

CAPÍTULO 27

EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CURSO DE PEDAGOGIA: ESTUDO DE CASO NA FACULDADE DO SERTÃO DO PAJEÚ – PERNAMBUCO

Wivianne Fonseca da Silva Almeida
Gáudia Maria Costa Leite Pereira
João Batista de Oliveira
Monica Lopes Folena Araújo

RESUMO

O presente artigo buscou analisar em que medida o curso de Pedagogia ofertado na Faculdade do Sertão do Pajeú (FASP) tem discutido os princípios da concepção de Educação do Campo. Teoricamente, revisaram-se autores centrais que debatem a Educação do Campo. Metodologicamente, adotou-se uma pesquisa de cunho qualitativo, a partir de análise documental e depoimentos coletados em entrevistas semiestruturadas. Para a interpretação dos dados, em linhas gerais, tal investigação permite afirmar que o curso de Pedagogia ofertado na Faculdade do Sertão do Pajeú ainda apresenta fragilidades na articulação de sua proposta pedagógica com a perspectiva conceitual de Educação do e no Campo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação do Campo. Formação Inicial. Licenciatura em Pedagogia.

1. INTRODUÇÃO

A dualidade imposta pela lógica das políticas públicas brasileiras fazendo distinção entre a cidade e o campo privilegia a cidade como centro de educação para onde deve dirigir-se a população da zona rural. Este é um exemplo da tradição de políticas universalistas ou generalistas que, ao não considerar ações afirmativas para coletivos específicos, configura espaços e territórios invisibilizados e não beneficiados pelas políticas públicas.

Assim, os índices negativos predominantes hoje no meio rural brasileiro não devem ser entendidos como uma contingência inevitável, mas sim como resultado de opções políticas historicamente urbanocêntricas. O Censo Demográfico de 2010 apontou a continuidade do processo de diminuição do volume da população rural, cerca de dois milhões de pessoas migraram do campo para a cidade entre 2000 e 2010. Essa redução, fruto do êxodo rural, é reflexo da visão que apresenta os centros urbanos como espaços de mais oportunidades (de emprego e de acesso aos bens e serviços públicos) em relação às áreas rurais (IBGE, 2012).

No que se refere à educação escolar, os indicadores são enfáticos. O cruzamento de dados disponíveis pelo Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) indicam que, apenas em 2014, 4.084 escolas do campo foram desativadas. Considerando os últimos 15 anos, esse número salta para mais de 37 mil unidades educacionais fechadas na área rural. Dentre as regiões mais afetadas, Norte e Nordeste

lideram esse *ranking*, o que indica que o processo denominado a “nucleação de escolas”⁴⁰ tem sido um o marco estratégico na política pública da educação que atinge de forma avassaladora as escolas do campo (BRASIL, 2013).

Essa caracterização da realidade do campo tem produzido malefícios às populações rurais, cujos estudantes veem negada a sua realidade nos conteúdos dos cursos ofertados em nível superior e nos livros didáticos do ensino fundamental, de modo que colocam os estudantes como alienados ao processo de construção de conhecimentos. Bem como, serve de álibi ao Estado que justificar o imobilismo e justificar a ausência de políticas sociais em respostas às reivindicações dos povos do campo, embora contrarie pesquisas que apontam a existência e relevância da Educação do Campo (BRITO, 2013; CALDART, 2011; MOLINA; SÁ, 2011). Esses autores demonstram o impacto positivo das licenciaturas realizadas dentro do Procampo, o que seria alternativa para se manter as escolas rurais assegurando-lhes qualidade e garantia dos direitos das famílias em serem protagonistas quanto à formação dos seus filhos

Como enfrentamento e resistência a esta realidade, a Educação do Campo – enquanto modalidade de ensino - vem se instituindo como área própria de conhecimento e fortalecendo um novo paradigma que ressalta campo e cidade como espaços não antagônicos, mas complementares, de igual valor. Essa abordagem vem conquistando espaços significativos na agenda de políticas públicas, transformando proposições políticas e pedagógicas específicas em ações concretas, legitimadas pelo texto em Lei (PIRES, 2012).

Este estudo se propõe a analisar a abordagem dada pelo curso de Pedagogia à Educação do Campo oferecido pela Faculdade do Sertão do Pajeú (FASP), verificando o quanto esse curso contribui para o debate dos diversos fatores na formação dos profissionais que atuam como docentes nas escolas do campo, especialmente, no Sertão do Pajeú. Para tanto, a pesquisa será qualitativa e se deu através da realização de entrevistados junto aos egressos da FASP que atuam em escolas públicas no município de Afogados da Ingazeira.

A FASP está localizada em Afogados da Ingazeira, município polo do Sertão do Pajeú em Pernambucano. Este município foi um dos primeiros na região a instituir o Conselho e Sistema Municipal de Educação. Atualmente, mantém 19 escolas do campo, que atendem Educação Infantil e Ensino Fundamental. Na sede do município estão sediadas instituições que

⁴⁰ Fechamento de escolas que apresentam pouca demanda de estudantes e transferindo esses alunos para escolas-polos, onde se presume haver melhores condições de infraestrutura a um custo menor. Especialmente, atinge escolas nas zonas rurais.

atendem a toda população da Região do Pajeú: Autarquia Educacional de Afogados da Ingazeira (AEDAI), mantenedora da Faculdade do Sertão do Pajeú (FASP); Instituto Federal de Pernambuco (IFPE) e Gerência Regional de Educação (GRE).

Teoricamente, os marcos orientadores da pesquisa se referem à concepção de Educação do Campo, tendo como referência as contribuições de Freire (1996), Alencar (2010), Arroyo (2004), Caldart (2000, 2009), Caldart *et al.* (2012), Pires (2012) e Ribeiro (2010). Como resultado, será discutido aspectos pontuados a partir da pesquisa de campo realizada que buscou responder à seguinte pergunta: como o curso de Pedagogia realizado na Faculdade do Sertão do Pajeú (FASP) tem articulado a concepção de Educação do Campo ao processo de formação de seus alunos e alunas. Por fim, as considerações finais elencam os aspectos centrais pontuados e indicam possíveis encaminhamentos ao debate em tela.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Educação do Campo: Conceito e Características

Ter clareza do conceito que orienta o debate sobre a Educação do Campo é fundamental para o início de qualquer proposta de discussão nesse âmbito. Arroyo (2004) destaca que a visão sobre o campo e, por consequência, o entendimento sobre a educação que deve ser ofertada a esse campo, ainda presente na formulação de políticas públicas, é um dos fatores geradores da precarização observada nessa área: “sem corrigir essa visão, a formulação de políticas não mudará” (ARROYO, 2004, p. 92).

Esse entendimento é endossado por Bourdieu *apud* Chartier (2011) que, discutindo acerca do nominalismo – uso de categorias supostamente universais e que nunca mudam - destacam que uma mesma palavra pode ser utilizada por vários grupos, em diversos contextos e apresentar significados diferentes, frutos de sua trajetória cronológica e social.

No verbete do *Dicionário da Educação do Campo*, organizado por Caldart (et.al, 2012a), a Educação do Campo é definida como:

Um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a prática de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de política pública, de educação, e de formação humana (CALDART, 2012b, p. 257, grifo da autora).

É esse o conceito adotado neste trabalho. Um conceito de Educação do Campo forjado a partir da luta pela terra e por políticas públicas educacionais que considerem as

especificidades do campo e as ações desenvolvidas pelos movimentos sociais rurais. Munarim (2011) enfatiza que a concepção de Educação do Campo não está elaborada de forma definitiva, completamente formada ou hegemônica. Sendo um conceito novo, está em disputa pelas contradições da realidade social que expressa e, estando em construção, representa uma *categoria de análise* da situação ou práticas e políticas de educação dos trabalhadores do campo: no passado, no presente e na realidade *por vir* (CALDART, 2012b).

Educação do Campo é, portanto, um conceito em construção como muitos outros, contudo, mais ainda, porque relaciona-se com um fenômeno social em fase de constituição histórica. Traz à discussão conceitual diversos aspectos intrínsecos aos movimentos da realidade que simboliza, trata-se, na expressão do professor Bernardo Mançano, de uma disputa de “território imaterial” (FERNANDES *et al.*, 2009).

À guisa de uma síntese, é possível retomar Caldart (2000) que, pontuando as questões centrais do conceito de Educação do Campo, sinaliza três aspectos que são essenciais para compreensão dessa concepção, pois sinalizam as contradições que estão na raiz da sua materialidade de origem. Em primeiro lugar, enfatiza-se que a concepção de Educação do Campo é diferente da concepção tida por Educação Rural e isso não representa simples questão de nomenclatura.

Para compreender o que significa Educação do Campo, urge a compreensão do que ela não é: uma educação que objetiva formar grupos semelhantes aos que vivem na área urbana, desconsiderando valores culturais próprios do campo (ALMEIDA; ARRUDA, 2017). Esta seria, grosso modo, a definição para Educação Rural. Essa diferença, portanto, demarca, sobretudo, uma concepção diferente de educação. A educação do campo surge como um novo paradigma de educação que objetiva o desenvolvimento sustentável do campo e a valorização dos povos camponeses, contrapondo-se à educação rural que sendo uma educação com valores urbanos, favorece a migração e valoriza o latifúndio e o agronegócio (ALENCAR, 2010).

Uma segunda questão refere-se ao conceito de Educação *no* campo⁴¹ e *do* campo. Essas preposições assumem o caráter de educação específica, enfatizando que a educação do campo está centrada numa concepção de Educação como processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade

⁴¹ A definição de “espaço urbano” (cidade) e “espaço rural” (campo) é bastante ampla, com muitas relações e contradições. Tem sido foco de diversos debates, entre eles: Veiga (2002) e Sposito; Whitacker (2006).

(FERNANDES *et al.*, 2009). A ênfase na expressão Educação *no* campo e *do* campo expressam, pela história da educação dos homens e mulheres do campo, a diferença entre “processos educativos alienadores e mantenedores da ordem do capital, e processos educativos que pautam o horizonte da emancipação humana e das formas sociais que cindem o gênero humano” (FRIGOTTO, 2011, p. 35).

O terceiro aspecto pontuado por Caldart (2000) está na premissa de que a materialidade de origem (ou de raiz) do conceito de Educação do Campo exige que ela seja pensada/trabalhada a partir da tríade: Campo – Política Pública – Educação. Ao falar sobre os *vários campos* que integram a Educação do Campo, é fundamental pensar nos termos da tríade proposta como um único elemento, pois configuram sua intenção política e pedagógica: a Educação do Campo se faz vinculada às lutas sociais do campo, no diálogo entre seus diferentes sujeitos, representando um movimento pelo direito de todos à educação pública de qualidade (CALDART, 2009).

Na definição dessas características da Educação do Campo é fundamental enfatizar os princípios pedagógicos propostos no documento “Referências Nacionais para uma Educação do Campo” (BRASIL, 2005) que fundamentam a identidade da escola do campo e, assim, procuram materializar o conceito de Educação do Campo.

Os princípios pedagógicos orientados no referido documento pontuam o papel da escola enquanto formadora de sujeitos articulada a um projeto de emancipação humana; a valorização dos diferentes saberes no processo educativo; os espaços e tempos de formação dos sujeitos de aprendizagem; o lugar da escola vinculado à realidade dos sujeitos; a educação como estratégia do desenvolvimento sustentável e a autonomia e colaboração entre os sujeitos do campo e o sistema nacional de ensino. Sistematizam, portanto, numa perspectiva pedagógica, os Princípios da Educação do Campo, pontuados no Decreto nº 7.352/2010.

Conforme enfatiza NETO (2009), as propostas pedagógicas são também propostas políticas que representam projetos sociais em disputa: o projeto de campo do agronegócio e o projeto de campo vinculado à agricultura familiar. Assim, esses princípios, tomados como referência no debate da Educação do Campo, são transversais a todo processo educativo e orientam a ação pedagógica nas atividades de formação continuada dos profissionais que atuam ou atuarão no contexto da educação do campo.

2.2 Marcos orientadores do debate contemporâneo da Educação do Campo

Os povos do campo apresentam em sua trajetória uma história de exploração e exclusão. Da colonização até a disputa contemporânea pela terra, a população rural enfrenta a tensão estabelecida entre os interesses do Estado brasileiro, dos empresários e da sociedade civil organizada sobre a Educação do Campo:

Por um lado, temos os movimentos sociais e os grupos organizados da sociedade civil, empenhados na luta por uma Educação do Campo na perspectiva de política pública, como direito dos povos do campo; por outro, o Estado brasileiro, aportando uma legislação que, no período anterior a 1998, considerava a educação para as populações do campo apenas numa ótica instrumental, assistencialista ou de ordenamento social, ou seja, era educação denominada “rural” (PIRES, 2012, p. 81).

Nos períodos que antecederam o século XX, no Brasil, a preocupação com a educação ofertada aos povos campestinos girava em torno da necessidade de formação de mão de obra, seja para o desenvolvimento da indústria urbana, seja para a agricultura como forma de conter o êxodo rural, especialmente na década de 1920.

Tomando como base a publicação do Ministério da Educação *Educação do Campo: marcos normativos* (BRASIL, 2012) e a exposição realizada por Pires (2012) sobre a trajetória histórica e os contornos legais da política pública de Educação do Campo no Brasil, podemos delinear uma breve linha do tempo com os marcos orientadores que fundamentam o debate contemporâneo sobre a Educação do Campo:

- Constituição de 1988;
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
- I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em 1997;
- Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Parecer n. 36/2001 e Resolução n. 01/2002 do Conselho Nacional de Educação);
- Decreto n. 7.352/2010 e o Plano Nacional de Educação (Lei nº. 13.005/2014).

Esses marcos esboçam a trajetória da Educação do Campo que sempre teve, mesmo quando a legislação não refletiu isso explicitamente, a articulação de suas demandas ao entendimento da necessidade da construção de um novo projeto de sociedade como um dos seus fundamentos centrais. Nesse contexto, o processo de formação de professores torna-se discussão específica em relação a outros diálogos sobre educação, pois deve estar permanentemente ligada ao campo e a todas as questões que envolvem seu desenvolvimento, enquanto lugar de vida, de produção histórica e cultural (MOLINA, 2009).

Conforme Arroyo (2004), a concepção de formação de professores e outros profissionais de educação que atuam ou atuarão em escolas do campo está centrada na superação de um “protótipo único”, afirmando que a formação dos profissionais da educação pode (ou até mesmo deve) ser genérica e universal, desconsiderando as especificidades e as relações de diversidade que se estabelecem no interior da escola.

Os cursos de formação dos profissionais de educação precisam prever o envolvimento dos movimentos do campo e a incorporação dos saberes acumulados socialmente, reconhecendo que os coletivos sociais, étnicos e raciais do campo são sujeitos de conhecimentos, de linguagens e de trajetórias históricas fundamentais no processo de formação/amadurecimento profissional.

3. ASPECTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa foi realizada com egressos do curso de Pedagogia da FASP, apesar de a FASP oferecer outros cursos, estes não foram objeto de atenção nessa pesquisa: Licenciatura em Letras, habilitação em Português e Inglês, de Licenciatura em Matemática, em História, em Pedagogia e Bacharelado em Direito.

Em relação aos aspectos metodológicos, a pesquisa estabeleceu abordagem qualitativa que consiste em sistematizar os dados resultantes das entrevistas e analisá-los conforme as teorias abordadas (GIL, 2008; MINAYO *et al.*, 2002). O conceito adotado relativo à Educação do Campo será considerado com foco em uma investigação centrada em procedimentos de caráter descritivo, estabelecendo uma avaliação processual (COSTA; CASTANHAR, 2003). As entrevistas permitiram, conforme orientou Gaskell (2013), a exploração do espectro diverso de opiniões e a visualização das diferentes representações sobre o assunto em questão.

Foram entrevistadas 20 profissionais da educação concursadas e que atuam como professoras no município de Afogados da Ingazeira – PE. A análise se norteou-se pelos referenciais teóricos de pesquisadores que discutem a Educação enquanto sistema e a Educação do Campo como imbricada nesse contexto. A definição das bases teóricas do trabalho teceu a compreensão sobre o conceito e as características da concepção de Educação do Campo a qual se filia o trabalho; a discussão dos marcos orientadores do debate contemporâneo da Educação do Campo e as perspectivas traçadas para o projeto de formação continuada dos profissionais do magistério no trabalho com a Educação do Campo.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados observados com a investigação estabelecem aspectos significativos sobre como o curso de Pedagogia realizado na FASP tem articulado o debate sobre Educação do Campo ao processo de formação inicial de seus alunos e alunas.

Em relação à concepção de Educação do Campo construída a partir do curso de Pedagogia da FASP, observa-se um duplo movimento: os egressos indicam ter construído a compreensão sobre algumas características da Educação tomada como *do e no* Campo, no entanto, atrelada a essa construção, ainda há percepções filiadas ao conceito de Educação Rural.

A compreensão sobre Educação *do e no* Campo está subjacente às definições de Educação do Campo e de Escola do Campo que reconhecem o processo de luta por uma educação que retrate a diversidade sociocultural do campo, valorize os diferentes saberes (formais, não formais e informais) no processo educativo e reconheça a Educação como direito subjetivo: “A educação do campo vem a ser uma educação voltada *a questões inerentes à realidade dos povos do campo*, que respeita e trabalha as diversidades e particularidades desses povos” (ENTREVISTADO 9, 2022, informação verbal concedida em 12 de abril 2022); “É aquela educação que desenvolve aprendizados a partir das características do local, do campo, em *que utiliza a cultura e os trabalhos daquela comunidade*” (ENTREVISTADO 6, 2022, informação verbal concedida em 12 de abril 2022); “A educação do campo é uma educação voltada a comunidades rurais *devendo ser assegurada por Estados e Municípios*” (ENTREVISTADO 4, 2022, informação verbal concedida em 12 de abril 2022); “Uma educação voltada para comunidade rural, *onde o seu dia a dia esteja inserido no currículo escolar*. É necessário que a realidade esteja na prática de ensino da escola” (ENTREVISTADO 3, 2022, informação verbal concedida em 12 de abril 2022); “A educação que agrega a realidade de cada comunidade para suprir as necessidades, *valorizando os espaços e potencializando-os para a melhoria do espaço de convívio social*” (ENTREVISTADO 1, 2022, informação verbal concedida em 12 de abril 2022).

Mas, percepções filiadas ao conceito de Educação Rural ainda estão presentes na definição de Educação do Campo e de Escola do Campo por esboçarem ênfase ao dicotomizarem campo-cidade enquanto localização geográfica, frisando a adaptabilidade ao rural e o campo como o lugar do atraso que fomenta a migração, indicando, assim, uma compreensão voltada ao conceito de Educação *para* o campo: “Uma educação esquecida pela política pública, onde o governo fala de educação para todos, mas que não passa de fachada.

Nossas escolas do campo vivem em precariedade.” (ENTREVISTADO 1, 2022, informação verbal concedida em 12 de abril 2022); “Educação do campo torna-se uma entidade escolar, que na maioria das vezes, não é vista como deveria, *deixando o educando da área rural a desejar*” (ENTREVISTADO 12, 2022, informação verbal concedida em 13 de abril 2022); “É uma educação *direcionada a crianças que moram na zona rural*”. (ENTREVISTADO 16, 2022, informação verbal concedida em 13 de abril 2022); “As escolas do campo são salas com turmas multisseriadas. *Pouca influência e valorização do ser enquanto aluno do campo*” (ENTREVISTADO 10, 2022, informação verbal concedida em 13 de abril 2022); “*A escola do campo tem como características muitas necessidades, falta de estrutura, de materiais e, muitas vezes, de professores*” (ENTREVISTADO 5, 2022, informação verbal concedida em 12 de abril 2022); “*Uma escola caracterizada como carente, onde faltam recursos em muitos casos e salas multisseriadas*” (ENTREVISTADO 14, 2022, informação verbal concedida em 13 de abril 2022); “De modo geral, esta *educação do campo é caracterizada por lugares isolados existindo muita repetência e evasão escolar*” (ENTREVISTADO 7, 2022, informação verbal concedida em 12 de abril 2022); “Educação do campo é aquela que se é estabelecida a lugares de culturas diferentes, *para a zona rural, na maioria das vezes com poucas oportunidades*” (ENTREVISTADO 15, 2022, informação verbal concedida em 13 de abril 2022); “Educação do campo é a educação aplicada *a alunos da zona rural*” (ENTREVISTADO 13, 2022, informação verbal concedida em 13 de abril 2022).

Essa oscilação de compreensões presente na construção das definições do que seja Educação do Campo e Escola do Campo representa o desafio de se discutir a ampliação do debate sobre Educação do Campo dentro do curso, considerando-se que não há ação específica nesse sentido na Proposta Pedagógica do Curso de Pedagogia e, dentro da Matriz Curricular da Licenciatura, essa temática é abordada apenas no 7º período, com a disciplina de Fundamentos da Educação Indígena e do Campo, numa carga horária total de 60 (sessenta) horas.

A frágil consistência nessa compreensão se reflete também nas respostas a respeito das instituições governamentais e/ou organizações não-governamentais que atuam no campo e que tiveram seu trabalho como foco de discussão durante o curso. A maior parte dos entrevistados não respondeu e, nas respostas dadas, as instituições foram citadas de forma bastante diversificada e genérica: “As comunidades quilombolas (mãos crioulas)” (ENTREVISTADO 6, 2022, informação verbal concedida em 12 de abril 2022); “A FUNAI e a comunidade dos quilombolas” (ENTREVISTADO 10, 2022, informação verbal concedida em 13 de abril 2022); “Projeto Dom Hélder Câmara; Diaconia” (ENTREVISTADO 7, 2022, informação

verbal concedida em 12 de abril 2022); “A educação das associações que acontece nas comunidades; agricultura familiar com o cultivo de produtos orgânicos; Grupo Mulher Maravilha, entre outros” (ENTREVISTADO 16, 2022, informação verbal concedida em 13 de abril 2022); “Indígenas e rede de mulheres produtoras” (ENTREVISTADO 5, 2022, informação verbal concedida em 12 de abril 2022).

As respostas indicam a ausência de debate, de fato articulado, entre os conceitos de Educação do Campo e o papel dos movimentos sociais nessa discussão. Alguns entrevistados confirmam essa percepção: “Só tivemos foco em discussões acerca de escolas da zona rural e comunidades indígenas” (ENTREVISTADO 4, 2022, informação verbal concedida em 12 de abril 2022); “No curso, nenhuma. Mas conheço a Casa da Mulher do Nordeste, na qual já participei de projetos como Mulheres na Caatinga, ATER Mulher e a Rede de Mulheres Produtoras do Pajeú” (ENTREVISTADO 9, 2022, informação verbal concedida em 12 de abril 2022).

Segundo Caldart (2000), a prática social que vem produzindo o conceito de Educação do Campo está profundamente ligada ao protagonismo dos movimentos sociais camponeses, portanto, o percurso de compreensão sobre o que vem a ser a Educação *do e no* campo tem sua raiz no conhecimento do trabalho, da cultura e das lutas sociais que envolvem os trabalhadores do campo e as instituições que os representam.

Outro aspecto basilar para o debate é o conhecimento a respeito dos marcos orientadores conquistados historicamente pelo movimento de Educação do Campo. Sobre esse aspecto, a maior parte dos entrevistados não respondeu, apenas um egresso citou a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e outro as Diretrizes Operacionais por uma Educação do Campo, indicando conhecimentos pontuais e individuais sobre a questão.

Os marcos orientadores retomam princípios da educação do campo, como a gestão democrática e o incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, ao desconhecê-los, os profissionais da educação tornam delicada a materialização da Educação do Campo no dia-a-dia das escolas.

Em relação a ações (políticas e/ou programas) implementadas na gestão pública para a Educação do Campo que foram discutidas durante o curso, os entrevistados também indicaram conhecimento limitado. Apenas um entrevistado citou programas educacionais, enfatizando a ausência dessa abordagem durante o curso: “Há programas voltados à Educação do Campo,

como Escola Ativa, Projovem Campo, porém são questões que não foram debatidas durante o curso” (ENTREVISTADO 13, 2022, informação verbal concedida em 13 de abril 2022).

O contexto aponta, então, o desafio da implementação de atividades de extensão que aproximem a FASP dos movimentos sociais, instituições e escolas que têm seu trabalho articulado à concepção e aos princípios da Educação do Campo. O debate público, integrado a ações de extensão, poderia oportunizar o desenvolvimento de projetos com grande potencial de disseminação da Educação do Campo.

Outros aspectos significativos que a investigação evidencia estão relacionados à organização do trabalho pedagógico na perspectiva da Educação *no* e *do* campo. Questionados sobre o que deve abordar o currículo das escolas que trabalham na perspectiva da Educação do Campo, os egressos do curso de Pedagogia da FASP evidenciaram a concepção de currículo enquanto construção social, enfatizando a relação que deve existir com o conhecimento cultural dos alunos: “Alfabetização, letramento e conhecimentos locais que sirvam para que as pessoas do campo se qualifiquem e se aperfeiçoem para o trabalho em sua realidade” (ENTREVISTADO 6, 2022, informação verbal concedida em 12 de abril 2022); “Que o currículo aconteça atendendo as realidades sociais e econômicas de cada comunidade e que aconteçam na prática e não apenas na teoria”. (ENTREVISTADO 7, 2022, informação verbal concedida em 12 de abril 2022); “O currículo das escolas do campo deve contemplar os saberes de seu povo, bem como as habilidades e competências próprias para o ano/série em que o aluno está inserido, ou seja, deve-se trabalhar o currículo nacional partindo da realidade do aluno” (ENTREVISTADO 14, 2022, informação verbal concedida em 13 de abril 2022); “Valorização do meio onde estão situados para que isso leve os alunos a conhecer, valorizar e crescer na sua comunidade” (ENTREVISTADO 10, 2022, informação verbal concedida em 13 de abril 2022);

Essa percepção construída sobre o currículo é muito significativa, pois supera a visão generalista, de uma visão única de conhecimento ou modos de pensar que predomina nos currículos da educação básica (PIRES, 2012).

Na discussão sobre a organização das turmas em escolas do campo, a multisseriação ganha centralidade tomada como significativo entrave para a aprendizagem nessas escolas: “Na escola multisseriada não existe aprendizado satisfatório, pois os alunos ficam dispersos enquanto o professor ensina a “outra turma” e muitas vezes o professor não acompanha seus alunos como deveria” (ENTREVISTADO 1, 2022, informação verbal concedida em 12 de abril

2022; “Esse tipo de educação não deveria existir, pois a dificuldade do trabalho pedagógico é muito difícil pelo nível de aprendizagem e pela falta de recursos e infraestrutura” (ENTREVISTADO 11, 2022, informação verbal concedida em 13 de abril 2022); “É uma realidade difícil, onde o professor tem que fazer o papel de educador e gestor da escola, atendendo a diferentes realidades de idade” (ENTREVISTADO 3, 2022, informação verbal concedida em 12 de abril 2022; “Muito difícil para o professor e aluno. É uma realidade cruel a qual não há como atender a todos igualmente, deixando passar problemas com déficit de aprendizagem” (ENTREVISTADO 8, 2022, informação verbal concedida em 12 de abril 2022;

A imagem da escola multisseriada consolidada no imaginário dos entrevistados, tendo em vista que a maior parte deles não apresenta, nesse momento, experiência nessas salas de aula, é reflexo do paradigma urbano que define a sala de aula seriada como o modelo de escola com condições de aprendizagem, desconsiderando a necessidade de superar a unilateralidade de práticas pedagógicas (ARROYO, 2001).

Questionados sobre a possibilidade de atuação em salas de aula de escolas do campo, os entrevistados enfatizaram a ausência do sentimento de preparação para essa realidade: “Não me sinto preparada. É uma prática em que o professor deve estar em formação específica às turmas multisseriadas. No curso em formação, percebi uma falta em relação a esta questão, em nenhum momento foi falado sobre a organização curricular, metodologia e políticas públicas voltadas à Educação do Campo” (ENTREVISTADO 6, 2022, informação verbal concedida em 12 de abril 2022; “Não acho que esteja preparada, devido ao pouco embasamento sobre o assunto” (ENTREVISTADO 8, 2022, informação verbal concedida em 12 de abril 2022; “Não estou preparado, pois em minha opinião deveria ter um estágio supervisionado em Educação do Campo” (ENTREVISTADO 12, 2022, informação verbal concedida em 13 de abril 2022; “Não estou preparada, pois é necessário que aconteça mais capacitações” (ENTREVISTADO 16, 2022, informação verbal concedida em 13 de abril 2022; “Na verdade, não estou preparada. Apesar das várias discussões em torno deste tema, ainda não houve uma formação de fato, a fim de preparar para o desenvolvimento efetivo desta prática nas escolas” (ENTREVISTADO 5, 2022, informação verbal concedida em 12 de abril 2022).

Os egressos do curso de Pedagogia evidenciaram as lacunas da formação inicial na área de Educação do Campo. Essas lacunas, posteriormente, ampliam o desafio já existente das políticas de formação continuada: perdurarem de maneira sistemática e consistente, diferenciando práticas e assumindo inovações na condução pedagógica das escolas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação *do e no* Campo é um novo paradigma, que surge em contraposição à Educação Rural. A formação dos profissionais que atuarão nessa perspectiva exige a compreensão da educação como processo humano que acontece na escola, na família, na comunidade, no movimento social e deveria sensibilizar os profissionais para perceberem e se adequarem às exigências locais, onde atuam.

Considerando os aspectos pontuados na investigação, o curso de Pedagogia ofertado na Faculdade do Sertão do Pajeú ainda apresenta fragilidades na articulação de sua proposta pedagógica com essa perspectiva de Educação *do e no* Campo. Embora sejam significativas as discussões construídas no que se refere à concepção de Currículo e até mesmo ao conceito de Educação do Campo, demonstradas pela presença explicitada de ênfase à cultura local e ao conhecimento popular, isto ainda reside muito no campo teórico, e as limitações em relação ao conhecimento dos marcos orientadores, das instituições, projetos ou políticas públicas na área são desafios muito significativos a ser superados para dar segurança aos profissionais para a adoção de atitudes pertinentes.

As atividades práticas ou estruturas de ensino que enfatizem a didática e as possibilidades de atuação político-pedagógica nas escolas do campo deveriam ser centrais no processo de formação inicial, mas não é isto que ficou demonstrado. É necessário que a prática vivenciada seja tomada como objeto de reflexão coletiva nesse sentido, propiciando, dentre outras alternativas e ajustes na grade curricular, a formação de grupos de discussão, por meio dos quais se definam esforços para a intervenção nessa realidade.

A fragilidade teórica sobre o conceito de Educação *do e no* Campo, o desconhecimento dos marcos regulatórios que norteiam essa prática, a insegurança ou mesmo o preconceito em se trabalhar com turmas multisseriadas, a ideologia hegemônica que coloca o urbano como superior e melhor que o rural... São fatores que de alguma forma impedem que sejam feitas reflexões abertas e propositivas para enfrentar essa problemática e, pode-se constatar, opta-se por invisibilizar a situação e negá-la, fechando as escolas e criando uma convenção de que o campo não existe ou que precisa ser extinto.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, M. F. dos S. Educação do Campo e a Formação de Professores: construção de uma política educacional para o campo brasileiro. **Ci. & Tróp.**, Recife, v.34, n. 2, p. 207-226, 2010.

Disponível em: <https://periodicos.fundaj.gov.br/CIC/article/view/868/589>. Acessado em: Mai. 2023.

ALMEIDA, W. F. da S.; ARRUDA, G. A. de. Projeto Meu Campo Lê: incentivando à leitura nas comunidades campesinas do Sertão Pernambucano. In: **Congresso Interinstitucional Brasileiro de Educação Popular e do Campo**. Goiás, (GO). Anais (On-Line). Goiás: CIBEPOC, p. 1210 – 1220, 2017. Disponível: <http://Congressos.Sistemasph.Com.Br/Index.Php/Cibepoc/Cibepoc2017/Schedconf/Presentati ons>. Acessado em: Mai. 2018.

ARROYO, M. G. As séries não estão centradas nem nos sujeitos educandos, nem em seu desenvolvimento. In: SEDAD/MEC. **Solução para as não-aprendizagens: séries ou ciclos?**. Brasília: MEC, 2001, p. 56 - 63.

ARROYO, M. G. Por um tratamento público da educação do campo. In: SEDAD/MEC. **Educação do campo: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Coleção por uma educação do campo (vol.5). Brasília, Articulação Nacional por Uma Educação do Campo, 2004, p.92-98.

CHARTIER, R.. **O sociólogo e o historiador**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

BRASIL. **Censo demográfico**. 2010. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/index.php>. Acessado em: Jan. 2018.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Resolução CNE/CEB Nº 1, de 3 de Abril de 2002.

BRASIL. IBGE/PNAD. **Decreto n. 7.352/2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de educação na Reforma Agrária (Pronea). Brasília, 2010.

BRASIL. **Lei n. 10.172/2001**. Aprova o plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001.

BRASIL. **Lei n. 11.494/2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Brasília, 2007.

BRASIL. **Lei n. 9.394/1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. **Lei nº 12.960/2014**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e dá outras providências. Brasília, 2014.

BRASIL. MEC. **Referências para uma política nacional de educação do campo**: caderno de subsídios. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. M. N. Ramos, T. M. Moreira & C. A. dos Santos (coordenação). (2ª Ed.). C. BRASÍLIA. DF: MEC/SECAD, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CNE n. 36/2001. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Brasília: MEC/CNE, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Educação do Campo: marcos normativos**. Brasília: SECADI, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo) – Documento Orientador**. Brasília: SECADI, 2013.

BRITO, M. B. **O acesso à educação superior pelas populações do campo, na universidade pública: um estudo do Pronera, Procampo e Parfor, na Universidade Federal do Pará**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – PPGED-UFPA, 2013.

CALDART, R. S. A escola do campo em movimento. In: BENJAMIN, C.; CALDART, R. S. **Projeto popular e escolas do campo**. Brasília, DF, nº 03, 2000.

CALDART, R. S. Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área? In: MOLINA, M. C; SÁ, L. M. (Orgs). **Licenciatura em Educação do Campo: registros e reflexões a partir das experiências piloto (UFMG; UnB; UFBA e UFS)**. Belo Horizonte. Autêntica, 2011.

CALDART, R. S. *et al* (Orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012a.

CALDART, R. S. Por Uma educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009, p. 147 – 160.

COSTA, F. L.; CASTANHAR, J. C. Avaliação de programas públicos: desafios conceituais e metodológicos. **RAP**. Rio de Janeiro, v.37, p.969-992, set/out. 2003. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/6509/5093>. Acessado em: Mai. 2023.

FERNANDES, B. M. Diretrizes de uma Caminhada. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009, p. 133-145.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ª ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, G. Projeto societário contra-hegemônico e educação do campo: desafios de conteúdo, método e forma. In: MUNARIM, A. *et al*. (Orgs.). **Educação do Campo: reflexões e perspectivas**. 2. ed. rev. Florianópolis: Insular, 2011. p. 19-46.

GASKELL, G. Entrevistas Individuais e Grupais. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. 11ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 64 - 89.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas em pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2008.

IBGE. **Censo Demográfico 2010: características gerais dos indígenas resultados do universo**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/indigenas/indigena_censo2010.pdf. Acessado em: Mai. 2023.

MINAYO, M. C. de S. *et al.* (Orgs.) **Pesquisa social**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOLINA, M. C. Políticas Públicas. In: CALDART, R. *et al.* (Orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 585-593.

MOLINA, M. C. Residência Agrária: concepções e estratégias. In: MOLINA, M. C. *et al.* (Orgs.). **Educação do campo e formação profissional – A experiência do Programa Residência Agrária**. Brasília: MDA, 2009.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. A Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília: Estratégias político-pedagógicas na Formação de Educadores do Campo. In: MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. (Orgs.). **Licenciatura em Educação do Campo: registros e reflexões a partir das experiências piloto (UFMG; UnB; UFBA e UFS)**. Belo Horizonte. Autêntica, 2011.

MUNARIM, A. Prefácio – Educação do Campo: desafios teóricos e práticos. In: MUNARIM, A. *et al.* **Educação do campo – reflexões e perspectivas**. 2ª ed. Florianópolis: Insular, 2011, p. 09 -18.

NETO, A. J. de M. Formação de professores para a Educação do Campo: projetos sociais em disputa. In: ROCHA, A.; MARTINS, A. **Educação do campo – desafios para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 25-38.

PEIXER, Z. I. **Educação do campo – reflexões e perspectivas**. 2ª ed Florianópolis: Insular, 2011, p. 19-46.

PIRES, Â. M. **Educação do campo como direito humano**. São Paulo: Cortez, 2012.

RIBEIRO, M. **Movimento camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

SPOSITO, M. E. B.; WHITACKER, A. M (Orgs.). **Cidade e campo: relações e contradições entre urbano e rural**. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

VEIGA, J. E. da. **Cidades Imaginárias: o Brasil é menos urbano do que se calcula**. Campinas: Autores Associados, 2002.

ENTREVISTA CONCEDIDA

ENTREVISTADO 1. Educação do Campo no Curso de Pedagogia: Estudo de Caso na Faculdade do Sertão do Pajeú – Pernambuco. Entrevista concedida a Wivianne Fonseca da Silva Almeida, 12 de abril de 2022.

ENTREVISTADO 2. Educação do Campo no Curso de Pedagogia: Estudo de Caso na Faculdade do Sertão do Pajeú – Pernambuco. Entrevista concedida a Wivianne Fonseca da Silva Almeida, 12 de abril de 2022.

ENTREVISTADO 3. Educação do Campo no Curso de Pedagogia: Estudo de Caso na Faculdade do Sertão do Pajeú – Pernambuco. Entrevista concedida a Wivianne Fonseca da Silva Almeida, 12 de abril de 2022.

ENTREVISTADO 4. Educação do Campo no Curso de Pedagogia: Estudo de Caso na Faculdade do Sertão do Pajeú – Pernambuco. Entrevista concedida a Wivianne Fonseca da Silva Almeida, 12 de abril de 2022.

ENTREVISTADO 5. Educação do Campo no Curso de Pedagogia: Estudo de Caso na Faculdade do Sertão do Pajeú – Pernambuco. Entrevista concedida a Wivianne Fonseca da Silva Almeida, 12 de abril de 2022.

ENTREVISTADO 6. Educação do Campo no Curso de Pedagogia: Estudo de Caso na Faculdade do Sertão do Pajeú – Pernambuco. Entrevista concedida a Wivianne Fonseca da Silva Almeida, 12 de abril de 2022.

ENTREVISTADO 7. Educação do Campo no Curso de Pedagogia: Estudo de Caso na Faculdade do Sertão do Pajeú – Pernambuco. Entrevista concedida a Wivianne Fonseca da Silva Almeida, 12 de abril de 2022.

ENTREVISTADO 8. Educação do Campo no Curso de Pedagogia: Estudo de Caso na Faculdade do Sertão do Pajeú – Pernambuco. Entrevista concedida a Wivianne Fonseca da Silva Almeida, 12 de abril de 2022.

ENTREVISTADO 9. Educação do Campo no Curso de Pedagogia: Estudo de Caso na Faculdade do Sertão do Pajeú – Pernambuco. Entrevista concedida a Wivianne Fonseca da Silva Almeida, 12 de abril de 2022.

ENTREVISTADO 10. Educação do Campo no Curso de Pedagogia: Estudo de Caso na Faculdade do Sertão do Pajeú – Pernambuco. Entrevista concedida a Wivianne Fonseca da Silva Almeida, 13 de abril de 2022.

ENTREVISTADO 11. Educação do Campo no Curso de Pedagogia: Estudo de Caso na Faculdade do Sertão do Pajeú – Pernambuco. Entrevista concedida a Wivianne Fonseca da Silva Almeida, 13 de abril de 2022.

ENTREVISTADO 12. Educação do Campo no Curso de Pedagogia: Estudo de Caso na Faculdade do Sertão do Pajeú – Pernambuco. Entrevista concedida a Wivianne Fonseca da Silva Almeida, 13 de abril de 2022.

ENTREVISTADO 13. Educação do Campo no Curso de Pedagogia: Estudo de Caso na Faculdade do Sertão do Pajeú – Pernambuco. Entrevista concedida a Wivianne Fonseca da Silva Almeida, 13 de abril de 2022.

ENTREVISTADO 14. Educação do Campo no Curso de Pedagogia: Estudo de Caso na Faculdade do Sertão do Pajeú – Pernambuco. Entrevista concedida a Wivianne Fonseca da Silva Almeida, 13 de abril de 2022.

ENTREVISTADO 15. Educação do Campo no Curso de Pedagogia: Estudo de Caso na Faculdade do Sertão do Pajeú – Pernambuco. Entrevista concedida a Wivianne Fonseca da Silva Almeida, 13 de abril de 2022.



ENTREVISTADO 16. Educação do Campo no Curso de Pedagogia: Estudo de Caso na Faculdade do Sertão do Pajeú – Pernambuco. Entrevista concedida a Wivianne Fonseca da Silva Almeida, 13 de abril de 2022.