UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

VOZES DO CAMPO: UMA ANÁLISE DA FORMAÇÃO DOCENTE TENDO COMO BASE A TEORIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Porto Alegre
2º semestre
2012

Camila Waterloo Radomsky

VOZES DO CAMPO: UMA ANÁLISE DA FORMAÇÃO DOCENTE TENDO COMO BASE A TEORIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Trabalho de Conclusão apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora:
Profa. Dra. Helena Dória Lucas de Oliveira

Porto Alegre
2º semestre
2012

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha orientadora, Professora Helena Dória Lucas de Oliveira, pelo carinho, compreensão e ensinamentos ao longo deste semestre. Sempre preocupada com meu bem estar ao longo desta trajetória acadêmica, entendendo minhas fraquezas e limitações. Muito obrigada por tudo;

Às minhas queridas amigas Tatiane, Bruna e Caroline, que estiveram comigo durante este processo, me fazendo rir, chorar e me emocionar;

À Eliza Dias, um exemplo de professora a ser seguido. Me ajudou imensamente no período de Estágio Obrigatório, entregando sua turma em minhas mãos e me considerando uma colega;

À Izabel, por toda ajuda nos planejamentos ao longo do curso. Sempre disposta a ajudar, mesmo depois de um longo dia de trabalho.

EM ESPECIAL....

Ao Anderson, meu amor, meu companheiro de todas as horas, agradeço a paciência, o amor e o apoio incondicional. Te amo!!!

Ao meu irmão Guilherme, meu exemplo acadêmico, meu amigo e conselheiro em todos os momentos. Foi dele que herdei uma veia sociológica e a paixão pelos estudos rurais;

À Adriana, pela ajuda e pela paciência na realização da escrita do relatório para o IPEA.

Ao meu primo-irmão Jerônimo, um guerreiro que mesmo nos momentos mais difíceis estava sempre tentando nos animar;

Aos avós do Anderson, que também os considero meus, pelo carinho, pela preocupação e pelo incentivo durante esta trajetória;

Aos meus pais, Regina e Henrique por TUDO. Por acreditarem em todos os meus sonhos e, mesmo quando estes se tornaram pesadelos, estavam SEMPRE ao meu lado. Vocês são meu alicerce. Amo vocês;

Um agradecimento mais que especial a minha tia e madrinha Maria Clara que, mesmo não estando mais entre nós, foi parte fundamental nesta conquista. Certamente está muito feliz por mais esta etapa concluída.

A todos, muito obrigada por fazerem parte da minha vida!!!

Que estrutura escolar dará conta de um projeto de Educação do Campo? A estrutura que tenha a mesma lógica do movimento social, que seja inclusiva, democrática, igualitária, que trate com respeito e dignidade as crianças, jovens e adultos do campo, que não aumente a exclusão dos que já são tão excluídos.

(ARROYO, 2004, p. 86)

RESUMO

Este trabalho tem como referencial teórico a Educação do Campo e seus princípios. A metodologia da pesquisa é de caráter qualitativo e de cunho documental, através da análise dos planos de ensino de algumas disciplinas e do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFRGS, para refletir sobre quais articulações existem entre a formação docente no curso de pedagogia da UFRGS e os princípios pedagógicos da Educação do Campo. Este trabalho teve como objetivos aprofundar o estudo dos princípios e da teorização da Educação do Campo, identificar a existência de um eixo articulador entre as disciplinas do Curso de Pedagogia e seus referenciais bibliográficos que dão suporte para organizar práticas pedagógicas e examinar possibilidades de articular a formação docente no curso de pedagogia da UFRGS e os princípios pedagógicos da Educação do Campo. A partir do estudo, verifica-se que a formação docente do Curso de Pedagogia da UFRGS possibilita às egressas desenvolverem um trabalho qualificado em escolas rurais se tiverem uma identificação com uma cultura do campo.

Palavras-Chave: Educação do Campo. Currículo integrado. Formação docente

Lista de Tabelas

Tabela 1 – Nível de instrução dos agricultores no Rio Grande do Sul.....11

Lista de Gráficos

Gráfico 1 – Média de anos de estudo da população rural no Rio Grande do Sul.....12

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO..... 9
1.1 E por que o universo rural? Justificando a escolha pela temática..... 10
2 METODOLOGICAMENTE FALANDO..... 14
2.1 A trajetória da pesquisa..... 15
2.2 Os documentos analisados..... 15
3 DO URBANO AO RURAL: AS DIFERENTES INFÂNCIAS DO MUNDO CONTEMPORÂNEO..... 17
3.1 Pensando a infância..... 17
3.2 A infância do campo..... 18
4 DA EDUCAÇÃO RURAL À EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONCEITOS EM CONSTANTE TRANSFORMAÇÃO HISTÓRICA..... 21
4.1 Uma Educação *do* campo e *no* campo..... 23
5 RESULTADOS ANALÍTICOS..... 25
5.1 O Curso de Licenciatura em Pedagogia da UFRGS..... 25
5.2 Os princípios pedagógicos da Educação do Campo..... 32
5.3 Vozes do campo: ações educativas para as populações campesinas..... 34
6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES..... 36
REFERÊNCIAS..... 37

1 INTRODUÇÃO

Este Trabalho de Conclusão de Curso propõe-se a refletir sobre quais articulações existem entre a formação docente no curso de pedagogia da UFRGS e os princípios pedagógicos da Educação do Campo.

A escolha da temática deste estudo decorre de minhas inquietações acadêmicas em relação à escolarização de sujeitos do campo. Ao longo de minha formação acadêmica presenciei e participei de inúmeras discussões e debates acerca da infância, de práticas pedagógicas, de planejamento escolar, entre outras. Entretanto, estas discussões, na maioria das vezes, tinham como centro uma cultura urbana. Não tenho lembranças de algo que considero importante, que é a necessidade de diferenciar o contexto urbano do rural.

Este estudo está dividido em seis capítulos. No primeiro capítulo, justifico a escolha de minha temática, explicando o porquê das minhas inquietações sobre o universo rural. Ainda nesse capítulo, trago alguns dados sobre escolarização para a discussão a fim de problematizá-los e dar visibilidade aos povos do campo.

No capítulo a seguir, abordo a metodologia utilizada para o desenvolvimento deste estudo, assim como a trajetória da pesquisa e os procedimentos investigativos.

Nos terceiro e quarto capítulos, abordo as concepções teóricas que fundamentaram as análises.

No quinto capítulo, apresento as análises e reflexões dos dados selecionados atrelando-os com a fundamentação teórica.

Finalizo este TCC com algumas considerações sobre o estudo realizado.

1.1 E por que o universo rural? Justificando minha escolha pela temática

Minha aproximação com a temática da Educação do Campo ocorreu antes de ingressar no Curso de Pedagogia. Durante anos convivi com meu irmão e suas inquietações acerca dos temas rurais. Desde sua graduação no curso de Ciências Sociais até sua tese em Antropologia Social fui uma fã de seus escritos. Lembro-me das discussões durante o almoço e do fascínio e entusiasmo dele ao falar sobre um universo tão fascinante chamado ruralidade. Não segui completamente os passos de meu irmão, pois minha opção foi voltada para a área da Educação, mas certamente a temática da Educação do Campo entra em minha vida por influência dele e alimentada pelas minhas preocupações ao longo de minha trajetória acadêmica.

Ao ingressar na Universidade, em um curso na área da Educação, percebi que as disciplinas eram centradas em uma educação urbana, eram direcionadas para sujeitos que vivem nas cidades. Durante minha permanência na Universidade questionava-me de por que ter como foco de estudo somente uma educação urbana. Existe apenas uma concepção de educação? Os sujeitos do campo são os mesmos do meio urbano? Para Fernando José Martins (2008) "[...] o homem e a mulher do campo são sujeitos historicamente construídos a partir de determinadas sínteses sociais, que são específicas, de dimensões diferentes das urbanas". Partindo da ideia de Martins (2008), a educação de sujeitos do Campo e a educação de sujeitos que vivem em um contexto urbano devem ser tratadas separadamente, pois os sujeitos envolvidos são diferentes. Segundo a Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002,

> A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (BRASIL, 2002, Art 2º, parágrafo único)

Ou seja, o próprio Conselho Nacional de Educação, assegura a importância de discussões sobre o assunto nas instituições formadoras de educadores, pois os saberes e os contextos são diferentes e são os educadores os intermediários das relações entre os saberes escolares e sociais.

No ano de 2011, quando fiz parte do Projeto “Análise Multidimensional dos Dados do Novo Censo Agropecuário 2006”[1], tive contato com dados do IBGE sobre escolarização no meio rural.

Tabela 1 – Nível de instrução dos agricultores no Rio Grande do Sul

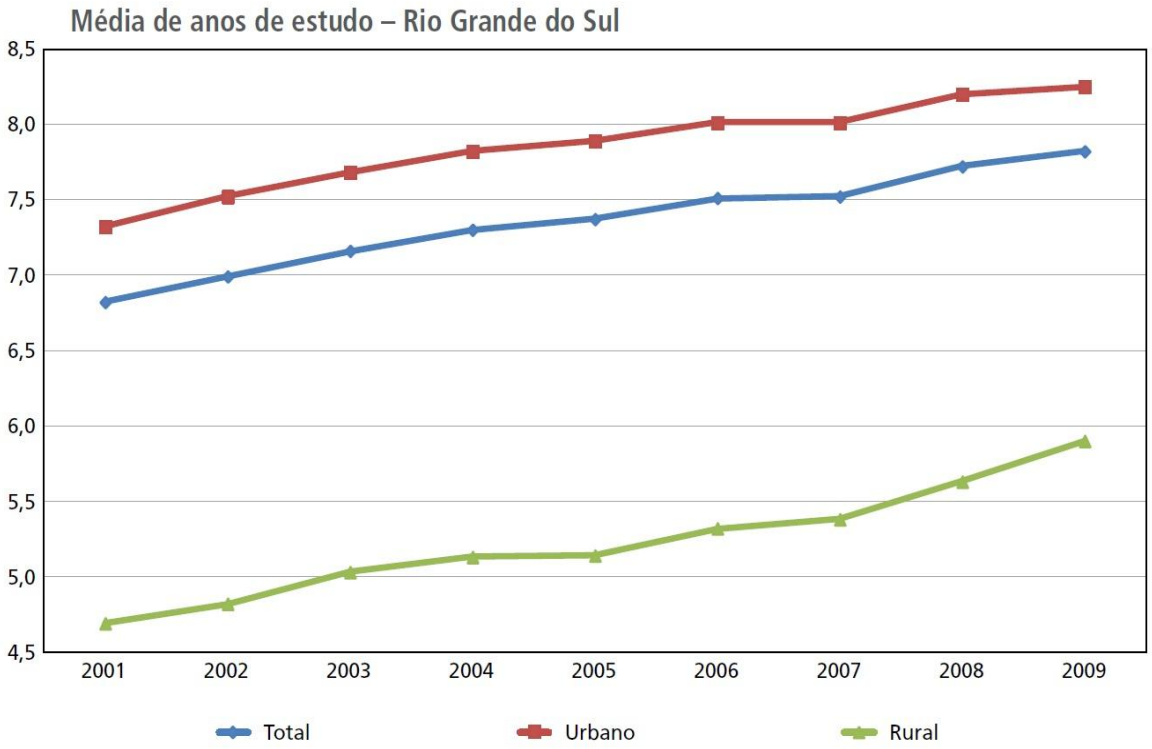
Nível de instrução da pessoa que dirige o estabelecimento	Brasil	RS
Alfabetização de adultos	275.315	5.986
Ensino fundamental incompleto (1º grau)	2.192.027	315.176
Ensino fundamental completo (1º grau)	436.581	42.667
Ensino médio ou 2º grau completo (técnico agrícola)	69.640	6.878
Formação superior	122.451	10.901
Nenhum, mas sabe ler e escrever	478.507	11.244
Não sabe ler e escrever	1.268.098	18.690

Fonte: Censo Agropecuário de 2006 - IBGE

Analisando dados como os acima apresentados, fui percebendo o quanto me fascinava do que essa temática. Assim, comecei a buscar indicativos de respostas para algumas inquietações acadêmicas. Mas, por onde começar? Como fazer? Comecei com análises mais cuidadosas dos dados que tive acesso por participar do projeto “Análise Multidimensional dos Dados do Novo Censo Agropecuário 2006”. Como era aluna de um curso de Pedagogia, o coordenador do Projeto incumbiu-me da tarefa de analisar os dados sobre educação e problematizá-los. Através desses dados percebi o quão particular são estes sujeitos.

[1] O Projeto “Análise Multidimensional dos Dados do Novo Censo Agropecuário 2006” foi uma parceria entre o IBGE, IPEA E UFRGS/PGDR com a finalidade de analisar os dados obtidos pelo Censo Agropecuário de 2006 (IBGE).

Gráfico 1 – Média de anos de estudo da população rural no Rio Grande do Sul



Fonte: IPEA/2012

O que se percebe analisando os dados do Censo Agropecuário de 2006 e os do Instituto de Pesquisa e Economia Aplicada (IPEA) são os baixos índices de escolaridade da população rural. Uma das hipóteses para esses índices é o fechamento das escolas no meio rural. Com isto, os alunos têm que sair de suas localidades e viajar, muitas vezes quilômetros para frequentar a escola em outro município ou para o centro da localidade. O difícil acesso faz com que a cada dia haja uma evasão escolar e assim os baixos índices de escolarização conforme apresentado nos dados do IBGE (2006) e IPEA (2012).

Nesse sentido, diante da dimensão do problema, a necessidade de uma reflexão sobre a temática da Educação do Campo emerge como um dos grandes desafios que deve ser enfrentado pelas políticas públicas de fomento e desenvolvimento rural (AQUINO et al., 2011). Para tanto, além de trabalhar para melhorar os índices de alfabetização, é preciso envidar esforços na promoção de um novo modelo de educação que seja articulado com as realidades regionais, valorizando a biodiversidade dos territórios rurais.

Partindo da premissa que a educação urbana é diferente da educação rural, podemos concluir que a atuação docente também deverá ser diferenciada. Mas

como diferenciá-la? Será que as instituições formadoras de educadores dão suporte pedagógico para se construir essa diferenciação?

Assim, inicio a escrita deste Trabalho de Conclusão de Curso com o intuito de refletir sobre quais articulações existem entre a formação docente no curso de pedagogia da UFRGS e os princípios pedagógicos da Educação do Campo. Para tal, analisei um conjunto de planos de ensino e de bibliografias de algumas disciplinas ofertadas ao longo do curso de Licenciatura em Pedagogia e estudei referências bibliográficas disponíveis para aprofundar os princípios e a teorização da Educação do Campo. Acredito que este estudo tem relevância social, pois busca dar visibilidade aos sujeitos oriundos do meio rural.

2 METODOLOGICAMENTE FALANDO

A pesquisa realizada procurou refletir sobre quais articulações existem entre a formação docente no curso de pedagogia da UFRGS e os princípios pedagógicos da Educação do Campo. Para isto, foi utilizada análises de documentos como o Projeto Político do Curso de Pedagogia e planos de ensino de algumas das disciplinas do currículo do Curso.

Em relação ao tipo de pesquisa, identifico este trabalho sendo de abordagem qualitativa de cunho documental.

Muito utilizada nos estudos educacionais, a pesquisa qualitativa é aquela na qual o pesquisador busca obter resultados aprofundados através da averiguação. Trata-se de uma pesquisa exploratória, pois busca "[...] designar o local físico e social onde os dados foram coletados" (CHIZZOTTI, 2003, p. 223). Estimula os entrevistados a pensarem livremente sobre algum tema, objeto ou conceito. A partir dos dados coletados, o pesquisador desenvolve conceitos, ideias e entendimentos. Assim, partindo de questões mais amplas que ao longo da pesquisa vão sendo delimitadas, a pesquisa pode percorrer pr diversos caminhos (GODOY, 1995, p. 22). E os caminhos vão sendo escolhidos de acordo com o objeto de pesquisa, do *recorte* do problema a ser pesquisado.

A análise documental constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 45). Os documentos são fontes ricas de informações e muitas vezes são esquecidas. Os documentos trazem uma interpretação de quem os escreveu. O rico deste tipo de pesquisa é buscar além do conteúdo já escrito. É transformar a informação latente, significativa (GODOY, 1998, p. 24).

Neste capítulo, descrevo a trajetória da construção desta pesquisa apresentando as estratégias escolhidas e os recursos utilizados.

2.1 A trajetória da pesquisa

Ao longo do desenvolvimento deste trabalho de pesquisa, os caminhos metodológicos foram sendo modificados. Primeiramente, a pesquisa teria um caráter qualitativo de cunho estudo de caso (GODOY, 1995). Seriam entrevistadas professoras oriundas do meio urbano que atuavam em uma escola rural localizada no município de Viamão. A escolha desta localidade ocorreu devido a cidade ser considerada uma região rural, caracterizada pela agricultura familiar. Além disto, a localidade era de fácil acesso.

Entretanto, no decorrer desta trajetória, a pesquisa “tomou” outro rumo devido a reformulação do foco das análises. Assim, a análise documental (GODOY, 1995) foi a alternativa escolhida.

2.2 Os documentos analisados

A fim de responder minhas inquietações de pesquisa, após o estudo da bibliografia disponível, inicio minhas análises dos documentos mencionados anteriormente. Em relação à escolha das disciplinas, foram utilizados dois critérios: disciplinas que abordassem práticas pedagógicas e organização curricular. Ainda que fossem ofertadas a partir do quarto semestre do Curso. A escolha deste segundo critério foi porque nesta etapa do Curso os alunos iniciam a docência nas “mini práticas”. Assim, foram escolhidas 12 disciplinas: Linguagem e Educação II e Seminário de Docência: aprendizagens de si, do outro e do mundo - 0 a 3 anos, ambas ofertadas no quarto semestre. Didática, Planejamento e Avaliação, Educação Matemática I, Linguagem e Educação III, Seminário de Docência: organização curricular: fundamentos e possibilidades-4 a 7 anos do quinto semestre. Da sexta etapa do curso, foram analisadas as disciplinas de Ciências sócio-históricas, Educação em Ciências Naturais, Educação Matemática II, Seminário de Docência: saberes e constituição da docência - 6 a 10 anos ou EJA e a disciplina Seminário de Prática docente - 0 a 7 anos da sétima etapa do Curso. Esta foi escolhida por ter realizado meu estágio obrigatório nesta faixa etária.

No Projeto Pedagógico do Curso, documento composto de 15 páginas, analiso a parte do perfil do curso, pois nesta pude analisar acerca da preocupação

de formar um profissional crítico, reflexivo que se preocupa em questionar e aprimorar seu fazer docente. Um profissional que busca alunos capazes de questionamentos, reflexões acerca de si, do outro e do mundo. Nesta parte do Projeto Político Pedagógico, atrelado com as disciplinas analisadas, identifiquei que o Curso tem como princípio pedagógico o Currículo Integrado.

3 DO URBANO AO RURAL: AS DIFERENTES INFÂNCIAS DO MUNDO CONTEMPORÂNEO

Neste capítulo, dissertarei acerca das diferentes infâncias que encontramos em salas de aula. Meu foco será problematizar as infâncias urbanas e rurais para pensá-las em suas aproximações e seus distanciamentos.

3.1 Pensando a infância

Baseada na obra a “História Social da Criança e da Família” (1981) de Philippe Àries em contraponto com a obra “O Desaparecimento da Infância” (1999) de Neil Postman converso com os dois autores e costuro ideias que podem constituir minhas concepções sobre a criança contemporânea. Além destes autores, ainda baseio-me nas ideias defendidas por Sonia Kramer (2003) acerca das transformações de um conceito de infância.

A valorização e o sentimento atribuídos à infância nem sempre existiram da forma como hoje são concebidas e difundidas, tendo sido modificadas a partir de mudanças econômicas e políticas da estrutura social.

De acordo com Ariès (1981), as crianças eram vistas como mini-adultos; vestiam trajes e comportavam-se como tais, sem distinção entre os dois. Depois deste período, a criança passa a ser separada dos adultos, vista como um sujeito inocente. Para elas são criados novos recursos que aproximam este período da vida com a instituição escolar. Ariès, por seguinte, discute o conceito da criança deste período histórico como centro da família, como seres que são divinos.

Postman (1999) enfatiza as influências das mídias e das tecnologias da comunicação como um fator significante para a atual concepção de infância. Pode-se afirmar que essa adultização atual da infância aproxima-se de um modo de entender a infância do século XVI.

Partindo do pressuposto que a infância faz parte de uma sociedade e esta sociedade é constituída por uma diversidade cultural, não existe, assim, uma concepção de infância, mas várias. Segundo Sonia (2003)

> A ideia de infância não existiu sempre e da mesma maneira. Ao contrário, a noção de infância surgiu com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na

> medida em que mudavam a inserção e o papel social da criança em sua comunidade".

Assim, cada cultura constrói sua concepção de infância subsidiada pelos valores e concepções de mundo daquele tempo histórico e daquele espaço geográfico. Cada realidade cultural produz uma infância diferente. As experiências vividas pelas crianças são diferentes entre si. Sacristán (2005, p.22) vai ao encontro disso quando destaca que:

> [...] existem infâncias socialmente diferentes e desiguais. As meninas têm experiências diferentes das dos meninos, como diferente é a condição da criança abandonada se comparada com aquela que é amplamente desejada por aqueles que a cuidarão. A infância das classes populares está longe de ser a mesma que a das classes abastadas; quanto a sua duração, forma de vivê-la, experiências tidas durante a mesma.

Segundo o autor, as infâncias contemporâneas diferem-se nos quesitos sociais, culturais e biológicos. Assim, segundo Steinberg e Kincheloe (2001), a infância não pode ser vista apenas como uma entidade biológica, ela é entendida como uma construção social e histórica. Contudo, é importante distinguir as diferentes infâncias do mundo contemporâneo. Não existe apenas um jeito de ser criança. Cada sociedade constrói seu próprio conceito de infância.

3.2 A infância do campo

O sujeito do campo não é concebido como alguém que conhece. Sua cultura e sua identidade são inferiorizadas, pois somente a cultura urbana é reconhecida como legítima. Assim a identidade desses sujeitos ficou associada ao caipira. O meio rural é visto muitas vezes de forma preconceituosa. As pessoas pensam que neste universo tudo o que se conhece diz respeito ao campo. Aqui referindo-me ao território e às práticas agrícolas. Entretanto, a tecnologia (televisão, rádio, vídeo game, etc) já chegou ao meio rural. As crianças que vivem no campo têm acesso a esses artefatos que compõem este mundo contemporâneo e também têm acesso à várias informações que chegam por diversos meios. Ao mesmo tempo elas também têm a oportunidade de vivenciar o trabalho produtivo no campo.

A infância rural diferencia-se da urbana em relação ao contexto em que vivem e às relações sociais com os sujeitos inseridos neste entorno. A criança campesina, desde cedo está inserida, de algum modo, no sustento da família (seja ajudando no campo ou levando almoço para os que trabalham no arado, na colheita).

Em relação ao envolvimento das crianças no trabalho do campo, Souza (2004) mostra que acompanhar os pais é uma forma de interação familiar e aprendizagem. Indo ao campo com os pais, a criança está familiarizando-se com suas funções sociais na comunidade familiar. Portanto, trabalho e ludicidade se desenvolvem juntos.

Diferentemente das crianças das grandes cidades, o infante que vive no campo usufruem de um estreito contato em família, pois os pais, em sua maioria, trabalham no campo e os filhos os acompanham. Assim, segundo Oliveira (2004) "constata-se a centralidade que tem, na vida das crianças do campo, o trabalho na roça", do qual as crianças participam.

Aqui cabe ressaltar, como enfatiza a autora, que essa participação no trabalho não vincula à "exploração da mão de obra infantil". Essa participação no trabalho familiar precisa ser entendida como "[...] um processo de socialização das novas gerações". (Apud OLIVEIRA, 2000, p. 45)

É na roça, que as maiores interações acontecem, pois é também neste local que a criança aprende sobre a vida com os adultos. O trabalho na roça e as brincadeiras entrelaçam-se com as aprendizagens. Aprendizagens estas que não são somente técnicas, mas de relações humanas.

> [...] O mundo do trabalho, do qual as crianças de famílias de agricultores participam, constitui-se em um espaço educativo central nas experiências de vida [...] O mundo do trabalho é um espaço fervilhante de saberes, com o qual as crianças entram em contato cotidianamente. (OLIVEIRA, 2000, p. 49)

Partindo da ideia de Oliveira (2000), podemos constatar que a escola no meio rural não é o principal e único local de aprendizagens. O trabalho no campo e a convivência familiar são espaços também educativos, assim como a instituição escolar. Ressalto que a instituição escolar é considerada pela sociedade urbana como sendo "*o local"* das aprendizagens. Discordo de tal ideia pois, a criança campesina aprende na escola, mas é no convívio familiar que estas aprendizagens se tornam significativas. Estas crianças preservam os valores da reciprocidade que

aprenderam na relação com os outros, com a natureza e com o mundo. O campo permite a compreensão da própria existência, fornecendo importantes aprendizagens sobre os próprios desafios do ser humano.

No capítulo a seguir, disserto acerca da Educação do Campo e seus desdobramentos teóricos.

4 DA EDUCAÇÃO RURAL À EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONCEITOS EM CONSTANTE TRANSFORMAÇÃO HISTÓRICA

Este capítulo tem como objetivo apresentar alguns deslocamentos teóricos que o conceito de Educação do Campo sofreu ao longo do tempo. Entretanto, não é possível desenvolver esta reflexão sem mencionar as peculiaridades dos sujeitos oriundos deste meio. Assim, inicio este apanhado histórico caracterizando estes sujeitos.

O povo campesino tem como forte característica o campo como subsídios de suas aprendizagens. O que se entende por campo vai além da dimensão geográfica. É um cenário de lutas sociais, de reflexões. Há uma cultura própria, uma identidade. Os sujeitos do campo são constituídos pela sua história, seus costumes e suas crenças.

No decorrer do processo de formação da economia brasileira a grande propriedade baseada no trabalho assalariado despontou como modelo politicamente reconhecido. (AQUINO et al., 2011). A modernização agrícola[2] causou efeitos, de forma diferenciada em todos os segmentos sociais do país Para a população do campo esta modernização causou um enorme impacto, pois agravou o empobrecimento e as condições de vida desta população, fazendo com que uma parcela destes sujeitos se deslocassem para as metrópoles em busca de melhores condições de vida. Entretanto, observou-se uma reação dos povos campesinos. Este modelo, marcado pela presença do latifúndio e pela produção extrativista e agrícola fez com que, em meados dos anos de 1930 se delineasse um modelo de Educação Rural. Todavia, ao invés de desenvolver um sistema educacional voltado para a realidade destes sujeitos oriundos do meio rural, se ofereceu a uma pequena parcela da população campesina, uma educação instrumentalizada voltada para manutenção do sistema capitalista. Isto nos mostra os resquícios de traços coloniais de dominação. Segundo Leite (1999, p. 14):

> A educação rural no Brasil, por motivos sócio-culturais, sempre foi relegada a planos inferiores e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: “gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade”.

---

[2] Profunda transformação sofrida na agricultura brasileira envolvendo os mais diversos aspectos, como relações de trabalho, padrão tecnológico, distribuição espacial da produção, entre outros.

Esta concepção de Educação Rural considerava que os trabalhadores rurais não necessitavam de formação escolar que era dada para a elite do país que residiam nas cidades. Apenas serviam para manter o sistema econômico capitalista.

Com o processo de modernização e as migrações rurais para as grandes cidades, a Educação Rural começa a ser alvo de preocupações. Começa-se a pensar em uma educação voltada para as necessidades da vida rural. Havia uma preocupação de fixar o homem no campo, evitando o êxodo rural. Mas foi somente nos anos de 1960, que de fato uma educação voltada para estes sujeitos começa a ser discutida nas esferas públicas educacionais. Aqui cabe ressaltar a marcante presença dos movimentos sociais, que buscavam uma educação que atendesse às necessidades educacionais e sociais desta população. Estas necessidades, além de educacionais, eram também uma reação à exclusão social. Segundo Caldart (2008), os movimentos sociais (Movimento dos Pequenos Agricultores, Movimento dos Atingidos por Barragens, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, Movimento das Mulheres Camponesas, Movimento dos Trabalhadores Desempregados e Pastoral da Juventude Rural) lutaram e pressionaram por uma política educacional para comunidades camponesas e organizada pelas próprias comunidades que não queriam "[...] perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território, sua identidade". (p. 71). Estas populações buscavam não apenas garantir o acesso à educação, mas também serem vistos como sujeitos que têm uma história, uma identidade própria. Assim, o termo Educação Rural torna-se insuficiente, pois não havia participação de todos os sujeitos inseridos neste meio. Não havia ressonância entre a tríade: Campo – Políticas Públicas – Educação (CALDART, 2008).

A educação desenvolvida para atender às necessidades da população campesina, torna-se objeto de discussão de todos os sujeitos sociais que a compõem: Estado, educadores, educandos e comunidade rural. Surge então o conceito de Educação do Campo.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a educação é o conjunto de processos formadores que passa pelo trabalho, pela família, pela escola, pelo movimento social. Toda educação escolar terá que vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. No artigo 1º desta lei consta que

> A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, 1996, Art 1º, parágrafo único).

Assim, a partir dos anos 90, as populações rurais conseguem inserir na esfera pública a questão da Educação do Campo, como uma questão de interesse nacional e reivindicam que os sujeitos do campo sejam ouvidos.

4.1 Uma Educação *do* Campo e *no* Campo

A Educação DO Campo significa uma prática educativa construída a partir do local, do *lugar* destes atores sociais. É constituída a partir de sua identidade, sua cultura. É uma valorização de seu lugar de origem. A Educação do Campo também significa NO campo, entendendo que o "povo tem direito a ser educado no lugar onde vive" (CALDART et al, 2012, p. 264). Assim, segundo Fernandes e Molina (2005, p.68)

> Esta visão do campo como um espaço que tem suas particularidades e que é ao mesmo tempo um campo de possibilidades de relação dos seres humanos com a produção das condições de existência social confere à Educação do Campo o papel de fomentar reflexões que acumulem força e espaço no sentido de contribuir na desconstrução do imaginário coletivo sobre a visão hierárquica que há entre campo e cidade; sobre a visão tradicional do jeca tatu, do campo como lugar do atraso.

Este imaginário coletivo que os autores trazem vai ao encontro das ideias de Carneiro (2008). A ruralidade, conceito muito discutido por estudiosos do âmbito da sociologia rural, como Maria José Carneiro, nos traz um campo não somente caracterizado por seu território, mas por uma valorização deste meio. Esta valorização faz com que o campo não seja mais visto/imaginado como sendo apenas um modo de produção, no sentido de trabalho, mas também de "produção" de saberes, reflexões.

Assim, o conceito de Educação do Campo não é somente pedagógico. Ao relacionar a escola e a vida desses sujeitos sociais, busca-se a junção de uma determinada concepção de campo, um lugar de vida onde o campo não é apenas visto como produção, mas com uma cultura própria onde os atores sociais têm visibilidade. Educação do Campo não é apenas "falar" do lugar, mas relacionar com

a realidade, com a cultura, com a história de cada um que ali se encontra. É a interação entre a realidade do campo e a escola. Assim, é construir um espaço de existência, onde a comunidade campesina tem participação.

Educação do Campo é um conceito ainda em construção; um processo educacional consolidado pelos Movimentos Sociais. É algo dinâmico. Podemos caracterizar a Educação do Campo como um movimento constituído pelos sujeitos sociais que integram a realidade camponesa. É uma categoria construída socialmente e pelos sujeitos sociais que a compõem.

5 RESULTADOS ANALÍTICOS

Neste capítulo, discuto e problematizo os dados obtidos nesta pesquisa. Entretanto é importante informar ao leitor que as análises realizadas neste Trabalho de Conclusão de Curso partem de dois materiais empíricos: dos planos de ensino das disciplinas do currículo do Curso de Pedagogia e o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFRGS. As análises tiveram como objetivo buscar articulações pedagógicas com a teorização da Educação do Campo. Para isto, começo este capítulo dissertando acerca do Curso de Pedagogia da UFRGS analisando os materiais empíricos já citados anteriormente.

5.1 O Curso de Licenciatura em Pedagogia da UFRGS

O Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia foi reformulado no ano de 2007 a fim de atender as exigências legais das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia – resolução CNE/CP nº. 1, de 15 de maio de 2006. Analisando o Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia, percebo uma preocupação em articular os diferentes conteúdos escolares com a realidade dos alunos, com a comunidade. Trago para a primeira análise um trecho que está localizado na parte inicial do documento, no que se refere ao profissional que a instituição preocupa-se em formar:

> O/a pedagogo/a é um/a profissional que domina saberes e que em sua prática reflete, transforma e apresenta novas configurações a esses saberes e, ao mesmo tempo, assegura a dimensão ética dos saberes que dão suporte à sua prática no cotidiano de seu trabalho. Essa tríade - domínio de saberes, reflexão-transformação de saberes e atuação ética - é inseparável nos processos de formação desse profissional, seja na dimensão do docente, do pesquisador ou do gestor educacional. (UFRGS, 2007, p. 1)

A partir da citação, observa-se a preocupação em formar um profissional que articule três tipos de saberes: de docente, de pesquisador e de gestor educacional. Um profissional que faça de sua prática pedagógica um momento de reflexão, de aprendizagens, que auxilie seus alunos na busca de conhecimentos, que propicie momentos de reflexão, de questionamentos, de confronto com hipóteses construídas. Este profissional em formação deve preocupar-se em formar alunos

críticos e não apenas em dominar os conteúdos escolares. Ainda, este profissional deve ser capaz de refletir sobre sua prática e buscar estratégias para propiciar diferentes situações de aprendizagens. Através desta articulação dos três tipos de saberes acima citados, o profissional atua na construção do conhecimento de seus alunos e aprende ao mesmo tempo.

A fim de atender ao perfil do profissional que se forma na instituição, a grade curricular do Curso em Licenciatura em Pedagogia da UFRGS está organizada em oito eixos articuladores, que identifico como as disciplinas chamadas de Seminários. Os seminários, presentes em todas as etapas do curso, têm como objetivo articular todos os conhecimentos estudados nas diferentes etapas do Currículo do Curso de Pedagogia. Essas disciplinas são nomeadas conforme cada eixo da etapa. Abaixo, descrevo os eixos articuladores conforme descritos no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia.

1ª Etapa: Eixo Educação e Sociedade: Nesta etapa do Curso, "[...] estão sendo privilegiadas observações dos processos de inclusão escolar". (UFRGS/FACED, 2007, p 3)

2ª etapa: Eixo Infâncias, Juventudes e Vida adulta: As disciplinas nesta etapa estão voltadas para a constituição da infância, juventude e vida adulta. Nesta etapa, é abordado a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e seus processos de inclusão nos espaços educativos.

3ª etapa: Eixo Gestão da Educação: Espaços escolares e não escolares. A grade curricular do 3º semestre do Curso traz disciplinas voltadas à gestão escolar e aos processos educativos que abrangem aspectos para além da instituição escolar.

A partir da quarta etapa do Curso de Licenciatura em Pedagogia, iniciam-se as práticas pedagógicas nomeadas "Mini-práticas". Nestas, os alunos em formação têm contato com a docência, possibilitando "[...] um conhecimento sobre as diferentes faixas etárias atendidas pelo/a pedagogo/a" (UFRGS, 2007, p. 3). Assim, percebo que o currículo do Curso de Pedagogia está dividido em duas partes: do primeiro ao terceiro semestre o curso apresenta disciplinas mais teóricas, onde o

aluno tem contato com os mais diversos autores e ideias acerca da Educação, sociedade, desenvolvimento infantil e cognitivo, entre outros. A partir do quarto semestre, os alunos articulam seus pressupostos teóricos com as Mini-práticas pedagógicas. A partir desta etapa, as disciplinas de caráter "prático"[3] têm uma carga horária maior que as de caráter "teórico".

4ª etapa: Eixo Aprendizagens de Si, do outro e do mundo. Nesta etapa, são oferecidas disciplinas que abordam a escolarização de 0 a 3 anos e suas inserções em espaços educativos.

5ª etapa: Eixo Organização Curricular: Fundamentos e Possibilidades. As disciplinas desta etapa abordam a escolarização de 4 a 7 anos e suas inserções em espaços educativos.

6ª etapa: Eixo Saberes e Construção da Docência. As disciplinas desta etapa abordam a escolarização de 6 a 10 anos e suas inserções em espaços educativos. Nesta etapa, é a primeira vez que o aluno tem a possibilidade de uma prática pedagógica na EJA.

7ª etapa: Eixo Construção da Docência. No penúltimo semestre do Curso, os alunos em formação fazem seu estágio curricular em uma das modalidades de ensino (de 0 a 3 anos de idade, de 4 a 7 anos de idade; de 6 a 10 anos de idade ou na EJA).

8ª etapa: Eixo Registro Reflexivo sobre as Práticas e Temas Educativos. No último semestre do Curso, os alunos registrarão, através do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) suas reflexões acerca de temáticas relacionas com os estágios curriculares ou temas relacionados à educação.

Assim, analisando o Projeto Pedagógico do Curso e as disciplinas escolhidas de acordo com os critérios apresentados no capítulo 2, percebo que o curso de Pedagogia da UFRGS tem como princípio pedagógico um currículo que integra

[3] Aqui considero caráter prático no sentido de serem disciplinas que possibilitam as "Mini práticas" e caráter teórico as demais disciplinas.

todos os saberes escolares (as disciplinas) e articula com os saberes não formais dos alunos (saberes do contexto em que estão inseridos, seus costumes, suas crenças).

Os trechos a seguir são objetivos de disciplinas retirados dos Planos de Ensino das mesmas. Neles é possível identificar a articulação das disciplinas com o Projeto do curso. Também é possível perceber a descrição dos três saberes problematizados anteriormente (saberes relacionados à docência, à pesquisa e à gestão educacional).

Trechos 1: Seminário de docência: organização curricular: fundamentos e possibilidades-4 a 7 anos

Problematize a prática pedagógica e elabore considerações que possam evidenciar um exercício de pesquisa

Trecho 2: Seminário de docência: organização curricular: fundamentos e possibilidades-4 a 7 anos

Assuma uma posição docente na instituição de prática de modo participante, cooperativo e crítico.

Analisando estes trechos, percebo que o Curso de Pedagogia tem a preocupação de formar um profissional capaz de refletir sua prática e, a partir desta reflexão, aprimorá-la. A reflexão acerca do fazer docente faz com que este professor em formação assuma uma posição crítica e participante, pois, através da reflexão, este profissional consegue, conforme (Miranda 2006, p. 132):

> [...] examinar sua prática, identificar seus problemas, formular hipóteses, questionar seus valores, observar o contexto institucional e cultural ao qual pertence, participar do desenvolvimento curricular, assumir a responsabilidade por seu desenvolvimento profissional e fortalecer as ações em grupo.

Assim, a prática é uma atividade reflexiva e importante para que o exercício da docência seja realizado de forma significativa para todos os envolvidos no processo educativo.

Em alguns objetivos das disciplinas selecionadas, percebo a preocupação em articular todos os envolvidos no processo educativo (escola, comunidade, família) nas práticas pedagógicas conforme trechos abaixo.

Trecho 3: Seminário de docência: saberes e constituição da docência - 6 a 10 anos ou EJA

Criar condições para que os/as futuros/as professores/as, a partir dos conhecimentos adquiridos, realizem planejamentos e propostas pedagógicas relacionadas aos saberes e às demandas presentes na comunidade escolar.

Trecho 4: Ciências Sócio-históricas

Romper com a tradicional divisão tempo-espaço, a partir do estudo integrado destes temas com os grupos sociais que compõem a (s) sociedade (s).

Estes excertos mostram a preocupação do Curso de Pedagogia em dar um suporte que articule os diversos saberes – escolares, culturais e sociais - nas práticas pedagógicas.

Analisando os planos de ensino, também percebo que algumas disciplinas analisadas trazem em suas referências bibliográficas autores como Fernando Hernandez e Jurjo Torres Santomé, conforme trechos abaixo.

Trecho 5: Didática, Avaliação e Planejamento

HERNÁNDEZ, Fernando - **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho - Editora ARTMED. SANTOMÉ, Jurjo. Torres; HORN, Maria da Graça Souza - **Globalização e interdisciplinariedade:** o currículo integrado - Editora Artes Médicas

Trecho 6: Seminário de docência: organização curricular: fundamentos e possibilidades-4 a 7 anos

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat; HORN, Maria da Graça Souza - **A organização do currículo por projetos de trabalho**: o conhecimento é um caleidoscópio - Editora Artmed.

Trecho 7: Seminário de docência: saberes e constituição da docência - 6 a 10 anos ou EJA

HERNÁNDEZ, Fernando; Ventura, Montserrat; Horn, Maria da Graça Souza - **A organização do currículo por projetos de trabalho**: o conhecimento é um caleidoscópio - Editora Artmed. SANTOMÉ, Jurjo Torres; HORN, Maria da Graça Souza - **Globalização e interdisciplinariedade**: o currículo integrado - Editora Artes Médicas.

Estes autores são conhecidos por defender um currículo integrado. Contudo, mesmo o Projeto Pedagógico do Curso não trazendo explicitamente o termo currículo integrado, é possível afirmar, analisando os documentos e seus referenciais bibliográficos, que o currículo do Curso de Pedagogia tem como princípio pedagógico o currículo integrado. Diante disto, como fundamentação teórica para minhas análises acerca de currículo integrado, amparo-me nas ideias de Fernando Hernandez (1998), que tem como princípio pedagógico a valorização das experiências e a vivência dos alunos articulado com os conteúdos escolares e defendendo uma escola formadora de indivíduos com uma visão mais global da realidade. Na concepção de Hernández (1998, p.52) o currículo integrado:

> [...] pretende organizar os conhecimentos escolares a partir de grandes temas-geradores que permitem não só explorar campos de saber tradicionalmente fora da escola, mas também ensinar aos alunos uma série de estratégias de busca, ordenação, análise, interpretação e representação da interpretação da informação, que lhes permitirá explorar outros temas e questões de forma mais ou menos autônoma.

Segundo Hernández (1998), o aluno não se limita apenas a receber a informação do professor e correr o risco de aceitá-la como verdade absoluta. Só se interpreta aquilo que de fato se aprende. O conhecimento é construído junto com o aluno e não construído para o aluno, havendo apropriação de saberes (escolares e não escolares) de ambas as partes (aluno e professor). Ainda, o autor traz como forma de organização dos conhecimentos escolares, os temas-geradores. Estes são caracterizados como articuladores de todo conhecimento adquirido pelos alunos, sejam eles escolares ou sociais. Em minha análise, compreendi as temáticas tratadas nas disciplinas dos Seminários e que dão nomes aos mesmos como temas-geradores (HERNÁNDEZ, 1998) no currículo do Curso de Pedagogia.

Com tudo que foi analisado e problematizado até aqui, é possível perceber que o currículo do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UFRGS foi reformulado com a finalidade de atender as exigências das Diretrizes Curriculares Nacionais, mas também as necessidades educacionais que a educação contemporânea busca: uma articulação entre os conhecimentos escolares, culturais e sociais. Conforme os documentos analisados, constato que as disciplinas oferecidas no Curso de Pedagogia da UFRGS buscam a ligação e a articulação com as diversas áreas do conhecimento, sejam estes conhecimentos formais ou não formais.

Ainda, o fato dos autores Fernando Hernández e Jurjo Torres Santomé, que defendem e preconizam um currículo integrado, estarem presentes nas referências bibliográficas das disciplinas de Seminário, no meu entender ressalta o caráter integrador dessas disciplinas dos seminários no interior de cada etapa do Curso e também articulando com as demais disciplinas do currículo.

Em relação à infância, juventude e vida adulta, algumas disciplinas trazem uma generalização destas etapas da vida, conforme evidencio nos trechos abaixo:

Trecho 8: Ciências sócio-históricas

Discutir e analisar a relevância epistemológica e social das temáticas e dos conteúdos que integram frequentemente as programações curriculares da Educação nos anos de educação inicial – Infantil, Séries Iniciais e EJA

Trecho 9: Educação Matemática I

Refletir acerca de princípios e abordagens que direcionam a prática pedagógica em Matemática para crianças, jovens e adultos.

Trecho 10: Linguagem e Educação II

Estabelecer relações entre o processo de construção do conhecimento linguístico de crianças, jovens e adultos e as práticas pedagógicas.

Refletindo sobre os excertos, não é possível se definir de qual infância, jovem ou adulto estas práticas pedagógicas se referem. A interpretação que se pode ter é que se trata de práticas pedagógicas genéricas, tanto para escolas urbanas, quanto

para escolas rurais. O que podemos observar é que estas disciplinas partem do pressuposto que não há uma diferença entre o rural e o urbano, tratando de “programações curriculares”, por exemplo, em termos gerais ou padronizadas, sem especificar a qual contexto social se referem.

Para que a prática educativa não tenha uma visão generalizada é preciso diferenciar os contextos rurais e urbanos. Assim, entendo que os princípios pedagógicos para Educação do Campo são a base para ações educativas voltadas para os povos rurais, dos quais trato a seguir.

5.2 Os princípios pedagógicos da Educação do Campo

A Educação do Campo tem sua origem na cultura do povo campesino. Os conhecimentos adquiridos socialmente não podem ser negados no contexto escolar. Durante anos, os povos oriundos do campo lutaram para serem ouvidos, reconhecidos e respeitados. Para isto, as contribuições dos movimentos sociais e de pesquisadores como Miguel Gonzalez Arroyo, Roseli Salete Caldart, Mônica Castagna Molina entre outros foram de extrema importância para a compreensão e visibilidade do contexto rural. As reflexões acerca dos sujeitos campesinos nos ajudam a refletir sobre as práticas pedagógicas em escolas rurais.

Para tais reflexões, elenco os princípios pedagógicos da Educação do Campo debatidos por Arroyo (2004) e Caldart (2004).

- A Educação e o conhecimento universal devem ser garantidos como direitos inalienáveis dos povos do campo;

- Que os povos do campo tenham acesso à educação pública gratuita e universal em todos os níveis e modalidades no e do campo;

- O reconhecimento de que há especificidades no modo de vida, cultura e organização social dos povos do campo;

• A Educação do campo deve ser construída a partir da diversidade dos sujeitos do campo: comunidades negras rurais, quilombolas, boias frias, assalariados rurais, posseiros, meeiros, arrendatários, acampados, assentados, reassentados atingidos por barragens, agricultores familiares, vileiros rurais, povos das florestas, indígenas, pescadores, ribeirinhos, entre outros;

• O povo do campo tem direito a uma escola do campo, política e pedagogicamente vinculada à história, à cultura e às causas sociais e humanas dos sujeitos do campo;

• O funcionamento e a organização da escola devem ser adequados aos tempos e ao modo de vida dos sujeitos do campo;

• A escola do campo deve estar socialmente referenciada na vida e luta do povo do campo;

• Reconhecimento e incorporação das práticas pedagógicas construídas dentro destes princípios, pelos movimentos sociais e outras organizações dos povos do campo;

• Participação das comunidades do campo na construção de políticas públicas, no projeto político pedagógico e nos currículos;

• A educação do campo é um processo de formação humana produzida em diferentes espaços;

• A educação do campo está comprometida com um modelo de desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável.

Analisando os princípios acima descritos, articulados com as ideias apresentadas nos capítulos 3 e 4, é possível afirmar a importância da luta dos movimentos sociais para transformar a realidade de exclusão que estes povos

sofrem, não só a opressão em relação à posse da terra, mas também em relação ao reconhecimento de seus saberes e de sua cultura.

Para possibilitar essa transformação é preciso fazer uma educação que assuma a identidade do povo do campo, respeitando seu modo de vida, sua dinâmica social e acolhendo seus saberes e experiências no processo pedagógico. O Campo, nesta concepção, é entendido como lugar de vida onde as pessoas produzem conhecimento na sua relação de existência e sobrevivência. Há uma produção cultural no campo que deve se fazer presente na escola. Os conhecimentos desses povos são o ponto de partida das práticas pedagógicas na Escola do Campo. Sendo assim, esta compreensão de campo vai além de uma definição administrativa, ao considerar as especificidades dos sujeitos e não apenas sua localização espacial e geográfica (VEIGA, 2003). Esta é a base que se sustenta a Educação do Campo. Reconhecer o Campo como um espaço de cultura, de crenças, onde é construída uma identidade que deve ser respeitada.

Para a discussão a seguir acerca das ações educativas para as populações do campo, detenho-me em alguns princípios descritos acima. Os princípios escolhidos foram os que propiciam estratégias pedagógicas para as populações campesinas.

5.3 Vozes do campo: ações educativas para as populações campesinas

Os dados acerca da escolarização da população rural, apresentados e problematizados no capítulo 1, nos mostram um quadro de silêncio no campo educacional no que diz respeito a todos os segmentos que a compõem. Segundo Santos (2006, p.22), a população do campo,

> Em todas as áreas que constituem o campo educacional (currículo, didática, formação de professores, gestão educacional, políticas educacionais, etc.) [...] têm sido ignoradas e tratadas genericamente sob um olhar “urnabocêntrico”.

Segundo esse autor, este condicionamento que a sociedade urbana tem de legitimar suas marcas, faz com que estas populações localizadas no meio rural não tenham sua identidade reconhecida. Assim, as práticas pedagógicas voltadas para estes sujeitos são uma reprodução da cultura, da identidade e da crenças urbanas.

Assim, a fim de atender essas necessidades educacionais dos sujeitos do campo, o professor deve ser capaz de articular as diferentes bases teóricas adquiridas ao longo de sua formação com o contexto sócio-cultural das populações rurais. Para isto é necessário que este profissional elabore estratégias para “chegar” até este contexto, conhecendo sua história, sua cultura.

Para tanto, o professor deve aliar o trabalho na terra (contexto social e cultural) ao exercício docente e, assim, elaborar ações educativas a partir da proposta pedagógica da Educação do Campo, possibilitando a troca de saberes (o aprender e o ensinar mutuamente), ou seja, a proposta pedagógica da escola do campo reflete-se na intencionalidade do planejamento deste professor. Segundo Souza (2006), nas práticas educativas das escolas do campo, os professores são os sujeitos na elaboração do conteúdo e estes partem da realidade dos alunos, ou seja, da comunidade onde está inserida a escola.

Partindo desta premissa, o campo deve ser a base pedagógica para o planejamento deste profissional atuante em escolas rurais. Assim, a incorporação do cotidiano das crianças nas ações educativas faz com que o infante atribua significado às suas aprendizagens escolares.

Assim, uma ação educativa significativa para os povos do campo é possível quando o professor consegue atrelar seus pressupostos teóricos adquiridos em sua formação inicial e as necessidades educacionais destas populações.

6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Nestas palavras finais acredito ser importante salientar ao leitor que este trabalho não teve o intuito de formalizar algum método de ensino para os povos do campo, mas sim, um modo de “dar voz” a esses sujeitos que são esquecidos nas instituições acadêmicas. Durante a elaboração deste trabalho percebi a escassez de produções acadêmicas de alunos dos cursos de pedagogia.

Analisando minha trajetória acadêmica ao longo destes quatro anos de formação no Curso de Pedagogia da UFRGS, percebi que em nenhum momento houve uma diferenciação entre ações educativas urbanas e rurais.

A partir deste estudo, verifica-se que as disciplinas ofertadas no Curso de Pedagogia apresentam um suporte para elaboração de práticas educativas, entretanto não para a prática profissional em uma escola do campo. Afirmo isto por dois motivos: Primeiramente, por não diferenciar estes dois contextos (rural e urbano). Assim, legitima-se, mesmo que não intencionalmente, a educação urbana, como uma educação generalizada, padronizada, como única. Em segundo lugar, silencia-se, invisibiliza-se o contexto rural. O currículo do Curso de Pedagogia não possibilita aos discentes o contato com este universo cultural, e a sua trajetória de lutas de suas populações para conquistar uma educação voltada para seus interesses. Também não possibilita conhecer as leis e os princípios de uma Educação que foi conquistada a partir de mobilizações das populações campesinas.

Por fim, é importante destacar que a Educação do Campo não apresenta um método de ensino para escolas rurais. Ela aprofunda aspectos que diferenciam as práticas escolares nas grandes cidades e no campo. As práticas educacionais do campo estão ligadas à terra e à cultura dos povos do campo. Por isso, compreendi com este estudo a importância de não enraizar marcas da educação urbana nas instituições formadoras de educadores.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Joacir Rufino de et al. Agricultura familiar e desenvolvimento rural na região Nordeste: um olhar a partir do censo agropecuário 2006**.** In: CONGRESSO DA SOBER NORDESTE, 6., 2011, Petrolina. **Anais 6º Congresso da SOBER regional** Petrolina: SOBER, 2011. p. 1-21

AQUINO, Joacir Rufino et al. Dimensão e localização do público potencial do PRONAF B no Brasil: uma análise a partir do Censo Agropecuário 2006. In: CONGRESSO DA SOBER, 49., 2011, Belo Horizonte. **Anais 49 º Congresso da SOBER**. Belo Horizonte: UFMG, 2011. p. 1-18.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ARROYO, Miguel Gonzales; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (org). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 161-214.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB n. 1/2002**. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: SECAD, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 36/2001.** Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, 2001.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para a construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. In: MOLINA, M.C.; JESUS, S.M.S. (Org.). **Por uma Educação do Campo:** contribuição para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, 2004.

CALDART, Roseli Salete. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida (Org). **Por uma educação do campo**. Brasília: Incra, 2008. p. 67- 86.

CALDART, Roseli Salete et. al.(orgs) **Dicionário da Educação do Campo**. Ed. Expressão popular, Rio de Janeiro, 2012, p. 264.

FERNANDES, Bernardo Maçando. MOLINA, Mônica Castagna. O campo da Educação do Campo. IN: MOLINA, Mônica Castagna e JESUS, Sonia M.S.A. (Orgs.). Por uma educação do campo: **contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. 2. ed. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por uma Educação do Campo", 2005.

FLICK, Uwe. Uma introdução à pesquisa qualitativa. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004

GODOY, Arilda S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. FGV-SP. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v.35, n.3, p. 20-29, 1995

HERNÀNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação** – Os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo agropecuário 2006**. Rio de Janeiro: IBGE, 2006a. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: 20 dez. 2012.

KRAMER, Sônia. **A Política pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003

LEITE, Sergio, Celani. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez,1999

MARTINS, Fernando José. Educação do Campo: processo de ocupação social e escolar. **In: Congr. Intern. Pedagogia Social.** São Paulo/ SP. Mar. 2009

MIRANDA, Marília G. de. O Professor Pesquisador e Sua Pretensão de Resolver a Relação Entre a Teoria e a Prática na Formação de Professores. In: ANDRÉ, Marli (Org.). **O Papel da pesquisa na formação e na prática dos professores.** 5. ed. Campinas: Papirus, 2006. p.129-143

OLIVEIRA, Helena Dória Lucas de. **Atividades produtivas do campo, etnomatemática e a educação do Movimento Sem Terra**. 2000. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2000.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

SACRISTÁN, José Gimeno. O currículo como texto da experiência. Da qualidade de ensino à aprendizagem. In: _____. **A educação que ainda é possível**: ensaios sobre uma cultura para a educação. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 117-131.

SOUZA, Regina Magalhães de. **Escola e juventude**: o aprender a aprender. São Paulo: EDUC/Paulus, 2006

STEINBERG, Shirley. In: STEINBERG, Shirley R.; KINCHELOE, Joe L. (Org.). **Cultura infantil: a construção corporativa da infância.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia. 2007. Disponível em <http://www.ufrgs.br/faced/comissoes/comgrad/Projeto%20Pedag%C3%B3gico%20Certificado.pdf> Acesso em: 08 out 2012.

VEIGA, Ilma Passos. **As dimensões do projeto político-pedagógico**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.