BRASIL, 2008-2009). Já no edital de 2012 houve alteração e desmembramento, separando-se as áreas de Ciências Humanas da de Matemática, aparecendo com a seguinte configuração: (i) Linguagens e Códigos, (ii) Ciências Humanas e Sociais, (iii) Ciências da Natureza, (iv) Matemática e (v) Ciências agrárias (BRASIL, 2012).

por áreas e não por disciplinas, item controverso da Medida Provisória de reforma do Ensino Médio (2016), está engendrado no MEC há mais de uma década); orientações para apresentação da fundamentação político-pedagógica dos projetos; processo de avaliação das propostas, enfim, o conteúdo e a forma dos cursos. Nossa hipótese foi confirmada por Munarim (2017):

[...] nós estávamos propondo um curso por área de formação, área de conhecimento e a educação para formar professores da Educação Básica, anos finais do Ensino Fundamental e Médio e essa Educação Básica era por disciplinas. Sabíamos dessa contradição. E quando nós levamos a minuta com essa perspectiva para o setor que eu chamei de.. para a coordenadora da Câmara de Formação de Professores do MEC, que era a Professora ... não sei mais o nome dela agora...Regiane, acho que era o nome dela, ela, de maneira muito sensível, achei muito interessante, disse “essa proposta eu quero não só para o campo, eu quereria para a formação de educadores do Brasil, por área de conhecimento, especialmente sobre esse ponto, área de conhecimento. Agora, nós sabemos que isso vai ter oposição nas igrejinhas das Universidades que formam por disciplina. Temos curso que forma professor de Geografia, de História, de Matemática, de Química-física e por aí vai. Mas é uma contradição que eu quero que se instale, eu apoio vocês e vamos instalar essa contradição, quem sabe começando pelo campo. As igrejinhas não vão se sentir tão agredidas porque é o campo, né? E eles formam mais para o que é majoritário, que é o urbano. Eles não vão se dar conta e quando se derem conta, quem sabe, a gente já terá avançado numa proposição nova. Porque isso é inovador, ela dizia. E de fato nós...era essa a nossa intenção, mesmo. Nós sabíamos disso, né, e sabíamos que os primeiros, especialmente os primeiros, e ainda estamos neles, os primeiros egressos seriam os pioneiros e sofreriam. Todo processo inovador os pioneiros sofrem. Pagam o preço histórico para se implantar algo novo. Sabíamos que esse momento iria chegar. Mas sabíamos que se não começássemos enquanto uma prática concreta, só no discurso, só na fala, quer dizer, não iria mudar. Nós tínhamos que instalar essa contradição enquanto concretude e arriscamos, né, e eis que chegou o momento. Mas esse momento, eu identifico que começou, veja, a se materializar como mudança já bem cedo até. Se você perceber nas diretrizes da Educação Básica de 2010, né, lá aparece, já, a possibilidade de formação por área, certo. Se você perceber, ou se você observar a forma como são elaboradas as questões do ENEM (Entrevista concedida por Antônio Munarim, 2017).

Essa formação inovadora, por área de conhecimento, foi vista com receio dentro das universidades, algumas das quais, aprovaram o curso enquanto programa, mas criaram entraves quando de sua implantação efetiva nas IFES. Ou seja, se as formações se dão, historicamente, de maneira disciplinar, como seria possível, num intervalo de tempo igual, formar em toda uma área de conhecimento? Como programa, era plausível, já como formação permanente dentro do quadro da universidade, não.

A preocupação estava direcionada, também, para a inserção desses profissionais no chamado mercado de trabalho. Semelhante às universidades, os municípios e estados contam com estruturas tradicionais, sendo que tal formação chegou-lhes com uma carga de desconfiança, o que dificulta a abertura de processos seletivos com os perfis dos egressos. Quanto a esta questão, Divina Lúcia Bastos (2016), faz a seguinte avaliação:

[...] o Estado e Município só tem a ganhar. A gente percebe que hoje os próprios instrumentos de avaliação do MEC e a gente tem o Inep, tem o ENEM, tem o próprio vestibular, o ENADE e todos esses instrumentos de monitoramento e avaliação do próprio MEC já é por área de conhecimento. Então, a própria base vai permitir que se trabalhe por área do conhecimento, então existem vantagens. Hoje a gente percebe que os Estados eles reconhecem essa licenciatura, em alguns Estados o próprio Estado reconhece, o próprio Conselho Estadual ou Municipal reconhece aquele curso. No entanto a própria Administração dos Estados e Municípios, não reconhece o perfil. Então, eu acho que é muito mais um ajuste do próprio Estado, porque a gente tem decretos em alguns Estados que reconhece o curso, principalmente daqueles estaduais, que é totalmente diferente da Federal, o reconhecimento é pelo próprio Inep e Seres. Em alguns Estados têm o decreto, existe uma portaria do próprio Conselho Estadual e Municipal reconhecendo o Curso, mas a Administração, que é a parte dos recursos humanos, não reconhece o perfil daquele egresso. Mas a gente percebe também que nos concursos eles são bem pontuados, são classificados. No entanto, na hora de assumir, eles não conseguem fazer isso. No entanto, eles conseguem ser contratados como temporário. Então qual é a diferença, são as questões trabalhistas? A gente precisa ver com os Estados qual é o problema, porque se eles não podem ser efetivados, mas eles podem ir para aquela escola que eles foram indicados, mas como temporários. Então, não é uma questão pedagógica ou uma questão de certificação ou a vida do curso, da caminhada do curso, mas é uma questão muito mais de legislação de pessoal, não é nem de questão pedagógica, porque o próprio Conselho Estadual consegue reconhecer isso (Entrevista concedida por Divina Lúcia Bastos, 2016).

A luta pela garantia da possibilidade de inserção desses licenciados, como vemos, tem que se dar em todas as esferas do poder executivo. É possível entender, pela fala de Divina Lúcia Bastos (2016), que não se trata de questões pedagógicas nessas esferas. Nos parece que os entraves se dão do ponto administrativo, da gestão dentro das Secretarias Educacionais, de Planejamento e Administração. Todavia, hoje (2018), tendo em vista a Reforma do Ensino Médio que, de maneira bastante intempestiva, em nossa concepção, foi determinada pelo Governo Federal, essa formação está sendo discutida e analisada, seguindo uma tendência de crescimento na oferta de vagas nas licenciaturas, inclusive, com a criação

das chamadas licenciaturas interculturais. Diante dessa questão, da formação por área, é importante a fala de Munarim (2017):

Elas não são por disciplinas, certo. Eu digo de sã consciência que isso já resulta do debate instalado no interior do próprio MEC a partir da Educação do Campo. Essa é uma contribuição histórica nossa, já, certo. Então, na medida que já está nas diretrizes da Educação Básica e na medida que o ENEM já passa a exigir isso, o que que acontece, o que que poderá acontecer ao longo da história? Já vai forçando a instalação de uma formação coerente com essa exigência da resolução e exigência do próprio ENEM. Bem, e aí, a própria, a própria diretriz de formação de professores, recente, já traz concretamente essa possibilidade..nós já estamos contemplados, enfim, já deixou de ser uma proposta exclusiva da Educação do Campo para ser uma proposta já colocada nas próprias diretrizes das Licenciaturas. Então, eu sou otimista. Eu diria que mais alguns anos de pioneirismo sofredor para mais alguns egressos, vai se chegar esse momento, se não tão escrachado, tão evidente quanto nós propúnhamos, mas pelo menos próximos daquilo, tá? Quer dizer, eu já estou assistindo a mudança que, em parte, nós preconizamos lá em 2005, né. Passados 12 anos, eu já estou desfrutando um pouco daquilo que nós entendíamos como um sonho e vamos arriscar, alguém vai pagar o preço mas temos que arriscar, acho que já começou, né, não sei se os cursos de Geografia, de História, de Química, de Física..vão chegar ao ponto de se, de se fundirem, de se transformarem tanto, mas já está acontecendo (Entrevista concedida por Antônio Munarim, 2017).

Aqui cabe ressaltar, segundo nossa análise, a importância e o interessante de que a gênese dessa formação por área seja estudada, da maneira correta como originalmente foi planejada, com o objetivo de formar um licenciado capaz de trabalhar nas escolas do campo, marcadas no Brasil pela presença de classes multisseriadas, onde um único professor se torna responsável por várias disciplinas. Nesse contexto, entendemos que tais formações, se bem planejadas e cursadas, ofertariam às populações rurais e periféricas, um profissional mais adequado à sua realidade. Mesmo as escolas públicas urbanas, que fracassam no objetivo de alcançar o sucesso num processo amplo de letramento.

Notemos que um leque de possibilidades se abriu, as quais não temos condições de analisar agora devido ao curto espaço de tempo com que surgiram e estão sendo planejadas. Cabe analisar quais contribuições tais iniciativas legarão à sociedade. Citemos o caso da UFT, que está idealizando uma licenciatura intercultural indígena. Da mesma forma como a Secad planejou e fomentou a criação do Procampo, também o fez com o Prolind – Programa de Apoio à Formação Superior de Professores que atuam em Escolas Indígenas de

Educação Básica. A questão que qualquer pesquisador irá formular é: qual a diferença, o que justifica a existência de ambas as licenciaturas. Cremos que futuras pesquisas surgirão para tentarem responder a tal questionamento.

Voltando ao estudo dos editais, quanto ao seu modelo de fomento, os de 2008 e 2009 previram somente auxílio financeiro e apenas para custeio, no montante de R\$ 4.000,00 per capita por aluno/ ano, durante o período de vigência, ou seja, do início ao fim das turmas, formadas com 60 alunos, pela determinação constante em edital, chegou-se ao total de R\$ 240.000,00. Com esta verba foi possível arcar com despesas de pessoa física (contratação de professores, técnicos, dentre outros), materiais de consumo (materiais pedagógicos, combustível, alimentação) e despesas com pessoa jurídica (contratação de serviço de hospedagem, aluguel, reprodução de materiais, dentre outros).

Nas restrições impostas à execução desse orçamento destacaram-se: a impossibilidade do pagamento de bolsas aos professores e alunos, despesas com construção de prédios, aquisição de material permanente e livros. Estas restrições, na medida em que lhes couberam, contribuíram significativamente para a inexistência nas IES, por exemplo, de salas, alojamentos, carros, ônibus, refeitórios, acervos bibliográficos, aparelhos multimídia para os cursos de Licenciatura em Educação do Campo nestes oito anos de existência. Lamentavelmente, no decorrer dos três editais, não houve alteração quanto às finalidades desse valor de custeio, fator que contribuindo para a ausência de um possível legado material de assistência para acesso e permanência desses discentes na Educação Superior advindo do financiamento específico dos cursos.

Tal necessidade, de ampliação da possibilidade de aplicação do valor destinado anualmente às turmas abertas no bojo do Procampo, perpassou as reuniões nacionais das Licenciaturas em Educação do Campo organizadas pela SECADI/ MEC. A resposta obtida, via de regra, foi ao encontro da negativa amparada pelas restrições impostas ao tipo de

financiamento dirigido aos cursos. Se o edital de 2008, ao fazer referência, nas bases legais, à Instrução Normativa STN nº 01 de 15.01.1997, não deixava claro a restrição de aplicação dos recursos apenas ao custeio dos cursos, o edital de 2009 o fez. Ao enumerar as bases legais que deveriam amparar as propostas, apresentou clara referência à Resolução/CD/FNDE Nº. 06 de 17.03.2009. A leitura desta referência, especificamente o Art. 1º, §3º desatou o imbróglio das possibilidades de utilização dos recursos da seguinte forma: “A assistência financeira de que trata esta resolução não prevê concessão de bolsas nem despesas de capital”. Este pressuposto legal avançou, também, ao edital de 2012.

O último edital, de 2012, se diferenciou por ser dirigido à implantação efetiva de cursos com oferta regular dentro do quadro periódico de vagas das Instituições de Ensino Superior Federais – IESF, em detrimento ao que vinha sendo praticado nos anos anteriores – 2008 e 2009 – quando se estabelecia uma turma estanque e pontual e que dependia, em boa parte de sua exequibilidade, do financiamento do FNDE, como demonstrado anteriormente, não dispôs de previsão na Matriz de Orçamento de Custeio e Capital – OCC – conhecida por Matriz Andifes.

O financiamento via crédito descentralizado significou que, parte das turmas implantadas, como as da Universidade Federal do Piauí, contemplada em ambos editais, foi financiada totalmente com verba de custeio⁶⁴. Dessa forma, a contratação de pessoal técnico e docente, material de consumo, diárias, despesas com passagens e locomoção, foram executadas com financiamento distinto e além dos recursos anuais calculados na Matriz Andifes. Infere-se dessa situação que os cursos iniciaram e foram concluídos com esta forma de financiamento. Algumas universidades, através de alunos e/ou coordenadores, em dados

⁶⁴ A “descentralização de crédito” acontece, no âmbito da administração pública: “Quando uma unidade orçamentária ou administrativa transfere para outra o Poder de utilizar créditos orçamentários ou adicionais que estejam sob a sua supervisão, ou lhe tenham sido dotados ou transferidos”. Disponível em: <http://www.portaldatransparencia.gov.br/glossario/DetalheGlossario.asp?letra=d>. Acesso em: 02/09/2016. No modelo do Procampo, este crédito era repassado do FNDE para as instituições executantes do Procampo.

informais obtidos nos e-mails circulados pelo FONEC, tiveram dificuldades em executar o orçamento ou prestar conta dos valores recebidos. Entretanto, como não se trata de dados consolidados, estas informações só podem ser utilizadas como sinalizadoras de que o modelo de execução, em algum(ns) de seus elo(s) apresentou(am) falha(s).

Para que a implantação dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo se efetivasse, o edital de 2012 trouxe importantes alterações que, por sua vez, coadunaram em mudanças no panorama de oferta do Procampo, em nível nacional, ao permitir, apenas, a participação das Universidades Federais e Institutos Federais⁶⁵. Essa mudança é compreensível pelo modelo de fomento oferecido às instituições selecionadas no âmbito do edital, tendo em vista que, além do financiamento de custeio, trouxe a possibilidade de contratação de pessoal – docente e técnico – para o quadro das universidades e institutos. Tal ação, contratação de pessoal, dificilmente seria articulada nos âmbitos fora das determinações e ações da SESU⁶⁶, unidade do MEC responsável por planejar, orientar, coordenar e supervisionar o processo de formulação e implementação da Política Nacional de Educação Superior, de modo que não se estendeu a instituições estaduais, autarquias, fundações, como ocorreu nos editais anteriores do Procampo.

Quanto à contratação de pessoal, a SESU, em 2013 e 2014, havia destinado a cada universidade participante as 15 vagas previstas para professores efetivos, bem como as 3 vagas para provimento de técnicos, sendo 1 vaga para nível superior e 2 vagas para nível médio, indicando ampliação de docentes e funcionários administrativos permanentes. Já para os quatro Institutos Federais selecionados, a destinação dessas vagas dependeria da avaliação da SETEC e do cumprimento do Termo de Acordo de Metas Institucionais, principalmente no

⁶⁵ Em 2010, de acordo com dados do MEC, eram 32 instituições com turmas do Procampo aprovadas, das quais, 6 Autarquias, 6 estaduais, 3 regionais, 17 federais, 1 fundação. A relação nominal das instituições ofertantes de turmas do Procampo pode ser obtida em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6463-procampo-2010-tabela&category_slug=agosto-2010-pdf&Itemid=30 192. Acesso em: 20/07/2015.

⁶⁶ Disponíveis em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=287&Itemid=354. Acesso em: 12/08/2014.

que se referia ao banco de horas dos professores e na disponibilidade de carga horárias excedentes nos Institutos.

O processo de seleção/ contratação desse pessoal foi totalmente planejado e executado pelas IES, em conformidade com a autonomia legal e as atribuições das mesmas. Este é um ganho considerável dentro das instituições e um legado que não se pode perder dentro da estrutura administrativa das IFES, o que requer vigia constante quanto aos fins para os quais este pessoal foi selecionado.

Quadro 2: Distribuição dos cursos de Educação do Campo - por região - após resultado final do Edital 02/2012 – SESU-SETEC-SECADI-MEC de 31 de agosto de 2012.

Região	Total de Cursos Aprovados	% do total de cursos aprovados
Norte	9	20,46
Nordeste	12	27,28
Sudeste	7	15,91
Sul	10	22,72
Centro-Oeste	6	13,63

Fonte: Diário Oficial da União. Publicado em 27 de dezembro de 2012

Para uma rápida análise do panorama da oferta nacional de cursos do Procampo é profícuo comparar o quadro da distribuição dos cursos por regiões, formulado a partir da publicação oficial do resultado final das instituições selecionadas pelo edital de 2012, com o quadro da divisão da população em regiões, formulado a partir dos dados do último Censo, de 2010.

Quadro 3: Distribuição da população brasileira – urbana e rural, por regiões

Grandes Regiões e Unidades da Federação	2010 Urbana	% da população Urbana	2010 Rural	% da população Rural	Total	% total Da população
BRASIL	160.925.792	84,35	29.830.007	15,65	190.755.799	100
Região Norte	11.664.509	73,4	4.199.945	26,6	15.864.454	8,3
Região Nordeste	38.821.246	77,13	14.260.704	26,87	53.081.950	27,9
Região Sudeste	74.696.178	92,95	5.668.232	7,05	80.364.410	42,0
Região Sul	23.260.896	84,93	4.125.995	15,07	27.386.891	14,4
Região Centro-Oeste	12.482.963	88,8	1.575.131	11,2	14.058.094	7,4

Fonte: Sinopses estatísticas do IBGE, Censo 2010.

A região Nordeste detinha, no Brasil, a maior parte da população residente em área rural do país. Adequadamente, levando-se em conta este fator, ou seja, as taxas e os totais de habitantes das áreas rurais, demonstrados nos dados apresentados pelo quadro 2, passou a acolher 27,28% dos cursos do Procampo. Da mesma forma, as regiões Norte e Sul, que detinham, respectivamente, 26,6% e 15,07% de sua população residente no meio rural, aparecem sendo contempladas com percentual significativo de cursos, região Norte com 20,46% e Sul com 22,72% do total. A região Sudeste aparece com apenas 7,05% de população residente em áreas rurais. Entretanto, quando tomado o quantitativo de habitantes (5.668.232), o número supera a população rural das regiões Norte e do Sul. Dessa forma, figura, no quadro 2, com 15,91% dos cursos. A região menos contemplada foi a Centro-Oeste, que detinha a menor concentração de habitantes, ficando, também, com o percentual mais baixo de cursos contemplados, 13,63%.

As licenciaturas em Educação do Campo são realidade. Ao questionarmos sobre seu futuro e das ações em relação às populações do campo, nossos entrevistados são otimistas, sendo que Divina Lúcia Bastos (2016), por encontrar-se na Coordenação, dá-nos mais indícios para que entendamos o momento por que passa a Secadi:

Hoje nós estamos com uma nova gestão, que como a própria secretária disse ontem, ninguém quer cortar programas, em função da própria conjuntura econômica a gente vai ter que fazer alguns ajustes. Eu espero que esses ajustes, eles não afetem as nossas ações, nem comprometa as metas que a gente ainda tem que cumprir. Então, eu acho que nesse momento, é o momento em que todos devem refletir, repensar e replanejar as suas ações para que tenha continuidade e para que não haja uma, um corte dessas ações. Então, eu acho que esse momento é o momento de reflexão. Nós não temos ainda definições, a gente sabe que em função dessa conjuntura econômica algumas coisas vão acontecer. Alguns programas vão sofrer alguns ajustes nos seus desenhos e provavelmente a licenciatura também. Eu acho que a partir de reuniões que vão acontecer e estão acontecendo, devem se definir entradas, novas entradas, recursos que serão repassados para essas turmas que já iniciaram, mas em nenhum momento se falaram até agora de mudança de concepção, de trabalho pedagógico dentro das licenciaturas, principalmente. Então a gente acredita que se mantenha ainda os tempos formativos. [...] A gente pretende com a Educação do Campo, com essa nova gestão, dar andamento em ações que coíbam o fechamento dessas escolas, que a gente percebeu no censo desse ano que mais de duas mil e quinhentas escolas foram fechadas, ainda com a lei, então, não inibiu. Então, a gente tem ações para isso, estamos pensando nas ações para que os egressos sejam aproveitados em concursos públicos nos Estados. Então, são articulações que a gente pretende daí pra

frente, se a gente não tem como ampliar as metas de atendimento ou novas ações, pelo menos consolidar as que já estão em andamento. Então seja as licenciaturas, seja as, melhor a infraestrutura dessas escolas com os programas que nós temos e principalmente, o que a gente vê uma ação positiva com a nossa nova secretária é essa necessidade do monitoramento e acompanhamento. Então, essa é uma característica dela. Ela disse que vai investir para o próximo ano no acompanhamento e monitoramento dessas ações. Então a nossa expectativa é de que as coisas continuem acontecendo. Talvez não naquela escala pretendida tanto pelos Movimentos Sociais, mas a gente vai tentar consolidar e continuar avançando, primeiro que nós temos aí o PNE, o Plano Nacional de Educação que estabelece metas e que a gente não vai fugir disso, dentro do possível a gente vai avançar com o que está estabelecido. Linkar essas metas do PNE, com essas demandas dos Movimentos Sociais e da própria Comunidade Universitária ou Escolar (Entrevista concedida por Divina Lúcia Bastos, 2016).

Para Munarim (2017), o sentimento é de que deixou uma contribuição histórica à frente da Secretaria e que está se consolidando, lembrando que as primeiras turmas do edital de 2012, de implantação, estão começando a ser concluídas, confirmamos:

Eu sinto que já começamos a colher isso, de mudanças estruturais desde a formação universitária nas redes oficiais, né. E isso estava previsto lá... É estruturante, como dizíamos, formação de professores dos anos iniciais, formação inicial é estruturante de uma perspectiva nova de educação. Na medida que formarmos professores e esses forem para as escolas, ali começa a acontecer e essa por área do conhecimento é um dos exemplos, é um dos vieses, não é o único, é um dos, mas da perspectiva política principalmente (Entrevista concedida por Antônio Munarim, 2017).

É factível que as ações da Secadi sofrerão cortes, como outras áreas educacionais e de atendimento à área social, como saúde, moradia, previdência, segurança, dentre outras. Essa tem sido a realidade da postura dos governos que trazem em si tendências neoliberais de “enxugamento” da máquina pública, das atribuições do estado e do livre mercado. Sabemos, então, pela fala de Divina Lúcia Bastos (2016), que haverá cortes, mas as ações não serão encerradas. Nesse contexto, o que não pode acontecer é a estagnação dos movimentos sociais no seu papel de controle social. Quando cessam os movimentos, as marchas, o tensionamento, a estrutura da Secadi, historicamente atrelada a eles, perde força. É importante analisar a percepção de Munarim (2017) quanto a este ponto:

[...] o Governo Lula aconteceu então de dar abertura efetiva do espaço institucional para a participação do movimento e, como eu dizia, especialmente durante o tempo interino entre a eleição e a posse de Lula. Foi um momento intenso de elaboração de

propostas e depois, no primeiro momento do Governo Lula, como eu já citava antes, um momento de mobilizações grandiosas, intensas, pra fazer com que o Governo Lula, recém instalado, se, se dispusesse a efetivar aquelas, aquelas reivindicações represadas. Citei esse e tem o exemplo das diretrizes ‘Lula, desengavete as diretrizes’, né. E o Governo Lula, então, de fato, cria um espaço na instituição, de participação institucional, agora, do movimento, na construção de propostas e encaminhamentos de programas de políticas públicas de educação do campo. Então foi um grande avanço de um lado; de outro lado, é aquilo que se observa nos movimentos da história. Eu temi, temia que acontecesse e aconteceu, eu vou lá ocupar uma função de coordenador geral e os movimentos sociais, as lideranças dos movimentos sociais com as quais eu me relacionava antes vão deixar pra que agora eu faça. E num deixou de ser exatamente isso, conquistamos um espaço, temos uma coordenação, temos uma estrutura montada, então agora cabe só exigirmos que o MEC execute, que o MEC faça. Então, Munarim, você faz, né. Então houve uma, uma espécie, uma espécie não, eu avalio como um momento de refluxo dos movimentos. Os movimentos deixaram de pressionar o MEC, deixaram de pressionar a Casa Civil, deixaram de fazer passeatas, né. Acreditando que eu estando lá dentro do MEC encaminharia todas, todas aquelas, as reivindicações represadas. E não era assim, aí eu ficava lá sozinho, brigando lá internamente, sozinho, né, sem ter esse aporte do movimento. Tanto que eu provocava, fazia a seguinte provocação e oferta: periodicamente, isto é, a cada dois ou três meses, havia uma reunião do GPT, aquele dito permanente Grupo de Educação do Campo que havia sido criado um ano antes. Mas olha, continua a existir, é um órgão de aconselhamento sim, é um órgão de, não é deliberativo sim, mas continua a existir e vamos fazer desse espaço, um espaço de participação forte, mas para ser forte mesmo, o que que eu propunha venham um dia antes pelo menos, venham um dia antes da reunião oficial chamada pela Coordenação de Educação do Campo e se reúnam só vocês, tá. Eu libero a passagem para que vocês venham antes, se reúnam livres, independentes, autônomos, né, pra se organizarem quanto à articulação, à moda do que acontecia antes do Governo Lula, pra organizar uma pressão ordenada, né, pra fazer acontecer uma, a continuidade da pressão externa. O que acontecia? Não vinham, não acontecia, simplesmente não acontecia. Então era comum eu ficar brigando com a SESU, brigando com a SEB, aquilo que eu citava antes, que eu fazia, eu ameaçava trazer o movimento, mas eu temia que se podia de fato trazer o movimento porque eles não se apresentavam, né. Então foi um momento de refluxo. Até que, bom, tivemos que perder para então reagir. Aí, como eu disse, a minha própria saída, foi uma, eu provoquei uma crise, eu saí criticando o MEC, mas saí criticando os próprios movimentos também. Numa carta que eu escrevi, eu desencantei outro dia dos meus arquivos... uma carta desabafo diante dos que eu escrevi, criticando o MEC e que foi a causa da minha demissão. A gota d’água, né, criticando o MEC e criticando os Movimentos Sociais que deixaram de ser movimentos de luta pra ser movimento de exigir grandes propostas, pra apenas buscar no balcão migalhas, né, vinham buscar verbas pra seus projetinhos, tal e ficar no balcão, eu fazia essa crítica. Ao sair, então, houve uma reação, né, e por algum momento o MEC então propõe alguns avanços, como disse, nasce logo em seguida o PROCAMPO, o Saberes da Terra virou PROJovem CAMPO, pra milhares etc, mas o Movimento Social continuou ainda muito na... muito amarrado, retraído, desorganizado, desordenado, né, e assim foi durante quase todo o segundo mandato (Entrevista concedida por Antônio Munarim, 2017).

São sérias as consequências, do ponto de vista de uma Educação do Campo cuja existência está vinculada intrinsecamente aos movimentos sociais, a estagnação das ações que outrora lutaram, reivindicaram, conquistaram e, no momento que conseguem adentrar o Estado, cessam. Este também é um fato bastante contraditório, um “Movimento

Nacional por uma Educação do Campo” parado! Se os autores aqui estudados e já referenciados são unânimes em situar a gênese desse pensamento educacional na ação dos movimentos sociais ligados a terra, é de se esperar que seu protagonismo continue para que tais ações sejam avaliadas e ampliadas, que se façam notar e ser ouvidos.

Lembremos, outrossim, que, quando as ligas camponesas e sindicatos foram silenciados nos anos de 1960, a luta pelo acesso e produção na terra também estagnou, dando origem a um silêncio quase que absoluto quanto à questão da reforma agrária no país e, conseqüentemente, empobrecimento dos trabalhadores que dependiam da terra.

Se, nesse sentido, a História deixa uma lição é a de que a sociedade civil organizada em coletivos tem mais força. As mudanças sociais, nesse caso as educacionais, condicionaram sua existência a essa pressão sob o Estado. As licenciaturas estão postas. Sua sobrevivência depende, no que pese a atenção financeira e propositiva do Estado e do acompanhamento e relacionamento com as IFES, da retomada dos princípios fundamentais do “Movimento Nacional por uma Educação do Campo”.

Do ponto de vista das universidades, há a preocupação quanto ao andamento dos cursos. A previsão no edital de 2012 era de que a Secadi faria avaliações e acompanhamentos, os quais a atual Coordenadora da Secretaria deixa claro, em sua entrevista, que não acontece de maneira pontual, local. Isso se deve à falta de condições econômicas e humanas. O acompanhamento se pela utilização de informações do Inep, das plataformas governamentais, dos dados fornecidos pelas próprias universidades.

Houve a luta, a conquista e a implantação. Esta última aconteceu de maneira singular nas várias universidades contempladas no edital supracitado. Entretanto, para entendermos melhor este momento de implantação/intitucionalização, propusemos partir do geral, da totalidade desse fenômeno, em direção ao particular. Dessa forma, escolhemos o curso de Educação do Campo da UFT, do Câmpus de Arraias, estado do Tocantins, para

nossa análise, tendo em vista que o perfil dos egressos, licenciados em Educação do Campo – Linguagens, Artes Visuais e Música, é o único aprovado no cômputo geral dos cursos aprovados. Entendemos que essa singularidade torna o estudo importante e contributivo para a área educacional. Apresentaremos este estudo a seguir.

4 FUNDAMENTOS E CONCEPÇÕES DA IMPLANTAÇÃO DO CURSO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NA UFT DE ARRAIAS: O MOMENTO DA INSTITUCIONALIZAÇÃO

Com o propósito de analisarmos uma experiência de institucionalização de uma Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC), optamos pela Universidade Federal do Tocantins. A escolha, reafirmamos, deu-se em relação à exclusividade da formação ofertada pela instituição, que foi a única dentre as 44 propostas aprovadas (Edital N.02/2012 - SESU/SECADI/MEC de 31 de agosto de 2012) a oferecer Licenciatura em Educação do Campo, Área de Linguagens com ênfase em Artes Visuais e Música.

O citado curso está alocado no município de Arraias-TO o qual, lembrando as informações da introdução, tem suas características definidas da seguinte forma:

(...) é a sede da 14ª Região Administrativa do Tocantins que está localizado na Mesorregião Ocidental do estado. Foi fundado durante o século XVIII e perfaz um território total de 5.234 km². De acordo com o senso demográfico de 2010, o município tem cerca de 10.643 habitantes. Há comunidades reconhecidamente remanescentes de quilombos, como a Lagoa da Pedra e o Kalunga Mimoso. É um município ligado às tradições do cultivo da terra, em propriedades familiares, com agricultura de subsistência (PPC, 2014, p. 11).

A UFT do Câmpus de Arraias concorreu ao Edital N.02/2012 – SESU-SECADI-MEC de 31 de agosto de 2012, que visava selecionar propostas de cursos de Educação do Campo em todo o Brasil. A instituição fez duas propostas que foram aprovadas: uma para o Câmpus de Arraias e outra para o Câmpus de Tocantinópolis. As duas propostas foram para a área de Códigos e Linguagens: Artes Visuais e Música.

Como resultado desse processo 45 propostas de Cursos foram aprovadas, dentre eles as duas propostas da UFT, uma do de Arraias e outra do Câmpus de Tocantinópolis. É neste momento histórico que deveria situar o Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFT/Arraias. Contudo é importante retomar esta história e voltar em 2008, quando eu (Raquel Alves de Carvalho), o professor Claudemiro Godoy do Nascimento e a professora Suze da Silva Sales assumimos o concurso na UFT/Arraias. Chegamos com muita vontade de organizar atividades em torno da educação do campo, que era nossa área de pesquisa, mas, sobretudo nosso território

de militância (CARVALHO, 2016, p. 21).

Como constatamos acima, a chegada de um grupo de professores cujas pesquisas estavam diretamente ligadas ao campo e ao meio rural no Brasil, impulsionou o debate em torno do tema “Educação do Campo” na UFT em Arraias. As discussões não nasceram ou tiveram origem com o grupo apresentado, mas tomou fôlego pelas ações de ensino, pesquisa e extensão implementadas pelo mesmo.

Neste sentido fomos aglutinando, em torno desta temática, pessoas que já estavam e outras que iam chegando (no Câmpus de Arraias podemos citar: Ana Carmen Santana, Janaína Costa, Admário Luiz de Almeida, Kaled Sulaiman Khidir, Rochelande Felipe Rodrigues, Adão Francisco de Oliveira, Idemar Vizolli e nossos orientandos que pesquisavam Educação do Campo) (CARVALHO, 2016, p. 21).

Esta passagem corrobora a afirmação de que o advento da ampliação de professores pesquisadores que direcionavam (e direcionam) suas atividades para a temática do rural e do campo, ampliou o potencial da universidade, cuja alocação em uma cidade com mais características rurais que urbanas, se tornou um campo fértil para projetos e programas envolvendo formação de professores para essas áreas.

Em um primeiro momento, após o resultado da seleção editalícia, em dezembro de 2012, ou seja, da conquista da institucionalização de um curso específico para formação de professores para Educação do Campo, não houve, internamente, a aprovação do PPC do Curso nos dois anos subsequentes. Inseriram-se vagas de docentes para o curso no EDITAL N° 043/2013 – UFT, DE 11/06/2013, que selecionou os primeiros professores.

Os proponentes da proposta, no interstício da publicação da data de aprovação, dezembro de 2012 até novembro de 2013, não submeteram, internamente, o PPC do curso aos trâmites internos e suas devidas instâncias para a criação formal da LEdoC no Câmpus. As razões não se encontram documentadas no Câmpus de Arraias, nem em outras instâncias da UFT. Também não encontramos nas atas do Conselho do Câmpus as definições dos perfis de

professores para o curso e para o concurso. Temos, então, uma seleção de professores para curso de Educação do Campo, mas sem um PPC, o que nos leva a questionar o perfil inicial dessas vagas para o concurso. Foram disponibilizadas quatro vagas, uma de Música (Código da vaga 2013.1/PMS/0033) uma de Letras (Código da vaga 2013.1/PMS/0034), uma de Artes Visuais (Código da vaga 2013.1/PMS/0032) e uma interdisciplinar de Ciências Humanas cuja graduação poderia ser Educação do Campo, Pedagogia, História, Sociologia, Antropologia ou ciências sociais, com mestrados respectivos. O que mais nos chama à atenção é o acréscimo (retificação) no edital para esta vaga, com Mestrado em Teologia (Código da vaga 2013.1/PMS/0031).

O que encontramos no Edital denominado como Áreas do Conhecimento eram, na verdade, disciplinas. Como poderiam existir disciplinas se não existia um PPC devidamente aprovado? E, por conseguinte, a definição dos pontos e das especificidades dos perfis? Quem no Câmpus de Arraias o fez e qual intencionalidade? Citamos o Mestrado em Teologia para provimento de uma vaga, pois, causou-nos estranhamento quando olhamos os pontos do concurso e não encontramos nenhum que se remeta à Teologia como estudo teórico e rigoroso, registrado tanto no Inep como na CAPES.

Em todo caso, sem um PPC aprovado internamente nas instâncias pertinentes, há, pelo que entendemos, uma previsão de perfis, não uma definição baseada numa proposta pedagógica. Certamente, este seria o papel dos proponentes, à época. O fato é que não se encontram nas atas do Conselho do Câmpus estas definições. Assim, é possível pelo menos vislumbrar que somente com a posse dos primeiros concursados e redistribuição de dois docentes de outra IES com experiência no Procampo, internamente o que estava parado, foi encaminhado. Constituiu-se o colegiado. Elegeu-se o Coordenador do curso e a primeira ação foi a elaboração do PPC do curso. Sem este PPC aprovado pelo Consepe não seria possível qualquer processo seletivo e demais ações ordinárias de um curso regular

O PPC do curso foi aprovado em 22 de janeiro de 2014, conforme Resolução do Consepe da UFT RES-05/2014. Os primeiros professores entraram em exercício em novembro de 2013. Constituiu-se, então o colegiado com estes docentes e foi eleito o coordenador (UFT-PORTARIA 2069/2013). Como já existia uma proposta de curso aprovada pelo Edital N.02/2012 – SESU-SECADI-MEC de 31 de agosto de 2012, o colegiado do curso fez uma análise do edital e da proposta aprovada, para em seguida, realizar a formulação do PPC e aprová-lo nas instâncias, permanecendo com a mesma Área de Formação: Códigos e Linguagens – Artes Visuais de Música.

Tendo, inicialmente, indicado a temporalidade na qual se insere o processo de criação do colegiado e demais providências para a implantação do curso, é importante que façamos uma análise do referido edital que aprovou o curso para compreendermos as ações iniciais de implementação e institucionalização do mesmo.

A primeira coisa que devemos salientar é que, no preâmbulo do Edital N.02/2012, o curso deveria ser na “modalidade presencial”. Isso não foi e nem é uma redundância, visto que várias instituições e docentes de outros cursos têm dificuldade de compreender o Regime de Alternância. A diferença substancial da Educação do Campo para outras licenciaturas são suas bases teóricas e metodológicas que apontam para práticas que, de modo institucionalizado nas IES ainda são novas como o “Regime de Alternância” (Edital N.02/2012, Item 5.1.3.1, k). No Caso da UFT, trata-se da primeira experiência, já que a universidade não participou dos outros editais do Procampo que criaram cursos com estas sistemáticas, mas não institucionalizados. Eram programas. Isso significa que, já no edital supracitado, há uma mudança de nomenclatura. Essa mudança se fez necessária, pois, “Pedagogia da Alternância” é um termo que implica ações e historicidades mais ligadas à formação no âmbito da educação básica. No ensino superior há, portanto, nas várias experiências de implantação, ações de Alternâncias bem diversas, tanto no que se refere às

cargas horárias quanto às práticas que, aqui, trataremos daquelas do curso de Educação do Campo de Arraias.

É possível verificar que o colegiado, ainda com número reduzido de professores, sendo apenas quatro já no mês de novembro de 2013, discutiu e entendeu que a formação pretendida, para além de assegurar a prática social dos sujeitos do campo como ponto de partida do processo educacional, não poderia abrir mão de saberes/ conteúdos universalmente construídos. Diferentemente de outras concepções, decidiu-se, em Arraias-TO, elaborar um PPC que contemplasse as perspectivas do Edital N.02/2012 – SESU-SECADI-MEC de 31 de agosto de 2012 a partir de elementos da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). Trata-se de “elementos”, pois pelo curto espaço de tempo e considerando o quantitativo e o qualitativo dos professores envolvidos, existem lacunas e inconsistências no PPC a serem superadas. Ainda que controversa, essa vertente pedagógica, em nossa avaliação, traz elementos significativos para se pensar a educação do campo no Brasil. Vejamos.

Alguns autores⁶⁷ chegaram à conclusão de que “Desenvolver o trabalho educativo na perspectiva de superação do modo de produção capitalista requer uma pedagogia de inspiração marxista (...) (SAVIANI e DUARTE, 2012, p.5). Dessa forma, a PHC, por ter esta fundamentação, é entendida, aqui, como a orientação pedagógica que pode corresponder aos anseios de uma escola que tenha a prática social dos alunos camponeses como ponto de partida e chegada, tal qual é requerida e demandada pela classe trabalhadora, ou seja, que o campo e sua realidade sejam analisados à luz dos conhecimentos universais, possibilitando que o ponto de chegada do processo educativo se configure como uma prática já problematizada e compreendida dentro de uma historicidade.

A PHC se baseia em um aporte teórico que se distancia de concepções idealista de ensino e de educação. Seu distanciamento também se realiza em relação a vieses

⁶⁷ Cf: SAVIANI, D. Pedagogia Histórico-Crítica. Campinas: Autores Associados, 2012. p.112-125; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). **Pedagogia histórico-crítica**: 30 anos. Campinas: Autores Associados, 2011.

pragmáticos e imediatistas do processo de ensino-aprendizagem, bem como das finalidades do processo educativo. Nesse sentido, o processo de objetivação e de apropriação são entendidos como fundamentos efetivadores de um processo de formação do homem enquanto ser histórico e social. Certamente, esta é uma diferença marcante entre o homem e os animais (DUARTE, 1993).

A distinção entre homens e animais ressoa na reflexão de Marx e Engels (1993), quando afirmam que tal distinção é entendida como o desenvolvimento da “atividade vital” que cada um desenvolve. A interpretação de Duarte (1993), sobre esta definição de Marx e Engels (1993), consiste no entendimento de que: 1- a reprodução biológica da espécie e 2- a reprodução das condições humanas de sobrevivência historicamente efetivadas, transmitidas de geração a geração, implicam na existência de uma sociedade organizada e sedentária.

Assim, as relações sociais de dominação se realizam quando estes dois âmbitos da “atividade vital”, na sociedade capitalista, por meio do trabalho, servem como suporte do processo de alienação. Segundo Marx e Engels (1993), a atividade vital consciente, como já dito, distingue os homens dos animais. Entretanto, quando tal atividade é suficiente somente para a sobrevivência, para a reprodução, fica alienada de seu segundo âmbito que é a reprodução do homem enquanto ser genérico.

Quando se fala de sobrevivência do homem, Marx e Engels (1993), estão falando de condições básicas, como comer, vestir, habitar dignamente. Sobre isso, Duarte (1993, p. 31), mostra como as condições históricas objetivas implicam em mudanças no próprio sujeito, uma vez que a realidade humanizada possui a capacidade de humanizar o próprio homem.

Dessa forma, uma transformação objetiva implica uma transformação subjetiva. Se for desta maneira, a prática social e a historicidade determinam o processo de objetivação e de apropriação. O homem, então, historicamente, apropria-se das qualidades e características dos objetos, bem como dos conhecimentos a eles subjacentes, alterando e criando novas funções e finalidades conforme as necessidades históricas.

O objeto, portanto, não é totalmente subtraído de sua lógica natural, mas esta é inserida na lógica da atividade social humana. O homem não cria uma realidade sua, humana, sem apropriar-se da realidade natural. Ocorre que essa apropriação não se realiza sem a atividade humana, tanto aquela de utilização do objeto enquanto um meio para alcançar uma finalidade consciente, como também e principalmente a atividade de transformação do objeto para que ele possa servir mais adequadamente às novas funções que passará a ter, ao ser inserido na atividade social. (DUARTE, 1993, p. 34).

Conforme Duarte (1993), este processo de apropriação de uma objetivação é sempre um processo educativo. Ora, se isso é construído histórica e socialmente, duas consequências podem ser identificadas: a primeira seria a humanização homem, a segunda, a alienação, quando o homem não se apropria dos resultados do seu trabalho. Logo, na educação formal, a intencionalidade deveria ser clara, a saber, deveria resultar na transmissão de conhecimentos historicamente construídos aos alunos. Com esta transmissão, é possível que a educação se distancie de um processo alienante, visto que, com estes conhecimentos, os alunos terão condições de realizarem suas apropriações e, portanto, alcançar o exercício de sua emancipação intelectual.

Este aporte teórico, cuja PHC se baseia, distancia-se, evidentemente, tanto de concepções pós-modernas quando de concepções construtivistas. Não é sem razão que Savianni (2011), ao tratar da origem e do desenvolvimento atual da PHC, afirmou que é preciso “situar a pedagogia histórico-crítica como um intento superador do clima cultural que vem sendo chamado de Pós-Modernidade” (SAVIANNI, 2011, p. 222).

O conhecimento, portanto, é apropriação da realidade objetiva (MARX, 1978). Entende-se a epistemologia de Marx como materialista e dialética onde o “concreto pensado é apropriação dialética do concreto real através da mediação da análise, mediação do abstrato” (DUARTE, 2000, p. 93). Diferentemente do que poderia pressupor uma crítica pós-moderna ou construtivista, a epistemologia de Marx não pode ser entendida como uma forma de positivismo. Trata-se de uma apropriação dos conhecimentos universalmente construídos de modo dinâmico, de forma tal que “atividade vital” leve a uma formação onde o concreto e histórico sejam objeto de análise e síntese.

Por isso precisamente só na relação do mundo objetivo que o homem se afirma realmente como um *ser genérico*. Essa produção é sua vida genérica ativa. Mediante ela aparece a natureza com sua obra e sua realidade. O objeto do trabalho é, por isso, a *objetivação da vida genérica do homem*, pois este se desdobra não só intelectualmente, como na consciência, mas ativa e realmente, e se contempla a si mesmo num mundo criado por ele (MARX, *apud*, SAVIANI e DUARTE, 2012, p.21. Grifos no original).

Esta passagem mostra que o processo de objetivação, apropriação e aprendizagem é a transformação da natureza. O produto dessa intervenção é visto em dois âmbitos, a saber, realização de um objeto cuja existência é prévia e transformação nas relações humanas, na atividade dos sujeitos.

Do ponto de vista psicológico, a aprendizagem, na PHC, está fundamentada na psicologia histórico-cultural, também de inspiração marxista, que compreende que as interações sociais, ou seja, a partir do real, são decisivas no processo de desenvolvimento, principalmente no que se refere à aquisição da linguagem, que permite ao ser humano um salto qualitativo na escala evolutiva animal.

Graças ao desenvolvimento da linguagem, requerido pela natureza da atividade humana, superamos os limites da representação sensorial imediata da realidade, própria também aos animais, passando a representá-la cognitivamente por meio de palavras. Dessa superação resulta a possibilidade para a construção de ideias, que são, a rigor, os conteúdos do pensamento (MARTINS, 2011, p.47).

A escola, nessa perspectiva, assume papel fundamental ao ser lócus privilegiado de situações de interação social. Assim, precisa se organizar para que, metodologicamente, ofereça aos alunos oportunidades de melhoria na qualidade das interações e dos conhecimentos já detidos pelos mesmos, num movimento de constante superação da situação inicial de entendimento do real, a saber, da prática social imediata.

Nesse processo, é necessário garantir que a escola, urbana ou do campo, seja pensada na perspectiva da garantia de condições favoráveis ao aprendizado da classe trabalhadora, não lhe furtando o contato com o conjunto dos conhecimentos construídos pela humanidade.

Destarte, cabe à educação escolar garantir as condições, naquilo que lhe compete, para o desenvolvimento da consciência transformadora nos indivíduos, “ferramenta” indispensável para que não existam sob imediata ação do meio, mas como sujeitos da história. Esse objetivo não é alcançado nos limites de saberes reiterativos da cotidianidade em detrimento dos conhecimentos clássicos (MARTINS, 2011, p.55).

Como se nota, a tarefa educativa necessita de organização para se chegar ao objetivo do desenvolvimento de uma consciência transformadora. Dessa observação, conclui-se que a perspectiva metodológica da PHC vem ao encontro da necessidade, cada vez mais urgente, de que os professores das escolas públicas – que se constitui grande maioria dos estabelecimentos existente nas comunidades do campo – sejam capazes de planejar o processo ensino-aprendizagem baseando-se em um percurso metodológico definido, do qual tenham sólido conhecimento das etapas e do que se deve propor em cada uma delas.

A definição metodológica é uma resposta cara e preciosa que a PHC oferece ao anseio de vários educadores brasileiros quando define cinco momentos do trabalho pedagógico, a saber⁶⁸: *primeiro momento: ponto de partida da pratica educativa-prática social*, em que é necessário ao professor se apropriar da realidade social dos alunos, compreendendo-a e identificando o que servirá como ponto de partida do processo; *segundo*

⁶⁸ Para melhor aprofundamento em cada momento do método, cf. SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 40 ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2008b. p.67-77; MARSIGLIA, A. C. G. “A prática pedagógica na perspectiva da pedagogia histórico-crítica”. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.). **Pedagogia histórico-crítica**: 30 anos. Campinas: Autores Associados, 2011, p. 101-120.

momento: problematização: acontece a apresentação, pelo professor, das razões pelas quais o conteúdo se encontra na disciplina; *terceiro momento: instrumentalização:* aqui, ocorre a apropriação dos instrumentos culturais para uma prática qualitativamente superior (MARSIGLIA, 2011); *o quarto momento: a catarse,* quando o aluno, pelo caminho trilhado, tem uma visão do todo e não mais uma visão fragmentada da realidade e que lhe possibilita avançar ao *quinto momento: ponto de chegada,* quando o aluno consegue problematizar a prática social e passa de uma visão caótica (síncrese) para uma visão organizada da totalidade (síntese), mediada pela apropriação dos conteúdos acumulados universalmente. Segundo Saviani,

Uma pedagogia articulada com os interesses populares valorizará, pois, a escola; não será indiferente ao que ocorre em seu interior; estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos de ensino eficazes. Tais métodos situar-se-ão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, dos ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos (2008b, p.69).

Compreendemos, então, que a metodologia apresentada na PHC tem potencial de garantir uma organização pedagógica que cunhe à educação do campo o indispensável contato com os bens culturais humanos, dos quais os conhecimentos socialmente acumulados são imprescindíveis.

Um cuidado que se deve tomar, quando se pensa na educação do campo, é não colocar em segundo plano os conhecimentos socialmente acumulados e deixar de considerar a teoria como parte imprescindível da formação do concreto pensado, supervalorizando a prática tomada em seu aspecto fenomênico, individual e utilitarista, para que não se caia em um pragmatismo exacerbado, que se aproxime, ainda mais, das tendências pós-modernas (BEZZERA NETO e BEZERRA, 2011, p.108).

A preocupação com a qualidade da educação dos povos do campo deve estar pautada na oferta de uma escola que realmente seja condizente com um projeto de

emancipação humana. Sem os conhecimentos adequados, tem-se o risco de que a escola fique fadada a não sair do primeiro momento do processo: a prática social.

Não se deve perder de vista que, segundo Martins (2011, p. 56), “(...) funções complexas não se desenvolvem na fase de atividades que não as exijam e possibilitem”, e pensando-se na educação formal, “(...) essa tarefa deve ser assumida na prática pedagógica por meio da transmissão dos conhecimentos (...)”, tanto nas escolas urbanas quanto nas do campo.

Esperamos, com as análises e pontos apresentados, ter demonstrado a urgência de uma definição por uma pedagogia sintonizada com o caráter revolucionário que a classe trabalhadora, em especial a do campo, precisa retomar e assumir no processo de superação das desigualdades sociais advindas do capitalismo.

Retomando o PPC, quando o mesmo trata do histórico da criação do curso, procurou observar e permanecer de acordo com o edital da SECADI (Item 5, em sua totalidade):

A viabilização de formação superior específica tem como pretensão promover a expansão da oferta da Educação Básica nas comunidades rurais; o atendimento à demanda apresentada no campo, local em que há carência de professores qualificados para o ensino de diversas áreas, incluindo-se Artes e Música; além do auxílio à superação das desvantagens educacionais, observando os princípios de igualdade e gratuidade quanto às condições de acesso⁶⁹).

Ainda aqui, não foi possível delinear, com clareza, alguma base teórica, pois o que temos é a informação de uma demanda para a formação de professores para escolas no meio rural. No caso de Arraias, esta demanda, no que tange à habilitação da licenciatura, foi proposta a partir de contatos com Secretaria Estadual de Educação, verificação das ofertas de cursos da UFT e também pelas manifestações culturais no Estado e ausência de professores formados nessas áreas, concursados e lecionando na educação.

Tomando por base esses elementos fomos a procura dos dados junto à Secretaria Estadual de Educação no que se referia aos professores sem formação específica na sua área de atuação. Também fizemos um levantamento dos cursos de licenciatura oferecidos nas regiões de Arraias, Tocantinópolis e seu entorno e constatamos que a área de conhecimento que mais urgia de atendimento era Linguagem e Códigos, e dentro dessa, Artes Visuais e Música. A escolha se justificou devido às manifestações culturais indígenas e quilombolas extremamente importantes, bem como à ausência de professores licenciados na área básica (CARVALHO, 2016, p. 23).

Do ponto de vista da participação dos movimentos sociais organizados do campo, não se percebeu este diálogo, até pela inexistência dos mesmos em Arraias, especialmente movimentos que lutam pela terra, tendo o viés educacional como uma proposta importante como o MST. Não se trata apenas movimentos que lutam por educação, mas movimentos com propostas pedagógicas definidas. Não há na universidade tais registros, especialmente, movimentos ligados ao campo e a propostas pedagógicas para as populações camponesas. Isso demonstra que o PPC aprovado nas instâncias internas da UFT, desde seu envio como proposta à SECADI respeitava as regras editalícias. Já no item 2.2 do documento supracitado, o que nos chamou a atenção foi a observação de que a “superação das

⁶⁹ PPC, LEdoC, ARRAIAS/TO, 2014, p. 18. Item 2.2.

desvantagens educacionais, observando os princípios de igualdade e gratuidade quanto às condições de acesso”, deveriam ser respeitados. Ora, esta parte final da citação nos indicou a possibilidade de uma educação que pudesse contribuir num processo de mudança social, se tornando um dos aportes para um possível protagonismo da classe trabalhadora, visto que igualdade e gratuidade são nomeadas como princípios.

Sem entrar numa discussão sobre o que é gratuito ou estatal, o fato é que, no primeiro vestibular não houve taxa de inscrição e o curso teve 933 inscritos, o maior número de procura da história do Câmpus de Arraias o que restou demonstrado que havia uma demanda reprimida e que o Regime de Alternância possibilitou a procura pelo curso de pessoas que estavam à margem dos processos seletivos da UFT. As 120 vagas ofertadas foram preenchidas. Notemos que, nos três primeiros processos seletivos realizados em que deveriam ser ofertadas 120 vagas anuais, todas foram preenchidas, com grande procura e baixo índice de evasão.

Mesmo tendo o estado do Tocantins características rurais em quase sua totalidade, o PPC do curso, considerando dados do PRONERA, apontava que a oferta e entrada de alunos do meio rural na universidade possuíam índices muito baixos. Se houve e há outros programas de acesso e permanência na universidade, podemos afirmar que existiram de forma descontinuada e sem sistematização.

[...] o índice de escolaridade no Estado do Tocantins é baixo, e as políticas públicas educacionais têm ocorrido de forma descontinuada e, muitas vezes, não atendem a perspectiva dos jovens camponeses, por não considerar o lugar, a cultura e a forma de produção do campo como elementos essenciais à educação (PPC, 2014, p. 19. Item 2.2).

O PPC do curso aponta para as hipóteses que justificam índices baixos. Tais elementos já eram norteadores do Edital 02/2012 SECADI, (item 5.1.3.1, 1. Grifo nosso) onde foi critério de avaliação que os projetos observassem uma “formação alicerçada em saberes,

teorias, metodologias, competências e práticas que integram e fundamentam os processos de ensinar e de aprender na área objeto da formação docente, tendo como **referência a realidade sociocultural do campo**”.

Ficou-nos claro que esta foi uma preocupação na formulação do PPC e já era um critério importante para a avaliação e seleção dos projetos pedagógicos pela SECADI. A desconsideração de uma realidade sociocultural local tem sido constante em projetos no meio rural e na zona urbana. É fundamental que se trata de uma referência, pois a realidade local não pode ser a totalidade do processo educativo. Há, no PPC, indicação de uma dialética onde o educando deve ter a oportunidade de, partindo de sua realidade, ter acesso ao saber universalmente construído para, com autonomia, inseri-los em sua vida, realizando uma espécie de catarse.

Afirmar que o PPC da Educação do Campo de Arraias possui maturidade nos elementos da PHC não é o caso, mas afirmar que elementos dessa pedagogia se encontram em construção no PPC e nas práticas do curso é correto. Assim como é correto afirmar que não se trata de uma coincidência, mas de um processo de amadurecimento intelectual dos docentes ingressantes no curso. Vejamos, pois, como se organiza o PPC do Curso e, posteriormente, a prática pedagógica no Regime de Alternância para podermos realizar uma análise mais crítica.

O que já podemos afirmar com certa segurança é que mesmo o Edital 02/2012 SECADI não explicitando a Pedagogia Histórico-Crítica a implantação do curso em Arraias buscou elementos editalícios que iriam ao encontro de tal proposta pedagógica e fez esta opção para a confecção do PPC. Isso distancia o curso, no que se refere a estes quesitos a uma historicidade recente que se aproxima mais de um ecletismo teórico do que de uma opção definida.

O PPC do Curso de Educação do Campo se caracteriza pela busca de uma delimitação teórico-metodológica. Uma de suas características fundamentais, em nossa

avaliação, é propiciar ao discente o contato com as teorias e os conhecimentos universalmente construídos ao longo da história da humanidade. Dessa forma, nas ementas e nas bibliografias são facilmente identificados esforços para garantia da presença de autores considerados como fundamentais ao entendimento das discussões inerentes aos fundamentos da educação (sociais, históricos, filosóficos e psicológicos).

O item 3 do PPC intitulado *Bases conceituais do projeto pedagógico institucional* não faz qualquer referência a bases teóricas. As referências são legislações, pareceres, resoluções. Certamente, mais que bases conceituais, este tópico seria melhor intitulado bases legais.

Uma conquista deste processo, foi a aprovação das “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo” (Parecer no 36/2001 e Resolução 1/2002 do Conselho Nacional de Educação). (...) procura instituir e fortalecer o debate em torno da educação do campo por meio da criação de um curso de licenciatura que pretende institucionalizar uma política de educação do campo no âmbito superior na Universidade Federal do Tocantins – UFT. Conta com um arcabouço legal, a saber:

1. Artigo 28 da Lei n 9.394/96 da LDB, estabelece o direito aos povos do campo a um sistema de ensino adequado à sua diversidade sócio-cultural, para as necessárias adaptações de organização, metodologias e currículos as “peculiaridades da vida rural e interesses dos alunos da zona rural”;
2. Parecer CNE/CP 009/2001 e Resolução CNE/CP 1 de 18 de fevereiro de 2002 institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;
3. Resolução CNE/CP 2 de 19 de fevereiro de 2002, - institui a duração e a carga horária dos cursos de Licenciatura plena de formação de professores da educação básica em nível superior;
4. Resolução nº 03/97, do Conselho Nacional de Educação (CNE), fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
5. O Parecer CNE/CEB 36/2001 e Resolução CNE/CEB 1/2002 institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo inovam em diferentes artigos sobre organização da escola, trato com o conhecimento e com a prática pedagógica, salvaguardando para as populações do campo uma educação emancipatória, associada às soluções exigidas à qualidade social dos povos do campo para um novo desenvolvimento. Ainda, o art. 3º, há um reconhecimento do poder público na garantia (PPC, 2014, p 21-22)

Não é raro o recurso à legalidade no âmbito educacional para se defender uma proposta pedagógica. Entretanto, uma diferença que deve ser salientada: a legislação nem

sempre é fruto de processos de conquistas de movimentos populares. Há circunstâncias em que acordos com governos, retrocessos, mesmo avanços não se caracterizam como conquistas de movimentos populares. O que pretendemos salientar é a ausência de uma teorização explícita no item 3 do PPC intitulado *Bases conceituais do projeto pedagógico institucional*.

Mesmo olhando para a legalidade, encontramos em 2014, quando o curso foi implementado e, ainda mais em 2012, ano do edital que possibilitou a institucionalização de maioria das Licenciaturas em Educação do Campo, a ausência de elementos teóricos para o ensino superior. Isso é perceptível na citação acima. Cabe, ainda, notar que, tanto o edital quanto Nota Técnica da SECADI (NOTA TÉCNICA CONJUNTA Nº 3/2016/GAB/SECADI/SECADI), não fazem referência ou nomeiam uma base teórica preferencial.

No lastro de tempo de implantação e institucionalização das Licenciaturas em Educação do Campo nas IFES, não é possível verificar uma matriz teórica definida. Não é o caso, propriamente, de esta ser uma forma de ecletismo, pois em nenhum momento na SECADI, em seus documentos, esta era a perspectiva, a saber, uma definição teórica única, o que não justifica confusão conceitual nos PPCs. Acrescente-se que o termo ecletismo pode ser entendido de formas distintas. Seja em uma confusão conceitual em um PPC ou mesmo em uma corrente teórica francesa, séria e estudada com afinco. Além do mais, não há teoria sem, em suas bases, a inserção de outras correntes filosóficas, nem mesmo a PHC, pois elas são parte de um processo dialético. Desde os pré-socráticos até a atualidade. Não existe puritanismo teórico. Mesmo que um pensador refute outro, aspectos do pensamento refutado ainda permanecem como elementos de construção da nova base teórica.

Entendemos que há uma ausência de diretriz para a Educação do Campo no Ensino Superior⁷⁰. Mas a ausência de base teórico-metodológica, definida em Diretriz ou

⁷⁰ Não existe, ainda em 2018, uma Diretriz Nacional para a Educação do Campo no Ensino Superior. Há notas Técnicas, como por exemplo a NOTA TÉCNICA CONJUNTA Nº 3/2016/GAB/SECADI/SECADI. É

outros documentos, pode ser entendida a partir da entrevista com a Coordenadora Geral de Políticas de Educação do Campo – MEC/ SECADI. Nela, há esclarecimento de como, para além do papel dos movimentos, que foi e é muito importante, mas não suficiente para a garantia de direitos e permanência, os cursos, mesmo contando com edital específico, ficaram sem referências para elaborem e implantarem seus projetos com segurança jurídica.

Eu acho que, a partir do trabalho que essa última Comissão das LEdoC vai apresentar, a gente vai ter uma visão, um retrato, um mapeamento de como essas licenciaturas foram implementadas. Esse era um dos objetivos e, a partir da Comissão, se promover uma reunião no CNE, que até então, a gente não tinha inserção política suficiente para que as diretrizes fossem colocadas em pauta. Por vários anos, desde 2009, com os nossos Diretores, eu acompanhei essas Diretrizes, que foram encaminhadas. O CNE recebeu. Entretanto, essas diretrizes não chegassem a ser pauta. Então, a partir dessa Comissão, nós percebemos, também, que foi feita uma reunião de entrega ao CNE. Eu acredito que, daí pra frente, a gente vai conseguir avançar naquele planejamento que a gente fez (Entrevista concedida por Divina Lúcia Bastos, 2016).

Esta ausência se tornou um imbróglio para muitas licenciaturas no momento de aprovarem seus PPCs internamente, dificultando, inclusive as avaliações de cursos pelo INEP e, portanto, dentro dos padrões estabelecidos, o reconhecimento social e a abertura de concurso vestibular. Nesse sentido, adaptações foram inevitavelmente feitas.

No caso do Tocantins, a Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAD, entendeu que a carga horária deveria ser a mesma dos cursos de Pedagogia, justamente por não haver Diretriz Nacional para a Educação do Campo no Ensino Superior e pelo fato do curso formar por área de conhecimento e não por disciplina, o que causou e causa muitos entraves e insegurança para institucionalização, bem como para os processos de avaliação de cursos pelo INEP, como citamos anteriormente.

Os objetivos do curso foram analisados separadamente, o geral e os específicos. Quando observamos o objetivo geral, percebemos característica da catarse da

importante notar que foi constituída na SECADI uma Comissão Nacional das Licenciaturas para tratar disso. Na entrevista com a Sra. Divina Bastos do MEC é possível compreender o andamento e as dificuldades do processo de edição de uma Diretriz Nacional para as Licenciaturas em Educação do Campo para o Ensino Superior. Um dos entraves se dá no processo avaliativo do INEP, pois como avaliar um curso que não possui diretriz e que possui uma proposta pedagógica que se pretende inovadora?

Pedagogia Histórico-Crítica: “Realizar uma formação contextualizada na área de Artes e Música que **possibilite ao discente de Licenciatura uma identidade na área de formação de educadores/as politicamente comprometida com a cultura, as lutas sociais e com o campo brasileiro** (PPC, 2014, p. 34. Item 4.2.3. Grifo nosso). Ora, formar um licenciando com uma identidade docente comprometida com as lutas sociais não é outra coisa senão formar um sujeito emancipado ligado ao engajamento das lutas da classe trabalhadora e isso pressupõe uma sólida formação docente. Trata-se de um aspecto de inspiração socialista, mas com longo caminho a percorrer, pois quando observamos os objetivos específicos, encontramos termos e expressões que se distanciam dessa formação de inspiração socialista e da PHC.

Nos documentos da Unesco com orientações aos países em desenvolvimento sobre a educação, há algumas tendências que são constantes como a adaptação, a auto-organização e busca de estratégias que implicam a fragmentação da classe trabalhadora. As pessoas são levadas a acreditarem em um saber, seja *saber ser*, *saber fazer* etc. Tais formas de compreenderem o saber evitam reconhecimento do professor em se ver como classe trabalhadora e, portanto, por definição, em disputa. Vejamos alguns objetivos específicos do PCC no curso aqui em análise:

- Formar professores para o exercício da docência na área de conhecimento Códigos e Linguagens nos anos finais do ensino Fundamental e Ensino Médio com foco em Artes-Música e Artes Visuais **em consonância com a realidade social e cultural específica das populações que trabalham e vivem no e do campo;**
- Formar sujeitos **humanos autônomos e criativos capazes de inventar soluções** para questões inerentes à sua realidade, vinculadas à construção de um projeto de desenvolvimento sustentável;
- Garantir uma reflexão/elaboração político/pedagógica específica sobre **a educação para o trabalho, a educação técnica**, tecnológica e científica a ser desenvolvida especialmente na Educação Básica de nível médio e nos anos finais da educação fundamental;
- **Contribuir na construção de alternativas de organização do trabalho escolar** e pedagógico que permitam a expansão da educação básica no e do campo, com a necessidade e a qualidade **exigida pela dinâmica social** em que seus sujeitos se inserem e pela histórica desigualdade que sofrem; (PPC, 2014, p. 34. Item 4.2.3. Grifo nosso).

Sobre cada um dos grifos, poderíamos discorrer a respeito suas semelhanças com orientações da Unesco. Entretanto, o objetivo aqui é mostrar que, mesmo o objetivo geral apontando para as bases da PHC, encontramos nos objetivos específicos distanciamentos que não podem ser desconsiderados. Uma formação que pretenda a emancipação da classe trabalhadora não pode se satisfazer com uma “consonância com a vida social”, visto que esta é, na maioria das vezes, uma consonância com a elite burguesa.

Quando, em seguida, se fala de autonomia, fala-se de formar “humanos autônomos e criativos capazes de inventar soluções”. Mais uma vez, vemos que as soluções são apontadas numa perspectiva de fragmentação onde as pessoas, individualmente ou em grupos, buscariam soluções, perdendo de vista a totalidade. Em seguida, inverte-se a perspectiva de Pristrak (2000).

A Educação, nos objetivos específicos, é voltada para o trabalho. Ainda mais para a técnica. Sabemos, especialmente no século XX, dos desastres mundiais causados pelo uso desmedido da técnica. Por fim, a construção de alternativas se insere na noção de fragmentação da classe trabalhadora e não poderíamos deixar de mencionar a expressão encontrada na citação: “qualidade exigida pela dinâmica social”. Um discente com uma formação que aponte para perspectivas de emancipação da classe trabalhadora, certamente questionaria a qualidade exigida pela dinâmica social. Esta qualidade é para quem? Esta dinâmica social é da classe trabalhadora ou da burguesia? Compreendemos que o educando da Educação do Campo, com uma formação emancipadora como descreve o objetivo geral inclina-se para o questionamento da dinâmica social a partir de uma formação sólida.

O que fica visível, nesta análise documental, é que existe um descompasso entre o objetivo geral e as finalidades do curso e os objetivos específicos. Ao nosso ver, tornou-se razoável investigar este aspecto: se tratou de um descompasso local ou, de fato, um equívoco da proposta do PPC. Nossa conclusão apontou para direção da hipótese de um

descompasso local, como mostraremos adiante, salientando certos pontos das *Competências, atitudes e habilidades*, item 4.3.4, do PPC do curso.

A primeira informação que nos vem é que, novamente, encontramos elementos de uma proposta educativa que possa contribuir para a emancipação da classe trabalhadora residente no meio rural. Trata-se, novamente salientamos, de uma proposta que traz elementos.

Não estamos afirmando que é uma proposta pedagógica que se pretenda socialista *stricto sensu*.

(...) - resolver situações-problemas que exijam análise, **síntese**, avaliação e aplicação de conhecimentos;
 (...) - **articular os conhecimentos científicos** com as experiências vivenciadas na prática pedagógica e com a realidade dos alunos;
 (...) - **manter-se informado sobre as transformações sociais e sobre os novos conhecimentos produzidos, de forma a definir e redefinir o seu papel de educador**; (PPC, 2014, p. 34. Item 4.3.4. Grifo nosso).

Estas *Competências, atitudes e habilidades* indicam elementos (PPC, 4.3.4), e conceitos importantes para aproximarmos à Pedagogia Histórico-Crítica, ainda que seja uma aproximação incipiente. A capacidade de síntese está inserida em um processo dialético. Se a realidade local, aquela que é mais próxima “distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório” (SAVIANI, 2012, p. 13), é contemplada, para que, com o conhecimento clássico, seja capaz de realizar uma síntese. Os conhecimentos científicos no PPC são os que Saviani denomina de clássicos. “O Clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois, constituir-se num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico (SAVIANI, 2012, p. 13)”.

O PPC é claro neste ponto. Não se trata de aquisição de conhecimentos para simples memorização, mas para articulá-los. Este processo de articulação é um processo dialético. Afirmamos, a partir da análise documental do PPC, que existem elementos, como

temos demonstrado, de uma proposta que possa colaborar para uma formação crítica da classe trabalhadora residente no meio rural na região de Arraias.

A formação proposta possui três núcleos de formação: Núcleo Comum, Núcleo Específico e Núcleo de Atividades Complementares. O primeiro traz disciplinas de formação básica que se inserem numa perspectiva de formação docente/ dimensão pedagógica e linguagem em geral. Já o segundo se refere à formação das habilidades e o terceiro às atividades complementares que se constituem em momentos programados de oficinas, seminários, pesquisa-ação e similares. Vê-se, então, que o PPC não trata de temas geradores e não exclui a nomenclatura disciplina e conteúdo. Tais componentes curriculares da dimensão pedagógica atendem ao art. 11 da Resolução CNE/CP 1, de 1 de fevereiro de 2002.

A título de ilustração, apresentamos o quadro das disciplinas pedagógicas que compõem a formação docente dos alunos da licenciatura em Educação do Campo – Artes e Música da UFT:

Quadro 4: Disciplinas denominadas pedagógicas

Nome das Disciplinas	Créditos	CH Semestral			
		Teórico	Prático	Teórico-Prático	Total
História da Educação	3.1.0	45	15	-	60
Introdução à Filosofia	3.1.0	45	15	-	60
Sociologia da Educação	3.1.0	45	15	-	60
Filosofia da Educação	3.1.0	45	15	-	60
História, Identidade e Memória dos povos do Campo	3.1.0	45	15	-	60
Psicologia da Educação	3.1.0	45	15	-	60
Legislação e Organização da Educação Básica e do Campo	3.1.0	45	15	-	60
Didática Geral	3.1.0	45	15	-	60
Avaliação da Aprendizagem	3.1.0	45	15	-	60
Fundamentos do ensino e aprendizagem em artes visuais	3.1.0	45	15	-	60
Práticas Pedagógicas da Ed. do campo	3.2.0	45	30	-	75
Educação e Meio Ambiente	3.1.0	45	15	-	60
Educação para Relações étnico-raciais, gênero e diversidade	3.1.0	45	15	-	60
Totais	39.14.0	585	210	-	795

Fonte: PPC, 2014, p. 40.

Uma questão colocada nesta pesquisa se refere aos autores considerados como basilares ao entendimento das disciplinas de fundamentos da educação. Vejamos alguns

exemplos de disciplinas que compõem este conjunto: as disciplinas *Introdução à Filosofia* e *Filosofia da Educação*.

Quadro 5: Ementa e Bibliografia da disciplina de *Introdução à Filosofia*

DISCIPLINA: Introdução à Filosofia	CARGA HORÁRIA: 60 horas
EMENTA: Origens do pensamento filosófico: do mito à razão. As relações homem–mundo como tema fundamental do conhecimento. O senso comum, a ciência e a Filosofia como saber reflexivo e crítico.	
BIBLIOGRAFIA BÁSICA ARISTÓTELES. <i>A Metafísica</i> . Porto Alegre: Globo, 1969. ARISTÓTELES. <i>A Política</i> . São Paulo: Abril Cultural, 1978. DESCARTES, R. <i>Obra Escolhida</i> . São Paulo: Bertrand, 1995. HOBBS, Th. <i>Leviatã</i> . São Paulo: Abril Cultural, 1978. NIETZSCHE, F. <i>Além do bem e do mal</i> . São Paulo: CIA das Letras, 1992. PLATÃO. <i>A República</i> . São Paulo: Abril Cultural, 1978 ROUSSEAU, J-J. <i>Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens</i> . São Paulo: Abril Cultural, 1978.	
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR ARANHA, M. L. de A.; MARTINS, M. H. P. <i>Filosofando: introdução à filosofia</i> . São Paulo: Moderna, 2003. CHAUÍ, M. <i>Introdução à história da filosofia: dos pré-socráticos a Aristóteles</i> , vol. 1. São Paulo: Companhia das Letras, 2002. _____. <i>Convite à filosofia</i> . São Paulo: Moderna, 1998. JAEGER, W. <i>Paideia: a formação do homem grego</i> . São Paulo: Martins Fontes, 2001. LUCKESI, C.; PASSOS, E. S. <i>Introdução à Filosofia: aprendendo a pensar</i> . São Paulo: Cortez, 2002. MARITAIN, J. <i>Elementos de Filosofia I: introdução geral à filosofia</i> . 18. ed. São Paulo: Agir, 2001.	

Fonte: PPC, 2014 p. 46

É possível afirmar que se pode fazer um estudo de *Introdução à Filosofia* de várias maneiras. A opção, neste caso, foi de realizar um estudo que apresente as origens da filosofia e seus desdobramentos a partir de alguns autores tradicionalmente reconhecidos nos diversos campos das ciências humanas e sociais. Um questionamento poderia ser feito a respeito dos Pré-Socráticos. Eles não se encontram na bibliografia, mas qualquer pessoa com rudimentos de filosofia sabe que o acesso ao pensamento dos naturalistas se dá por fragmentos ou doxografia e que muitos destes se encontram na obra de Aristóteles, contemplada na bibliografia básica. Uma característica importante é que na bibliografia básica, aquela que deve ser usada diretamente nas aulas, encontram-se os textos dos próprios pensadores.

Notemos que há pensadores de escolas e períodos distintos. Isso possibilita o acesso a uma visão da filosofia distante de dogmatismos ou de formações demasiadamente

direcionadas. Ora, se a Pedagogia Histórico-Crítica preconiza o acesso aos clássicos, estas disciplinas são bons exemplos. Nossa visão de clássico é ratificada em Saviani(2012):

Ora, o clássico na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado. Este é o fim a atingir. É aí que cabe encontrar a fonte natural para elaborar os métodos e as formas de organização do conjunto das atividades da escola, isto é, do currículo (SAVIANI, 2012, p. 17)

A bibliografia complementar, material de apoio, auxilia o discente no entendimento e na entronização de textos e conceitos complexos Podemos observar outra disciplina *Filosofia da Educação* e teremos uma análise semelhante: acesso direto aos teóricos e bibliografia complementar como material de apoio. Uma análise semelhante se encontra na a disciplina *Teoria Política*, com estudos de textos de Marx, Marcuse e Lukàcs (PPC, 2014, p. 53-54).

Com isso, fica-nos a ideia de que a implantação do curso e o PPC apontam para elementos de uma formação emancipadora para a classe trabalhadora rural na região do sudeste do Tocantins. A Educação do Campo, em sentido amplo, na UFT de Arraias, remonta a um grupo de professores que, assim que assumiram a docência no Câmpus em 2008, iniciaram o *GEPEC - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo* (CARVALHO, 2016, p. 21).

Com isso, estudos, pesquisas e orientações de alunos em torno da temática foram iniciados. Em sentido estrito, que aqui diretamente investigamos, a implantação se deu a partir da constituição do colegiado do curso que, em um curto espaço de tempo, a saber, de novembro de 2013 a janeiro de 2014, aprovou o PPC e iniciou o planejamento do vestibular. Mesmo com ausências de elementos importantes de uma compreensão marxista mais amadurecida no PPC do curso, restou demonstrado que encontramos elementos caros à PHC. Algumas práticas que nortearam as ações são importantes para compreendermos o processo de implantação do curso de Educação do Campo em Arraias.

Tendo o PPC aprovado, foi realizado o processo seletivo que estivesse de

acordo com as orientações editalícias. A COPESE da UFT ficou encarregada de materializar o processo seletivo. Diferentemente de processos seletivos muito específicos, como os que acontecem no PRONERA ou no MDA, os quais há um público muito específico como de assentamentos ou turmas pontuais que são características de projetos e não de institucionalizações, a LEdoC teve um processo seletivo diferenciado do Enem com provas organizadas por áreas, as então delimitadas Áreas do Ensino Médio, a saber, Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias; Ciências da Natureza e Suas Tecnologias; Ciências Exatas e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Suas Tecnologias (UFT/COPESE EDITAL N° 8/2014, p. 06. Item 9).

Ficou estabelecido que a prova tivesse 25 questões com o conteúdo do Ensino Médio, mas com questões elaboradas considerando o contexto campesino. A fim de que os candidatos de comunidades mais distantes pudessem ir a Arraias fazer a prova, decidiu-se que a prova seria em apenas um dia e na parte da tarde, como nos demais vestibulares do curso. Ficou estabelecido que dia 23 de março de 2014, às 13h teria início a prova de conhecimentos e redação, com duração máxima de 5h. Consideraram-se as tabelas de cotas já adotadas na UFT também para este processo seletivo da Educação do Campo (UFT/COPESE EDITAL N° 8/2014, p. 13). Tanto o número de questões quanto o horário da prova levou em consideração os deslocamentos dos candidatos. Esta primeira turma teve candidatos aprovados que moram cerca de 300km de Arraias e candidatos aprovados que moram em comunidades quilombolas como o Território Kalunga, o que só aumentou nos vestibulares seguintes.

Ao mesmo tempo em que o Edital do primeiro vestibular foi publicado, os professores do curso realizaram viagens às cidades e comunidades da região de Arraias para a divulgação do vestibular. Não fora somente para divulgação do edital, mas para, nas comunidades, explicar para as pessoas do que se tratava o curso. Muitas comunidades rurais do sudeste do Tocantins e do nordeste goiano não tem acesso à internet e como o edital

encontrava-se no site da UFT e a inscrição era on-line, o GEPEC teve uma ação que foi determinante no processo de divulgação do perfil do curso e do primeiro vestibular da LEdoC na região sudeste do Tocantins e nordeste de Goiás.

A estratégia do grupo foi formar uma força tarefa para a divulgação do Curso indo no máximo de comunidades circunvizinhas. Segundo a avaliação do grupo, neste momento foi importante o apoio e parceria da Câmara Municipal de Arraias, que disponibilizou carro oficial com motorista e combustível para levar e trazer as equipes de divulgação do vestibular (CARVALHO, 2016, p. 27).

Nesse momento, foi importante a parceria com a Câmara Municipal de Arraias que disponibilizou um carro oficial com tração 4x4, visto que o Câmpus ainda não tinha nenhum veículo com esta característica e era necessário para que o grupo fosse às comunidades, o que de fato aconteceu. Foram oito viagens, com uma média de três pessoas em cada viagem. Considerando, o número de inscritos 933, a estratégia do GEPEC foi muito bem-sucedida. A própria estrutura da UFT já não suportava receber os candidatos para a prova, visto que à época o Câmpus possuía apenas seis salas com 40 vagas cada uma para os candidatos. Todas as escolas estaduais da cidade foram disponibilizadas para a execução do processo seletivo. Aquilo que era algo muito positivo, a grande procura pelo curso e aceitação da comunidade, quase se tornou um problema, a falta de lugar para a realização do processo seletivo. Tendo ocorrido o processo seletivo o colegiado do curso de Educação do Campo fez o planejamento do início do curso que ocorreu em nos dias 03 e 04 de maio de 2014 (ATA, n. 4, de 01/04/14, l. 32).

Durante estes dias, foi feita uma assembleia com alunos e professores do curso (ainda não havia nenhum dos três técnicos lotados no curso) Com o protagonismo dos alunos ingressantes foram definidas as comunidades onde aconteceriam as atividades pedagógicas, correspondentes a 20h de cada disciplina de 60h. A Assembleia decidiu que seriam as seguintes localidades: Rio da Conceição-TO, Paranã-TO, Monte Alegre-GO e Arraias-TO. No

dia 04 de maio de 2014 (ATA, n. 5, de 24/04/14, l. 30), quando ocorreu a Assembleia que definiu as comunidades, alguns fatores foram determinantes para a escolha destas localidades.

Era preciso fazer um mapeamento das localidades nas quais os alunos residiam e, a partir desse mapeamento, observar as condições de acesso. Tais informações vieram dos próprios alunos, visto que o quadro docente iniciou suas atividades na UFT em novembro de 2013 e como eram todos de outras cidades, o conhecimento dos trajetos veio dos alunos. Não se tratava apenas de observar as distâncias, mas a malha rodoviária, estradas de zona rural, possibilidades de acesso e, acrescentemos, possibilidades de realizarmos as atividades nestas comunidades (ATA, n. 5, de 24/04/14, l. 30). As localidades foram nomeadas *Comunidades Integradoras*. Esta terminologia se tornou um conceito que no primeiro semestre de 2014 estava em construção, mas que hoje se encontra consolidado. Evitou-se o termo pólo, usado por outros cursos de Educação do Campo, a fim de evitarmos incompreensões onde a Alternância fosse vista como uma forma de EAD ou o curso semipresencial, o que era um risco real na UFT.

As comunidades são integradoras em alguns sentidos. Nelas os alunos integram os saberes acadêmicos com saberes das comunidades de forma planejada e sistemática. Nestas ocasiões os docentes têm a possibilidade de realizar atividades pedagógicas com características mais práticas, respeitando o perfil de cada disciplina. Dessa forma a praticidade leva em consideração a ementa e o planejamento do docente. São também realizadas orientações acadêmicas e mesmo avaliações. Então, a primeira integração é epistemológica entre o saber universalmente construído pela humanidade ou saber clássico, ensinado no Tempo-Universidade e o saber popular. É possível afirmar que as Comunidades Integradoras operam certa dialética e, em certa medida, uma forma de catarse, onde o discente terá condições de apropriar-se desse processo e, com autonomia, exercer sua cidadania.

Outro sentido é o de integração entre as pessoas que realizam deslocamento a

uma das comunidades. Trata-se de uma integração social que no curso foi e é importante para a construção de um coletivo da educação do campo. Ora, a Alternância praticada no curso não abriu mão de ir às comunidades. Todos os professores fazem o deslocamento. O fato de o aluno ter autonomia para a realização de um processo dialético não significa que o mesmo deva ficar isolado, sem o acompanhamento de um docente. Assim, a média das viagens é de três ao mês e, em cada uma, atualmente, vão três professores. A Alternância no curso está em construção. Encontramos muitas experiências na Educação básica. No ensino superior, especialmente nos cursos regulares, a experiência é nova. Tanto que diante da situação de vários cursos, a SECADI emitiu uma nota técnica orientando os cursos (NOTA TÉCNICA CONJUNTA Nº 3/2016/GAB/SECADI/SECADI), mas somente em 2016.

Ora, as Comunidades Integradoras se organizam para receber os alunos que fizeram opção por tal comunidade. Um dos desafios no sudeste do Tocantins e no nordeste goiano é a infraestrutura para receber os alunos. As prefeituras cedem os espaços das escolas para as atividades pedagógicas nos sábados e domingos, mas não há locais apropriados para alimentação, nem para alojamento. Estes são improvisados nas salas de aula.

As condições de recebimento dos alunos na UFT de Arraias não são adequadas, especialmente no que se refere a alojamento e restaurante universitário, que são inexistentes. Os alunos ficam alocados, nos meses de janeiro e julho, quando ocorre o Tempo Universidade, em salas, precisando trazer seus próprios colchonetes e, em relação à alimentação, usam uma pequena cozinha para produção de alimentos, adquiridos e preparados, também por eles.

Não houve, desde a implantação do curso, nenhuma obra que fosse realizada considerando as especificidades da Educação do Campo. É importante ressaltar que a Coordenação do Curso conseguiu junto à Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis, para todos os alunos no período que compreende o início do curso em 2014 a dezembro de 2016, Bolsas

Permanência de R\$ 400,00 mensais. Certamente, com a ausência de estrutura física para o recebimento dos discentes, esta bolsa foi fundamental na permanência dos discentes, já que a maioria se encontrava e, ainda encontram-se, em estado de vulnerabilidade social e o trajeto do meio rural e das comunidades quilombolas até Arraias se configurou como uma despesa extra para os mesmos.

O quadro de professores, em nossa avaliação, tem esta consciência e tem, via colegiado, solicitado a lotação dos três técnicos do curso, cujas vagas foram previstas, tanto no edital de 2012, quanto na Nota Técnica Conjunta de 2016. Este técnico, ainda ausente, seria justamente para o laboratório de Música ainda inexistente, mas em processo de compra dos equipamentos. Assim, os desafios do curso têm se tornado mais intensos internamente no Câmpus, do que externamente.

Nossa pesquisa verificou que o curso em análise ainda não recebeu avaliação do MEC (2018), mesmo estando em funcionamento, como já mencionado, desde 2014. Avaliação que é aguardada e, neste momento (2018), independe das ações da Universidade, ou seja, é externa a ela.

O curso continua sendo o mais procurado da UFT de Arraias e é o curso do Câmpus onde maior número de alunos e professores têm participado de eventos de impacto nacional e internacional. A verba de apoio à implantação dos três primeiros anos do curso foi crucial para que esta realidade se configurasse, haja vista que, no Câmpus, via de regra, o colegiado de Educação do Campo tem oferecido as condições de deslocamento de alunos e professores. Esta foi e está sendo, em nossa análise, uma característica do colegiado: prezar pelo ensino de conteúdos universalmente acumulados pela humanidade e inserir os discentes no que se denomina comunidade científica.

5 CONCLUSÕES

Nosso objeto de estudo desde o primeiro projeto de pesquisa submetido ao processo de seleção ao doutorado para o ingresso na Universidade Federal de São Carlos, teve como foco a análise da criação da Licenciatura em Educação do Campo sob responsabilidade do MEC no Brasil e que visa formar professores especificamente, embora não exclusivamente, para atuarem em escolas do e no campo. Nosso foco, nesse percurso de doutoramento, não se alterou e, neste momento, trazemos algumas conclusões que nos foram possíveis.

Concluimos, inicialmente, que a formação específica reivindicada, conforme demanda da sociedade civil organizada em movimentos ligados diretamente à justa divisão e produção da terra no país, cujas ações foram unidas e deram origem ao que ficou conhecido como “Movimento Nacional por uma Educação do Campo”, diferentemente das antigas propostas de uma Educação Rural, nos moldes do Ruralismo Pedagógico, que se dirigia ao mundo rural como idílico, foi exigida por estes sujeitos sociais como política de Estado no Brasil em atendimento ao subjetivo direito constitucional à educação. Educação que esteja em consonância com o que entendem ser o eixo norteador da formação dos povos do campo, a saber, sua cultura, seu modo de produção suas relações com os espaços rurais.

A Educação do Campo, então, propõe um modelo em que haja a centralidade no conhecimento dos sujeitos do campo, viabilizada pela participação dos movimentos sociais ligados a terra, desde o planejamento até a concretização de ações educativas, ou seja, não se faz esta educação sem essa participação ativa e propositiva desses sujeitos coletivos. Nesse cenário, a formação de um professorado específico e conhecedor da historicidade, da memória, das lutas, dos direitos adquiridos, dos debates e conquistas desses povos, se tornou condição na garantia de chegarem a alcançar um projeto de país com fortes tendências agrícolas sustentáveis e que valorize a produção familiar.

Demonstramos que o caminho histórico para o surgimento dessa visão diferenciada de educação para os povos do campo não esteve presente apenas no ideário pedagógico brasileiro. Ao contrário, perpassou, como exemplo, vários países Europeus, dos quais pesquisamos, na etapa do Doutorado Sanduíche, o caso de Portugal, país que rechaçou a ideia de uma escola diferenciada para os meios rural e urbano, optando por uma escola “para todos”, a Escola Única.

Nos quatro meses em que estivemos em Portugal, na Universidade de Lisboa, entre abril e julho de 2017, recebemos a orientação do Prof. Catedrático Dr. Justino Pereira de Magalhães, que direcionou nossa pesquisa para o estudo dos exemplares da Revista “Escola Portuguesa”, alocados na Biblioteca Nacional de Lisboa. O que nos causou estranhamento, durante os encontros de orientação, tanto individuais, como coletivos, foi a crença do referido professor em afirmar que em Portugal não havia uma Educação própria para o rural, mas escolas que resistiram nas vilas e freguesias.

Assim, iniciamos os estudos em nossa fonte primária, a Revista EP, publicação oficial do governo e de aquisição obrigatória por parte dos professores, durante sua primeira década de publicação, ou seja, dos anos de 1934 a 1945. Averiguamos que os textos que compunham o *corpus* da revista faziam constante referência ao campo, aos saberes e práticas rurais, sempre numa perspectiva de “ensinar” o professor a ministrar aulas de acordo com tais realidades. Com 60% de sua população residente no meio rural no período estudado, era coerente tais conteúdos serem obrigatórios nas escolas primárias.

Ao todo, catalogamos 518 editoriais, 30 artigos diretamente ligados ao meio rural e várias referências ao Brasil e à educação brasileira, algumas apresentadas nos anexos deste texto. Vimos, na revista, que a relação entre os dois países, no que se tangia à educação, era colaborativa. A revista EP apresentava fatos que nos possibilitaram concluir que houve permuta entre esta publicação e publicações brasileiras sobre educação, ainda mais, que

comungaram, nos anos iniciais de 1930, da ideia de valorização do rural, do regionalismo, da importância da escola na fixação do homem do campo, até mesmo da formação específica de professores para as áreas rurais, dentre outros aspectos.

A experiência da pesquisa no estrangeiro agregou significativo conhecimento ao nosso percurso formativo, ampliando nossos conhecimentos conceituais e colocando-nos frente a uma realidade, num determinado período histórico, que trazia mais pontos convergentes que divergentes, os quais apresentamos nesse texto. Compreendemos que, no que pese sua responsabilidade no abandono da escola rural como objeto de pesquisa, restringindo-o a alguns autores⁷¹ que tentam revitalizá-la nas esferas acadêmicas, a Escola Única foi a proposta pedagógica assumida em Portugal e outros países europeus. Já no Brasil, a luta pela seguridade de escolas em meio rural e o combate ao fechamento dessas instituições continuou latente e ganhou fôlego nos anos finais do século XX, adentrando o século XXI, tencionando e fortalecendo ações por parte do Estado brasileiro.

Tais ações estatais em prol de uma Educação do Campo nos fez chegar à questão central da presente pesquisa, a saber: quais sujeitos e fatores contribuíram para a idealização, proposição e a institucionalização de Licenciaturas, dentro da estrutura do MEC e de Instituições Federais de Ensino Superior, como, especificamente, a Universidade Federal do Tocantins, Câmpus de Arraias?

Analisamos, a partir da totalidade do contexto social e econômico, no Brasil e no mundo, que houve uma considerável ampliação das ações afirmativas estatais, nos últimos anos de 1990 e nos anos iniciais de 2000, favoráveis à disseminação da educação às populações outrora marginalizadas quanto ao acesso e permanência em instituições formais de ensino, as escolas. Organismos internacionais, como o BM, Unicef e Unesco, contribuíram com o panorama internacional propício a esse alargamento, chegando, o BM, a condicionar auxílio financeiro ao cumprimento de metas sobre o atendimento educacional nos países “em desenvolvimento”.

⁷¹ Cf. Amiguiño (2005); Canário (2000; 2003).

No mesmo período, o contexto nacional, apresentado no referencial bibliográfico e nas falas dos entrevistados, contou com um governo federal mais sensível às questões necessárias ao combate da desigualdade social e decisões econômicas que trouxeram bons resultados e aumento do Produto Interno Bruto – o PIB, contribuindo com o crescimento do país e a diminuição da pobreza e da miséria. Assim, essa “sensibilidade” governamental, tencionada pela ação dos movimentos sociais organizados em coletivos e ligados a terra, deram origem a vários programas/ projetos que, de acordo com nossas fontes, possibilitaram a configuração de uma política estatal de atendimento aos povos do campo.

No rol de ações dessa política ressaltamos a criação do Pronacampo e seus eixos de ação, focando na formação de professores. Nesse sentido, analisamos os três primeiros anos de implantação do curso da Universidade Federal do Tocantins – UFT, do Câmpus de Arraias, cujas formações, direcionadas a área de Linguagens – Artes e Música, juntamente com o Câmpus de Tocantinópolis/TO, foram as únicas no país. Averiguamos que esta implantação causou estranhamento nas instâncias internas da universidade, marcadas por conselhos familiarizados com a tradição acadêmica, ou seja, um curso que foi aprovado por um edital, externo à UFT, e que alçou índices satisfatórios de procura e permanência.

Quando olhamos a produção dos docentes atuais da Educação do Campo, encontramos índices que superam outras experiências do Câmpus. A pergunta que se fez é: Por que somente com a Educação do Campo a UFT conseguiu avançar e chegar às comunidades, não apenas encarando-as como objetos de pesquisa ou intervenções, via extensão universitária, mas como lugar de ensino superior? Considerando que a universidade se situa em um estado com fortes características e grandes áreas rurais e, no caso de Arraias, tais características são flagrantes, por que, cada vez mais, alunos oriundos de comunidades quilombolas procuram a Educação do Campo?

Concluimos que a Alternância, tal como realizada e a postura acadêmica dos

docentes têm dado cada vez mais visibilidade, credibilidade e procura ao curso. Podemos concluir também que tal fato gerou conflitos internos. Não é sem razão que o curso ficou sem nenhum técnico por quase um ano e, neste intervalo de tempo, vários técnicos tomaram posse e entraram em exercício, entretanto, sendo direcionados a outros setores. Atualmente (2018) o curso conseguiu que dois técnicos fossem lotados na Coordenação da Educação do Campo.

Enfim, não é possível afirmar que a análise do PPC possua uma base teórica sólida que emancipe sujeitos. Entretanto, é possível afirmar, a partir dos dados apresentados que há, desde a elaboração do PPC na UFT de Arraias, uma preocupação com aspectos de emancipação e de valorização dos conteúdos e conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade. Isto não foi uma coincidência ou uma ação espontânea, mas um esforço de que a base teórica pudesse levar em consideração pressupostos da PHC. Seja pela utilização dos autores considerados clássicos, seja pelo esforço de que eles sejam determinantes em um processo dialético onde o clássico é a “transmissão-assimilação do saber sistematizado. Este é o fim a atingir” (SAVIANI, 2012, p. 17). O processo, pelo que se verificou nesta investigação, encontra-se em construção e amadurecimento.

Vale ressaltarmos, ainda, que em relação à implantação do curso, com a obrigatoriedade de duas entradas anuais de 60 alunos, durante três anos, totalizando, ao final de um triênio, 360 matrículas, foi cumprida em 2014, 2015 e 2016. Já em 2017, a UFT, gozando da prerrogativa da autonomia universitária, tendo cumprido o acordado via edital, restringiu a entrada a 60 alunos/ ano. Esta decisão foi tomada pelo colegiado do curso, tendo por justificativa as demandas crescentes de viagens às comunidades por parte dos docentes, que cresceriam exponencialmente com a evolução das entradas que, remetendo às estatísticas dos três primeiros vestibulares, nos deixa a hipótese de que o curso terá demanda para os próximos anos.

Esperamos, dessa forma, com os resultados obtidos, contribuir para a

compreensão da perspectiva macro e micro, dentro do Estado brasileiro, do que vem sendo discutido e proposto para formação geral e específica de professores e quais resultados têm sido esperados/ obtidos para a educação dos povos do campo trazidos por essas iniciativas que estão sendo desenvolvidas em todo país. É um caminho ainda duro a percorrer.

Ao projetarmos o olhar para o futuro, ao contrário de um cenário internacional e nacional profícuo ao surgimento dessas ações, pelo que temos presenciado nestes últimos dois anos, vemos o horizonte turvo, ainda que, de acordo com nossas fontes, a existência de uma política estatal para educação dos povos do campo seja algo posto na esfera do MEC.

Entretanto, o governo federal tem assumido postura bastante austera quanto às ações para o combate à pobreza e à desigualdade no Brasil. Estes “ajustes” econômicos severos, em nossa análise, podem se tornar letais a subsídios outrora direcionados para a educação, sobretudo, das populações tradicionalmente marginalizadas. Populações que em outros governos de tendências neoliberais também não foram contempladas em necessidades básicas, como saúde, moradia e educação de qualidade. Isso se deu por posturas políticas que visaram, prioritariamente, interesses sintonizados ao cumprimento de metas econômicas de organismos financeiros internacionais. Nessas populações incluem-se os povos do campo.

Pelo que percebemos, tal postura do Estado frente às demandas de continuidade exigidas para o sucesso das ações já em andamento figura como principal desafio para a continuidade dessas licenciaturas, caracterizadas pela Alternância entre tempos formativos. A retração da capacidade de reação dos movimentos sociais é perceptível, parecendo-nos estar em estado de dormência. É necessário acordarem, mobilizar as massas e voltar à luta, uma nova luta. Agora, pela seguridade e ampliação das conquistas historicamente acumuladas.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Ricardo. **Funções e medidas de ruralidades no desenvolvimento contemporâneo**. Rio de Janeiro, 2000.

ADÃO, Áurea do Carmo & LEOTE, Maria Isabel. A escola em meio rural no Portugal do Estado Novo. A formação dos seus professores no(s) discurso(s) do poder político (1933-1956). In: IV Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. **Anais**. Uberlândia, 2006.

ADÃO, Áurea. **O Estatuto Sócio-Profissional do Professor Primário em Portugal (1901-1951)**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1984.

ALARCÃO, Isabel, **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

ALARCÃO, Isabel (Coord.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 2005.

ALARCÃO, Isabel. **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto-Portugal: Porto, 1996.

ALARCÃO, Isabel & TAVARES, José. Paradigmas de formação e investigação no Ensino Superior para o terceiro milênio. In: ALARCÃO, Isabel (Org.). **Escola reflexiva e nova realidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ALENTEJANO, P. et al. (org.) **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

ALMEIDA, Dóris Bittencourt. A educação rural como processo civilizador. In: **Histórias e Memórias da educação no Brasil**. Volume III, séc. XX. Petrópolis: RJ: Vozes, 2005.

AMIGUINHO, Abílio. Educação em meio rural e desenvolvimento local. **Revista Portuguesa de Educação**, 2005, 18(2), pp. 7-43.

ARROYO, Miguel Gonzalez e FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 1999. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, n.º 2.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023**: Informação e documentação – referências – elaboração. Rio de Janeiro, 2002a.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 10520**: Informação e documentação – citações em documentos – apresentação. Rio de Janeiro, 2002b.

AZEVEDO, Fernando. **Educação e seus problemas**. 3 ed. São Paulo: Melhoramento, 1953.

BARROSO, Alfredo. **Getúlio Vargas para crianças**. Rio de Janeiro: Empresa de Publicações Infantis Ltda, 1942.

BENJAMIN, César & CALDAT, Roseli Salette. **Projeto Popular e Escolas do Campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2000. Coleção “Por uma Educação Básica do Campo”, Vol.3.

BEZERRA NETO, L. **Avanços e retrocessos da educação rural no Brasil**. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, 2003.

BEZERRA NETO, Luiz & BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. A importância do materialismo histórico na formação do educador do campo. **Revista Histedbr On-Line**, Campinas, número especial, ago.2010a. p.251-272.

BEZERRA NETO, Luiz. Educação do campo ou educação no campo? **Revista Histedbr On-Line**, Campinas, n. 38, jun. 2010b. p. 150-168.

BEZERRA NETO, Luiz. **Sem Terra aprende e ensina**: Um estudo sobre as práticas educativas e formativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST – 1979-1998. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, 1998.

BIRD. **Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento**. Disponível em < <http://www.worldbank.org/en/about/what-we-do/brief/ibrd> >. Acesso em: 11 de nov. de 2016.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, n. 9.394. Brasília, 1996

BRASIL, Governo Federal. Plano Nacional de Educação. Brasília: 2000.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Resolução nº 1 de 03 de abril de 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Operacionais Complementares para a Educação Básica nas Escolas do Campo**, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade –SECAD. **Edital n. 02 de 23 de abril de 2008**. Brasília, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade –SECAD. **Edital n. 09 de 29 de abril de 2009**. Brasília, 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade –SECADI. **Edital Conjunto SESU/SETEC/SECADI/MEC, n. 02 de 31 de agosto de 2012**. Brasília, 2012.

BRASIL, Ministério da Educação: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Relatório de Gestão da Secad**. Brasília, 2004.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. “Para compreender a educação do Estado no Meio Rural: traços de uma trajetória. In: Therrien, Jacques & Damasceno Maria Nobre (Coords). **Educação e escola no campo**. Campinas: Papirus, 1993.

CALDART, Roseli Salete. A Escola do Campo em Movimento. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete & MOLINA, Mônica Castagna. (Orgs). **Por uma Educação do Campo**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

CALDART, Roseli Salete. **O MST e a formação dos sem terra: o movimento social como princípio educativo**. São Paulo: Estudos Avançados, 2001.

CALDART, Roseli. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. Petrópolis:Vozes, 2000.

CAMACHO, Rodrigo Simão & FERNANDES, Bernardo Mançano . Crítica à Crítica ao Paradigma da Educação do Campo. **PRÁXIS Educacional (Online)**, v. 13, p. 49-73, n. 26, 2017.

CANÁRIO, Rui. Escola rural: pensar o educativo, o social e o político. **Revista Aprender** – revista da Escola Superior de Educação de Portalegre (ESEP). n. 28, dez. 2003.

CANÁRIO, Rui. A Escola no Mundo Rural: contributos para a construção de um objeto de estudo. **Educação, Sociedade & Culturas**. n. 14, Edições Afrontamento: Porto-Portugal, p. 121-139, 2000.

CARVALHO, Luciana Beatriz de Oliveira Bar de. **(Re)Visitando o Ensino Público do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba: As ações do Poder Legislativo (1888-1930)**. Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas: “História, Sociedade e Educação no Brasil” - HISTEDBR (7: 2006: Campinas, SP). J769c Caderno de Resumos do VII Seminário Nacional do HISTEDBR. Campinas: Graf. FE : HISTEDBR. Anais, 2006.

CARVALHO, Carlos Henrique de. & CARVALHO, Luciana Beatriz de Oliveira Bar de. História Comparada do Município Pedagógico no Brasil e em Portugal: Os casos de Uberabinha e Mafra. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 40, p. 49-59, dez. 2010.

CARVALHO, Luciana Beatriz de Oliveira Bar de & CARVALHO, Carlos Henriques de. **O lugar da Educação na Modernidade luso-brasileira no final do século XIX e início do século XX**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2012.

CARVALHO, Raquel Alves de. O processo de implantação do curso em Licenciatura da Educação do Campo na UFT câmpus de Arraias. In: MOURA, Silvia Adriane Tavares; SALES, Suze da Silva & KHIDIR, Kaled Sulaiman (orgs). **Educação do campo e pesquisa: políticas, práticas e saberes em questão**. Goiânia: Kelps, 2016.

CNBB; MST; UNICEF; UNESCO; UnB. **Conferência por uma Educação Básica no Campo: compromissos e desafios**. Luziânia. Disponível em:
<http://www.forumeja.org.br/ec/files/1%C2%AA%20Confer%C3%Aancia_%201.pdf>
Acesso em: 10/01/2016.

COSTA, Sidiney Alves & BEZERRA NETO, Luiz. Políticas públicas/estatais: contribuição para o estudo da relação estado-sociedade. **Acta Scientiarum Education**. Maringá, v. 38, n. 2, p. 165-172, Abr.-Jun, 2016.

DUARTE, N. “A pedagogia histórico-crítica e a formação da individualidade para-si”. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 59-72, dez. 2013

DUARTE, Newton. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: A dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 71, Julho, 2000a

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “Aprender a Aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernos da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2000b.

DUARTE, N. **A individualidade para si**: contribuição para uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 1993.

ESCOLA PORTUGUESA. Boletim de Ação Educativa publicado pela Direção Geral do Ensino Primário. (1934-1944). Lisboa, Portugal.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Préfácio. In: SOUZA, Maria Antônia de. **Educação do Campo: Propostas e Práticas Pedagógicas do MST**. Petrópolis: Vozes, 2006.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os empresários e a política educacional: como o proclamado direito à educação de qualidade é negado na prática pelos reformadores empresariais. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, vol. 6, n. 1. p. 48-59, jun, 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 24, n.82, p.93-130, abr, 2003.

GOHN, Maria da Glória. **O protagonismo da sociedade civil: movimentos sociais, ONGs e redes solidárias**. São Paulo: Cortez, 2005.

GOMES, Ângela de Castro. Autoritarismo e corporativismo no Brasil: o legado de Vargas. **Revista USP**. São Paulo, n.65, p.105-119, março/maio, 2005.

GROSBON, Sophie. La banque mondiale et le droit à l'éducation : (non) gratuité et privatisation. In.: LOCHAK, Danièle. **Mutations de l'État et protection des droits de l'homme**. Natterre: Presses universitaires de Paris Ouest, 2007.

HENRIQUES, Ricardo et al. **Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas**. Brasília, Ministério da Educação, SECAD, 2007. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaocampo.pdf>>. Acesso em 20/08/2016.

IANNI, Octavio. **Origens Agrárias do Estado Brasileiro**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

IANNI, Octavio. **Ditadura e Agricultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Centro de Documentação e Disseminação de Informações. **Normas de apresentação tabular**. 3 ed. Rio de Janeiro, 1993.

KOLING, Edgar Jorge; NERY, Irmão Israel José & MOLINA, Mônica Castagna (orgs). **Por uma Educação do Campo**. Brasília: UNB, 1999.

LÁZARO, André. Entrevista: Ou a educação se dispõe a ter uma dimensão civilizatória ou ela renuncia ao seu papel. **Cadernos Cenpec**. v. 2, n. 2, p. 131-170. 2012

LEITE, S. C. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, Sandra Cristina Fagundes de O não dito: História da Escola Primária Rural nas Páginas da Revista Escola Portuguesa (Portugal, 1934 – 1939). **Educação e Filosofia**. Uberlândia, v. 27, n. especial, p. 109-142, 2013.

LUME, Filomena & PINTASSILGO, Joaquim. A Inspeção Escolar – Entre o Estado Novo e a Democracia. IV Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. O Oral, o escrito e o digital na História da Educação. **Textos completos**. Unisinos, 2002.

MAGALHÃES, J. P. de. O rural e a escolarização em Portugal. **Educação e Filosofia**. Uberlândia, v. 27, n. especial, p. 63-73, 2013.

MARSIGLIA, A. C. G. “Professora, cadê sua varinha de condão? Sobre a magia da aprendizagem”. In: SANTOS, C. F. (Org.). **Crítica ao esvaziamento da educação escolar**. Salvador: EDUNEB, 2013, p. 37-50.

MARSIGLIA, A. C. G. “Contribuições para os fundamentos teóricos da prática pedagógica histórico-crítica”. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas-SP: Autores Associados, 2013. p. 211-243.

MARSIGLIA, A. C. G (org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas, Autores Associados, 2013.

MARSIGLIA, A. C. G (org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas: Autores Associados, 2011.

MARSIGLIA, A. C. G. “A prática pedagógica na perspectiva da pedagogia histórico-crítica”. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas: Autores Associados, 2011, p. 101-120.

MARSIGLIA, A. C. G. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental**. Campinas: Autores Associados, 2011.

MARTINS, Fernando José (Org). **Educação do Campo e Formação Continuada de Professores: uma experiência coletiva**. Porto Alegre: EST Edições, 2008.

MARTINS, Fernando José. **Gestão democrática e ocupação da escola: o MST e a educação**. Porto Alegre: EST Edições, 2004.

MARTINS, Lígia Márcia. Pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas: Autores Associados, 2011.

MARTINS, Lígia Márcia. & DUARTE, Newton. (orgs.) **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MARTINS, Lígia Márcia. **As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa**. 29. Reunião da Anped, 2006. (GT Filosofia da Educação).

MARTINS, Lígia Márcia. **Análise sócio-histórica do processo de personalização de professores**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP. Marília, 2001.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. Cap. 1 - Feuerbach: Oposição das Concepções Materialista e Idealista. Karl Marx e Friedrich Engels. São Paulo: HUCITEC. 1987.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **Cultura, arte e literatura**. Textos escolhidos. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **Manuscritos econômicos filosóficos**. s/p, s/d.

MARX, Karl. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

MARX, Karl. **O Capital**. Crítica da Economia Política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

MARX, Karl. **O capital**. São Paulo: Nova Cultural. 1996.

MENEZES, Jean Paulo Pereira de. **Um breve olhar sobre a tradição marxista: apontamentos para uma introdução à história do marxismo**. 2013. Disponível em: <<http://blog.esquerdaonline.com/?p=1392>>. Acesso em 22/09/2016.

MENEZES NETO, Antônio Júlio de. Formação de professores para a Educação do Campo: projetos sociais em disputa. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel e MARTINS, Aracy Alves (Orgs.). **Educação do Campo: desafios para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

MENEZES NETO, Antonio Julio. A Igreja Católica e os movimentos sociais do campo: a Teologia da Libertação e o movimento dos trabalhadores rurais sem terra. **Caderno CRH**, Salvador, v. 20, n. 50, p. 331-341, mai/ago, 2007.

MOLINA, Mônica Castagna & HAGE, Mufarrej. Política de formação de educadores do campo no contexto da expansão da educação superior. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 51, n. 37, p. 121-146, jan./abr. 2015.

MÓNICA, M. F. **Educação e sociedade no Portugal de Salazar**. Lisboa: Editorial Presença, 1978.

MUNARIM, Antonio. A Educação do Campo no Cenário das políticas públicas na primeira metade do século 21. **Em Aberto**, v.24, n. 85. Brasília: Inep, 2011.

MUNARIM, Antonio. **Movimento Nacional de Educação do Campo: uma trajetória em construção**. Anped: Caxambú, 2008.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: E.P.U. – Editora Pedagógica e Universitária Ltda, 1974.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. **Educação do campo e políticas públicas para além do capital: hegemonias em disputas**. 2009. 301f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Nacional de Brasília – UNB, Brasília, 2009.

[OLIVEIRA, Dalila Andrade](#). As políticas de formação e a crise da profissionalização docente: por onde passa a valorização?. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 46, n. 32, p. 51-74, maio/ago. 2013.

[OLIVEIRA, Dalila Andrade](#). A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**. [online]. 2004, vol.25, n.89, pp.1127-1144.

OLIVEIRA, Marcos Antônio. de. **As bases filosóficas e epistemológicas de alguns projetos de educação do campo: do pretendido marxismo à aproximação ao ecletismo pós-moderno**. Curitiba, UFPR, setor de educação, Tese, 2008.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PAVANI, Greti Aparecida & ANDREIS Adriana Maria. O Processo de Nucleação e Fechamento de escolas no campo e a luta dos Movimentos Sociais pela Educação do Campo. IN: VIII Simpósio Internacional de Geografia Agrária e IX Simpósio Nacional de Geografia Agrária GT 14 – Educação do/no campo, **Anais**. 2007

PEREIRA, Maria Paula. A Escola portuguesa ao serviço do Estado Novo: as Lições de História de Portugal do Boletim do Ensino Primário Oficial e o projeto ideológico do salazarismo. **Da Investigação às Práticas**, 4(1), pp. 59 -81. 2013.

PERIPOLLI, Odimar João; ZOIA, Alceu. O Fechamento das Escolas do Campo: O anúncio do fim das comunidades rurais/camponesas. **Revista Educação Cultura e Sociedade**. Sinop, v.1, n.2, p.188-202, jul./dez. 2011.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005

PINTASSILGO, Joaquim. Educadores Conservadores e “Escola Ativa” no Portugal de Salazar: O Exemplo de Domingos Evangelista (Anos 30 e 40 do Século XX). XXVII Simpósio Nacional de História. **Anais**. 2013.

PINTASSILGO, Joaquim; MOGARRO, Maria João. A ideia de escola para todos no pensamento pedagógico português. In: FERNANDES, Rogério; PINTASSILGO, Joaquim. (orgs.). **A modernização pedagógica e a escola para todos na Europa do Sul no século XX**. Lisboa: Grupo SPICAE, 2003. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/12423812.pdf>>. Acesso em: 15 de maio de 2017.

PORTES, Écio Antônio & SANTOS, Apolliane Xavier Moreira do. Educação Rural e Educação do Campo a partir de conceituações teóricas e dados empíricos de diferentes contextos de pesquisa. In: CARVALHO, Carlos Henrique de. & CASTRO, Magali de. (Orgs.). **Educação Rural e do Campo**. Uberlândia: EDUFU, 2014. (Série: Qual conhecimento? Qual educação? V. 2).

RODRIGUES, Francisca Pereira (vulgo Chiquinha Rodrigues). **Pelo Caboclo do Brasil**. São Paulo: Revista dos Tribunaes, 1937.

ROSAS, Fernando. O salazarismo e o homem novo: ensaio sobre o Estado Novo e a questão do totalitarismo. **Análise Social**, vol. XXXV (157), pp. 1031-1054. 2001.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SALES, Suze da Silva. **A educação rural brasileira: limites e possibilidade do processo de nucleação em patos de Minas, MG (1990-2002)**. 2007. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2007.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. Implementação de políticas do Banco Mundial para Formação Docente. **Cadernos de Pesquisa**, n. 111, dez, 2000.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas-SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. Educação Socialista, Pedagogia Histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, J. C. SAVIANI, D. **Marxismo e Educação: Debates contemporâneos**. Campinas, Autores Associados, 2ª Ed. 2008a. pp. 223-274.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas-SP: Autores Associados, 2008b.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. História Comparada da Educação: Algumas Aproximações. **Revista História da Educação**. ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 10, p. 05-16, out. 2001.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e Educação: Fundamentos Ontológicos e Históricos. **Revista Brasileira de Educação**, jan-abr, ano/vol. 12, N. 34, ANPED. São Paulo, 1996.

SAVIANI, D. e DUARTE, N. **Pedagogia Histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SCHERER-WARREN, Ilse. **Cidadania sem fronteiras: ações coletivas na era da globalização**. São Paulo: Hucitec, 1999.

SODRÉ, Nelson Werneck. **História Militar do Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

SOUZA, Maria Antônia. **Educação do Campo: Propostas e práticas pedagógicas do MST**. Petrópolis: Vozes, 2006.

STEDILE, João Pedro; MANÇANO, Bernardo. **Brava gente**. São Paulo: Perseu Abramo, 1996.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da Educação Básica? In: TOMMASI, Livia et al. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2000.

ZOUNDI, Lagi. Les politique de la Banque Mondiale relatives à la promotion de l' éducation des filles dans les pays en développement: promesse d'équité ou renforcement des inégalité? **Canadian Journal of Education**, 31, 1 (2008), p. 229-254. Disponível em <http://www.csse-scee.ca/CJE/Articles/FullText/CJE31-1/CJE31-1-zoundi.pdf>. Acesso em 15/10/2016.

ANEXOS

ANEXO I

Notícia veiculada em 1936, em Portugal, na Revista Escola Portuguesa, sobre publicação de estudo sobre o Regionalismo na Escola, publicado no boletim e reproduzido na íntegra em revista brasileira.



SUMÁRIO

A VISITA INSPECTORAL, por Irene Lisboa, inspectora dos serviços de orientação pedagógica — A PREPARAÇÃO ESPIRITUAL DO MESTRE: Palestra pela Dr.^a Maria Montessori — FACTOS E COMENTÁRIOS: Festas do Natal nas escolas primárias (Na Golegã; Em Leiria; Em Alcobaca; Em Alter do Chão); «O Regionalismo na Escola»; Espanha «1935»; Um caso de desemprego; Montepio Oficial do Professorado Primário — Do «DIÁRIO DO GOVERNO»: 1.^a e 2.^a séries.



Há já bastante tempo que eu queria ordenar em breve discurso, em breve encaleado, o que A VISITA INSPECTORAL deve, em meu entender, representar.

Admitamos que variem os pontos de vista e fins da visita de inspecção. O inspector pode fiscalizar simplesmente o ensino ou orientá-lo e corrigi-lo, ou, ainda, exercer estas duas acções conjuntas.

Seria inoportuno e extenso, porém, pretender ocupar-me aqui destas funções.

O que tenho em mira, unicamente, e me parece bem acessível, bem fácil de considerar, é a atmosfera criada pela visita inspectoral. ¿Que espírito, que valor se atribue a esta visita; como se sente em relação a ela o professor?

Geralmente o inspector é olhado como um estrangeiro e um frio crítico... O inspector não participa da vida diária da classe, e, quando nela aparece,

sua crítica seja forçosamente destrutiva e alienatória... Nem, tampouco, que a sua ciência sobreleve a ciência, boa prática e inteligência de todos os professores. ; Deve, quando muito, ou sempre, acompanhá-la e ampará-la!

O inspector julga; o professor, por sua vez, tira as precisas conclusões e normas dos juízos que lhe são úteis.

A visita do inspector é, ou deve sempre ser, uma visita de pacificação, de entendimento entre um teórico e um prático. O retraimento e a desconfiança do professor não têm justa razão de subsistir... ; O fardo mais pesado, mais embaraçoso, não é o seu!

O inspector tem bem graves responsabilidades do que faz, do que diz e, até, de como ajuíza... Nunca pode ser leviana a sua atitude; a autoridade do seu cargo não o absolve dos erros que cometa.

O professor é, em resumo, o criticado; mas o inspector está permanentemente sujeito a critérios de avaliação e à dúvida... ; obrigado a um esforço de acuidade intelectual e moral de que se não pode honrosamente... pode deixar afrou-

Pereira, Gracinda Ribeiro e Maria do Figueiredo, efectuou-se em Alter do Chão, e no dia de Natal, a tradicional árvore, sendo os brinquedos dela distribuídos por todas as crianças que frequentam as duas escolas locais — masculina e feminina —, às quais foi igualmente ofertado um pequeno lanche, no meio da maior alegria dos contemplados e das pessoas de família que à encantadora festa assistiram.

Como tivesse sobrado algum pão, foi êle entregue aos doentes da Santa Casa da Misericórdia e o restante distribuído pelos pobres da terra, que assim se aproveitaram igualmente da louvável iniciativa posta em prática pelas professoras acima citadas.

«O Regionalismo na Escola»

A esplêndida *Revista de Educação*, órgão da Direcção do Ensino do Estado de S. Paulo (Brasil), transcreveu na íntegra um estudo da autoria do inspector-orientador Ricardo Bensaúde, *O Regionalismo na Escola*, publicado neste *Boletim*.

À *Revista de Educação* os nossos agradecimentos.

Espanha «1935»

«Adeus ao ano de 1935», diz-se no jornal *El Magisterio español*.

«Olhe-se por onde se quiser: por cima, por baixo e pelo meio, o ano de 1935 foi, certamente, pouco propício para o magistério.

Na história da legislação do ensino primário nunca se havia chegado a um tal ápice de desorientação e de absurdidade.

O caos legislativo no ensino primário jamais culminou como neste ano triste de 1935. Nunca, tampouco, se teve menos aprêço e menos respeito pelos direitos dos professores».

Segue :

N.º 6

N.º 5

N.º

N.º 8

N.º 8

N.º 7

N.º 6

N.º 8

N.º 8

N.º

N.º 8

N.º 8

N.º 5

N.º

N.º 7

N.º 5

N.º 6

N.º 9

N.º

N.º 5:

N.º 5:

N.º 8:

N.º 5:

N.º 6:

N.º 7:

N.º 6:

N.º

N.º 7:

N.º 6:

N.º 8:

N.º 8:

N.º 7:

N.º 7

N.º 1:1

N.º 8:7

N.º 5:3

N.º 7:0

N.º 5:4

N.º 5:5

N.º 5:7

ANEXO II

Texto completo da Revista Escola Portuguesa, publicada em Portugal, e reproduzido na íntegra na Revista de Educação, da Diretoria de Ensino do Estado do São Paulo em 1935.

ESCOLA PORTUGUESA

ANO I
NUMERO 37



1935
20 DE JUNHO

BOLETIM DO ENSINO PRIMÁRIO OFICIAL
INSTITUÍDO PELO DECRETO N.º 22:369, DE 30 DE MARÇO DE 1933

A ESCOLA NÃO PODE SER TRISTE, MONÓTONA, DESALENTADA, DESCRENTE DE SI PRÓPRIA.

Não pode, tampouco, ser terreiro onde se permita o acesso e a exibição de jeremias, com estilo ou sem êle.

Dissemos na primeira circular que devia ser afirmativa. Mal dela se começasse por descrever da vida e negar o valor da vida — ela que existe para projecção e valorização da vida.

Afirmar a vida é condição essencial da obra educativa. Afirmá-la como digna de ser vivida, como riqueza que é, evidenciada pelo trabalho, quando se cumprem os deveres e se usam legitimamente os direitos que ela dá; quando se norteia por um ideal que a liberta da escravidão sensorial e se considera nos outros homens elementos da nossa felicidade, que não inimigos ou obstáculos.

Por este caminho, e só por este, somos levados à verdadeira sociabilidade e alegria de viver que nunca provém do individualismo egoísta, nem de disfrutes e prazeres puramente materiais.

O que faz a vida é a capacidade de afirmação.

Quem não acredita em nada, nem ao menos em si, em verdade não passa de um mísero farrapo, pois não vive e quasi não tem movimento próprio: arrasta-se.

Era preciso afirmar a vida da escola, dar-lhe uma feição mais activa para que pudesse, depois, ensinar a viver bem.

Foi o que se fez durante o ano lectivo prestes a expirar.

Imprimiu-se-lhe crença e, com ela, vieram o espírito de colaboração e de vitória, movimento, camaradagem, alegria; em suma: um dealbar galhardo de verdadeira vida.

Se os movimentos executados foram sempre os melhores, se as trajectórias descritas foram as mais curtas e eficientes — pode perguntar-se.

Os caminhos andados pedem a reflexão daqueles que os traçaram e executaram.

Todavia os mais exigentes críticos de boa fé não podem esquecer que o essencial é andar, porque só andando é que se aprende a andar melhor e quem não tropeça nem erra é sinal de que está parado.

Se as crianças marcharam mais dez minutos do que deviam ou recitaram poesias com mais cinco versos do que diz a sebenta de pedagogia; se as festas nem sempre foram pautadas por todas as regras que se decoravam nas *escolas normais*; se houve um apêrto à porta do teatro que molestou os calos ou a barriga dos críticos, e muitas outras cousas quejandas, paciência, que se hão-de evitar a seu tempo.

Não há porém crítica, por mais pimpona e avinagrada, que consiga embaciar sequer o brilho do que se tem feito.

Compete a quem fez e a quem tem o dever de dirigir o que se faz procurar melhorar constantemente.

A essas pessoas que nos criticam, encostadas à sebeta, digamos-lhes que conhecemos melhor do que elles os defeitos porventura havidos nas nossas realizações, mas que temos também a consciência de que o movimento em marcha, a fé que nos anima e o que vamos aprendendo dia a dia, nem todas as sebetas somadas e multiplicadas no-lo dariam.

E, sobretudo, houve na escola primária vida e alegria desusadas e um esforço de afirmação

nunca visto — varridas que foram por um vento rijo as nuvens pardas que teóricos derrotistas e práticos rotineiros se entretinham a acastelar no horizonte.

A escola deverá ser afirmativa e não céptica. Assim se está a afirmar e sacode festivamente a tristeza que lhe deixaram os pedagogos da derrota.

Cunha Leão,

Inspector-orientador, adjunto do director geral.

O regionalismo na escola

Pelo inspector-orientador RICARDO BENSAÚDE.

O sentimento que na maior parte das vezes origina e vitaliza o regionalismo é o amor pelo torrão natal. O interesse que nos prende a todas as manifestações e características de uma região no presente e no passado tem então o seu aspecto mais completo, o seu significado mais profundo.

O amor pelo torrão natal, agregado depois, amalgamado a sentimentos vários que dele derivam, tais como a admiração pelas belezas naturais, pelos factos e figuras notáveis da história, pelos produtos do solo, pelas obras da arte e da indústria e, enfim, pelos homens notáveis da região, origina por sua vez um sentimento de orgulho por todas estas cousas admiradas, orgulho que acaba por generalizar-se indistintamente pela região em todos os seus aspectos, em todas as suas manifestações.

Por sua vez, este orgulho faz nascer um desejo bem vivo, bem natural, desejo que pode tornar-se uma verdadeira necessidade: de comunicar aos outros a admiração sentida pela região. Muitos de nós, até os menos expansivos, podemos verificar essa necessidade quando assistimos a um espectáculo impressionante; tam vivo sentimos o desejo quasi instinctivo de comunicar aos outros as impressões recebidas que, à falta de companheiros, as comunicamos a um desconhecido. Esta tendência para transmitir sensações, sentimentos, ideas, aliada a necessidades económicas, torna-se a mola impulsora de um novo facto social que vemos aparecer: a propaganda.

O regionalismo, sentido e praticado por individuos originários de outras terras, reveste um aspecto talvez mais intelectual e desinteressado; é este o caso frequente dos mestres, que transplantados da região nativa para outra aonde exercerão a sua actividade, ás vezes toda a vida, adoptam desta ultima os hábitos, os gostos e as suas características várias. O espirito do mestre fica assim enriquecido por novos conhecimentos, novos interesses, por um novo regionalismo enfim, que se sobrepõem ao seu, originário, com grande vantagem para o ensino.

Esta aquisição representa para o mestre um avanço no conhecimento da Pátria, mais um elemento para a comprehender, e portanto para a fazer comprehender.

A revivescência do regionalismo, que como doutrina parecia apagar-se sob a onda universalista, attribue-se à guerra. A comunidade de vida de homens de várias regiões pôs em evidencia as características que as distinguem e deu relêvo, por contraste, ás suas virtudes e defeitos.

Durante a guerra, individuos da mesma região nota-ram a sua identidade de sentir, de pensar, de proceder, nos hábitos e nos costumes; descobriram, enfim, a sua diferenciação particular. Este facto provocou uma melhor comprehensão das cousas da própria terra, uma revivescência de interesse e de amor pela região natal, e a doutrina regionalista com vida nova deu essa vida nova a cousas velhas; organizaram-se então feiras que reanimaram numerosas regiões de vários países da Europa; as câmaras de comércio entenderam-se em vista de uma acção comum; a arte regionalista invadiu as exposições, e os produtos regionais conquistaram longinquos mercados.

O regionalismo e a comprehensão da Pátria

Todo o individuo se prende à terra natal por invisíveis e misteriosas raizes; são a clara lembrança de cousas vividas e o aflorar confuso na consciência das primeiras sensações, das primeiras experiências, de matizes vários, gratas algumas e tristes outras, todas poetizadas pelo tempo.

Essas raizes, que nos prendem à região natal, prendem-nos à Pátria, de que ela faz parte; esses sentimentos que nos prendem à aldeia formam o fundo sentimental, o lado poético do complexo amor pela Pátria.

Considerando que para amar é preciso bem conhecer o objecto amado, e que este conhecimento é tanto mais fácil e profundo quanto elle for mais visível, tangível, sensível enfim, é evidente que a região natal será comprehendida e amada antes das outras; o seu conhecimento prepara à comprehensão do restante território pátrio, e o amor por ella é preparatório e base para melhor amar a Pátria, concretizando-a.

¿ Que interesse, que utilidade tem o regionalismo ?

Se o regionalismo ensina a melhor comprehender e amar a Pátria, parece-nos que deve ser cultivado, praticado desde a infância, e a escola pode e deve ajudar a criança a comprehender a sua terra, fomentando e orientando o interesse, o amor que terá por ella.

O mestre fará então obra altamente educativa e patriótica. A sua acção terá provavelmente uma outra importantíssima consequência: fará que o homem de amanhã mais facilmente se adapte à sua terra, ato-

quando assim o êxodo para os grandes centros, que tanto anemiza as nossas regiões. Homens de valor, que se teriam talvez extenuado em vão na grande cidade em busca de hipotética fortuna, ficarão a valorizar a região nativa.

Não se trata de introduzir uma nova disciplina nem de ocupar uma parte do tempo já tão preenchido; podemos conseguir o nosso intento limitando-nos a ensinar com espírito regionalista as várias disciplinas.

Assim, *ensinando história*, porque não insistir sobre os episódios que ilustraram o passado da região? Porque não dar relevo e nitidez aos factos mais significativos da história local, sem prejuízo, é claro, da nitidez e relevo dos factos mais significativos da história pátria?

O conhecimento do passado da região interessa-nos no presente e prepara-nos para o futuro. O herói local é o mais facilmente compreensível, porque mais facilmente evocável; dêle fala o castelo conhecido e a igreja por êle frequentada é aquela que a criança frequenta ainda; está, enfim, associado a imagens familiares e penetra por conseguinte no espírito infantil não somente por intermédio da inteligência, como pelos sentidos.

Acabamos de ver a vila de Marvão, toda rodeada de negras fortificações, encerrando brancas casas alentejanas, rica de portais manuelinos e do renascimento, de sacadas do século XVII e de curiosas chaminés.

Dirigimo-nos aos habitantes desejosos de saber alguma coisa sobre a origem do castelo: ninguém sabe, ninguém fornece a mais insignificante informação, e devemos-nos contentar com as nossas reminiscências históricas; a boa, a simpática e hospitaleira gente de Marvão vive ignara da sua história, das suas tradições; e o castelo, os muros formidáveis têm mais eloquência para o visitante culto que para a população indifferente.

Que interessantes, que inesquecíveis lições de história local pode dar um mestre de escola em Marvão, levando as crianças a ver o castelo, com a sua torre de menagem hirta contra Castela, que se descortina claramente dos oitocentos e tantos metros a que se encontra.

O Dr. Possidónio Laranjo, ilustre conservador da Torre do Tombo, escreveu um importante e largamente documentado estudo sobre a história de Marvão, fazendo assim notável obra regionalista, e publicou também uma notícia histórica sobre o castelo da vila, de que ofereceu um exemplar à escola local. Este gesto, que cabe tam bem no espírito da nossa doutrina, fará que os futuros homens da histórica vila se tornem mais cônscios do passado glorioso de Marvão.

No ensino da língua o conhecimento de autores locais, alternando com o conhecimento dos outros autores, parece-nos útil, embora necessitando de certo tacto da parte do mestre, que deverá desejar essa leitura segundo a importância do autor. Faremos também conhecer os sábios e os artistas locais, falando nas suas obras e fazendo-as conhecer quanto possível por meio de reproduções e visitas extra-escolares.

No ensino da geografia, a disposição orográfica e hidrográfica da região será uma base de estudo mais clara e interessante que as definições e descrições livrescas. A linguagem local deve ser examinada para a expurgar das palavras dialectais, de locuções viciosas e para conservá-la nas suas formas vernáculas. A linguagem regional, pela pena dos bons escritores, tem um sabor, um cunho particular, que constitue um dos seus atractivos e nos faz compreender de quanta importância é toda a acção tendente a não descaracterizar a língua. A constituição geológica, a flora e fauna regionais

podem fornecer excelentes elementos de estudo, e as indústrias poderão ser citadas e estudadas sumariamente; a produção agrícola local merecerá especial relevo em relação a produção do resto do País; e, enfim, a *decoração, o arranjo da escola*, deverá tanto quanto possível ressentir-se da arte regional, que merecerá especial cuidado, porque é essa manifestação aquela que mais interessantes diferenças estabelece de região a região.

Comparai a branca arquitectura algarvia de sabor marroquino com a sombria e granítica arquitectura do norte; o alegre e colorido traje minhoto com o tristonho e rude traje alentejano.

As visitas de estudo aos monumentos e às fabricas são um valioso complemento da educação escolar, porque a linguagem das cousas introduz-se e instala-se com mais segurança no espirito que os conhecimentos livrescos. Uma visita dessas pode revelar à criança uma vocação, ser o ponto de partida de uma carreira.

Não esqueçamos uma visita feita num cantão da Suíça italiana a um museu das obras do escultor Vincenzo Vela, reunidas pelos admiradores e pela câmara de Ligornetto, terra natal do escultor. Na maioria eram reproduções, estando os originaes espalhados pelo mundo.

O nosso guia disse-nos que essa inesperada colecção de obras, numa aldeia perdida nos montes, tinha provocado uma insólita revelação de artistas em Ligornetto; aldeões que sentiram a vocação em frente das sugestivas estátuas do mestre.

Daqui concluímos que, se as visitas de estudo podem ser reveladoras de vocações, é conveniente que essas visitas sejam numerosas e variadas, quando isso for possível, para fornecer à criança uma maior soma de conhecimentos e dar-lhe mais possibilidades de descobrir em si o caminho a seguir.

De grande utilidade nos parece também a criação de colecções de minerais, plantas e produtos vários, constituindo um pequeno museu escolar de produtos regionais.

Nos meios rurais o mestre, que dispõe de certa influencia e é muitas vezes colaborador do jornal local, poderia lançar a idea do museu regional e prestaria assim um notável serviço à região e ao País todo. Com certeza não faltariam a essa iniciativa o apoio e a colaboração das pessoas cultas, e donativos não faltariam também. Museus como os há em França e noutros países poderia também havê-los entre nós. Citamos, por exemplo, o museu de sedas de Lião e de faianças em Limoges e Ruão.

Monografias locais ao alcance das crianças seriam também vantajosas, e a êste respeito citamos um trabalho do sábio genealogista francês, o Barão de Roure, sobre a história dos soberanos da Provença, intitulado *La Succession Comtale en Provence*, para uso das escolas provençais.

Educar a criança portuguesa, segundo o ideal inglês ou alemão, é evidentemente um erro; a educação assim recebida assentaria como fato talhado para outro corpo.

Cada povo exige uma educação conforme a sua mentalidade, carácter, tradições e ideal; por isso ao português só convém uma educação portuguesa concebida segundo as suas necessidades e assentando-lhe como fato cortado a medida.

Na mesma ordem de ideas, a educação portuguesa deve ter modalidades que convenham aos diferentes tipos regionais.

Assim como não se concebem na mesma carteira um alemão lento a compreender, mas tenaz e persistente, e um português ou um italiano de pronta intelligência e viva imaginação, mas procedendo por impulsos, e

menos aptos a um esforço prolongado, também não nos parece que uma mesma educação convenha a indivíduos de várias regiões que, embora com muitas analogias, diferem pelos ideais, carácter, costumes, etc.

Alguns, futuros lavradores, cujo ideal é o campo e a agricultura, necessitam que se lhes fale de gado e cereais; outros, sonhando de barcos e mar, necessitam que de assuntos marítimos se lhes fale. Crianças do sul, de reacções e sensibilidade vivas, turbulentas, mas afectuosas e impressionáveis, para quem um olhar e uma severa palavra bastam, precisam de ser conduzidas com afectuosa firmeza. Crianças do norte, mais disciplinadas naturalmente, tam sensíveis à razão como ao sentimento, não precisam de vigilância tam continua, mas voluntariosas, teimosas às vezes, precisam de mão firme e de rigor mais prolongado no castigo.

Como empregar uma educação uniforme, uma bitola idêntica para todos?

Parece-nos evidente que o ensino, para atingir a sua maior eficiência, deve adaptar-se ao temperamento das crianças e ao ambiente em que vivem.

Inconvenientes do regionalismo

O regionalismo na escola não limitará um pouco a acção do mestre e do aluno? Pensarão muitos, e bem fundada seria a dúvida se a doutrina aqui exposta não fôsse condicionada a normas bem definidas.

Factos e comentários

Os intelectuais estrangeiros e a renovação portuguesa

A convite do Secretariado de Propaganda Nacional encontram-se entre nós alguns dos mais altos valores da intelectualidade moderna: Maurice Maeterlink, Paul Crockart, D. Miguel Unamuno, Ramiro Maestu, François Mauriac, Jules Romains, Jérôme Tharaud, Jacques Maritain, Vuillermoz, Gabrielle Mistral, Hons F. Blunk, Georges Duhamel, Wladimir d'Ormesson, Wenceslau Fernandez Flores, Ferdinand Greggh, Curtins, Malcolm Campbell, Dr. Ribeiro Couto, Pierre Daye, major Vittel Moulinet, M^{tes} Dreyfus, etc.

Não precisamos de encarecer, neste lugar, os méritos desta brilhante embaixada, nem de sublinhar os benefícios que dela, para nós, advirão, quando no regresso aos seus países — Espanha, França, Bélgica, Alemanha, Inglaterra e Brasil — cada um desses elementos, nas tribunas de que dispõe, disser ao mundo o que é, em boa verdade, Portugal moderno!

A tal propósito falou bem claro o grande pensador François Mauriac, que, no banquete do Avis Hotel, «acentuou que esta visita ao nosso País era para todos os intelectuais estrangeiros extremamente proveitosa, porque doravante Portugal não seria considerado apenas através da sua história cheia de heroísmo. Levá-riam, além disso, um lote de recordações, de imagens de pessoas amigas. Depois tinham vindo encontrar neste povo, mais irmão da França do que outro qualquer, alto exemplo de organização social moderna. Aspirava actualmente a França a um governo que bem a dirigisse. A lição portuguesa era digna de considerar. E assim como Portugal conseguira salvar-se, à França, estou certo disso, aconteceria brevemente o mesmo».

Todos os conhecimentos regionalistas deveriam ser dados por meio de comparações, estabelecendo relações com os conhecimentos gerais.

Assim não é possível falar de história regional sem falar da história de Portugal, nem descrever o sistema oro-hidrográfico da região sem relacioná-lo com o resto do País.

Não se trataria de fazer do regionalismo o assunto exclusivo das lições, mas de evitar que ele seja ignorado como factor educativo.

Estando no estrangeiro, preguntámos uma vez a uma rapariga que falava francês se era de nacionalidade suíça ou francesa, e ela nos respondeu:

— Sou bretã.

— Francesa então, retorquimos nós.

— Não senhor, bretã, somente bretã.

Éis um caso de excessivo regionalismo, com carácter subversivo, devido certamente à educação recebida.

Um regionalismo originário de ideias políticas de predominância, de separatismo às vezes, de que temos exemplos na vizinha Espanha, não nos parece próximo perigo em Portugal, cuja perfeita e secular coesão nos faz parecer quimérica essa possibilidade.

Ao mestre compete manter sempre presente na criança que a região é parte da Pátria, e que admirá-la e amá-la é admirar e amar a Pátria, assim como o seio da mãe, desejado e amado quasi exclusivamente na primeira infância, faz parte de um todo físico e moral que mais completamente será compreendido e amado com o andar dos anos.

Desejariamos apenas, se o espaço no-lo permitisse, transcrever as significativas declarações que todos eles fizeram à sua chegada a Lisboa, das quais transparece claramente o nosso prestígio internacional nesta hora de renovação.

O escritor Blunk, por exemplo, presidente da Academia de Letras de Berlim, afirma que estivera em Portugal há oito anos. «Voltara agora. Era testemunha da sua transformação. Vira que não envelhecera a proverbial hospitalidade portuguesa, mas vira que se haviam renovado as estradas, as cidades, a alegria, o entusiasmo da juventude pela Nação. Saudava portanto o Portugal Novo». E terminou por dizer, depois de uma evocação da nossa história:

«Os tempos passados esfumam-se, abatem-se no presente e no futuro . . .».

Jacques Maritain, dos maiores valores da França actual, que visita Portugal pela primeira vez, referindo-se à figura de Salazar, afirma:

«A política interessa-me o mais possível, não sob o ponto de vista prático, mas sob o ponto de vista filosófico. Li por isso com a maior curiosidade o livro de António Ferro. E confesso que me impressionou a valer o alto carácter, feito de sabedoria, bom-senso, profunda dedicação ao País, inteireza e honestidade, que esse livro põe, tam pertinentemente, na nossa presença . . .»

Referindo-se à juventude franceza, proferiu as seguintes palavras, que reputamos de elevado interesse por terem saído da sua boca:

«É difícil dar em poucas palavras uma impressão de conjunto, em virtude das variadas correntes que a solicitam. Dir-lhe-ei, no entanto, que ponho grandes esperanças na juventude actual, com a condição de lhe darem tempo de preparar o futuro, no cérebro e no coração. O perigo está na marcha das circunstâncias, que

ANEXO III

Notícia da decisão do I Congresso Brasileiro de Ensino Regional da importância de se criar escolas normais rurais.

ESCOLA PORTUGUESA

ANO I
NÚMERO 50



1935
19 DE SETEMBRO

BOLETIM DO ENSINO PRIMÁRIO OFICIAL
INSTITUÍDO PELO DECRETO N.º 22:369, DE 30 DE MARÇO DE 1933

A VERDADEIRA ACTIVIDADE COMEÇA PELA REFLEXÃO; isto dizemos, porque, sem ela, a actividade desmerece o nome.

Não esqueçamos que é o pensamento activo que faz activas as mãos; é a reflexão que fecunda a actividade, tornando-a eficaz e verdadeira, ou seja com princípio, meio e fim.

E assim, se queremos fazer ensino activo, não entendamos apenas por tal a prática de actividades manuais, o que, se alguma coisa é, ainda é muito pouco.

Comecemos por gymnasticar, por activar a inteligência. Habitue-se cada um a pensar e a reflectir sobre aquilo que faz, porque as actividades manuais valorizam-se sobretudo, se quem as executa sabe reflectir acerca delas.

Assim, progredirão constantemente; de contrário, exprimir-se-iam em mecanismo sempre igual, se não estéril.

O ensino activo deve fazer apêlo a todas as funções humanas, revelando-as para as valorizar pelo seu aperfeiçoamento e descoberta de novas facetas.

Portanto, devem interessar-lhe tanto as funções mentais como as motoras. Que o culto destas últimas não conduza ao menosprêzo das primeiras, que estão na base!

E se fazemos estes reparos é porque, às vezes, nos aparecem concepções unilaterais da actividade escolar que, combatendo o ensino intelectualista,

vão cair, a cada passo, num extremo oposto, não menos perigoso.

Se o intelectualismo era mau, melhor não é todavia a escola *americanizada*, que esquece o que há de subjectivo no homem.

O homem debruçado apenas sobre o mundo exterior, formado no culto exagerado e quasi exclusivo da observação, não cuidem que é grande e benéfica aquisição social.

O culto da observação deve ser acompanhado da reflexão. Sócrates, afinal, tinha razão em colocar esta última, expressa no conhecimento de nós próprios, como ponto de partida de todo o conhecimento.

Cuidemos, está certo, do desenvolvimento das funções motoras e da função observadora; não nos esqueçamos, contudo, de cultivar e gymnasticar, ao menos com fervor igual, as funções mentais, que foram e hão-de ser sempre a mola real dos empreendimentos e progressos humanos.

A força fundamental do homem reside no que a sua psicologia oferece de mais transcendente, de menos mensurável.

O culto da personalidade espiritual e dos ideais está na base da nossa *escola renovada*. Tudo o mais deve obedecer a esta primeira e fundamental necessidade.

Cunha Leão,

Inspector-orientador, adjunto do director geral.

Factos e comentários

Adolfo Augusto Fialho

Publicamos o retrato deste professor, hoje na inactividade, que prestou serviço durante quarenta anos com uma assiduidade exemplar. Em toda a sua larga carreira, teve apenas onze faltas ao serviço, todas por motivo justificado.

Natural da cidade de Évora, pertenceu a escolas deste distrito e do de Beja, e desde 1916 serviu na escola da cidade de Lagos. Foi delegado da inspecção, desde que foram instituídas as delegações até à passagem à inactividade.

Em 21 de Abril do corrente ano foi-lhe prestada homenagem pública em que tomaram parte as autoridades locais e outras entidades do distrito, a inspecção, a corporação dos professores e as crianças das escolas.



PROFESSOR ADOLFO AUGUSTO FIALHO,
EX-DIRECTOR DA ESCOLA MASCULINA DE LAGOS

Ensino normal regional

Segundo as conclusões do primeiro congresso brasileiro de ensino regional, «é fundamental, como medida preliminar de toda a política educacional rural, a formação do professor especializado para a zona agrícola».

Assim, o congresso sugeriu aos governos dos diferentes Estados que fossem criadas escolas normais rurais nas principais regiões agrárias.

A escola normal rural «será inteiramente diversa da escola normal urbana, diversa nas matérias dos seus cursos como nas suas práticas e no espírito que a deve animar».

Este novo tipo de escolas normais deverá ser criado em circunstâncias de poder ser «adoptado por todos os Estados do Brasil».

«O plano da escola normal rural deverá compreender dois cursos — o fundamental e o normal —, podendo cada um deles ser desenvolvido dentro de dois anos. O curso fundamental deverá conter as matérias fundamentais dos estudos preparatórios: língua portuguesa, etc.».

«O curso normal, compreendendo as principais culturas da zona ou do Estado — zootecnia e didáctica, higiene aplicada à zona rural, agricultura especial —, compreenderá o estudo das ciências naturais — antropologia pedagógica, economia rural, tecnologia rural —, prosseguindo nele o estudo de agricultura geral, língua portuguesa, desenho, música e educação física».

«A admissão do aluno à escola normal será precedida de provas que revelem no candidato decidida vocação para o magistério rural».

Diz-se ainda que os edifícios para estas escolas normais rurais deverão ter anexo um campo experimental com uma área de, pelo menos, 5 hectares de terras cultiváveis. As escolas de aplicação devem possuir também terras e parques especiais.

Congresso de ensino regional

Para o segundo congresso brasileiro de ensino regional, que vai realizar-se em Novembro do corrente ano,



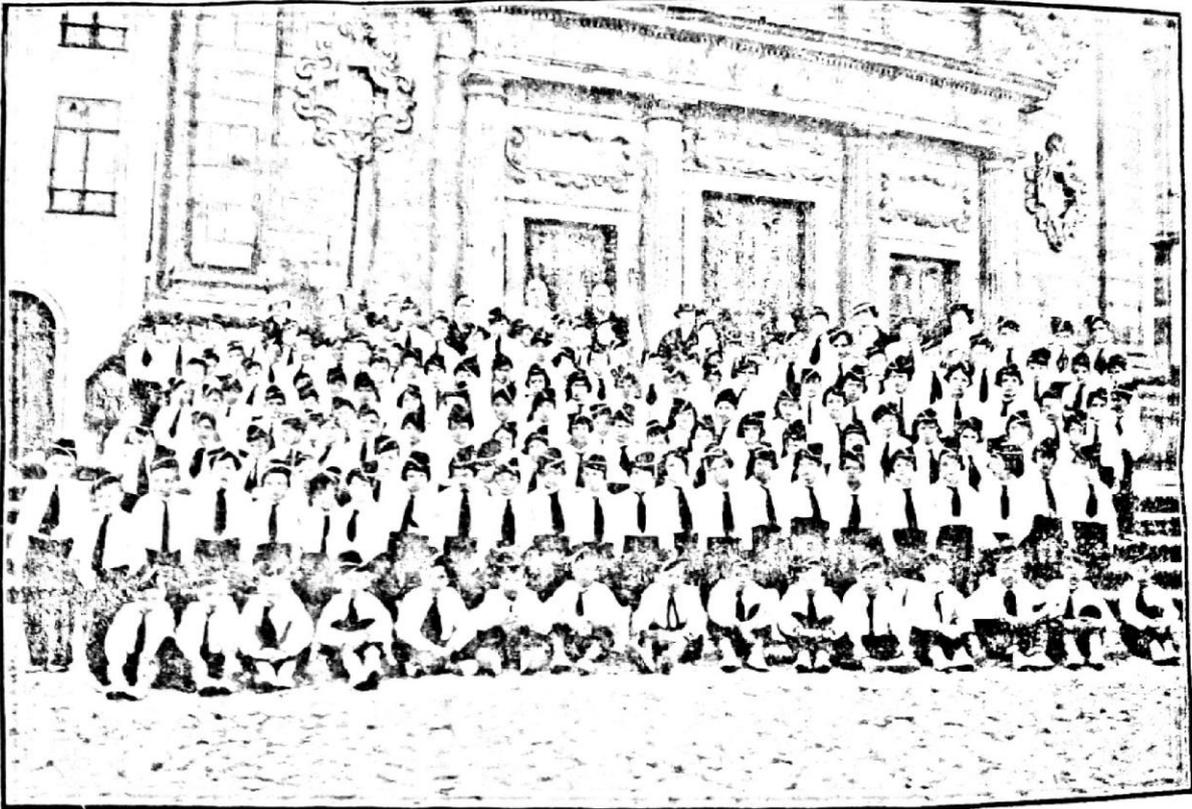
TRECHOS DA RÉCITA INFANTIL DAS CRIANÇAS DAS ESCOLAS DE MONCORVO

em Piracicaba, Estado de S. Paulo, foram inscritos os seguintes temas, para serem relatados:

- 1.º O lar rural — casa, conforto, higiene;
- 2.º Saúde — serviço médico hospitalar, saneamento e higiene;
- 3.º Vida social — diversões, recreio, vida da comunidade;
- 4.º Vida cívica — declarações do indivíduo para com as autoridades constituídas;

- 5.º Transporte rural e vias de comunicação — estradas de ferro e de rodagem, navegação fluvial, telefone e radiotelegrafia;
- 6.º Organizações rurais — sociedades de classe, de desportos e sociais;
- 7.º Vida moral — meios de elevar a cultura moral das populações rurais num sentido de aperfeiçoamento humano.

Estes dados foram extraídos da magnífica *Revista de Educação*, de S. Paulo.



GRUPO DOS ALUNOS DAS ESCOLAS DA SÉ (CIDADE DE BRAGA) QUE TOMARAM PARTE NA COMEMORAÇÃO DA BATALHA DE ALJURARROTA, COM OS RESPECTIVOS DIRECTORES E PROFESSORES, O INSPECTOR E O SUB-INSPECTOR DO DISTRITO ESCOLAR

A radiofonia e o ensino

A Sr.ª Bervoets-Blondeaux, directora da escola média para raparigas, de Mons, apresentou ao Congresso Internacional do Ensino, recentemente reunido em Bruxelas, uma tese, «A radiofonia escolar», em que se mostra cada vez mais céptica quanto à possibilidade de transmitir conhecimentos pela rádio, de uma forma satisfatória.

Depois de bem deduzidas razões, conclue:

«Em resumo, aplaudo a radiofonia como complemento da cultura geral, mas não considero bom o seu emprego como instrumento de ensino:

- 1.º Porque se dirige à inteligência das crianças apenas pelo sentido auditivo;
- 2.º Porque as crianças são condenadas à inacção;

- 3.º Porque a personalidade do professor, tão rica em resultados felizes e seguros, não é empregada.

Todos os professores devem harmonizar a sua actividade com o cumprimento das obrigações regulamentares, nos termos definidos por quem de direito, abster-se de iniciativas que só a esta Direcção Geral ou aos seus representantes competem, e bem assim de quaisquer manifestações individuais ou colectivas em correspondência a apelos ou convites que não partam de autoridades ou dos seus superiores hierárquicos, ainda que os seus intuitos sejam aparentemente louváveis.

(Do telegrama-circular da Direcção Geral, em 14 de Fevereiro de 1934).

ANEXO IV

Conteúdos da semana de estudos, em todo Portugal, cujo tema foi o "Brasil", constantes nas orientações da Revista Escola Portuguesa

ESCOLA PORTUGUESA

ANO V - NUMERO 236
4 de Maio de 1939

BOLETIM DE ACÇÃO EDUCATIVA PUBLICADO PELA Direcção GERAL DO ENSINO PRIMARIO
(REGIMENTO JA UNTA NACIONAL DA EDUCACAO - DECRETO-LEI N.º 28.411)

SUMARIO

A ESCOLA E A RECRISTIANIZACAO DO PAIS. — NOTAS LEGISLATIVAS, por A. Gomes dos Santos, adjunto da Direcção do Distrito Escolar do Porto. — DIDACTICA: LINGUA MATERNA — I CLASSE, pelos professores Carlos Alberto Pinto de Abreu, José Maria da Cunha e José Maria dos Santos — II, III E IV CLASSES, pelo professor Domingos Evangelista. — LIÇÕES DE HISTORIA DE PORTUGAL, pelo professor Silvestre de Figueiredo. — LIÇÕES DE GEOGRAFIA, pelo professor Silvestre de Figueiredo. — SERVIÇOS DE ADMINISTRAÇÃO E DISCIPLINARES (ALGUMAS CIRCULARES QUE CONTEM INSTRUÇÕES E ESCLARECIMENTOS). — FOLHA DE DOCTRINA PARA «LUSITOS». (ORGANIZADA PELO COMISSARIADO NACIONAL DA O. N. M. P. E. PUBLICADA A SEU PEDIDO). — DO «DIARIO DO GOVERNO», (2.ª serie).

A Escola e a recristianização do País



A prontidão e a fidelidade com que em todos os estabelecimentos de ensino foi cumprida a ordem de serviço sobre a comemoração da histórica data «27 de Abril», verificadas até pelas notícias publicadas na imprensa diária, constituem mais uma prova da certeza de que se não esmoreceu na ofensiva desencadeada no dia em que o Sr. Dr. Carneiro Pacheco assumiu as funções de Ministro da Educação Nacional.

Essa ofensiva tem-se desenvolvido em todos os sectores do ensino, no sentido de resgatar a mocidade dos erros para onde era impelida pela acção dos que haviam renegado a nossa tradição e seguiam atrás de miragens que, na realidade, se tornavam sombras em que se perdiam os caminhos do futuro por entre as aflições do presente. Hoje, o fulgor de claridades novas ilumina por completo a vida das escolas, e, à maneira que o tempo passa, maior é a sua intensidade, mais segura a orientação dos mestres, mais firmes os passos dos escolares e mais sólidas as esperanças de que os vindouros saberão conservar e desenvolver a herança que da «geração do resgate» houverem recebido.

A escola primária, que recebe as crianças logo ao saírem do regaço familiar e cuja influência, por isso mesmo, se torna mais duradoura, tem compreendido bem toda a ampli-

tude da acção que dela se espera, cooperando com as famílias na educação das crianças e suprimindo as deficiências daqueles lares onde mais se fez sentir a influência negativista do demo-liberalismo.

Nos tempos distantes e cheios de glória, em que Portugal rasgava através dos mares e dos continentes desconhecidos as vias da civilização, os povos das terras descobertas não ficavam somente súbditos dos reis de Portugal, mas também integrados no reino de Cristo.

Mal terminavam as canseiras das viagens tormentosas ou se extinguia o fragor das batalhas, logo os missionários iniciavam a sua acção de amor e de paz, baptizando os indígenas e chamando-os ao convívio da civilização europeia, que é como quem diz cristã.

Na época da decadência, à maneira que mais nos afastávamos do trilho da nossa vocação, mais nos aproximávamos dos abismos em que a Pátria se perderia, se não se modificasse o rumo seguido.

Já não nos movia o fogo do apostolado que andara dilatando a Fé e o Império, mas afofávamo-nos na tristeza mesquinha de nos inferiorizarmos dia a dia, diminuindo ao mesmo tempo o nosso prestígio no mundo. Havia quem considerasse actividade útil a progressiva descristianização do País e porfiasse em desviar as crianças do baptismo, com o preconceito de fazer deles cidadãos livres. Recusavam-se assim almas a Cristo, sem se ver que, de tal modo, se multiplicava o número dos perturbadores da paz e dos inimigos da própria Pátria, caracterizados de pre-

classe á leitura corrente da frase que envolve os valores do *c* nos diferentes casos.

Feita a leitura, o professor chama para a grade um e outro aluno, mandando decompor as palavras em sílabas. Depois faz baixar para a linha inferior as sílabas — *cin, Céu, ca, ça*. Assim isoladas, o professor aponta as sílabas *ca, ça* para relembrar os dois valores da letra *c* que a *cedilha* diferencia. Aponta depois as sílabas na mesma linha — *cin, Céu* — que a classe lê algumas vezes.

Depois o professor, à medida que vai afastando e aproximando o *c* do *e* e do *i*, faz notar que a letra em estudo é também sibilante antes do *e* e do *i*, isto é, lê-se com valor igual ao que lhe é dado pela *cedilha*.

Em repetidos exercícios da combinação do *c* com as vogais, que sucessivamente lhe vai juntando e substituindo, resultará a consolidação dos conhecimentos dos seus dois valores.

Desta maneira adestrados, os alunos passam a compor na grade o texto da lição:

*a Céu vai á cidade
a cama é macia
a vaca come cevada
deita-te cedo
come pouco á ceia*

Este exercício servirá de preparação para a leitura individual que vai seguindo-se no livro do aluno e no da classe.

(É de toda a vantagem que o aluno se habitue a vencer as dificuldades que se lhe depararem no decorrer da lição, procurando nas lições anteriores os elementos de que carecer.)

Escrita — caligrafia — Como nesta lição não há elementos novos a exigir preparação gráfica, o professor, baseado no texto da lição e sob a atenção dos alunos escreve no quadro o modelo caligráfico que eles hão-de transportar para os seus cadernos.

Ortografia e redacção — Por meio do sistema de fichas ou do quadro preto o professor apresentará á classe o seguinte exercício de ortografia e redacção:

a		da Céu	à caça
a		vem doce	é macia
o		vai cedo	e não óco
o		é maciço	da cepa

Dados os elementos para o exercício, os alunos entregam-se ao seu estudo, intervindo só por fim o professor para solucionar as dúvidas encontradas.

E, substituindo os desenhos pelos nomes que lhes correspondem e procurando na coluna da direita as expressões que melhor completam o sentido de cada frase, os alunos poderão redigir:

*a cama da Céu é macia
a uva vem doce da cepa
o cão vai cedo á caça
o pão é maciço e não óco*

Desenho — As gravuras das fichas e correspondentes frases os alunos irão buscar motivo para o seu desenho.

II, III E IV CLASSES

Pelo professor DOMINGOS EVANGELISTA

XXVIII

O BRASIL

2.ª CLASSE

TRECHO — *As coisas úteis* — Coisas que parecem não ter nenhuma utilidade, são às vezes utilíssimas. Zeferino, tendo um dia comido um pêssego muito maduro, deitou o caroço fora. Viu, porém, que Rafael, seu discípulo e mais velho do que ele, o apanhava e o metia no bolso. Muito admirado, perguntou:

— Para que o queres? Os caroços da fruta não prestam para nada e não se comem.

— Não tem dúvida, não te importes com isso.

(Do Livro de Leitura para a 2.ª classe, por João Grave, p. 109).

EXPRESSÃO ORAL

PREPARAÇÃO APERCEPTIVA — Já comeu algum pêssego? Que têm dentro? E dentro do caroço que há? ¿Conhece algum brinquedo feito com o caroço do pêssego? Se enterrarmos um caroço de pêssego, que árvore nasce?

LEITURA — *Frases e palavras* — Não prestar para nada, não se importar, não querer saber mais do caso; indicar, inútil.

INTERPRETAÇÃO — ¿Por que deitou o Zeferino fora o caroço? Que fez Rafael? ¿Zeferino soube logo para que tinha o Rafael apanhado o caroço? ¿Para que lhe mostrou Rafael o pêssegueiro?

EXERCÍCIO DE INTELIGÊNCIA — Parece-lhe

que devem ser aproveitados, como fez Rafael, todos os caroços de pêssego?

AMPLIAÇÃO INTENCIONAL — É preciso trabalhar e ter canseira para colher frutos. Acontece isso com as nações como com os homens. O Brasil, ao ser descoberto, era como o caroço que se ia abandonar. Mais tarde explorou-se, colonizou-se, como o caroço foi enterrado. E o Brasil deu ouro, madeiras, pedras preciosas, frutos abundantes, como o pessegueiro deu os seus pêssegos apetitosos.

GRAMÁTICA — 1) Proferir seis palavras que tenham quatro sílabas.

2) Escrever no quadro, depois de a proferir em voz alta, a frase: «Zeferino era pouco cuidadoso e por isso o pai repreendia-o», mas mudando Zeferino para Zeferina.

EXPRESSÃO ESCRITA

CÓPIA — desde o princípio do trecho até «...metia no bolso». O professor escreverá no quadro preto a letra z. Chamará também a atenção dos alunos para o conveniente traçado do grupo sc.

ORTOGRAFIA — 1) Escrever esta lista de palavras e mais duas em que haja dois ss: utilíssimo, pêssego, ósso...

2) Escrever esta lista de palavras e mais duas em que haja um ç: caroço, poço, aço, ruço...

3) *Ditado* do texto que serviu de cópia. Antes de ditar, o professor mandará ler, por toda a classe, o texto escolhido, fazendo as observações que entender necessárias a fim de desenvolver a memória visual e o raciocínio.

CALIGRAFIA — Os alunos escreverão com a sua melhor letra a frase escrita no quadro pelo professor: *O Brasil é um grande país onde se fala a língua portuguesa.*

REDACÇÃO — ¿Conhece alguém da sua terra que tivesse ido para o Brasil e lá esteja a trabalhar?

GRAMÁTICA — Escrever algumas palavras em que existam as sílabas: *nha, nhe, nho e nhu.*

FEIÇÃO MORAL

PALESTRA pelo professor sobre o Brasil. Será dada ideia da sua grandeza e da sua riqueza, a sua origem portuguesa e quanto deve à colonização dos portugueses. Documentar-se-ão as noções com fotografias, postais ilustrados, etc.

3.ª CLASSE

TRECHO — *O Brasil* — O Brasil é um país longinquo do outro lado do Oceano Atlântico, na América do Sul, mas um país que, em espirito, em afeição, é o que está mais perto do nosso.

O Brasil é um país que Portugal descobriu, que Portugal colonizou, que Portugal desenvolveu e explorou e ao qual Portugal concedeu, por fim, a independência.

Desde 1500, data em que Pedro Alvares Cabral lá aportou, até 1825, ano em que se tornou independente, concedeu o Brasil riquezas fabulosas ao nosso país.

(Do Livro de *Leitura para a 3.ª classe*, de Romeu Pimenta e Domingos Evangelista, p. 140).

EXPRESSÃO ORAL

OBSERVAÇÃO — Gravuras no alto do trecho. Pedro Alvares Cabral — sua armadura. O mapa indicando a situação geográfica relativa entre Portugal e o Brasil. O grande rio que corta o Brasil — o Amazonas.

PREPARAÇÃO APERCEPTIVA (mapa à vista) — As partes do mundo, os continentes, os oceanos. Portugal e Brasil. O Oceano Atlântico. Rio de Janeiro, S. Paulo, Pará, Pernambuco.

LEITURA — *Frases e palavras* — O Brasil está perto de nós em afeição, em espirito; procurar meios favoráveis de vida; o Brasil é um dos maiores mercados do mundo. Longinquo, conceder, fabuloso, florescente, assombroso.

ASSOCIAÇÕES — *Homografia* — País, país. *Antonimia* — longinquo — próximo; afeição — ódio; descobrir..., riqueza..., enorme...

INTERPRETAÇÃO — Devemos gostar do Brasil? ¿Quem descobriu, explorou, colonizou e tornou independente o Brasil? Em que ano foi descoberto o Brasil? Quais são as principais produções do Brasil? Que língua se fala no Brasil?

EXERCÍCIO DE INTELIGÊNCIA — ¿Por que se chama a língua portuguesa a língua de Camões?

GRAMÁTICA — 1) *Brasil* é o nome duma terra; por isso se escreve com letra maiúscula. ¿Como se chamam estes substantivos?

2) *Longinquo* exprime uma qualidade do país. ¿Como se chamam, gramaticalmente, as palavras que mostram qualidades atribuídas aos substantivos?

3) Em «*língua bela*» ¿qual é o substantivo e qual é o adjectivo? E em «*maravilhosa noite*»?

EXPRESSÃO ESCRITA

CÓPIA — Desde o começo do trecho até «...ao nosso país».

ORTOGRAFIA — 1) *Longinquo* é uma palavra exdrúxula. Escrever uma lista de cinco palavras esdrúxulas colhidas do texto.

2) Escrever uma lista de dez palavras acabadas em ção: afeição...

3) Escrever palavras derivadas de: cobrir, colónia, envolver, ceder, fábula.

4) *Ditado* — do trecho feito por cópia. O professor lê o trecho antes de ditar, explicando-o e fazendo com que os alunos considerem as palavras ortograficamente notáveis.

REDACÇÃO — Diga que simpatias lhe merece o Brasil e por que o devemos considerar uma Nação irmã de Portugal.

GRAMÁTICA — 1) Escrever no singular a frase: «O café e o açúcar são produtos que tornam o Brasil um país rico».

2) Escrever uma lista de nomes derivados de: Portugal, França, Brasil, Europa, América, África, Alemanha, Inglaterra, Rússia, Minho, Algarve.

3) «O Brasil é um país que Portugal descobriu» tem duas afirmações. Na 1.ª afirma-se «ser um país»; na segunda «Portugal descobriu». *Que é que é um país? Quem é que descobriu? Que é que Portugal descobriu?*

ANEXOS — Efectuar os problemas e demais exercícios anexos ao trecho (p. 141 e 142).

FEIÇÃO MANUAL E CIVICA

PALESTRA sobre o Brasil. Sua situação no mapa. O seu descobrimento em 1500. Colonização em D. João III. Exploração em D. João V. Independência em 1825.

TRABALHO MANUAL — Recorte da bandeira brasileira em papel lustroso.

4.ª CLASSE

TRECHO — O Brasil — No dia 23 de Abril de 1500, Pedro Alvares Cabral lançou âncora em frente de um pequeno rio, e, achando bom o ancoradouro, deu-lhe o nome de Pôrto-Seguro.

A terra continental que abordara chamou Santa Cruz, nome mais tarde substituído pelo de Brasil, que era uma madeira muito abundante no país.

No plano geral de colonização formado por D. João III, dividiu-se o país em capitânias de cinquenta léguas de costa, com um fundo ilimitado por não ser ainda conhecido o interior...

(Das Leituras para a 4.ª classe, por Augusto C. e Américo Pires de Lima, p. 127).

EXPRESSÃO ORAL

PREPARAÇÃO APERCEPTIVA — Pedro Alvares Cabral e a América. Colonizadores. Anchieta. D. João II. Os holandeses no Brasil. Reconquista de D. João IV. As minas de ouro. D. João V. D. João VI no Brasil, D. Pedro IV.

LEITURA — Frases — Lançar âncora; reconhecer a costa; os portugueses foram-se fixando na terra. Ancoradouro, abordar, colonização, cinquenta, descobrir, índios tamoios.

INTERPRETAÇÃO — Quando descobriu Pedro Alvares o Brasil? Por que se chamou Brasil? Como dividiu D. João III o Brasil? Quem fundou a cidade da Baía? Quem foi José Anchieta? Por que motivo foi D. João VI para o Brasil?

EXERCÍCIO DE INTELIGÊNCIA — Diz-se no texto que as minas de ouro do Brasil foram exploradas no reinado de D. João VI. Desenvolva esse pensamento e diga em que se transformou esse ouro vindo para a metrópole.

GRAMÁTICA — Fonética — «Ancora» — trissílabo esdrúxulo, cuja sílaba tónica é uma vogal nasal; «de um» pode contrair-se na crase «dum». «Rio», dissílabo, mas «riu», monossílabo.

Morfologia — «Pedro Alvares Cabral», locução substantiva própria; «1500» numeral cardinal, no ordinal — milésimo quingentésimo; «em frente de», locução prepositiva.

Sintaxe — No 1.º período, duas orações, sendo a primeira principal e a segunda copulativamente coordenada à primeira. Predicado da 1.ª, «lançou», verbo transitivo e de significação completa.

Na segunda oração, «o nome» é complemento directo, «lhe» é indirecto.

EXPRESSÃO ESCRITA

ORTOGRAFIA — 1) Palavras derivadas de: importante, organizar, sair, fixar, cruz, selva, opor, conquista, Holanda.

2) Ditado desde «Os jesuítas tiveram um papel importantíssimo...» até «...franceses, holandeses e ingleses».

REDACÇÃO — Diga o que sabe da independência do Brasil e das circunstâncias que a tornaram fácil.

GRAMÁTICA — Fonética — 1) Nesta frase: «Os portugueses foram-se fixando na terra» — indicar as enclíticas e as proclíticas sublinhando estas com um traço e aquelas com dois.

2) Separar os elementos das seguintes contrações: à, pelo, nisso, doutro, daí, duma, naquilo; a - a;...

Morfologia — Classificar morfológicamente: Santa - Cruz; cinquenta, muito (abundante), sendo confiado.

Sintaxe — Qual a oração principal do segundo período do trecho? Qual é a função sintáctica de «nomes» em relação a «Santa-Cruz»? Qual é o sujeito da última oração e diga se o seu predicado é de significação completa ou incompleta.

FEIÇÃO MANUAL

Em papel de lustro recortar a bandeira brasileira. Entre a haste e o pano colar o recorte do mapa do Brasil.

