

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS**  
**INSTITUTO DE ESTUDOS SOCIOAMBIENTAIS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

**PRISCYLLA KAROLINE DE MENEZES**

**Os cursos de Licenciatura em Educação do Campo no estado de Goiás e suas relações  
com os conhecimentos geográficos**

GOIÂNIA

2018

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR  
VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES  
NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

**1. Identificação do material bibliográfico:**      **Dissertação**      **Tese**

**2. Identificação da Tese ou Dissertação:**

Nome completo do autor: Priscylla Karoline de Menezes

Título do trabalho: Os cursos de Licenciatura em Educação do Campo no estado de Goiás e suas relações com os conhecimentos geográficos

**3. Informações de acesso ao documento:**

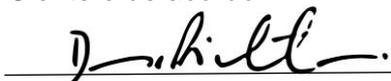
Concorda com a liberação total do documento  SIM      NÃO<sup>1</sup>

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.



Assinatura do(a) autor(a)<sup>2</sup>

Ciente e de acordo:



Assinatura do(a) orientador(a)<sup>2</sup>

Data: 14 / 01 / 2019

<sup>1</sup> Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

<sup>2</sup> A assinatura deve ser escaneada.

PRISCYLLA KAROLINE DE MENEZES

**Os cursos de Licenciatura em Educação do Campo no estado de Goiás e suas relações  
com os conhecimentos geográficos**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, do Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade Federal de Goiás, como exigência parcial para a obtenção do título de Doutor.

Área de concentração: Natureza e Produção do Espaço.

Linha de pesquisa: Ensino-Aprendizagem em Geografia.

Orientador: Prof. Dr. Denis Richter.

GOIÂNIA

2018

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Menezes, Priscylla Karoline de

Os cursos de Licenciatura em Educação do Campo no estado de Goiás e suas relações com os conhecimentos geográficos [manuscrito] / Priscylla Karoline de Menezes - 2018.

CLVI, 168f.: il.

Orientador: Prof. Denis Richter.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Instituto de Estudos Socioambientais (Iesa), Programa de Pós-Graduação em Geografia, Goiânia, 2018.

Bibliografia. Anexos. Apêndice.

Inclui siglas, mapas, fotografias, abreviaturas, gráfico, tabelas, lista de figuras, lista de tabelas.

1. Conhecimentos Geográficos. 2. Licenciatura em Educação do Campo. 3. Formação do Educador do Campo. I. Richter, Denis, orient. II. Título.

CDU 911



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
INSTITUTO DE ESTUDOS SOCIOAMBIENTAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: NATUREZA E PRODUÇÃO DO ESPAÇO

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE JULGAMENTO DA DEFESA DE TESE DE DOUTORADO DE  
PRISCYLLA KAROLINE DE MENEZES**

Aos 14 dias do mês de dezembro do ano de dois mil e dezoito (2018), a partir das 9h, no Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade Federal de Goiás, teve lugar a sessão de julgamento da Tese de Doutorado de **PRISCYLLA KAROLINE DE MENEZES**, intitulada: "A FORMAÇÃO DO EDUCADOR DO CAMPO E SUAS RELAÇÕES COM OS CONHECIMENTOS GEOGRÁFICOS". A Banca Examinadora foi composta, conforme Portaria n. ° 116/2018 da Diretoria do IESA, pelos seguintes Professores Doutores: **Denis Richter** (Orientador), **Vanilton Camilo de Souza** (Membro Titular Interno), **Rusvênia Luiza Batista Rodrigues da Silva** (Membro Titular Interno), **Maria Franco Garcia** (Membro Titular Externo) e **Marcelo Cervo Chelotti** (Membro Titular Externo). Os examinadores arguiram na ordem citada, tendo a candidata respondido satisfatoriamente. Às 13:35 horas a Banca Examinadora passou a julgamento, em sessão secreta, tendo a candidata obtido os seguintes resultados:

**Prof. Dr. Denis Richter (Presidente) – Ass.** Denis Richter

Aprovado (X) Reprovado ( )

**Prof. Dr. Vanilton Camilo de Souza – Ass.** Vanilton Camilo de Souza

Aprovado (X) Reprovado ( )

**Profa. Dra. Rusvênia Luiza Batista Rodrigues da Silva – Ass.** Rusvênia Luiza Batista Rodrigues da Silva

Aprovado (X) Reprovado ( )

**Profa. Dra. Maria Franco Garcia – Ass.** Maria Franco Garcia

Aprovado (X) Reprovado ( )

**Prof. Dr. Marcelo Cervo Chelotti – Ass.** Marcelo Cervo Chelotti

Aprovado (X) Reprovado ( )

**Resultado final:** Aprovada (X) Reprovada ( )

**Houve alteração no Título?** Sim (X) Não ( )

Em caso afirmativo, especifique o novo título: OS CURSOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ESTADO DE GOIÁS E SUAS RELAÇÕES COM OS CONHECIMENTOS GEOGRÁFICOS.

Outras observações: \_\_\_\_\_

Reaberta a Sessão Pública, a Presidente da Banca Examinadora proclamou o resultado e encerrou a sessão, da qual foi lavrada a presente ata, que segue assinada pelos membros da Banca Examinadora e pela Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Geografia.

Secretaria..... Charles Calisto de Souza  
Assist. em Administração IESA/UFG  
Mat. nº 1516387

PRISCYLLA KAROLINE DE MENEZES

**Os cursos de Licenciatura em Educação do Campo no estado de Goiás e suas relações  
com os conhecimentos geográficos**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia do Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade Federal de Goiás, área de concentração Natureza e Produção do Espaço, linha de pesquisa Ensino-Aprendizagem em Geografia, para obtenção do título de Doutor.

Defesa em 14 de dezembro de 2018.

Denis Richter \_\_\_\_\_

Doutor em Geografia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho  
Universidade Federal de Goiás.

Vanilton Camilo de Souza \_\_\_\_\_

Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Goiás  
Universidade Federal de Goiás.

Rusvênia Luiza Batista Rodrigues da Silva \_\_\_\_\_

Doutora em Geografia pela Universidade de São Paulo  
Universidade Federal de Goiás.

Marcelo Cervo Chelotti \_\_\_\_\_

Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Uberlândia  
Universidade Federal de Uberlândia.

Maria Franco Garcia \_\_\_\_\_

Doutora em Geografia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho  
Universidade Federal da Paraíba.

## AGRADECIMENTOS

Ao iniciar a escrita desse texto de agradecimento as palavras ditas por um amigo me vieram à cabeça: “Por que não conseguimos parar a vida, um pouquinho, para nos dedicarmos aos estudos do doutorado? Esse é o período em que mais precisamos ter paz e tranquilidade para pensar e estudar e, por coincidência é quando nossa vida resolve virar do avesso”.

Em meu caso, desde o dia em que resolvi cursar o doutorado fui submetida a muitos desafios. Primeiro pensar em um projeto, um momento envolto de muitas leituras e reflexões para então iniciar sua escrita, que deverá ser submetida à avaliação; um momento em que entendi bem o significado das palavras ansiedade, angústia e tensão. Contudo, essa não foi a maior provocação desse período marcado por desafios e momentos bons e ruins, que só consegui suportar graças à fé (nem sempre só a minha) que tenho em Deus, e ao Amor (que veio da família e dos amigos – tanto os antigos, quanto aqueles que foram sendo conquistados ao longo dessa jornada – todos muito especiais).

Foi um período de muita caminhada, afinal, ao contabilizar os quilômetros percorridos entre as cidades onde eu trabalhava, estudava e desenvolvia a pesquisa cheguei aos exatos 267.000 km – o equivalente a 7 voltas na terra! Foi uma época de desgaste físico, emocional e espiritual, que hoje vejo como algo que me proporcionou aprendizado. Nesse espaço de tempo dedicado à tese, ao trabalho e à família, aprendi muito. Foi quando percebi que o silêncio, apesar de às vezes necessário, também nos acorrenta (deixa que pessoas se aproveitem de você, prejudiquem sua saúde e até mesmo te convençam a desistir de lutar); o valor da saúde (que fui perdendo e recuperando ao longo da caminhada e, principalmente, batalhando para não ver quem amo perder); a importância do estudo e para aqueles que buscam aprender e, então crescer; enfim, a inserção de palavras em minha vida (casamento, doação, adoção, depressão, câncer, perseguição, avc, vitiligo, esgotamento, *burnout*, preconceito, obesidade, decepção, distância ... parceria, amizade, admiração, esperança, fé e Amor), que antes, apesar de saber da existência, intensificaram seu significado nesse período dedicado à tese.

Diante de tantas descobertas e experiências vividas, tento agora materializar meus agradecimentos às muitas pessoas que contribuíram para a realização dessa tese:

Agradeço, primeiramente, a Deus, pelo seu Amor constante e sua infinita bondade. Por ter me proporcionado saúde, força e serenidade nos momentos difíceis – que não foram poucos –, por ter inspirado os meus pensamentos e guiado os meus atos na concretização de mais essa etapa.

Ao professor Denis Richter, meu orientador, uma das melhores pessoas com quem tive a oportunidade de conviver nesse período. Professor que, com toda sua humanidade, inteligência, profissionalismo e jeito suave de ser acreditou e confiou em minha proposta de pesquisa e, sobretudo, me ajudou a entender os caminhos da pesquisa, da docência e do crescimento pessoal. É com muito carinho, admiração e honra que concluo essa etapa com sua estimável orientação, e agradeço as demonstrações de amizade, confiança e respeito, a paciência, a dedicação e os ensinamentos de vida e de profissão.

Aos professores do LEPEG (laboratório do qual tenho muito orgulho de participar): Lana de Souza Cavalcanti, Vanilton Camilo de Souza, Eliana Marta Barbosa de Moraes, Karla Annyelly Teixeira de Oliveira, Adriana Olivia Alves e Miriam Aparecida Bueno que, desde a minha Graduação, contribuem para minha formação. Cada um, à sua maneira e com sua sabedoria, me ensinou a valorizar a docência, a pensar o ensino de Geografia e a admirar o ambiente acadêmico verdadeiramente preocupado com a construção de indivíduos críticos e reflexivos.

Agradeço à Universidade Federal de Goiás, instituição na qual tenho o prazer de estudar desde minha graduação, e ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, que ofertou as melhores condições possíveis para o desenvolvimento do curso de doutorado. Nesse sentido, agradeço com ênfase aos professores e aos profissionais “da pós” que, sempre muito solícitos e empenhados com as demandas dos discentes, me atenderam.

À professora Dra. Rusvênia Luiza Batista Rodrigues da Silva, pela amizade que desenvolvemos desde a minha Graduação, pelo carinho e pela constante preocupação com meu amadurecimento e crescimento pessoal, acadêmico e profissional.

Ao professor Dr. Vanilton Camilo de Souza, pela amizade, orientações no NUPEC, REPEC e NEPEG e discussões realizadas no LEPEG e outros momentos que contribuíram muito para o meu crescimento.

Aos professores Dra. Rusvênia Luiza Batista Rodrigues da Silva e Vanilton Camilo de Souza, pelas reflexões, sugestões e indicações feitas na Qualificação que foram fundamentais para o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos Professores Heloísa e Wender (da UFG Regional Catalão) e Vitor e Carlos (da UFG Regional Goiás), coordenadores das LEdoC/UFG, agradeço imensamente pela receptividade em suas universidades, atenção e paciência, gentilmente sentando-se para conversar sobre a proposta de seus cursos e intermediando o primeiro contato com as professoras e com os alunos. Estendo esse agradecimento às professoras entrevistadas, já que sem elas não seria possível realizar essa pesquisa.

Agradeço especialmente aos amigos que me acompanharam nessa jornada, que muitas vezes aceitaram minhas ausências, me colocaram em suas orações e principalmente torceram por mim. Aos amigos Karla Annyelly, Manoel, Luan, Diego, Juheina, Elisângela, Cinthia, Cristiano, Isabel, Gabriel, Renata, Patrick, Diego Tarley, Anderson, José Carlos e Welberg, muito obrigada pelas palavras de conforto, que muitas vezes me fizeram suportar as tantas dores, e principalmente acreditar que tudo iria passar.

Não posso deixar de agradecer também aos amigos do LEPEG e grupos de estudo e pesquisa NUPEC/REPEC/NEPEG: Anna Maria, Cleyton, Wellington, Flávia, Daniel, Hugo, Leovan, Magno, Lucineide, Izabella, Cláudia, Suzana, entre tantos outros que corro o risco aqui de não ter citado, deixo meu sincero agradecimento pelas conversas, incentivos e oportunidade de convivência.

Em especial, quero agradecer à minha família que tanto me deu força nesse período, que mudou suas atividades em função das minhas e, especificamente, à minha vó, Maria Carolina, que sempre acreditou em meus estudos e muitas vezes abdicou de suas atividades para me acompanhar nos tantos compromissos que eu assumia. É sem dúvida minha eterna inspiração.

Por fim, quero agradecer ao meu amigo e esposo Bruno, o companheiro para todas as horas, que nesses dez anos de relacionamento vem me acompanhando, ouvindo, consolando, compreendendo minhas escolhas, auxiliando e me ajudando a me defender. Obrigada pelas várias vezes em que abdicou de seus compromissos para me acompanhar nos 1.500km semanais que, devido à maldade das pessoas, me deixavam em cacos. Sem você eu não teria conseguido escrever, fazer as infindáveis viagens, ministrar aulas.

Ah! Não poderia deixar de agradecer aos meus dois pequenos amores, Sertão e Fidel, que chegaram em um momento tão difícil e com suas brincadeiras e confusões encheram meu coração de alegria.

Assim, deixo meu muito obrigada a todos que direta ou indiretamente contribuíram para que esta pesquisa se realizasse.

## RESUMO

Esta pesquisa, que se insere no conjunto de reflexões sobre os conhecimentos sistematizados sobre o ensino de Geografia e da própria Geografia, objetivou compreender como o saber geográfico mais sistematizado é considerado nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Goiás. Temos como premissa que a LEdoC/UFG, mesmo não tendo a pretensão de formar professores de Geografia, utiliza-se dos conhecimentos geográficos para construir conhecimento e fundamentar as discussões propostas pela Educação do Campo. Para tanto, dedicamos alguns olhares sobre as discussões acerca da construção, estruturação e consolidação da Educação do Campo no Brasil, bem como discutimos aspectos relacionados ao tema central, como a construção e a relação dos conhecimentos geográficos na formação de educadores do Campo e o processo de formação de professores na LEdoC/UFG. Nosso recorte de pesquisa reside nas ementas da Licenciatura em Educação do Campo das Regionais Catalão e Goiás, da Universidade Federal de Goiás, e professoras que ministram disciplinas cujos conhecimentos geográficos dialogam com a temática do curso. Nosso referencial teórico apresenta pensadores que refletem sobre a Geografia, o Ensino de Geografia e a Educação do Campo sob uma perspectiva crítica. Por sua vez, a pesquisa está assentada em preceitos da pesquisa qualitativa, adotando como instrumentos metodológicos os questionários semiestruturados, a análise documental e as entrevistas por pauta. Os dados, após analisados, destacaram que os conhecimentos geográficos Território, Região, Natureza e Paisagem estão presentes na LEdoC/UFG, e são trabalhados sob a perspectiva desta ciência, mesmo sem a intenção de formar professores de Geografia.

Palavras-chave: Conhecimentos Geográficos. Educação do Campo. LEdoC.

## **ABSTRACT**

This research, which is part of a set of reflections about systematized knowledge about Geography teaching and Geography itself, aimed to understand how the most systematized geographic knowledge is considered in the degree courses in Field Education of the Federal University of Goiás. We have as a premise that the LEdoC / UFG, even though it does not pretend to train Geography teachers, uses geographic knowledge to build knowledge and to base the discussions proposed by Field Education. In order to do so, we have given some glimpses about the discussions about the construction, structuring and consolidation of Field Education in Brazil, as well as discussing aspects related to the central theme, such as the construction and the relation of geographic knowledge in the training of educators of the Field and the process teacher training at LEdoC / UFG. Our research is based on the teachers of the Licenciature in Field Education of the Catalão and Goiás Region, of the Federal University of Goiás, who teach disciplines whose geographic knowledge is in dialogue with the theme of the course. Our theoretical framework presents thinkers who reflect on Geography and Field Education from a critical perspective. In turn, the research is based on precepts of qualitative research, adopting semi-structured questionnaires, documental analysis and interviews by method as methodological instruments. The data, after analyzed, highlighted that the geographic knowledge Territory, Region, Nature and Landscape are present in the LEdoC / UFG, and are worked under the perspective of this science, even without the intention to train geography teachers.

**Keywords:** Geographical Knowledge. Field Education. LEdoC.

## LISTA DE MAPAS, QUADROS, GRÁFICOS E FIGURAS

### MAPAS

Mapa 1 – Localização dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, em Goiás, 2016	19
Mapa 2 – Instituições de Ensino Superior com Cursos de Licenciatura em Educação do Campo, 2010.	67
Mapa 3 – Expansão dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo, 2010 a 2017	70
Mapa 4 – Universidades e Institutos Federais com Cursos de Licenciatura em Educação do Campo, 2012.	73
Mapa 5 – Localização do município de Goiás e Assentamentos, 2017	79
Mapa 6 – Localização do município de Catalão e Assentamentos, 2017	83

### QUADROS

Quadro 1 – Número de alunos matriculados na Educação Básica em Goiás, 2015	52
Quadro 2 – Distribuição de Assentamentos na região Sudeste de Goiás em 2016	85
Quadro 3 – Alunos Matriculados no Ensino Regular, no estado de Goiás, 2015 a 2018	97
Quadro 4 – Distribuição de Carga Horária LEdoC – UFG/Regional Catalão, 2016	107
Quadro 5 – Distribuição de Carga Horária LEdoC – UFG/Regional Goiás, 2016	107
Quadro 6 – Disciplinas da LEdoC que os conhecimentos geográficos podem contribuir	109

### GRÁFICOS

Gráfico 1 – Sexo dos acadêmicos da LEdoC, matriculados em 2014	89
Gráfico 2 – Cor/Raça dos acadêmicos da LEdoC, matriculados em 2014	89
Gráfico 3 – Estado civil dos acadêmicos da LEdoC, matriculados em 2014	90
Gráfico 4 – Idade dos acadêmicos da LEdoC, matriculados em 2014	90
Gráfico 5 – Motivo de ter escolhido a LEdoC, matriculados em 2014	91
Gráfico 6 – Localização onde os alunos da LEdoC tiveram a formação escolar	94

Gráfico 7 – Tipo de estabelecimento onde os estudantes da LEdoC cursaram o Ensino Fundamental e Médio	94
Gráfico 8 – Local de residência dos acadêmicos da LEdoC, matriculados em 2014	98
Gráfico 9 – Localização do trabalho dos acadêmicos da LEdoC, matriculados em 2014	99
Gráfico 10 – Cidade onde residem os acadêmicos da LEdoC, matriculados em 2014	100

## **FIGURAS**

Figura 1 – Redução do número de escolas no campo em Goiás, 2018	96
Figura 2 – Paisagismo feito por alunos da LEdoC na Regional Catalão - Go	122

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Comissão Pastoral da Terra	CPT
Confederação de Bispos do Brasil	CNBB
Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura	CONTAG
Fundo das Nações Unidas para a Infância	UNICEF
Instituições Federais de Educação Superior	IFES
Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística	IBGE
Instituto de Estudos Socioambientais	IESA
Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia	IEFS
Laboratório de Estudos e Pesquisa em Educação Geográfica	LEPEG
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	LDB
Licenciatura em Educação do Campo	LEdoC
Ministério da Educação	MEC
Movimento Camponês Popular	MCP
Movimento de Educação de Base	MEB
Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra	MST
Parâmetros Curriculares Nacionais	PCN
Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária	PRONERA
Programa Nacional de Educação no Campo	PRONACAMPO
Projeto Pedagógico de Curso	PPC
Projeto Político Pedagógico	PPP
Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade	SECAD
Serviço Nacional de Aprendizagem Rural	SENAR
Universidade de Brasília	UnB
Universidade Estadual de Goiás	UEG
Universidade Federal da Bahia	UFBA
Universidade Federal de Goiás	UFG
Universidade Federal de Minas Gerais	UFMG
Universidade Federal do Sergipe	UFS

## SUMÁRIO

<b>Introdução.....</b>	<b>16</b>
<b>Capítulo 1 - A licenciatura em Educação do Campo como experiência de formação de professores: uma análise histórico-crítica de seus fundamentos pedagógicos e epistemológicos.</b>	
1.1 Da educação no meio rural para a estruturação de uma Educação do Campo.....	28
1.2 Os movimentos sociais agrários e a discussão das demandas por uma Política Nacional de Educação do Campo.....	37
1.3 A emergência do Movimento por uma Educação do Campo e o Ensino de Geografia em diferentes contextos.....	52
1.4 A Formação Docente para atuar na Educação do Campo e suas relações com o conhecimentos geográfico na busca pelo protagonismo social.....	59
<b>Capítulo 2 - As licenciaturas em Educação do Campo - habilitação “ciências da natureza” na Universidade Federal de Goiás - um olhar para Geografia</b>	
2.1 Diretrizes, Fundamentos, Justificativas e Organização da Licenciatura em Educação do Campo e os desdobramentos das lutas de classe nos projetos por uma educação do campo.....	66
2.2 A construção do perfil do licenciando em Educação do Campo na Universidade Federal de Goiás e o processo de construção da identidade docente.....	77
2.3 A discussão e os conhecimentos geográficos nos currículos das Licenciaturas em Educação do Campo, em Catalão e Cidade de Goiás. ....	106
<b>Capítulo 3 - A geografia não declarada: Discutindo a formação de professores em Educação do Campo e Identificando elementos conceituais da Geografia</b>	
3.1 Elementos conceituais da Geografia evidenciados no pensamento das professoras da Licenciatura em Educação do Campo.....	115
3.2 A Consolidação da Educação do Campo como área de produção de conhecimento e de diálogo com a Geografia.....	129
3.3 Compreensão do papel da Geografia na superação das contradições escolares e sua importância para Educação do Campo.....	138
<b>Considerações Finais.....</b>	<b>147</b>
<b>Referências Bibliográficas.....</b>	<b>152</b>

<b>Anexo 1</b> .....	163
<b>Anexo 2</b> .....	165
<b>Apêndice A - Instrumento de Coleta de Dados 01</b> .....	164
<b>Apêndice B - Instrumento de Coleta de Dados 02</b> .....	166
<b>Apêndice C - Instrumento de Coleta de Dados 03</b> .....	167

## **Introdução**

Embora os temas Educação do Campo e Escolas do Campo estejam envolvidos na amplitude da questão agrária, ainda são temas que carecem de maiores investigações científicas no âmbito da Geografia. Mesmo estando presentes de alguma forma nos estudos geográficos, em teses, dissertações e artigos científicos, são poucas as pesquisas que abordam como objeto central a Educação do Campo e/ou a Formação de Professores do Campo e suas relações com os conhecimentos da Geografia.

Alguns desses estudos têm levado em conta as escolas e a educação nos assentamentos rurais e acampamentos ligados à luta pela terra por parte dos camponeses e à busca pela construção da cidadania. Contudo, é preciso também pensar em como as escolas no meio rural estão construindo os conceitos geográficos já sistematizados pela ciência e os relacionando ao cotidiano das crianças, jovens e adultos estudantes. Nesse sentido, um ponto importante a ser considerado é o processo de formação dos professores que ali atuam/atuarão e trabalham/trabalarão com a mediação do conhecimento científico.

Nesse contexto, esta pesquisa se insere no conjunto de reflexões sobre a formação docente e os conhecimentos sistematizados sobre o ensino de Geografia e a própria Geografia, e objetiva compreender como o conhecimento geográfico mais sistematizado é considerado nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC). Para isso, buscamos compreender como a Educação do Campo veio se estruturando como espaço contra hegemônico de formação dos sujeitos do campo, e identificar como o diálogo com a ciência geográfica é estabelecido.

A escolha por esse tema foi motivada pelas leituras realizadas ao longo dos cursos de Licenciatura em Geografia e Mestrado em Geografia e pela participação em grupos de estudos e pesquisas desenvolvidas no âmbito do Laboratório de Estudos e Pesquisa em Educação Geográfica (LEPEG), do Instituto de Estudos Socioambientais (IESA) da Universidade Federal de Goiás (UFG). Muitas das leituras efetuadas estão voltadas para a importância de se discutir os processos de formação do professor de Geografia. A escolha também foi motivada pela oportunidade de participar de projetos de pesquisa e do Programa de Bolsas de Licenciaturas (PROLICEN/UFG), cujo objetivo é despertar nos alunos da Licenciatura o interesse/hábito pela/da pesquisa relacionada à docência e/ou às distintas atividades ligadas ao processo de ensino-aprendizagem. A partir desta experiência, foi possível acompanhar discussões realizadas na Secretaria Estadual de Educação de Goiás

(SEDUCE-GO), que tinham como temática a realidade das escolas do campo e as condições de ensino no estado de Goiás.

Tais fatores despertaram em nós o olhar para o curso de Licenciatura em Educação do Campo, cujas habilitações dividem-se em “Ciências da Natureza”, “Humanidades”, “Matemática” e “Linguagem”, possibilitando aos seus licenciados atuarem como professores do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, de forma interdisciplinar, nas escolas do campo. Esses contextos nos fizeram pensar em como a Geografia, em especial o ensino de Geografia, necessita se comunicar com as licenciaturas que formam os professores polivalentes, que também atuarão na mediação dos conceitos geográficos e com o pensamento teórico-conceitual da Geografia.

Como só recentemente, século XX, as populações do campo começaram a ser atendidas no que diz respeito à formação profissional para o ensino em nível superior, para atuarem no seu contexto, as reivindicações dos movimentos sociais por uma educação do campo ainda precisam pressionar o Estado a implementar políticas públicas para o setor. A Licenciatura em Educação do Campo, apesar de vir após outros cursos na área da Educação, como a Pedagogia da Terra, é uma política pública do Ministério da Educação (MEC). Seus primeiros cursos datam de 2008, sendo coordenados pelas universidades federais: Universidade de Brasília (UnB); Universidade Federal da Bahia (UFBA); Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Universidade Federal do Sergipe (UFS), que formaram 60 turmas e matricularam 3.500 pessoas. Segundo o MEC (2009), este é um projeto que avança quanto às concepções para a educação do campo, por pretender:

[...] desenvolver um programa de formação para professores que atuam nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas do campo preparando os educadores para uma atuação profissional que, para além da docência, se envolva e dê conta da gestão dos processos educativos que acontecem na escola e em seu entorno. (BRASIL, 2009, p. 1)

Deste modo, a formação do educador por meio da Licenciatura em Educação do Campo configura-se como algo mais amplo do que uma preparação para a docência escolar. Por isso, a importância de se compreender os processos de formação desses professores e, especialmente, o processo formativo a partir do currículo do curso de Licenciatura em Educação do Campo.

Com base nessas premissas uma questão norteadora revelou-se como um fio condutor para o desenvolvimento da pesquisa, a saber: como os cursos de Licenciatura em Educação do Campo, ofertados pela Universidade Federal de Goiás, estão trabalhando com os

conhecimentos sistematizados pela Geografia? Tendo por referência essa questão mais direta como problemática da pesquisa, buscamos respostas para questionamentos mais amplos sobre a apropriação dos conhecimentos geográficos na prática docente: o professor estabelece uma relação entre o conteúdo discutido na disciplina ofertada e o pensamento teórico conceitual da Geografia? Como o professor compreende a influência dos conhecimentos geográficos quando planeja e desenvolve suas aulas? O professor se apropria de teorias sistematizadas da Geografia para lidar com a temática trabalhada?

Para Caldart (2010), a discussão em torno de áreas do conhecimento pode desviar a atenção da dimensão do curso, pois a formação do educador por meio da Licenciatura em Educação do Campo é algo mais amplo do que uma preparação para a docência escolar. Assim, com a hipótese de que nos cursos interdisciplinares da Licenciatura em Educação do Campo há a construção de conhecimentos pela influência de teorias da Geografia, consideramos que é necessário entender qual o papel da Geografia na elaboração desses conhecimentos e caracterizar os elementos do pensamento teórico-conceitual da referida área do conhecimento trazidos pelos professores em suas disciplinas.

Tendo em vista os fatores que permitiram a escolha do tema desta pesquisa e algumas reflexões iniciadas no decorrer da construção do projeto desta tese, superficialmente já apresentadas, procuramos estruturar uma metodologia que ao confrontar as leituras realizadas e o material obtido em trabalho de campo pudesse contemplar o objetivo proposto para este estudo.

Corroborando com Pimenta (2012), esta pesquisa compreende a Educação como um processo dialético de desenvolvimento do homem, o qual precisa conhecer a realidade e transformá-la, e, para isso, necessita problematizá-la. Assim, a pesquisa foi encaminhada a partir de uma investigação de cunho qualitativo<sup>1</sup>, que, segundo Martins (2004), privilegia a análise através do estudo e do exame intensivo dos dados, com flexibilidade e sempre buscando acompanhar as sinuosidades da pesquisa. Após, foi confrontada a visão teórica do problema com os dados da realidade, partindo do delineamento da pesquisa e considerando o ambiente em que os dados foram coletados.

---

<sup>1</sup> Reconhece-se, assim como Demo (2004), Souza (2009) e Turra Neto (2011), que a pesquisa qualitativa não é necessariamente uma oposição ou mesmo uma justificativa para se negligenciar a pesquisa quantitativa, pois, como ressalta Demo (2004, p. 16), “não convém dicotomizar entre qualidade e quantidade, porque são apenas modos diferenciados de manifestação, funcionamento e dinâmica”. A proposta aqui foi tentar não engessar a capacidade interpretativa do pesquisador e buscar a essência do fenômeno e dos processos em que as informações estão inseridas e as qualificam.

Nessa perspectiva, Ghedin e Franco (2011) relatam que é cada vez mais evidente o interesse que os pesquisadores da área de Educação vêm demonstrando pelo uso das metodologias qualitativas. Tal envolvimento, essência do ato investigativo na educação, de acordo com os autores, “implica o reconhecimento do caráter dialético e dialógico da construção da realidade educativa, o que impõe a necessária superação da concepção dualista que historicamente pretendeu separar objeto e sujeito do conhecimento” (GHEDIN; FRANCO, 2011, p.103).

Compreender a realidade e produzir conhecimento com base nessa noção requer um grande desafio, haja vista a complexidade inerente ao fenômeno educativo. É preciso buscar sentido nas tramas do cotidiano, nas peculiaridades e nas concepções que auxiliam o pesquisador a interagir com a realidade. Como bem ressaltou Ludke e André (1988, p.12), “[...] há sempre uma tentativa de capturar as ‘perspectivas dos participantes’, isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas”.

Inspirada pelo estudo desenvolvido por Oliveira (2015), que amparada nos princípios do método dialético, em sua pesquisa buscou compreender o pensamento teórico-conceitual docente sobre a Geografia escolar a partir da atuação do professor de Geografia em escolas municipais de Goiânia. Optamos por pautar a pesquisa na análise da prática dos professores do curso de Licenciatura em Educação do Campo, por meio do uso de instrumentos e técnicas de coletas de dados (questionário, entrevista, observação de aulas) e da teoria de formação docente e de conhecimentos geográficos.

No intuito de compreender como os conhecimentos geográficos mais sistematizados têm sido considerados nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, buscamos trabalhar uma concepção metodológica a partir do método dialético, cuja característica marcante é não ser “[...] um conjunto de regras formais selecionadas pelo pesquisador para enquadrar o seu objeto de investigação. Tampouco tem a intenção de apresentar o pensamento do pesquisador sobre o objeto.” (OLIVEIRA, 2015, p.19). Mas, na proximidade entre objeto e método, procurar extrair a lógica do objeto, que orientará o pesquisador quanto aos procedimentos.

Segundo Oliveira (2015), a capacidade de abstração do pesquisador nesse processo é fundamental, uma vez que é a partir da abstração que se conseguirá extrair um elemento do todo e o isolar para análise. “Trata-se, portanto, de um processo que possibilita revelar a essência que está por detrás da aparência” (VIANA, 1998, p. 57). A partir dessa concepção metodológica, a presente pesquisa, cujo objeto de estudo é o conhecimento geográfico trabalhado pelos professores do curso de Licenciatura em Educação do Campo, que são os

sujeitos empíricos da pesquisa<sup>2</sup>, buscou a essência por trás das discussões propostas pelos professores em suas aulas, o que nos permitiu reconhecer os conhecimentos geográficos.

A pesquisa, que está centrada na tese de que os conhecimentos geográficos, a partir da sua identidade com suas propriedades de analisar e compreender as relações espaciais e auxiliar na construção de uma visão de mundo, são fundamentais para contribuir no processo de formação docente dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo no que se refere ao trabalho com os conteúdos específicos da Geografia, configurou-se como uma análise documental.

Para uma melhor compreensão dos documentos e esclarecimento de possíveis dúvidas, além de analisar os documentos oficiais do curso, optamos por trabalhar com os professores do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Goiás que assumem disciplinas relacionadas à questão agrária, ambiental e política; e discutir a respeito de seu trabalho com os conhecimentos geográficos no planejamento e na execução das aulas. Por isso, elegemos como primeiro procedimento metodológico o levantamento e a pesquisa bibliográfica de obras geográficas e áreas afins que discutem as relações entre Campo e Cidade, e a criação e o fortalecimento da Educação do Campo para uma fundamentação teórica em comum, o que permitiu uma conversa inicial mais tranquila com os cursos de Licenciatura em Educação do Campo, sem transmitir de maneira equivocada a intenção de avaliar ou fazer julgamentos dos respectivos cursos.

Sem nos prendermos às entrevistas formais, que, segundo Whyte (2005), muitas vezes, são desnecessárias caso o pesquisador veja o recuo/alteração das ações do cotidiano observadas, um segundo passo tomado como procedimento metodológico foi a realização de conversas informais com a coordenação, professores e alunos do curso de Licenciatura em Educação do Campo. Momento utilizado, também, para auxiliar nas reflexões sobre a formação docente para atuar nas escolas do Campo e identificar quais são os conhecimentos geográficos presentes nas discussões realizadas no curso – inquietação motivadora desta pesquisa.

Com o objetivo de analisar a realidade do curso de Licenciatura em Educação do Campo, na Universidade Federal de Goiás – Regional Goiás e Regional Catalão<sup>3</sup> – e

---

<sup>2</sup> Nesse momento é importante ressaltar que os cursos analisados ainda não possuem egressos. Finalizarão suas primeiras turmas no final de 2018, com colação de grau prevista para 2019. Desse modo, nos pautamos nas análises documentais e do discurso apresentado pelos professores dos cursos e suas interpretações.

<sup>3</sup> Apesar de ser nomeada a partir da Lei 13.634, de 20 março de 2018, como Universidade Federal de Catalão (UFCAT), optou-se por utilizar UFG/Regional Catalão estando em conformidade com o PPC e Edital de criação do curso.

compreender como os conhecimentos geográficos têm sido considerados nesses cursos, foram definidas como próximas etapas: a análise documental (período de análise das Diretrizes e dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo – UFG Goiás e UFG Catalão, assim como das ementas das disciplinas ofertadas pelos cursos); a realização de conversas sistematizadas com os coordenadores e professores dos cursos (fase realizada tanto na universidade quanto na comunidade, haja vista se tratar de um curso dividido em dois períodos denominados: Tempo Universidade e Tempo Comunidade); e, por fim, a análise das informações coletadas, que ao serem relacionadas às demais informações nos permitiram avaliar os resultados e a relevância do que é relatado.

Uma vez definido o método e os procedimentos metodológicos, apresentamos com maior detalhamento as atividades desenvolvidas em cada etapa, haja vista que fizemos a opção por trabalhar com dois cursos distintos, em campus diferentes, com quadros docentes e Projetos Pedagógicos de Curso distintos, mesmo que vinculados a uma mesma Instituição de Ensino Superior.

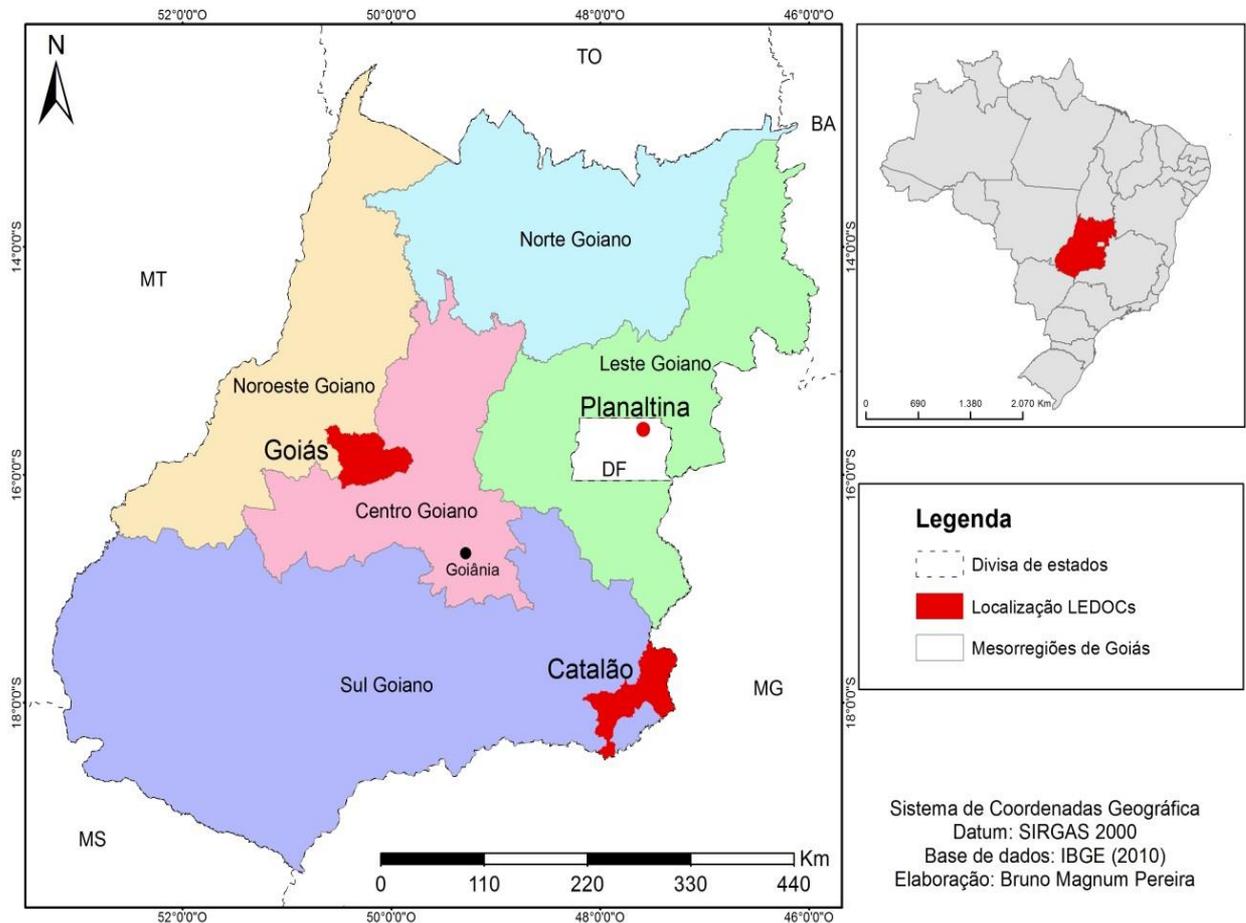
#### Primeira Etapa – Seleção dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo

A escolha pelas instituições que ofertam o curso de Licenciatura em Educação do Campo deve-se a alguns fatores, tais como: a distribuição geográfica das Universidades, uma vez que havia o interesse específico em pesquisar Instituições de Ensino Superior que oferecem os cursos no mesmo contexto regional de nossos estudos e atuação profissional (Mapa 1); a trajetória histórica de fundação e consolidação dos cursos; o contexto social em que estão inseridos, o que constitui realidades diferentes e particulares relações com o Campo<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> É importante dizer que em nosso recorte dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo a Universidade de Brasília era uma das instituições que pretendíamos analisar. Contudo, a falta de comunicação com a instituição não permitiu que desenvolvêssemos a análise pretendida. Uma relevante perda haja vista a importância da instituição para a configuração das Licenciaturas em Educação do Campo no Brasil.

## Localização dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo, em Goiás (2016)



Após a seleção das instituições (Regional Catalão e Regional Goiás, da UFG), realizamos o contato com as mesmas e obtivemos a autorização das coordenações dos respectivos cursos para a realização do trabalho. Nesta etapa, não houve a possibilidade de estabelecer um vínculo mais estreito com a universidade UnB, uma vez que, ao contrário das outras instituições, esta não se mostrou aberta ao contato e às possibilidades da pesquisa. Deste modo, optamos por trabalhar com os cursos oferecidos pela Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão e Regional Cidade de Goiás. Frente a isso, iniciamos as visitas às Regionais, a fim de conhecermos melhor as Regionais campo da pesquisa e assim estreitarmos os laços com o lugar.

### Segunda Etapa – Identificação dos professores nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo

A identificação dos professores para participarem da pesquisa se fez necessária pelo fato de o estudo estar voltado à compreensão de como os conhecimentos e teorias da Geografia estão presentes no curso de Licenciatura em Educação do Campo, com habilitação em Ciências da Natureza, haja vista sua proposta interdisciplinar. Para tanto, delimitamos alguns critérios após a análise e a discussão inicial sobre os Projetos Pedagógicos dos Cursos com os coordenadores para selecionar os professores, tais como: trabalharem com disciplinas cuja temática apresentasse na ementa tópicos comuns à Geografia; estarem no quadro efetivo do curso; e serem comprometidos com a proposta apresentada pelo curso – trabalhar interdisciplinarmente visando à construção de conhecimentos essenciais para a discussão e a compreensão do Campo por parte dos discentes do curso.

Para identificar os professores, foi elaborado um documento apresentando a proposta da pesquisa, que foi entregue aos coordenadores dos cursos, sendo estes esclarecidos sobre a importância dos professores para a pesquisa e quais as disciplinas apresentavam na ementa tópicos comuns à Geografia. A partir desse instrumento, foram indicadas 3 professoras da Regional Catalão e 2 professoras da Regional Goiás, as quais foram contatadas por e-mail para consulta sobre sua disponibilidade e interesse em participar da pesquisa.

Dessas professoras, duas da Regional Catalão e uma da Regional Goiás responderam positivamente ao convite. Assim, em uma primeira conversa individual houve a apresentação desta pesquisa às docentes selecionadas e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e da Autorização para gravação do áudio. Após a primeira conversa, foram realizadas outras conversas que tinham como objetivo inicial identificar a formação e as condições de trabalho das professoras, bem como conhecer as concepções das mesmas sobre o planejamento de suas aulas e a relação com os conhecimentos geográficos e, posteriormente, a identificação dos conhecimentos da Geografia no desenvolvimento da discussão proposta.

Paralelamente a isto, realizamos uma análise documental com vistas a compreender um pouco mais sobre o papel das disciplinas ministradas pelas professoras na trajetória formativa dos futuros professores licenciados em Educação do Campo. Também realizamos pesquisa documental e bibliográfica na intenção de conhecer a legislação específica que rege a Educação do Campo, ampliando o diálogo e o olhar sobre os dados produzidos nesta pesquisa.

Terceira Etapa – Identificação dos elementos geográficos na prática do professor

A identificação dos elementos geográficos na prática das professoras iniciada com a análise das ementas, nosso universo de pesquisa, e literatura sugeridas pelo professor responsável pelo plano de ensino da disciplina continuou com entrevista gravada e observação no Tempo Comunidade e Tempo Universidade. Momento em que foi possível conversar, também, com alguns alunos que cursavam as disciplinas.

As entrevistas individuais foram nossa opção para conhecer, de maneira mais particularizada, os participantes desta investigação. Contudo, entendemos, em consonância com Manzini (2012, p. 150-153), que:

Para alguns ela é designada como um método; para outros, um instrumento de pesquisa; e, para outros, uma técnica. A definição de entrevista a ser adotada em um trabalho de pesquisa dependerá do enfoque teórico que o pesquisador queira imprimir. [...] Podendo ser utilizada pelos pesquisadores como procedimento único ou auxiliar para a coleta dos dados.

Tendo por base este debate, utilizamos nesta pesquisa a entrevista como procedimento auxiliar, uma vez que necessitamos utilizar outros instrumentos para a coleta de dados, como a observação, a análise de documentos e a aplicação de questionários. Muito embora este tenha sido um instrumento pensado constantemente no decorrer do processo e adotado como norte na utilização dos demais, uma vez que nos fazia pensar em pontos a serem observados empiricamente e perguntas a serem inseridas nos questionários.

As entrevistas aconteceram entre 2017 e 2018, nas Regionais de Catalão e Goiás, e tiveram como proposta identificar e entender como as professoras das disciplinas voltadas ao debate sobre as questões agrárias, políticas e ambientais se apropriavam dos conhecimentos geográficos e os inseriam no debate com os licenciandos em Educação do Campo.

As entrevistas foram conduzidas a partir de perguntas norteadoras, mas sem tolher a fala da professora entrevistada individualmente, haja vista que a proposta era ouvir o sujeito de nossa pesquisa e assim compreender a importância da Geografia em suas análises. Como proposto por Viana (1998, p. 57), tentar “revelar a essência que está por trás da aparência”.

Nessa etapa, foi possível identificar alguns conhecimentos geográficos sempre presentes nas falas das professoras, tais como: território, lugar, região e espaço. Conhecimentos que se associavam constantemente a discussões advindas de leituras de obras geográficas e suas análises sobre a apropriação do espaço pelo capital e leituras do espaço agrário brasileiro. Elementos extraídos para posterior apreciação, isolamento e interpretação, a partir da técnica da Análise do Conteúdo, que, segundo Bardin (1994), por ser um procedimento mais intuitivo, maleável e adaptável nos permite interpretar os discursos dos

entrevistados e os significados que estes dão às suas ações. Os resultados dessa análise interpretativa são apresentados no decorrer desta tese.

Após a breve explicação de nosso caminho ao longo da investigação nascida a partir da inquietação pessoal em torno da LEdoC e sua relação com a construção de conhecimentos a partir da influência de teorias da Geografia, é importante destacar que assumimos, na tese, a responsabilidade de também compreender quem são os povos do e no Campo e quais são suas identidades e diversidades no rural contemporâneo. Embora inúmeros trabalhos na Antropologia e na própria Geografia tenham se dedicado à compreensão do conceito de identidade camponesa, optamos nesta pesquisa por uma compreensão dos grupos sociais que traçam seus movimentos pelo espaço e reconhecem seu espaço de referência.

Sabemos que as generalizações são perigosas, contudo, partimos do entendimento de que os grupos sociais são constituídos por um conjunto de indivíduos que revelam situações específicas e identidades variadas. Por isso, ao tentarmos compreender as várias identidades inseridas nos movimentos sociais do campo identificamos que o espaço social, no contexto subjetivo das aglomerações, assume relações: sociais, econômicas e políticas – e seus significados – com um bem coletivo. E tais relações interferem/constroem as identidades e as realidades do campo.

Neste caminho reflexivo, Claval (1997, p. 107) apresenta uma importante contribuição:

As identidades se associam ao espaço: elas se baseiam nas lembranças divididas, nos lugares visitados por todos, nos monumentos que refrescam a memória dos grandes momentos do passado, nos símbolos gravados nas pedras das esculturas ou das inscrições.

Assim, fica difícil pensar um conceito para identidade tomando como referência a sociedade atual; haja vista sua grande subjetividade, sua relação com os hábitos, com o cotidiano e a autorrepresentação, que nos permite pensar os povos do Campo, que, como dito anteriormente, serão analisados nesta pesquisa a partir da coletividade.

Para compreender melhor a identidade dos povos do Campo, podemos pensar em dois dos três tipos de identidade trazidos por Castells (1999, p. 27) em suas análises sobre as identidades na sociedade de redes. Segundo o autor, por se tratar da experiência de um povo, a identidade pode ser dividida em três tipos: “a identidade legitimadora, a identidade de resistência e a identidade de projeto”. Não é nossa intenção aprofundar a discussão sobre cada um dos tipos, mas para a compreensão do grupo social (educadores do campo) que estamos

analisando é importante destacar: 1. “Identidade legitimadora” – Tem como centro as instituições dominantes, por isso, trata-se de um meio de garantir a dominação desse grupo em relação aos demais segmentos da sociedade; 2. “Identidade de resistência” – Tem como centro os seguimentos dominados e marginalizados, por isso, posiciona-se como oposição ao grupo dominante; e 3. “Identidade de projeto” – Constituída por atores sociais que visam alterar a posição que ocupam na sociedade, e lutam por essa transformação.

Os Povos do Campo, a partir desse olhar apresentado por Castells, podem ser identificados como aqueles com uma identidade de projeto, haja vista suas lutas pela transformação. Ao pensarmos no processo de construção de uma Educação do Campo, fortalecemos essa afirmação. Ao buscarmos por um ensino compatível com seu cotidiano no Campo – que, segundo Wootmann (1990), é quando consideramos seus hábitos, valores e organização espacial e, por isso, conseguimos compreender quem é o camponês – os povos do campo uniram-se pelo ideal e a partir de alguns movimentos sociais expressaram suas angústias. Enfim, o que aqui se quer numa primeira instância é pensar sobre os Povos do Campo, nas dimensões espaciais, e assim contribuir com a reflexão sobre a importância de uma política pública específica direcionada à Educação do Campo e à formação de seus professores.

Sendo assim, a partir das reflexões possíveis, apresentamos a seguinte estrutura desta tese, que consideramos importante destacar: o primeiro capítulo *A licenciatura em Educação do Campo como experiência de formação de professores: uma análise histórico-crítica de seus fundamentos pedagógicos e epistemológicos* assinala alguns conceitos relacionados à Educação do Campo e busca apresentar como ocorreu a construção da proposta de Educação para as populações do Campo – no ensino fundamental, médio e superior – e suas relações com os movimentos de luta pela terra e especialmente com a importância de se pensar a formação de professores para atuarem nos diferentes contextos apresentados pelas escolas do campo, e suas relações com o conhecimento geográfico na busca pelo protagonismo social.

O segundo capítulo, *As licenciaturas em Educação do Campo - habilitação “ciências da natureza” na Universidade Federal de Goiás - um olhar para Geografia*, apresenta as LEdoC/UFG das Regionais Catalão e Goiás, que foram se estruturando sem esquecer as relações com a região onde estão localizadas, e atendendo à proposta trazida pelo movimento pela Educação do Campo. Desse modo, apresentamos como a LEdoC veio se estruturando a partir dos movimentos sociais que lutavam por uma educação de qualidade e especialmente pensada para aqueles que estão nas áreas rurais; e, especialmente, olhando para a LEdoC/UFG, buscamos analisar como a construção do perfil do licenciando em Educação do

Campo na Universidade Federal de Goiás se realiza e, nesse sentido, como se dá a construção da identidade docente. Por fim, apresentamos como a discussão e os conhecimentos geográficos estão presentes nos currículos das LEdoC de Catalão e Goiás.

O terceiro capítulo, *A Geografia não declarada: discutindo os conhecimentos geográficos e sua utilização pelas professoras da LEdoC/UFG*, apresenta, a partir das falas das professoras, como os conhecimentos geográficos que estão presentes desde a seleção dos candidatos no vestibular e são considerados nas disciplinas que ministram na LEdoC. Sendo assim, dedicamo-nos a analisar também como vem acontecendo a consolidação da Educação do Campo como área de produção de conhecimento e como esta dialoga com a Geografia; o que nos permite refletir sobre o papel da Geografia na superação das contradições escolares e sua importância para a Educação do Campo.

Assim, os capítulos são fruto da reflexão e da análise voltada à tentativa de compreender como os cursos de Licenciatura em Educação do Campo vêm se inserindo no rol das políticas públicas para a Educação. No caso específico dos cursos do estado de Goiás, buscamos discutir como as LEdoC oferecidas pela Universidade Federal de Goiás, em caráter interdisciplinar, estão utilizando os conhecimentos geográficos na estruturação das disciplinas dedicadas à formação de professores de escolas do Campo capazes de compreender e discutir as questões agrárias e suas influências sobre o espaço, lugar, região e território do homem do campo.

## **Capítulo 1 - A licenciatura em Educação do Campo como experiência de formação de professores: uma análise histórico-crítica de seus fundamentos pedagógicos e epistemológicos**

Para iniciar um processo de reflexão acerca da construção dos conhecimentos geográficos na LEdoC/UFG (Regional Catalão e Regional Goiás) – duas licenciaturas que ainda não foram analisadas sob esse aspecto – optamos por começar apresentando como a Educação do Campo veio se estruturando e buscando compreender como os movimentos sociais do campo foram e estão sendo organizados para lutarem por uma educação diferenciada para a população que vivencia um diferente contexto da cidade. Por fim, apresentamos a emergência de uma educação para o protagonismo social dos sujeitos do campo, e como os conhecimentos geográficos podem auxiliá-la.

### **1.1 Da Educação no meio rural para a estruturação de uma Educação do Campo**

Para iniciarmos uma reflexão acerca da educação no campo é importante compreendermos um conjunto de fatores que marcam o momento histórico em que esta ocorreu e os processos que aconteciam no espaço agrário brasileiro – um espaço marcado por grandes transformações sociais, culturais, econômicas e políticas, que influenciaram diretamente a estruturação da educação brasileira ao longo da história.

A questão agrária brasileira vem sendo estudada por cientistas sociais, antropólogos, geógrafos e formuladores de políticas, desde a década de 1960. Segundo Delgado (2005), esta é analisada a partir de diferentes tendências, entre as quais para ele se destacam: 1. A abordagem histórica, que compreende ter existido uma sociedade feudal no Brasil e que para sua superação era necessário a distribuição das terras; 2. Aquela que entende que o Brasil precisa da reforma agrária a fim de realizar uma revolução burguesa, haja vista que o país já nasceu capitalista; 3. A análise a partir da necessidade de alterações estruturais no campo por meio da distribuição de terras; e 4. A posição da igreja católica, que defende a distribuição de terras como forma de resolver os problemas agrários.

É um tema que não se perde na atualidade, uma vez que se trata de um assunto amplo e complexo, que precisa estar constantemente associado à economia e à sociedade brasileira. Não é o caso de retomarmos, aqui, a história agrária do país. Contudo, é importante dizer que

se trata de uma temática que, de acordo com a abordagem, pode trazer associações do modelo de *plantation* – sistema de exploração cujas grandes propriedades produziam para a agro-exportação – e ao agronegócio, que ganhou popularidade na década de 1990 com a proposta de modernização agrícola (DELGADO, 2005). Nesse sentido, refletir sobre o Campo não se resume a pensar os problemas particulares da terra. Por isso, procuramos focar nesse momento as complexas relações sócio-históricas que compreendem a vida no campo e seus sujeitos.

Na história brasileira é possível verificar que as populações nas áreas rurais sempre viveram sujeitas ao que era ditado pela grande fazenda e pelos coronéis. Pensamento por muito tempo estendido à Educação, que, no final do século XIX e início do século XX, com o processo de industrialização brasileiro, viu-se orientada por parâmetros da cidade e apoiada por latifundiários temerosos de perder sua mão de obra (LEITE, 1999). Segundo o autor, tal fato se deu porquê:

A educação rural no Brasil, por motivos socioculturais, 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". (LEITE, 1999, p.14, grifos do autor)

Dessa forma, a educação escolar seguia o raciocínio de que “tudo é pensado a partir da cidade e para a cidade” (PESSOA, 2007, p.27) e desconsiderava a realidade e os anseios dos camponeses. Com escolas no campo pouco questionadas quanto à infraestrutura e às concepções didático-pedagógicas dos professores – devido à distância do centro da cidade – construía-se uma educação frágil e marcada pelo não aprendizado, que tinha como resultado o alto número de alunos desistentes ainda nos anos iniciais.

Via-se nas áreas rurais uma precária formação dos sujeitos do campo, que tinham em suas escolas: a reprodução da lógica capitalista de formação de mão de obra para o mercado de trabalho, desconsiderando as diferenças geográficas, econômicas, culturais e políticas entre a cidade e o campo; além do fortalecimento do discurso de que a ascensão social se dava por meio do acesso à escola e conseqüentemente do êxodo das áreas rurais. Situação que, segundo Arroyo, Caldart e Molina (2004), gerava uma imagem conflituosa para os sujeitos do campo, que, apesar de sua identidade com o campo, buscavam sair daquele lugar associado ao atraso.

Assim, o país que durante décadas esteve fortemente associado à sua condição agrícola e com grande parte da população morando no campo, com o processo de urbanização ressaltou o grave problema da educação. Era um país com baixos índices de escolaridade, e

em se tratando daqueles que moravam nas áreas rurais a situação ainda se agravava, haja vista o grande número de analfabetos. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), eram 18,7 milhões de analfabetos entre as pessoas de 15 anos ou mais na década de 1980. Desse número, 10 milhões residiam e trabalhavam nas áreas rurais. Números que anunciavam a necessidade de mudança nos programas educacionais desenvolvidos nas áreas rurais.

Desse modo, respaldados pelo clamor por uma educação utilitária e adaptada à vida rural, os movimentos sociais do campo, em especial o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), inseriram nas pautas de discussão e de luta do movimento o projeto de Educação, tendo os sujeitos do campo como protagonistas e o objetivo de superação do modelo de escolas rurais. Assim, elaboravam textos chamando as populações do campo a estudar, quando aproveitavam para explicar a proposta do movimento.

Nossa participação no Movimento indica cada vez mais que precisamos aprender a ler e escrever com bastante qualidade. Mas aprender a ler e escrever para quê? Sabe-se que na história do Brasil a burguesia não permitiu que a classe trabalhadora tivesse acesso ao conhecimento socialmente acumulado pela humanidade, impedindo-a de tomar a palavra e a história em suas próprias mãos. Assim, ao nos organizarmos e lutarmos para ter acesso à terra, nos damos conta da necessidade de lutar também pelo acesso à leitura e à escrita como instrumentos de luta contra as injustiças, a desigualdade social, a má distribuição das riquezas; a favor da construção de uma sociedade justa, fraterna e solidária, livre. Enfim, usar a leitura e a escrita como arte política para construir as bases necessárias para transformação da sociedade capitalista (MST, 2008, p. 3).

Com um caráter social e apoiados pela Igreja Católica, os movimentos incitavam a consagração da Pedagogia de Paulo Freire no meio rural<sup>5</sup>, que anunciava uma pedagogia para as classes populares, pensada a partir delas, e adotavam uma postura combativa ao analfabetismo entre as populações do campo. A educação que os sujeitos do campo, militantes e intelectuais reivindicavam era um projeto educativo envolvido com projetos políticos e sociais, capaz de dialogar com os indivíduos a fim de fazê-los pensar o mundo em que estão inseridos.

Buscava-se uma educação que estivesse intrinsecamente relacionada com o plano de vida dos educadores e educandos, preocupando-se com a realidade, e não exclusivamente com

---

<sup>5</sup> Paulo Freire em sua proposta pedagógica trouxe considerações sobre o conhecimento como possibilidade de superação dos modelos mecanicistas de análise social da realidade. Por entender que as classes populares eram detentoras de saberes não valorizados pela sociedade, Freire trouxe para o debate educacional um olhar atento para a valorização da educação a partir do conhecimento do povo, que ultrapassasse as fronteiras das letras e alterasse as relações históricas e sociais.

os conteúdos. Uma educação que promovesse a transformação social do indivíduo, de modo a retirá-lo da alienação e do egoísmo, como propôs Pistrak<sup>6</sup> (2008) em seus estudos sobre a educação da classe proletária na Rússia do século XX, momento em que reconhecia a escola como uma arma das classes dominantes que mascaravam as contradições sociais e despolitizavam seus membros.

Era um momento em que o Brasil vivenciava conflitos provocados pela expansão do latifúndio e pela ação truculenta de jagunços e policiais no campo, que expulsavam os posseiros de suas terras e escravizavam o camponês como proletário nas fazendas. Um cenário agrário que exigia a organização política do campesinato. Segundo Fernandes (1999), em uma análise da retrospectiva de luta pela terra no Brasil, foi esse o momento de resistência à expropriação e expulsão da terra que fortaleceu as reflexões e lutas pelos direitos à educação dos povos do campo.

A educação que até então era separada em educação das elites e educação da classe popular, com o propósito de “formar adequadamente as elites condutoras do país e com o ensino profissionalizante para os filhos dos operários, desvalidos da sorte e menos afortunados” (BRASIL, 2007, p. 11), a partir da década de 1960 passou a ser pensada também para as populações de áreas rurais. Nesse período, era possível identificar movimentos que aproveitavam o momento para proporem uma educação popular com o propósito de fomentar a participação política das camadas populares do campo – criando alternativas pedagógicas que se identificavam com a cultura e as necessidades nacionais.

A Educação Popular, com seu paradigma emancipador, propunha: a interpretação crítica da realidade; a prática social e política de seus sujeitos; e a valorização dos saberes populares, presente nas discussões dos sindicatos e outros movimentos sociais, que dialogava com o anseio dos movimentos sociais por mudanças no modelo de educação no campo. Mudanças que viriam a partir da emancipação da população com uma abordagem ontológica e epistemológica das metodologias de ensino que, segundo Freire (2015), em “Pedagogia do Oprimido”, era marcada pelo autoritarismo, pelo conservadorismo e pela imposição de saberes.

---

<sup>6</sup> Inspiração para os movimentos sociais que lutavam por uma Educação do Campo no Brasil, Moisey Pistrak, foi um educador do povo russo, que dedicou seus estudos à escola do trabalho soviético, propondo que esta deveria proporcionar ao estudante uma formação social mais ativa e crítica. Assim, a escola deveria deixar de ser um espaço das elites e unir trabalho, estudo, atividades culturais e política ao programa de formação, preparando os estudantes para uma interpretação dialética da realidade.

[...] o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez dessa posição nega a educação e o conhecimento como processo de busca (FREIRE, 2015, p. 81, grifos do autor).

Freire (2015) afirmava que era possível deixar de ver o homem como subserviente ao desnaturalizar sua condição de oprimido no mundo e buscar seu engajamento na luta por sua libertação. Contudo, era necessário pensar uma educação delineada e praticada pelo oprimido em sua luta incessante pela recuperação de sua humanidade. Até porquê “seria uma contradição se os opressores não só defendessem, mas praticassem uma educação libertadora” (FREIRE, 2015, p. 56).

Desse modo, era necessário comunicar com a realidade dos sujeitos envolvidos, deixando para trás a relação educador-educando, pautada nas narrações de fatos alheios à experiência dos educandos e em conteúdos retalhados ao longo das discussões, para assumir uma relação mais concreta, em que educador e o educando ficam frente à frente com fatos da realidade, dialogam e são capazes de estranhar aquilo que é narrado. Objetivava-se construir em conjunto um conhecimento, tendo como essência a educação para a prática da liberdade e a participação efetiva na sociedade.

Nesse sentido, contando com o apoio do setor progressista da Igreja Católica – representados pela Confederação de Bispos do Brasil (CNBB) – formou-se o Movimento de Educação de Base (MEB)<sup>7</sup>, que trabalhava com a alfabetização e a formação política dos camponeses. Momento em que parte da Igreja buscava também discutir as fortes repressões militares às lutas agrárias, que se estendiam por todo território brasileiro. No estado de Goiás, por exemplo, era forte a repressão aos posseiros do norte do estado, que, segundo Fernandes (1999), sofriam com a legalização fundiária por meio de documentos falsos, que geraram

---

<sup>7</sup> O MEB foi criado em 1961, pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), para desenvolver um programa de educação de base por meio de escolas radiofônicas. Sua criação foi prestigiada pela Presidência da República e sua execução apoiada por vários ministérios e órgãos federais e estaduais, mediante financiamento e cessão de funcionários. O programa teria a duração de cinco anos, devendo ser instaladas, no primeiro ano, 15 mil escolas radiofônicas, a serem aumentadas progressivamente. Tinha como objetivos: a) executar, programa intensivo de alfabetização, formação moral e cívica, educação sanitária, iniciação profissional, sobretudo agrícola, e promoção social; b) suscitar, em torno de cada escola radiofônica, a organização da comunidade, despertando-lhe o espírito de iniciativa e preparando-a para as indispensáveis reformas de base, como a da estrutura agrária do País; e c) velar pelo desenvolvimento espiritual do povo, preparando-o para o indispensável soerguimento econômico das regiões subdesenvolvidas e ajudando-o a defender-se de ideologias incompatíveis com o espírito cristão da nacionalidade (FAVERO, 2010).

fortes batalhas entre camponeses e militares nos povoados de Trombas e Formoso, localizados nas imediações da rodovia Transbrasiliana (BR-153).

Os camponeses em Trombas e Formoso eram homens e mulheres de diversas regiões do Brasil que viam na posse da terra o fim das humilhações impostas pelos latifundiários para quem trabalhavam e, segundo Souza (2010, p.66), “existiam fundamentalmente para a produção de subsistência e passaram a existir na região devido a incapacidade da fronteira econômica absorvê-los”. A partir da chamada Revolta de Trombas e Formoso, uma ação ocorrida no estado de Goiás na década de 1940 e que tomou dimensões nacionais, podemos afirmar que o camponês não assistia passivamente às modificações trazidas pela modernização capitalista.

Com o desejo de construir uma educação em sintonia com as particularidades, necessidades e direitos sociais da vida camponesa, movimentos sociais e profissionais da educação incitaram a discussão sobre um novo paradigma educacional. Desse modo, resistindo ao regime militar (1964-1985), o Movimento Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Comissão Pastoral da Terra (CPT) e Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG) organizaram uma proposta de educação para o campo, a partir das: Escolas Famílias Agrícolas, Casas Familiares Rurais e Centros Familiares de Formação por Alternância, inspirados em modelos europeus, que associavam aprendizado técnico ao conhecimento crítico do cotidiano com a alternância entre atividades didáticas e ambiente familiar.

Tratava-se de uma proposta de educação cuja expectativa era “educar as pessoas que trabalham no campo, para que se encontrem, se organizem e assumam a condição de sujeitos da direção de seu destino” (CALDART, 2004, p. 28). Nessa perspectiva, era necessário pensar um currículo voltado para elementos teóricos e práticos capazes de promover uma reflexão sobre o conhecimento imposto pela ciência capitalista e a importância dos saberes tradicionais dos sujeitos do campo. Por isso, a necessidade de os movimentos sociais, que lutavam por uma educação para os povos do campo, dialogarem com os três vieses teóricos que, segundo a autora, fundamentam a discussão filosófica e pedagógica do trabalho da escola do campo: 1. Tradição do pensamento pedagógico socialista; 2. Pedagogia do Oprimido e as experiências da Educação Popular; e 3. Pedagogia do Movimento.

A partir desses vieses teóricos era possível propor uma educação vinculada às questões inerentes à realidade dos sujeitos envolvidos, ancorando-se na temporalidade e saberes dos estudantes e na memória coletiva disponível na sociedade. Com a tradição do pensamento pedagógico socialista era possível compreender a organização de um trabalho

pedagógico centrado no coletivo associado ao trabalho como prática educativa; com a Pedagogia do Oprimido e as experiências da Educação Popular pensava-se uma prática pedagógica emancipatória e educativa, que proporcionasse a legitimação dos sujeitos do campo; e com a Pedagogia do Movimento via-se um possível rompimento com a alienação social, que, sob uma perspectiva crítica, assumiria a escola em seu papel revolucionário na ação para educar para a justiça, para a luta e para a liberdade – pautando-se, também, no trabalho como princípio educativo.

Em outras palavras, era o momento de lutar pelo protagonismo de um projeto de educação e sociedade, a partir de matrizes pedagógicas fundamentadas na: luta social, organização coletiva e valorização da cultura e história dos sujeitos sociais. Momento importante de crítica à educação como mercadoria, cujo caráter formador estava dissociado da cultura democrática, pois trazia luz às reivindicações por uma reinvenção das estruturas educacionais trazidas pelo Estado às escolas nas áreas rurais.

Nesse contexto, a Constituição de 1988 proclamou a Educação como direito de todos e dever do Estado, seja nas áreas urbanas ou rurais. Visando ao respeito e à adequação de valores culturais e regionais, possibilitou à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), mais à frente, tratar da Educação para as populações de áreas rurais no âmbito do direito à igualdade e do respeito às diferenças. Ademais, estabeleceu a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), reabrindo a discussão sobre a educação para os povos do campo e a definição de políticas para o setor – reconhecendo o tratamento periférico dessa educação pelos textos constitucionais (BRASIL, 2013).

Com as determinações da LDB/96 quanto à adequação do calendário escolar às peculiaridades da vida rural e de cada região, os estados passaram a discutir as necessidades e as características das populações do campo e mobilizar conceitos para a construção de uma educação para o campo. Contudo, a discussão sobre uma educação para o campo não foi capaz de desconstruir paradigmas, preconceitos e injustiças, a fim de reverter as desigualdades históricas e educacionais entre campo e cidade. Apenas o Rio Grande do Sul inscreveu a Educação do Campo no contexto de um projeto estruturador para o conjunto do país, buscando superar políticas compensatórias para o setor e aspirando “liberdade política, de igualdade social, de direito ao trabalho, à terra, à saúde e ao conhecimento dos(as) trabalhadores(as) rurais” (BRASIL, 2017, p.274).

O estado de Goiás, sem fugir às características da maioria dos estados brasileiros, apesar de estar localizado em uma região povoada por indígenas, quilombolas e camponeses, e ainda apresentar fortes traços agropecuários na economia e na cultura, desconsiderou

durante muito tempo as relações existentes entre campo e cidade na educação, apresentando escolas no campo com estruturas deficitárias e professores com formação inadequada à atuação. Além de oferecer uma política precária de ensino para escolas situadas em áreas rurais, com ausência de assistência pedagógica e supervisão escolar (MENEZES; SILVA, 2012). Resultado de uma interpretação incorreta do termo “adequação” trazido pela LDB/96 – que no Artigo 28 propõe que o ensino promova adequação às peculiaridades da vida rural – que passa a ser utilizado pelo estado como justificativa para não construir escolas e políticas educacionais para o campo.

Com a LDB/96 (Lei nº 9394/96), que pela primeira vez trouxe um artigo específico para a educação do campo<sup>8</sup> e procurou expressar uma garantia de respeito às peculiaridades da vida no campo, houve o fortalecimento da luta por uma educação para o campo. Ao deixar de limitar a escola do campo ao modelo urbano/industrial, como acontecia nas décadas anteriores, e sustentando-se na valorização e na preservação da cultura e da práxis do homem do campo, a LDB/96 garantiu a discussão quanto à formação docente necessária para atuar no Ensino Básico, afirmando que:

**Art. 62** - A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Ao discutir a formação de professores voltada à atuação no Ensino Básico, a LDB/96 apresentou um novo paradigma para a educação do campo. Era preciso discutir a formação de professores para atuarem nas escolas do campo. Sendo assim, os movimentos sociais envolvidos na luta por uma educação do campo, no final da década de 1990, organizaram a I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, que, entre vários pontos, refletiu sobre a importância da mobilização de conhecimentos do campo, espaço firmado durante o evento como um lugar vivo e carente de propostas educacionais voltadas à formação de professores para atuarem nas escolas do campo.

Influenciados por esse contexto, no início dos anos 2000 houve a aprovação do Plano Nacional de Educação, por meio da Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001, que, entre outras coisas, previa a formação de professores adequada às especificidades dos alunos do campo e

---

<sup>8</sup> A LDB/61 e a LDB/71, apesar de tocarem em temas relacionados à educação popular, ainda não traziam uma proposta para a educação da população de áreas rurais.

às exigências do meio. Assim, registrou-se a primeira grande conquista dos movimentos sociais do campo, em esfera federal, no que se refere à Educação. Haja vista que, a fim de alterar a realidade do campo e reconhecer a diversidade sociocultural existente e o direito à igualdade e à diferença, o governo federal definiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo – Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002 –, sem romper com o projeto global de educação adotado para o país. Documento em que se afirmou:

**Art. 2** Parágrafo único. 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.

Resultado das lutas travadas pela organização de trabalhadores do campo, que buscavam uma nova perspectiva de educação para a população residente em áreas rurais, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo permitiram uma maior reflexão e a defesa mais incisiva por um tratamento específico para a educação do campo. Com a proposta de identificar um modo próprio de vida social adotado pelas populações do campo, as Diretrizes buscaram expor que Campo não é sinônimo de agricultura e pecuária, mas sim de inteligência sobre o modo de produzir, no qual o mundo urbano incorporado ao modo de vida rural resgatavam traços e valores sufocados pelos processos de produção e existência no país (BRASIL, 2013).

Segundo Munarim (2005, p.03),

[...] as diretrizes operacionais significam um ponto de inflexão na relação Estado-Sociedade na medida em que consolidam e materializam direitos. A resolução faz indicações concretas de responsabilidade dos entes estatais e de como se deve cumprir o direito à educação em se tratando de populações socialmente desiguais e culturalmente diversas. Mais que um eventual ponto de encontro entre Estado e Sociedade, que neste caso implicaria uma visão dicotômica dessa relação, as diretrizes operacionais têm o significado do Estado como espaço, por excelência, da política.

Desse modo, como uma tentativa de alterar a realidade apresentada, no final da década de 2000, foram estabelecidas as diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento à Educação Básica do Campo, a partir da Resolução nº2 de 28 de abril de 2008. Compreendendo a Educação do Campo enquanto: as etapas da Educação Básica - Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e

Educação Profissional Técnica de nível médio integrada ao Ensino Médio; destinada às populações rurais em suas variadas formas de produção da vida, sejam elas: agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros.

Nessa perspectiva, torna-se fundamental compreender e definir qual a formação se pretende: para o agronegócio ou para a agricultura camponesa. Uma vez que, como destacou Fernandes (2012, p.15):

[...]É bom advertir que há diferenças substanciais nas educações para assalariados e para camponeses, pois são processos de formação de sujeitos distintos para trabalhar em territórios distintos. Tratar da educação para o trabalho familiar é necessário pensar no trabalho associativo, cooperativo na perspectiva do desenvolvimento territorial das unidades camponesas ou da agricultura familiar. E esta não é uma educação voltada para a competitividade destruidora, mas sim para a solidariedade criadora.

Essa concepção nos sinaliza um novo paradigma, uma conquista dos movimentos sociais do campo, que em suas lutas pelo direito à Educação do Campo conseguiram colocar o tema na agenda política governamental. Dando protagonismo à população do campo, que a partir da educação querem defender suas intencionalidades e interesses.

Sendo assim, como afirmou Caldart (2004, p. 2), “É preciso significar o nome que criamos e constituir teórica e politicamente o conteúdo e a forma dessa nova bandeira.” É preciso construir e fortalecer o caráter contra hegemônico da Educação do Campo, e reconhecer a questão que se coloca: o desafio para formar profissionais docentes capazes de uma ação pedagógica eficiente para a aprendizagem, sem prejuízo quanto à abordagem científica nos níveis, desde os elementares até os mais avançados.

## **1.2 Os movimentos sociais agrários e a discussão das demandas por uma Política Nacional de Educação do Campo**

O movimento em defesa da Educação do Campo ainda é recente no Brasil. Como bem enfatizado por Peixer e Varela (2011), em suas reflexões sobre a Educação do Campo e seus desafios na pesquisa e nas políticas, as primeiras articulações datam de 1997, com a realização do I Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Articulações que traziam para o centro das discussões: as perspectivas estratégicas da luta

social, a importância da escola e sua conduta social, os processos educativos e a cultura e os espaços de vida no campo.

Segundo Peixer e Varela (2011), as escolas no meio rural existem desde 1917, contudo, foram sendo tratadas ao longo da história como resíduo do sistema educacional. Localizadas em lugares isolados, por isso, muitas vezes chamadas/tratadas de escolas isoladas, as instituições de ensino no meio rural que inicialmente cumpriam a função de conter a migração rural-urbana, que se intensificava nesse período em grande parte do país, eram mantidas em fazendas e, na maioria das vezes, desenvolviam suas atividades a partir de ações voluntárias.

As escolas possuíam problemas como falta de infraestrutura, professores não qualificados para a docência, currículo escolar alheio à realidade do campo, alienação dos interesses dos camponeses, índios e trabalhadores do campo e desarticulação com as necessidades do campo. Problemas que, consoante com Calazans (1993, p. 16). Eram gerados principalmente por que “as classes dominantes brasileiras, especialmente as que vivem no campo, sempre demonstraram desconhecer o papel fundamental da educação para a classe trabalhadora” ou, como afirmou Evangelista (2017, p. 28), “a oligarquia rural brasileira, por saber da importância da educação de filhos para classe trabalhadora tratou de negá-la ou ofertá-la com uma educação de segunda categoria”.

Sendo assim, as escolas no meio rural tornaram-se pauta dos movimentos sociais do campo, que viam na discussão a possibilidade de desenvolvimento e emancipação social das populações que ali viviam e/ou trabalhavam. Dando voz aos sujeitos marcados pelas diferenças convertidas em desigualdades, ao longo da história, e não se esquivando de reconhecer nas reivindicações dessa população uma escola que compreenda quem são os sujeitos que a constituem.

Apoiados em conceitos trazidos pela Lei nº 9.394 de 1996, tanto a Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), quanto os movimentos sociais do campo passaram a chamar a atenção para dois pontos principais: 1- A educação é um direito social fundamental a ser garantido para todos – seja no campo ou na cidade; e 2- A educação básica é dever do Estado, e deve ser oferecida em escolas públicas. Desse modo, com ênfase na questão da escolarização, os movimentos sociais do campo formularam condições para o fortalecimento da cultura camponesa e construíram uma proposta de educação do campo como forma de resistência.

Com o discurso fundamentado na ideia de que a escola ajuda a formar lutadores do povo, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)<sup>9</sup> vinculou o movimento de luta social pela reforma agrária no Brasil à luta por escola pública com participação da comunidade, desde a idealização até a gestão e organização dos conteúdos. Com uma proposta de escola humanizada, que tem como centro os sujeitos do campo, seus direitos e culturas – respeitando suas temporalidades – a escola, segundo o MST, é uma instituição que deve ir ao encontro dos educandos e não o contrário.

Para haver o encontro entre escola e educando, inicialmente, era preciso superar as tendências da ideia de dicotomia rural-urbano e, com isso, buscar compreender as relações existentes entre campo e cidade e, principalmente, as populações do e no campo, que, segundo Fernandes, Cerioli e Caldart (2009, p. 25), recebem diferentes nomes que variam de acordo com a localização geográfica,

[...] No Brasil, em algumas porções do Centro-Sul, tem a denominação *caipira*. Caipira é uma variação de *caipora*, que vem do tupi *kaa'pora*, em que *kaa'* significa *mato* e *pora* significa habitante. No Nordeste é *curumba*, *tabaréu*, *sertanejo*, *capiau*, *lavrador*... No Norte é *sítiano*, *seringueiro*. No Sul é *colono*, *caboclo*... Há um conjunto de outras derivações para as diversas regiões do País: *caixaras*, *chapadeiro*, *catrumano*, *roceiro*, *agregado*, *meeiro*, *parceiro*, *parceleiro* entre muitas denominações, e as mais recentes são: *sem-terra* e *assentado*. [grifos dos autores]

Denominações que anunciam, além de uma expressão cultural da região, a condição social do indivíduo e sua família que trabalha na terra. Para Fernandes, Cerioli e Caldart (2009, p. 26), são nomes cujo significado jamais será confundido com outros personagens do campo, como: “fazendeiros, latifundiários, seringalistas, senhores de engenhos, coronéis, estancieiros”, pois são designações que além de tudo expressam a história camponesa no Brasil.

Nessa perspectiva, compreendemos que a Educação no meio rural, conforme vinha acontecendo – sem uma fundamentação quanto às concepções didático-pedagógicas, com salas multisseriadas e refém de um planejamento pensado conforme os padrões da cidade – estava insustentável e carecia de maior discussão e atenção das políticas de educação do Estado. Assim, não bastava ter escolas no campo, era preciso construir escolas do campo, ou seja, escolas com projetos político-pedagógicos voltados às causas e interesses do povo do

---

<sup>9</sup> Movimento de luta pela terra, criado em 1984, por trabalhadores do campo sem terra com o objetivo de: lutar pela terra, lutar pela reforma agrária e lutar por mudanças sociais no país. (MST, disponível em: <http://www.mst.org.br/> Acessado em: 01 jun. 2016)

campo. Fugindo, portanto, das instituições de ensino fundadas sob a ótica do “ruralismo pedagógico”<sup>10</sup>.

O MST que, desde meados da década de 1980 dedicava-se a pensar uma proposta de educação para as populações do campo, veio fortalecer esse movimento com algumas experiências educacionais aplicadas em seus acampamentos. Com a proposta de afirmar na educação do campo a perspectiva de classe, a educação sugerida pelo MST fundamentava-se em três aspectos: 1. A necessidade de uma formação para novas formas de trabalho – haja vista a dinamização das atividades no campo; 2. A construção de um conhecimento elaborado e científico – compreendendo que a teoria deve auxiliar na transformação da realidade; e 3. A formação militante – educação que, segundo o movimento, visa ir além da formação ética e moral, buscando a superação dos padrões burgueses de comportamento (DALMAGRO, 2011).

Desse modo, o movimento apresentava a proposta de uma escola capaz de impulsionar o desenvolvimento de indivíduos com formação para novas formas de trabalho no campo, com valores humanistas e socialistas, e capaz de criticizar os conteúdos – fazendo com que os sujeitos do campo se sentissem inseridos e representados na instituição. Segundo Dalmagro (2011), buscava-se com esta proposta trazida pelo MST uma escola diferente das tradicionais. Uma escola capaz de trabalhar com as múltiplas dimensões: cognitiva, afetiva, artística, corporal, social e ética; sem deixar cair no senso comum.

A proposta trazida pelo MST ressaltava a importância de se trabalhar com uma educação situada no campo contra hegemônico. Sobre essa Educação no campo contra hegemônico, Saviani (1999) distinguiu em suas análises sobre escola e democracia, duas perspectivas: uma centrada no povo e em sua autonomia, enfatizando os processos educativos à margem do Estado – perspectiva que ao entrar em contato com a escola busca torná-la um espaço de ideias populares; e a outra centrada na escola que objetiva o acesso da classe trabalhadora ao conhecimento acumulado. Nesse sentido, é indispensável trabalhar com os conteúdos de maneira significativa, além de destacar a importância da aprendizagem da leitura, escrita, contas e outros conhecimentos básicos ensinados na escola, pois, para o autor, é:

---

<sup>10</sup> Leite (1999, p. 28), que, ao analisar as escolas rurais e as políticas educacionais, afirmou se tratar de uma corrente de pensamento que permeia a história brasileira desde o final do século XIX, e que a partir de um caráter nacionalista dizia ser uma forma de educação voltada à vocação do país, cujo objetivo principal era fixar o homem no campo e assim evitar problemas no centro das cidades e tentar amenizar as tensões sociais geradas pela pobreza.

[...] justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas, a transformação da igualdade formal em igualdade real está associada a transformação dos conteúdos formais, fixos e abstratos (por exemplo da escola tradicional), em conteúdos reais dinâmicos e concretos (SAVIANI, 1999, p. 66).

A escola nessa perspectiva deve inserir-se na prática social, aproximando-se da vida concreta do educando, mas não se restringindo à realidade imediata deste. Freitas (2011), que se dedicou a analisar a organização do trabalho pedagógico, deixou claro que é preciso repensar as escolas verbalistas e centradas na passividade do educando. Assim, a escola que durante séculos se autodeclarou a única credenciada para transmitir conhecimentos, e que em parte desse tempo desconsiderou a importância de pensar a educação do trabalhador do campo e de seus filhos se tornaria palco de discussão.

Neste caminho reflexivo a escola do campo, para ter sua identidade reconhecida e assumida no trabalho pedagógico escolar, teria que reestruturar os currículos e a formação de professores. Assumindo com clareza seu lugar social e a concepção política de educação e sociedade, haja vista que “as transformações culturais acontecem muito lentamente na escola formal.” (EVANGELISTA, 2017, p. 42).

Nesse contexto, surgiu a proposta da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, a qual compreendeu a escola como agente contributivo para a reprodução do sistema social e lugar estratégico da luta social. Segundo Caldart (2009), tratava-se de um período em que o movimento por uma educação do campo tinha que garantir o direito à educação para todos e, principalmente, inserir a educação do campo nas políticas de Estado.

Assim, a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em 1998 em Brasília e organizada pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e pela Universidade de Brasília (UNB), colocava em pauta reflexões e práticas pedagógicas no meio rural e trazia uma nova perspectiva para se pensar a educação do campo. A proposta foi discutir nacionalmente o estabelecimento de diretrizes que pudessem ser elementos de negociação com o governo federal, no que se referia aos projetos de escolarização que considerassem o campo e suas peculiaridades importantes para o país. Assim, o evento colocava em pauta a necessidade de reconhecer o povo do campo como sujeito da ação e não apenas sujeito às ações de educação.

A I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo foi o momento do “batismo coletivo de um novo jeito de lutar e pensar a educação para o povo brasileiro que trabalha e vive no e do campo” (CALDART, 2002, p.1), e inaugurou uma nova referência para o debate. A expressão Educação Rural foi substituída por Educação do Campo, uma vez que o Campo é espaço de vida, cultura, lutas sociais e políticas. Assim, reafirmava-se a necessidade de compreender a importância de uma educação no e do campo. “No” campo, pois o “povo tem direito a ser educado no lugar onde vive”; e “Do” campo porque “o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (CALDART, 2002, p.6).

Ao almejar escolas e escolarização diferenciadas, buscava-se resistir tanto ao papel histórico fundamentado numa perspectiva negativa sobre os povos do campo como também combater uma perspectiva recente sustentada nos parâmetros do neoliberalismo que se estendia também às políticas destinadas à educação. Desse modo, como bem ressaltado por Paladim Júnior (2004, p.51) em suas análises sobre os caminhos da educação rural, “os grupos organizados questionam o mundo como está concebido, ensinado, encaminhado e, também, as maneiras como as políticas estatais chegam ao campo, com a sobreposição dos conhecimentos científicos e tecnológicos aos saberes camponês”.

Compreendendo o Campo sob seus mais variados aspectos: culturais, sociais, econômicos e políticos, e, ainda, trabalhando com o olhar voltado para os diferentes povos do campo - os quilombolas e os indígenas após a I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, representantes de diferentes movimentos sociais, como o Movimento das Mulheres de Trabalhadores Rurais, o Movimento dos Pequenos Agricultores, os Movimentos Indígenas, as Comunidades Quilombolas, a Pastoral da Juventude Rural e as Escolas-Famílias Agrícolas passaram a debater a necessidade do amadurecimento das discussões realizadas sobre: a Educação do Campo, a ausência do Estado nos espaços não urbanos e o projeto popular de desenvolvimento do país.

Ao unir as diferentes visões apresentadas pelos povos do campo, em 2002 aconteceu em Brasília o Seminário Nacional de Educação do Campo, que teve como resultado o encaminhamento político das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo e a criação do Grupo Permanente de Trabalho para tratar a Educação do Campo. Seu objetivo era “reunir os movimentos sociais e as instâncias oficiais e discutir e definir as políticas que efetivamente atendam às necessidades educacionais e sejam instrumento para o desenvolvimento sustentável do Brasil do Campo” (INEP, 2003, p. 4).

Com a criação do Grupo Permanente de Trabalho para tratar a Educação do Campo, o Ministério da Educação assumiu a responsabilidade de construir, em conjunto com os movimentos sociais do campo, uma política de Educação do Campo referenciada na grande diversidade das populações no meio rural brasileiro. A partir do Conselho Nacional de Educação foram instituídas as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo por meio da Resolução Nº 1, de 3 de abril de 2002 – reconhecendo o modo próprio e de utilização do espaço do campo como fundamentais para constituição da identidade das populações rurais. Essa resolução definia que:

**Art. 2º** Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal.

**Parágrafo único.** 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.

Com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, a Educação para os povos do campo passou a ser pensada, também, quanto à formação e à atuação dos professores. Sendo assim, era necessário voltar o olhar para a grande quantidade de professores que atuavam sem a formação mínima apresentada pela LDB/96.

Inicialmente buscou-se suprir a demanda por qualificação dos professores que já atuavam na Educação Básica, a partir das Licenciaturas Plenas Parceladas, que se consolidaram após a promulgação da LDB/96, a qual exigia a formação em nível superior dos professores para atuarem na Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). A partir desse modelo de formação de professores, era possível “[...] propiciar melhores condições para o exercício profissional no campo da docência e gestão escolar, contribuindo para a transformação nos campos social, econômico, cultural e humano do cidadão” (UEG, 2005, p.3).

Tendo como proposta de formação partir da reflexão sobre e na prática, e como principais objetivos a serem atingidos pelos professores/alunos: mudar conscientemente sua prática; enfrentar as mudanças e construir uma nova identidade profissional; e, desenvolver uma atitude crítico-reflexiva com base na própria prática, os cursos são propostos com a intenção de promover a melhoria da qualidade na educação básica pública estadual (UEG, 2005, p.4).

Assim, o Projeto de Licenciaturas Plenas Parceladas, em Goiás, seguiu o caminho proposto pelas políticas nacionais; e a partir de convênio firmado entre Estado de Goiás e Universidade Estadual de Goiás (UEG) foi garantida a oferta de Licenciatura Plena aos professores da Rede Estadual de Ensino, que atuavam sem a devida habilitação. Foram ofertadas Licenciaturas em Biologia, Educação Física, Geografia, História, Letras: Português/Inglês, Matemática, Pedagogia e Química, todas com duração de três anos “formatadas para enfrentar as tendências e desafios na carreira do professor em tempo de mudança” (UEG, 2005, p.3).

Muitos professores que atuavam nas escolas do campo afirmavam que não recebiam formação para lidar com as peculiaridades do lugar, e tampouco conseguiam se inserir em processos de formação continuada. No estado de Goiás, Menezes e Silva (2012) confirmaram tal informação ao estudarem as escolas no campo atendidas pelo estado. Segundo as autoras, uma reclamação comum aos 789 professores, concursados e/ou contratados pelo estado de Goiás para atender escolas em áreas rurais, em 2010, dizia respeito à falta de formação continuada e, em alguns casos, à incompatibilidade dos cursos à realidade vivenciada por eles. Sem dúvida, um desafio colocado aos movimentos sociais e aos formadores de políticas públicas.

Desse modo, como uma tentativa de alterar a realidade apresentada, no final da década de 2000 foram estabelecidas as diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento à Educação Básica do Campo, a partir da Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, compreendendo que a formação inicial e continuada dos professores deveria sempre considerar a formação pedagógica apropriada à educação do campo. Ao considerar tal formação pedagógica, de acordo com Molina (2015), passou a existir a garantia de uma educação associada aos sujeitos sociais e à permanência da luta por projetos de um campo vivenciado pela sociedade brasileira.

Outra conquista política importante para a Educação do Campo foi apresentada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC), quatro anos depois: o Parecer CNE/CEB Nº 1, de 02 de fevereiro de 2006, que, considerando as dimensões do país, a imensa diversidade e a extrema desigualdade entre as oportunidades educacionais, expôs a Pedagogia da Alternância<sup>11</sup> como a melhor alternativa para a Educação Básica no Campo.

---

<sup>11</sup> Não é nossa intenção, neste momento, aprofundar a discussão sobre a Pedagogia da Alternância. Contudo, é importante explicar que se trata de uma opção pedagógica, que surgiu na década de 1930 na França – nas Casas

A partir da proposta da Pedagogia da Alternância, o Parecer CNE/CEB Nº1 de 2006 trouxe, também, a proposta de pensar o plano curricular e o calendário escolar, haja vista que tal oportunidade foi garantida pela Lei nº 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – que já estabelecia o direito à reorganização das séries anuais em função do processo de aprendizagem e alteração do calendário escolar, conforme os artigos,

**Artigo 23** – A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

§ 2º - O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei.

**Artigo 28** – Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I – Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II – Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III – adequação à natureza do trabalho na zona rural.

No Parecer CNE/CEB Nº 1 de 2006 considerou-se que mesmo com a Pedagogia da Alternância nas Escolas do Campo, as atividades escolares se realizariam na tradicional sala de aula, do mesmo jeito que em outros locais adequados a trabalhos teóricos e práticos, leituras, pesquisas, contato com o meio ambiente e com as demais atividades humanas de natureza cultural. Visando à plenitude da formação de cada aluno e cumprindo a efetiva orientação de professores habilitados e os duzentos dias letivos.

Com o Parecer CNE/CEB Nº 3, de 18 de fevereiro de 2008, e a Resolução CNE/CEB Nº 2, de 28 de abril de 2008, uma das grandes preocupações dos movimentos sociais do campo que lutavam por uma Educação do Campo foi atendida, pois, foi a partir deste que se estabeleceram as orientações para o atendimento da Educação do Campo e as diretrizes complementares, normas e princípios para consolidação das políticas públicas para a Educação do Campo.

---

Famílias Rurais – e chegou ao Brasil em 1969 com o Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), propondo uma associação entre a vida sócio-profissional e a vida escolar em uma unidade de tempos formativos. Modelo comumente associado às atuais Escolas Famílias Agrícolas (EFA), que têm um período onde os alunos ficam na propriedade ou no meio profissional e um período em que os alunos permanecem no centro de formação, em regime de internato ou semi-internato – com o objetivo de fazer o aluno compreender e atuar, partindo do senso comum para alcançar o conhecimento científico (PARECER CNE/CEB Nº 1, de 02 de fevereiro de 2006).

Outra conquista política importante para a Educação do Campo foi o Decreto Nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que atendeu a uma das principais reivindicações apresentadas pela população do campo. Estabelecia-se, com este Decreto, uma política do Estado para a formação de professores da Educação Básica, a partir da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Evidenciou-se em seus artigos o compromisso com a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica, como segue:

**Art. 2º** São princípios da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:

I - A formação docente para todas as etapas da educação básica como compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas;

II - A formação dos profissionais do magistério com o compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais;

V - A articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio de conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;

IX - A equidade no acesso à formação inicial e continuada, buscando a redução das desigualdades sociais e regionais;

XII - A compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a informações, vivência e atualização culturais.

Nesse mesmo sentido teórico, outro marco normativo que veio a constituir o ciclo de políticas de Estado destinadas à Educação do Campo, foi o Decreto Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. O Decreto, que dispôs sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), trazia em seu texto um conjunto de informações que clarificava quem são as populações do campo, quais são as escolas do campo, quais os princípios da Educação do Campo e, ainda, reforçava a necessidade de qualificação dos profissionais que atuavam no campo a partir do PRONERA. Como retratado em seus artigos:

**Art. 1º** A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto.

§ 1º Para os efeitos deste Decreto, entende-se por:

I - Populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta,

os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e.

II - Escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo.

**Art. 5º** A formação de professores para a educação do campo observará os princípios e objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, conforme disposto no Decreto no 6.755, de 29 de janeiro de 2009, e será orientada, no que couber, pelas diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação.

**Art. 12.** Os objetivos do PRONERA são:

I - Oferecer educação formal aos jovens e adultos beneficiários do Plano Nacional de Reforma Agrária - PNRA, em todos os níveis de ensino;

II - Melhorar as condições do acesso à educação do público do PNRA;

III - Proporcionar melhorias no desenvolvimento dos assentamentos rurais por meio da qualificação do público do PNRA e dos profissionais que desenvolvem atividades educacionais e técnicas nos assentamentos.

**Art. 17.** O PRONERA contará com uma Comissão Pedagógica Nacional, formada por representantes da sociedade civil e do governo federal, com as seguintes finalidades:

I - Orientar e definir as ações político-pedagógicas;

II - Emitir parecer técnico e pedagógico sobre propostas de trabalho e projetos; e

III - Acompanhar e avaliar os cursos implementados no âmbito do Programa.

O PRONERA, que se constituiu como mecanismo em favor da democratização da educação, respeitando as particularidades dos sujeitos do campo, segundo Fernandes (2012), se estabeleceu como uma ampla referência que inspirou outras políticas públicas voltadas para a formação e para o desenvolvimento educacional do campo.

Desse modo, com o objetivo de disciplinar ações específicas de apoio à Educação do Campo e à educação quilombola, considerando as reivindicações históricas destas populações quanto à efetivação do direito à educação; no dia 20 de março de 2012, a presidenta Dilma Rousseff lançou uma nova política educacional para a população do Campo, o Programa Nacional de Educação no Campo (PRONACAMPO).

O PRONACAMPO, trata-se de um conjunto de ações articuladas que asseguram a melhoria do ensino nas redes existentes, bem como, a formação de professores e a produção de material didático específico, (ações voltadas ao acesso, permanência na escola e à aprendizagem) cuja elaboração foi fundamentada no do Decreto 7.352/2010 – que dispõe sobre a política de educação do campo e o PRONERA – e estrutura-se em quatro eixos: Gestão e Práticas Pedagógicas; Formação Inicial e Continuada de Professores; Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional; Infraestrutura Física e Tecnológica. (MEC, 2013).

A partir dos quatro eixos estruturadores, o PRONACAMPO busca disponibilizar apoio técnico e financeiro aos Estados, Municípios e Distrito Federal, para a ampliação do acesso e a qualificação da oferta da Educação Básica e Superior no Campo. Segundo o Documento Orientador do PRONACAMPO (MEC, 2013), são ações propostas:

1. Eixo Gestão e Práticas Pedagógicas:

- **Programa Nacional do Livro Didático - PNLD Campo**, cujo objetivo é a produção e disseminação de materiais didáticos específicos para os estudantes e professores do campo que permitam o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem de forma contextualizada, em consonância com os princípios da política e as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo na Educação Básica.
- **Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE Temático**, que visa atender as escolas da rede pública de ensino, com obras de referência que ampliem a compreensão de professores e estudantes sobre as temáticas da diversidade, inclusão e cidadania e atendam ao desafio de promover o desenvolvimento de valores, práticas e interações sociais. Na modalidade de Educação do Campo, as obras contemplam referenciais para a compreensão do campo no contexto socioeconômico e cultural brasileiro, abordando: agroecologia; desenvolvimento sustentável; territorialidade; questão agrária; produção agrícola; desenvolvimento econômico; história e cultura das diferentes populações do campo.
- **Mais Educação Campo**, com o objetivo de contribuir para a estruturação da proposta de educação integral nas escolas do campo e comunidades quilombolas, por meio da disponibilização de recursos específicos para a ampliação da jornada escolar, integrando atividades de acompanhamento pedagógico e enriquecimento curricular nas diversas áreas do conhecimento.
- **Escola da Terra**, a fim de promover a melhoria das condições de acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes do campo e quilombolas em suas comunidades, por meio do apoio à formação de professores que atuam em turmas multisseriadas dos anos iniciais do ensino fundamental e escolas quilombolas, fortalecendo a escola como

espaço de vivência social e cultural. Havendo para isso a disponibilização de material didático pedagógico, de acompanhamento pedagógico e formação de professores.

## 2. Eixo - Formação de Professores

- **Formação Inicial de Professores**, para apoiar prioritariamente à formação inicial de professores em exercício na Educação do Campo e quilombola, assegurando condições de acesso aos cursos de licenciatura destinados a atuação docente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. Disponibilização dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo ofertados pelas Universidades Federais e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia de Ensino Superior, com organização curricular cumprida em regime de alternância entre tempo-escola e tempo-comunidade e habilitação para docência multidisciplinar nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio em uma das áreas do conhecimento: linguagens e códigos, ciências humanas, ciências da natureza, matemática e ciências agrárias.
- **Formação Continuada de Professores**, a fim de apoiar a oferta de formação continuada de professores, gestores e coordenadores pedagógicos que atuam na educação básica, nas diferentes etapas e modalidades, em escolas do campo e quilombola, são oferecidos cursos de formação em nível de aperfeiçoamento e especialização em Educação do Campo e quilombola em Instituições Públicas de Ensino Superior.

## 3. Eixo – Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica

- **EJA Saberes da Terra**, com o objetivo de elevar a escolaridade de jovens e adultos em consonância a um projeto de desenvolvimento sustentável do campo a partir da organização e expansão da oferta da modalidade educação de jovens e adultos, anos iniciais e finais do

ensino fundamental de forma integrada à qualificação profissional e ensino médio.

- **Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - PRONATEC Campo**, para promover a inclusão social de jovens e trabalhadores do campo por meio da ampliação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e da oferta de cursos de formação inicial e continuada para trabalhadores de acordo com os arranjos produtivos rurais de cada região.

#### 4. Eixo – Infraestrutura Física e Tecnológica

- **Construção de Escolas**, para disponibilizar apoio técnico e financeiro para a melhoria das condições de infraestrutura das escolas, atendendo as necessidades da Educação do Campo e quilombola, para a oferta de atividades pedagógicas, profissionalizantes, esportivas, culturais, de horta escolar, alojamentos para professores e educandos e espaço para a educação infantil.
- **Inclusão Digital** a fim de promover à inclusão digital e o uso pedagógico da informática nas escolas do campo, disponibilizando computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais.
- **PDDE Campo – Programa Dinheiro Direto na Escola**, para destinar recursos financeiros de custeio e de capital a escolas públicas municipais, estaduais e distritais, localizadas no campo, que tenham estudantes matriculados no ensino fundamental a fim de propiciar adequação e benfeitoria na infraestrutura física dessas unidades, necessárias à realização de atividades educativas e pedagógicas voltadas à melhoria da qualidade do ensino.
- **PDDE Água e Esgoto Sanitário - Programa Dinheiro Direto na Escola**, com o objetivo de destinar recursos financeiros de custeio e de capital às escolas do campo e quilombolas, garantindo as adequações necessárias ao abastecimento de água em condições apropriadas para consumo e o esgotamento sanitário nessas unidades escolares.

- **Luz para Todos na Escola**, a fim de garantir o fornecimento de energia elétrica às escolas, em articulação com o Programa Luz para Todos.
- **Transporte Escolar**, para apoiar os sistemas de ensino para a garantia de transporte dos estudantes do campo para o campo, especialmente até os anos finais do Ensino Fundamental, com o menor tempo possível no percurso residência-escola, respeitando as especificidades geográficas e culturais e os limites de idade dos estudantes.

Desse modo, a Educação do Campo, que também vinha construindo um conceito mais alargado de educador, viu a formação de professores e a formação continuada de professores e alunos de escolas do campo contemplados nos documentos oficiais adotados como políticas de Estado. Para Caldart (2009), essa posição do Estado deve passar por uma intenção de cultivar identidades de luta pela educação, em especial, a Educação do Campo, que resulta na valorização da tarefa específica de educador.

Os marcos normativos destinados à Educação do Campo permitiram uma abertura de diálogo inovadora entre o órgão federal e as secretarias de educação municipais e estaduais e, as populações do campo trouxeram importantes contribuições e avanços ao cenário nacional. Contudo, ao observarmos de maneira conjugada aos olhares dos camponeses e aos olhares de teóricos que se debruçam sobre o tema, ainda são visíveis os limites e as impossibilidades da Educação do Campo, que impedem a escola de exercer sua efetiva contribuição social no campo.

Por isso, é importante conhecer e diferenciar a proposta de Educação do Campo da década de 2000 da proposta apresentada na década de 1960, uma vez que mesmo com todo esse processo de luta por melhores condições de ensino no campo, a escola do Campo e seus educadores ainda hoje enfrentam problemas apresentados no início do século, como a falta de estrutura e a falta de qualificação docente, além da alta taxa de defasagem idade/série entre os jovens de 15 a 17 anos pois, segundo os dados apresentados pelo censo demográfico de 2010, cerca de 1,2 milhões de estudantes do campo com idade para cursar o Ensino Médio ainda estão no Ensino Fundamental.

São desafios que impõem aos sujeitos da Educação do Campo a necessidade de avançar na práxis com qualidade pedagógica e teoria política, pois, não basta mudar o nome educação rural para educação do campo, sem que isso signifique mudança de paradigma na

prática. É preciso entender que os dados apresentados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística revelam um desafio ao projeto de universalização da educação da população do campo, e uma (não) política de educação do campo, que nos remete à não ruptura de paradigma educacional.

### **1.3 A emergência do Movimento por uma Educação do Campo e o Ensino de Geografia em diferentes contextos**

O incremento populacional e o crescimento econômico brasileiro que conduziram a altas taxas de urbanização e industrialização no decorrer do século XX, o Brasil passou de um atendimento educacional de pequenas proporções, típico de países predominantemente rurais, para serviços educacionais de grande escala. Todo esse avanço no número de pessoas atendidas pelos serviços educacionais, no período de 1930 a 1998, teve seu número aumentado em cerca de vinte vezes (SAVIANI, 2011). Isso representou praticamente a universalização do acesso ao Ensino Fundamental e acabou também destacando os diferentes problemas referentes à qualidade do ensino.

Contudo, é importante pensarmos essa universalização do acesso ao Ensino Fundamental com cuidado. A educação escolar no meio rural, que teve sua trajetória marcada por discursos e práticas divergentes, continuava a ser um modelo precário de formação e nem sempre acessível às camadas populares do campo. Como destacou Evangelista (2017, p.28):

A maioria dos estudos sobre a História da Educação do Campo identifica que a trajetória da escola no meio rural brasileiro surgiu de forma tardia e descontínua [...] só com o advento da expansão do ensino público no Brasil é que a população do campo passa a ser atendida por programas de escolarização [...] marcados por estereótipos e preconceitos ao rural.

Sendo assim, pensar a Educação do Campo nos faz necessariamente pensar sobre qual Campo estamos falando. O Campo da produção extensiva, vazio de gente, voltado para o mercado e exportação de produtos – do agronegócio – ou o Campo das diversidades culturais, das relações sociais e da valorização do conhecimento tradicional – da agricultura camponesa? Evangelista (2017) afirmou que não podemos desconsiderar em nossas análises os sujeitos que constituem a escola do Campo e suas histórias, muitas vezes ligadas à expropriação dos indígenas, quilombolas e agricultores familiares, haja vista que são suas histórias que nos mostram com qual Campo estamos lidando.

Nesse sentido, as abordagens exclusivamente urbanas não respeitam o camponês

enquanto sujeito de sua história e, muitas vezes, fortalecem a concepção de que o homem do campo não precisa conhecer as letras para desempenhar seu trabalho com a terra (SOUZA, 2010). Além de fortalecer o distanciamento entre escola e estudante e o discurso estereotipado do homem do campo como atrasado e o preconceito ao rural e a tudo que vem desse espaço.

No estado de Goiás, que até meados do século XIX tinha uma população predominantemente rural e não considerava a educação como prerrogativa para seu crescimento social e econômico, e tampouco se preocupava com a diversidade dos ambientes escolares existentes em seu território, o avanço no número de pessoas atendidas pelos serviços educacionais não foi diferente do histórico nacional. Com elevados índices de analfabetismo no campo, o estado enfrentou fortes embates em relação à infraestrutura e à desvalorização dos conhecimentos da população do Campo.

Diante dessa realidade, os movimentos sociais do Campo, em suas lutas por uma educação do Campo, denunciaram os graves problemas da educação do Campo, tais como: a falta de escolas para atender crianças e jovens, a falta de política de valorização do magistério e a falta de renovação pedagógica. Com propostas de uma escola pública militante e de desenvolvimento intelectual, buscou-se superar a proposta do sistema educacional vigente, voltando-se para uma sociedade emancipadora envolvendo a escola em um projeto político e social.

No entanto, como a formação docente tem seu histórico marcado por sucessivas mudanças e descontinuidades, além de um apoio em propostas políticas pedagógicas falhas em relação aos aspectos teórico-metodológicos, por muito tempo se trabalhou acreditando que o educador deveria ser formado para efetuar a transmissão de conhecimento, de maneira logicamente organizada e com o domínio do conteúdo, habilidades que seriam adquiridas somente com a prática docente (SAVIANI, 2011). O professor de Geografia em sua formação não fugiu a essa regra e, até os dias atuais, pouco se tem visto nos cursos de licenciatura a preocupação com seu espaço de atuação e com as diferentes realidades educacionais.

Nas duas últimas décadas, com documentos prescritos para orientar seu trabalho como professor de Geografia, como: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e Base Nacional Curricular Comum (BNCC), o educador se viu com a responsabilidade de colaborar para o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias à formação de um cidadão crítico, mas engessado a recursos didáticos que na maioria das vezes enfatizam a “transmissão” do conhecimento a partir da memorização e da repetição como estratégia de ensino-aprendizagem, modelo prescrito pela Geografia Tradicional – caso de alguns livros didáticos, que se limitam à descrição de lugares e à

narração de fatos. Desse modo, ao contrário de conduzir à autonomia, à criticidade e à conscientização do aluno, o ensino de Geografia acaba fortalecendo adaptações e ajustamentos ao modelo excludente de sociedade.

No contexto da Educação do Campo ainda falta investimento em políticas públicas que considerem o território e seus sujeitos como parte integrante da sociedade. Com a ausência de investimentos que contribuem para a valorização da vida no Campo, documentos como o Relatório da Situação da Infância e Adolescência Brasileira, apresentado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), em 2004 – que afirmava que uma criança nascida no Campo tinha quase três vezes menos possibilidades de frequentar a escola que uma criança nascida na cidade – colocam em xeque a ideia de universalização do Ensino Fundamental no Brasil. O que, conseqüentemente, faz-nos pensar sobre a complexidade existente no ambiente escolar, um lugar que, segundo Callai (2001), deveria ter clara em sua filosofia a proposta pedagógica de cada disciplina no que se refere à formação social do indivíduo.

A escola se forma e se transforma a partir da sociedade, e entendemos, assim como Souza (2012), que em seu interior são os sujeitos, influenciados pelas ações da sociedade, que dão movimento e um caráter plural a ela. Nesse sentido, é possível corroborarmos também em Cavalcanti (2012), que observa que o ensino de Geografia deve atentar-se a essa complexidade e, a partir de então, desenvolver situações de aprendizagem que promovam um exercício intelectual em relação aos desafios da atualidade. Ou seja, o professor deve portar-se como pesquisador, capaz de problematizar e questionar sua prática e propor novas práticas de ensino com base em suas investigações e objetivos. Deve estruturar o conteúdo em função da aprendizagem de seus alunos, procurar entender os mecanismos que levaram aquele espaço a ser construído daquele modo e interpretá-lo de acordo com o contexto em que se insere.

Ao considerarmos as diferentes realidades com as quais o professor pode se deparar no cotidiano escolar, podemos pensar as espacialidades em que se inserem as escolas. O estado de Goiás, por exemplo, segundo o Censo Escolar de 2015 realizado pelo INEP, tinha 1.134.720 alunos matriculados no Ensino Básico, distribuídos entre escolas públicas (estaduais e municipais) em áreas urbanas e rurais, conforme Quadro 1, os quais se encontravam distribuídos ao longo de uma região povoada por povos indígenas, quilombolas e camponeses, atributos que devem levar o professor a refletir sobre a proposta e a relevância didático-pedagógica de suas atividades.

Quadro 1 – Número de alunos matriculados na Educação Básica em Goiás, 2015

<b>Localização</b>	<b>Nº de alunos matriculados em 2015</b>
Rural	47.722
Urbano	1.087.528
<b>Total</b>	<b>1.134.720</b>

Fonte dos dados: Relatório preliminar do INEP – Censo Escolar 2015.

Nesse sentido, é preciso que o professor trabalhe de maneira a aproximar-se da realidade social do aluno, bem como desenvolver reflexões relacionadas à condição humana dos indivíduos. Ao trabalhar com o ensino de Geografia o professor tem a oportunidade de estudar o lugar onde residem os alunos e desenvolver uma ligação afetiva com o espaço. Até porque o descaso ou a desvalorização da vida no Campo podem prejudicar e distanciar o indivíduo de seu grupo social, uma vez que “em muitas comunidades em áreas rurais a escola é o único lugar com potencialidade para congregar e socializar a cultura”, como discutiu Souza (2010, p. 112) ao analisar as escolas do Campo no estado de Goiás.

Como a Geografia no Ensino Fundamental tem a função de auxiliar na compreensão do espaço geográfico, tendo como ponto de partida o lugar, para proporcionar o encontro entre as lógicas locais e globais, ao ensinar Geografia contribui-se para a construção da autonomia, dos limites e potencialidades da ciência e da tecnologia, o que permite aos indivíduos pensarem o desenvolvimento e a construção de suas espacialidades. O professor de Geografia, ao refletir sobre os diferentes contextos em que está inserido, pode agir de maneira significativa na mediação dos conhecimentos trazidos pelos alunos e ir além da orientação, da leitura e da interpretação do espaço.

Segundo Cavalcanti (2005, p. 199),

[...] é importante também constatar que as práticas sociais possuem uma dimensão espacial resultante de uma relação direta e cotidiana com o espaço vivido, que se expressa pela linguagem. Por sua vez, o professor necessita estabelecer uma mediação e uma intervenção intencional que conduza o aluno a uma ação com o meio externo para conhecê-lo e interpretá-lo para a construção do conceito científico.

Ao considerar o aluno, que “é um ser histórico e traz em si uma história, e um conhecimento adquirido na sua própria vivência” (CALLAI, 2001, p. 136), o ensino de Geografia reconhece a importância da análise em diferentes escalas e valoriza o cotidiano do mesmo. Com isso, o estudo de Geografia pode se tornar fundamental, pois quando

relacionado com as experiências concretas vividas pelo aluno no seu espaço cotidiano, a sala de aula se torna um ambiente de vivências pedagógicas significativas que contribuem para o desenvolvimento cognitivo. Assim, o ensino de Geografia cumpre sua verdadeira função, a de ir além do fornecimento de dados ou informações atuais, e passa a estabelecer relações sobre informações do mundo cotidiano.

Nessa perspectiva, os conteúdos passam a contribuir para a compreensão do espaço geográfico e sua construção histórica e, sobretudo, articular-se com os conhecimentos do cotidiano. É possível, também, que educadores e educandos saiam do sistema alienador e repensem os conteúdos realmente importantes para o seu dia a dia. Pressupostos buscados por autores como Pessoa (2007) e Caldart (2009) ao defenderem que os educadores nas escolas do campo devem ser capazes de refletir e considerar as redefinições do rural, das relações entre o Campo e a cidade e da relação do aluno com a terra e com seus modos de vida.

Ao pensarmos nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, que surgem como uma conquista dos movimentos sociais na luta por uma Educação do Campo, com a proposta de formar docentes para atuarem em escolas do campo nas últimas décadas, é possível afirmar que o Ensino de Geografia pode contribuir para as explicações sobre a coexistência contraditória e complementar das lógicas sociais e territoriais existentes no mundo. Entendendo que, ao se ensinar Geografia, pode-se aprender simultaneamente com os alunos e, assim, transformar as percepções intuitivas em pesquisas científicas.

Ao se assumir como sujeito de uma reflexão permanente sobre suas práticas, o ambiente escolar em que está inserido e os alunos que está formando, o professor, ao ensinar Geografia, conseguirá construir um projeto de ensino capaz de dialogar com a construção/reconstrução do espaço rural, e com as distintas realidades nas quais seus alunos estão inseridos. De acordo com Lopes (2010, p. 48),

Essa seria uma prática do professor voltada para o cotidiano dos alunos. [...] muito importante, pois as ações docentes são formadoras da ética social e, sobretudo, formam valores e concepções que os alunos podem relacionar com os fatos corriqueiros de suas vidas. [...] que irá ampliar as possibilidades do processo de aprendizagem por parte do aluno.

Portanto, o professor, ao ensinar Geografia, deve procurar ter domínio do conhecimento do campo geográfico para instrumentalizar o aluno a fazer a leitura da realidade e a decodificar nuances de um espaço em movimento, mas também deve ter o domínio da capacidade de refletir sobre métodos relacionados à construção da disciplina para, conseqüentemente, tomar uma posição sobre as finalidades da Geografia em sua proposta de

trabalho.

Ao ter um posicionamento frente à ciência e ao seu papel de educador, entendemos que o professor, ao ensinar Geografia, articula a prática com a teoria e então define o que ensinar, para quem e como. Essas são tarefas apontadas por Cavalcanti (2012) como fundamentais para um ensino de Geografia significativo. Pois, assim, é possível que o professor identifique quem são seus alunos e em que contexto social estes estão inseridos. Já que é na escola que o aluno realiza suas trocas de experiências e faz associação do conhecimento científico com o cotidiano.

O ensino de Geografia, em suas diferentes perspectivas, tem a possibilidade de contribuir para a valorização das diversas identidades territoriais envolvidas, consoante à análise escolhida pelo professor, e enfatizar a compreensão do território de forma que inclua o Campo e a Cidade sem sobreposição de nenhum deles. Ao escolher essa análise sem sobreposições, o professor acaba rompendo com o discurso das dualidades que, segundo Souza (2012), é fortemente enfatizado pela Geografia acadêmica.

Nessa conjuntura, é possível investigar sobre objetos, sujeitos e práticas para, a partir deles, construir conhecimento, refletir sobre a vida cotidiana e largamente sobre a humanidade e sua relação com os diferentes lugares vivenciados. Ao compreender tal dinâmica, o professor ao ensinar Geografia tem a possibilidade de incrementar o diálogo entre os vários saberes, com respeito aos saberes presentes em todas as culturas, seja ela tradicional ou técnico-científica. Assim, o Campo, que remete à ideia de lugar estranho àqueles que sempre viveram na cidade, toma sentido e o professor encontra o lugar de inserção da escola na comunidade.

Desse modo, diferentes recursos podem ser utilizados nas aulas de Geografia e cabe ao professor pensar nas possibilidades para que o aluno tenha acesso às fontes de informação e conhecimento. Ao abandonar hábitos que o tornam dependente do sistema educacional, o professor com a prática direcionada à reflexão para a construção do conhecimento pode contribuir para a relação existente entre cotidiano e conteúdo. Os mapas mentais, por exemplo, se trabalhados com uma preocupação com a totalidade, a humanidade e, sobretudo, com a negação de um conhecimento produtivista, podem construir conceitos a partir do cotidiano, capazes de levar à compreensão do dinamismo socioespacial estudado pela Geografia (LOPES, 2010).

Nessa perspectiva, reconhecer que compete ao professor formular posturas diante da construção do conhecimento, pois, por meio dele, os alunos constroem conhecimento e reflexões sobre o espaço em que estão inseridos e sobre o global, é ponto fundamental para

identificar a importância de se trabalhar Geografia em diferentes contextos. Chamamos a atenção, portanto, para a forma de ensinar e aprender Geografia, considerando os ambientes de aprendizagem, os quais podem incentivar a exploração e a investigação de um problema. Exploração que é enriquecida, caso o professor saiba sair do contexto transmissor para assumir a postura de mediador.

Ao portar-se como mediador, o professor ao ensinar Geografia tem a possibilidade de articular a construção do conhecimento do lugar com a ação de transitar do passado ao futuro. Haja vista que a Geografia, segundo Santos (1997, p.77), “[...] marca as etapas do processo de trabalho e das relações sociais, marca também, as mudanças verificadas no espaço geográfico, tanto morfológicamente, quanto do ponto de vista das funções e dos processos”. O professor, ao compreender tal importância, tem a possibilidade de resgatar a cultura e o significado de viver no campo.

Dessa forma, é possível afirmar que o professor de Geografia, ao ensinar Geografia considerando seus diferentes contextos de atuação, atende ao estabelecido pela Lei 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases, no que se refere à garantia do direito aos povos do Campo a um sistema de ensino adequado à sua diversidade sociocultural, para as necessidades de adaptação de organizações, metodologias e currículos. Atuação que vem sendo pedida constantemente pelos movimentos sociais do campo, que buscam uma educação formadora de sujeitos com capacidade crítica e emancipada, capazes de transmitir e lutar por uma expressão cultural e de conhecimentos, que faz parte da história da humanidade.

Diante dessa necessidade, ao buscar uma escola do Campo que atenda a sua realidade, é preciso compreender que a Educação do Campo não é uma simples ação pedagógica, mas um conjunto de ações que envolvem a participação política e popular. Com experiências desenvolvidas nos próprios movimentos sociais, por reconhecer que os sujeitos do Campo também são detentores de conhecimentos historicamente produzidos por seus antepassados, a Educação do Campo apropria-se de uma ideia de emancipação e pauta-se na compreensão de que se trata de uma construção coletiva de uma nova sociedade, capaz de se autodirigir em uma perspectiva auto-gestionária. Como é o caso de escolas em assentamentos do MST e escolas família agrícola.

#### **1.4 A Formação Docente para atuar na Educação do Campo e suas relações com o conhecimento geográfico na busca pelo protagonismo social**

O processo educativo das populações que vivenciam um contexto diferente daquelas que moram na cidade apresenta-se, há muito tempo, como uma não prioridade investigativa das universidades brasileiras. Apesar de a universidade estar ciente das disparidades socioculturais existentes entre o campo e a cidade, e ver os estudos das escolas do Campo tomarem maiores proporções nas últimas décadas, essa temática ainda permanece periférica nas análises das diferentes ciências relacionadas à Educação.

A necessidade de pensar uma política que valorize os profissionais da Educação do Campo por meio de propostas de formação adequada, condições de formação continuada considerando projetos pedagógicos específicos para o campo e melhoria salarial que estimule a permanência de profissionais qualificados é imediata. De acordo com Molina, até 2010 eram 300 mil professores atuando nas escolas do campo pelo Brasil sem formação superior.

Sendo assim, pensar a formação profissional de professores para atuarem em uma sociedade que passa por constantes e aceleradas alterações pressupõe o processo de construção do conhecimento do professor como dimensão básica. É preciso considerar os aspectos que circunscrevem esse processo formativo, como: o papel da universidade, as políticas educacionais, os investimentos no ensino superior voltados às licenciaturas, os modelos e processos de pesquisa na universidade e fora dela, entre outros. Considerando, nesse contexto, as novas realidades para se afastar da fragmentação do conhecimento e da especialização das áreas e do pensamento.

Souza (2014, p.231), ao refletir sobre os novos paradigmas na educação, assinala a fragmentação das análises acadêmicas como um ponto importante a ser repensado, a fim de gerar um novo paradigma que compreenda o universo educacional em contínua evolução. Para a autora é necessário sair dessa visão seletiva e separada, apresentada pela ciência moderna. Por isso, destaca a necessidade de assumirmos um olhar para o coletivo, pois:

[...] O saber é concebido como uma construção social, que se discute em uma comunidade de especialistas e que é discutível, provisório, relativo, jamais definitivo e absoluto. Mas esse saber deve ser concebido como portador de história, como construção cultural. Ele é produto do trabalho da humanidade, ele não é individual.

Desse modo, ao focarmos as partes ou dividirmos a realidade para poder estudá-la, corremos o risco de apreciar somente valores externos e desconsiderar as vivências internas

do indivíduo, fragmentando o todo em partes e fragmentando, também, o pensamento. Sob uma nova racionalidade, a ação do professor se dirige ao processo de conhecimento do aluno, articulando a dimensão objetiva e subjetiva, o conhecimento global e o complexo, unindo o corpo e a mente.

Nessa vertente, vem fundamentada a criação dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC), instituídos a partir do Decreto nº 7.352 de 2010, que propõem uma formação de professores integrada e fundamentada na articulação entre conhecimento científico e saberes populares – com a Pedagogia da Alternância. Proposta que permite um novo olhar sobre o território de atuação do licenciando, que pode reconhecer-se como sujeito capaz de intervir em sua realidade, para então transformá-la. Como destacam Molina e Hage (2016, p. 807), trata-se de uma licenciatura que vem:

[...] buscando superar a fragmentação tradicional que dá centralidade à forma disciplinar e incidir no modo de produção do conhecimento na universidade e na escola do campo, tendo em vista a compreensão da totalidade e da complexidade dos processos encontrados na realidade.

Pensar a formação de professores nessa perspectiva é, portanto, superar as práticas pedagógicas que fazem do ensino um fim em si mesmo, que fazem da sala de aula e do conteúdo das disciplinas um espaço-tempo caracterizado pela homogeneidade, uma vez que a aprendizagem é vista como desenvolvimento mental e intelectual contínuo do educando. Um processo ativo e composto por ética e subjetividade, que coloca no educando o papel de protagonista no processo de aprendizagem.

Ao buscar um posicionamento do sujeito diante de sua realidade e especialmente sua ação como docente propõe-se também um salto do paradigma tradicional de ensino – centrado no conteúdo – para o modelo dialético, sobre o qual Anastasiou (2003, p. 69) afirma que,

[...] o docente deve propor ações que desafiem ou possibilitem o desenvolvimento das operações mentais. Para isso organizam-se os processos de apreensão de tal maneira que as operações de pensamento sejam despertadas, exercitadas, construídas e flexibilizadas pelas necessárias rupturas, por meio da mobilização, da construção e das sínteses, devendo estas ser vistas e revistas, possibilitando aos estudantes sensações ou estados de espírito carregados de vivência pessoal e de renovação.

Ao optar pelo modelo dialético, é possível superar a falsa dicotomia entre ensinar e aprender, pois, conforme apresentado por Anastasiou (2003) em seus estudos sobre o processo de ensino-aprendizagem, é possível a inovação desse processo. Por fundamentar-se no resgate

da subjetividade do sujeito que está inserido nesse contexto de aprendizagem, desenvolve-se uma prática social complexa entre professor e aluno em sala de aula, que engloba tanto ensinar quanto aprender.

Nesse sentido, é importante uma formação de professores que supere as perspectivas academicistas, que cada vez mais são tomadas por políticas educacionais que visam articular o ensino superior ao mercado de trabalho, às políticas de mercado e à lógica capitalista. Lógica que não atende às demandas trazidas pelos povos do Campo, que precisam de um professor com formação mais crítica e capaz de discutir os processos de desvalorização do Campo e de seus profissionais.

Neves (2013), ao analisar como o professor vem se constituindo na atualidade brasileira (década de 1990 e 2000), aponta uma jogada estratégica do Estado para a precarização desse profissional. Conforme analisa a autora, esse interesse em desqualificar a formação docente no Brasil não é atual, uma vez que o sistema de educação brasileira vem sendo utilizado há décadas para atender aos interesses políticos e econômicos de determinados grupos sociais e fortalecer políticas de governo. Interesses que são anunciados por Neves (2013, p.2) no trecho a seguir:

Com a mundialização das relações sociais capitalistas e a consequente mundialização da educação (MELO, 2004), a formação/atuação de docentes tornou-se tema relevante na viabilização do projeto político da burguesia mundial no neoliberalismo clássico e, mais efetivamente, no neoliberalismo de Terceira Via. Os professores se inserem nesse projeto para aumentar a produtividade do trabalho cada vez mais racionalizado e, concomitantemente, viabilizar a consolidação do novo padrão de sociabilidade neoliberal no âmbito escolar. No Brasil de hoje, no projeto político da burguesia, a formação/atuação desses docentes responde majoritariamente a essa dupla determinação.

Nesse contexto, novas diretrizes neoliberais foram sendo redefinidas pelo grupo que se encontrava no governo. As práticas educativas do Estado começaram a apontar a impossibilidade do mesmo estar todo o tempo em todos os espaços, o que viria justificar novas práticas políticas e culturais, fundamentadas na responsabilização da sociedade civil<sup>12</sup>. Desse modo, assim como outras atividades públicas que eram de responsabilidade exclusiva do Estado até meados do século XX, o ensino superior passou a ter a participação de “parceiros”, entre eles, o Banco Mundial (NEVES, 2013).

---

<sup>12</sup> Posicionamento, adotado especialmente a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso, na década de 1990, enquanto presidente do Brasil (NEVES, 2013).

Com a entrada dos “parceiros” nas universidades públicas brasileiras, principalmente a partir da década de 1990, tornava-se visível uma postura de adesão ao mercado e de submissão às lógicas do capital na gestão de pesquisas, nos padrões de ensino, na elaboração das políticas educacionais e, sobretudo, na conduta de profissionais e institutos envolvidos nas políticas de parcerias.

Nesse momento, ocorria no país a mobilização em torno do Plano Nacional de Educação, que, segundo Fonseca (2009), centrava-se na equalização de oportunidades e no atendimento às novas demandas de mercado, que primavam pela universalização da educação, além da reorganização dos financiamentos, e até o momento não tinham como foco principal a qualidade da aprendizagem. Contudo, com essa postura, o Estado deixava clara a não priorização de uma universidade para formar professores, tampouco professores que pudessem atuar especificamente nas Escolas do Campo.

Sob uma forte influência neoliberal, o Estado buscava fortalecer a todo modo o discurso de que as universidades precisavam ser geridas a partir de princípios empresariais, os quais resultaram em significativas alterações, sobretudo, em sua postura social. Visão inconcebível, segundo Milton Santos (2000), à universidade pública haja vista sua responsabilidade em debater e buscar soluções para as injustiças sociais.

No decorrer desse processo histórico, diferentes autores foram aprofundando suas pesquisas e discutindo o assunto, buscando relacioná-lo à formação docente. Sobre o papel dos professores na construção do conhecimento e sua formação, Souza (2014) apontou a necessidade de uma educação emancipadora – fundada em uma perspectiva de educação como um bem público e em oposição à educação submissa aos interesses mercadológicos – que assumiria uma responsabilidade epistemológica ao trabalhar a reflexão e a autorreflexão no decorrer da formação profissional docente. Desse modo, ao pensarmos nessa educação proposta por Souza, pensamos em uma formação que vai além daquelas enfadonhas discussões sobre técnicas e didáticas que em nada consideram as subjetividades dos sujeitos.

[...] nesse sentido, no trabalho do professor de formação de professores, outro indicador de qualidade que reconhecemos como importante é que se vise a transformações cognitivas, afetivas, corporais dos envolvidos, para que se motive os formandos a superar a limitação da função docente tradicional atribuída aos professores. (SOUZA, 2014, p.84)

A Licenciatura em Educação do Campo enquanto uma proposta curricular fundamentada na Pedagogia da Alternância e visando a integração entre tempo comunidade e tempo universidade “[...] promove o imprescindível diálogo entre os conteúdos trabalhados na

Universidade, no Tempo Escola, e as tensões e contradições vivenciadas na produção material da vida dos educandos nas escolas e nos territórios do campo, no Tempo Comunidade” (MOLINA; HAGE, 2016, p. 816); ponto fundamental para superar as limitações da função tradicional do docente – uma das demandas apresentadas pelos movimentos sociais na luta por Educação.

Ao buscar proporcionar uma formação de professores capazes de pesquisar, com suporte científico, sua realidade a fim de compreender os processos sociais, políticos, ambientais e culturais que ocorrem, a LEdoC promoveu a reflexão sobre a complexidade dos processos presentes no cotidiano de: 1) moradores e pequenos agricultores de áreas rurais, comunidades quilombolas e indígenas; 2) pessoas que desenvolvem atividades com comunidades populares, do campo, quilombolas ou indígenas; 3) indivíduos que pratiquem agricultura ecológica em espaços urbanos; e 4) professores/as da rede pública que atuam nas escolas do campo e não têm a certificação do ensino superior – público alvo das Licenciaturas em Educação do Campo, conforme Molina e Hage (2016).

Ao pensarmos esse modelo de formação, podemos ver na Geografia um auxílio fundamental, haja vista as especificidades da ciência e sua relação com as transformações socioespaciais. Como destaca Cavalcanti (2012), são essas especificidades da atual sociedade interagindo com a ciência que justificam ainda mais uma nova forma de organização dos conhecimentos e modos de reflexão para a Educação e formação de professores, tornando o professor capaz de ir além das interpretações da realidade de mundo expostas pela paisagem, pois, a partir de uma análise geográfica, é possível entender os mecanismos que levaram àquele espaço a apresentar determinada dinâmica.

Para o desenvolvimento dessa capacidade no professor, corroboramos em Callai (1999) quando afirma que é necessária uma formação fundamentada em dois momentos: primeiro na habilitação formal, restrita à duração do curso de licenciatura; e, segundo, na formação como um processo, que deve ser permanente e decorre de pensar a própria prática e atualizar-se. Nesse sentido, a formação do professor deve ainda considerar a confluência de grandes campos do saber, como: o claro domínio dos objetos da ciência, os avanços teóricos e metodológicos referentes à Educação e as teorias do conhecimento que buscam a compreensão de como ocorrem as ações de aprendizagem, cabendo ao curso de formação docente evocar o lado reflexivo desse profissional.

Desse modo, contrapondo-se aos processos convencionais de formação de professores, a LEdoC apresenta-se a partir de uma estrutura curricular interdisciplinar, que demonstra um pensamento voltado tanto para a formação em áreas do conhecimento – ciências da natureza,

humanidades, linguagens e matemática – quanto para a formação política e de gestão de seus acadêmicos.

Contudo, essa ação emancipadora do professor não é de interesse do Estado, que em suas políticas públicas nem sempre tem o objetivo de favorecer as camadas populares, mais especificamente a população do Campo, a qual vem sendo desassistida há muito tempo pelo governo, como afirmou Evangelista (2017, p. 38):

[...] as políticas públicas, no geral, não beneficiam os que vivem e moram no campo: sejam pequenos produtores (homens e mulheres), sejam assalariados e assalariadas, pescadores e pescadoras, quilombolas, indígenas, posseiros, marisqueiras, dentre outros, [...] isso por conta da burocracia e dos impedimentos que lhes são expostos, pois essas políticas são pensadas para favorecer determinados grupos sociais.

Com relação a essa falta de políticas públicas voltadas à população que mora e trabalha em áreas rurais, basta notar que a maioria das escolas no meio rural ainda trabalha com um currículo idêntico ao das escolas urbanas, o que é justificado pela desculpa de universalidade dos conhecimentos (EVANGELISTA, 2017). Conduta que pode ser mudada com a formação de professores para atuarem especificamente nas escolas do campo, uma vez que ao identificar o discurso apoiado em ideias centradas no engessamento do ensino aos recursos didáticos oficiais, que enfatizam a transmissão do conhecimento a partir da memorização e repetição como estratégia de ensino aprendizagem, o professor poderá se apropriar do contexto em que está inserido e desenvolver novas relações com o conhecimento e desencadear aprendizagens significativas.

Ao apropriar-se do lugar onde vive e compreender sua posição na escola/comunidade onde atua, é possível ao professor investigar sua realidade com compromisso político. *Performance* que, segundo Freire (2004), deveria estar em tudo que envolve o Ensino e vai nortear a vida, a história e os objetivos traçados por educadores e escola, pois “não há história sem homens, como não há história para os homens, mas uma história de homens que feita por eles, também os faz, como diz Marx” (FREIRE, 2015, p.127).

Nessa perspectiva, o professor se configura como mediador da transformação social de seu alunado, propondo reflexões que os fazem participantes de suas histórias, buscando pela constituição da cidadania<sup>13</sup> – sua e de seus alunos –, de modo a fugir da formação do homem

---

<sup>13</sup> Não é proposta dessa discussão definir o que é cidadania, mas torna-se importante esclarecer que partimos da compreensão de cidadania apresentada por Oliveira (1999, p. 117), que a define como “condição humana - de consciência política e social - que traz em si um ideal de bem-estar e felicidade que tem variado historicamente, de acordo com a diversidade das culturas”.

útil e disciplinado, incapaz de pensar criticamente e preparado para o mercado de trabalho. Discurso amplamente explorado pela Geografia, que, ao estudar o espaço, analisa-o sob aspectos políticos, culturais, sociais e físicos.

Ao envolver-se com o contexto em que está inserido, o professor precisará compreender os processos sociais que ocorrem no espaço geográfico, e é a partir do seu estudo que o aluno compreende a dinâmica do lugar, as transformações políticas, sociais, econômicas e culturais que se articulam no lugar. Sendo assim, é possível que o professor formado para atuar na escola do campo, mediante as perspectivas da Geografia, contribua para a valorização das diversas identidades territoriais envolvidas.

Ao compreender o Campo como espaço de vida é possível investigar sobre objetos, sujeitos e práticas para, a partir deles, construir conhecimento, refletir sobre a vida cotidiana e, largamente, sobre a humanidade e sua relação com os diferentes lugares vivenciados (MENEZES, 2017). Abordagem em que o professor pode dialogar com os vários saberes apreendidos em sua formação, em sua atuação e em sua comunidade, e atuar de forma significativa na reflexão sobre os problemas recorrentes da sociedade. Além de promover a construção da cidadania, da dignidade e o (re)encontro com os conhecimentos por ora esquecidos pela sociedade.

Destarte, discutir e aprofundar os conhecimentos sobre as LEdoC se faz necessário. A Educação do Campo – espaço de luta e formação política dos povos do Campo – que traz em sua essência a busca por uma valorização da consciência social e pela ressignificação das memórias, das identidades e histórias de vida é uma forma de superar as opressões anteriormente citadas e vencer o analfabetismo. É um projeto emancipador de homens e mulheres do Campo, que ao conceberem uma educação política historicamente contextualizada têm condições de escavar suas memórias, recuperar documentos e, com isso, produzir história crítica e contra-hegemônica.

Por isso, no próximo capítulo nos dedicaremos a analisar como as Licenciaturas em Educação do Campo (LEdoC) da Universidade Federal de Goiás foram organizadas, considerando o contexto e a realidade das regiões em que foram construídas. E inauguraremos a reflexão sobre como os conhecimentos geográficos estão presentes nestes cursos destinados à formar educadores do campo.

## **Capítulo 2 - As licenciaturas em Educação do Campo - habilitação “ciências da natureza” na Universidade Federal de Goiás - um olhar para a Geografia**

Nesse capítulo, apresentamos o processo de formação das LEdoC/UFG (Regional Catalão e Goiás), observando o contexto histórico e espacial em que estão inseridas. E, a partir de um olhar geográfico, iniciamos a reflexão sobre as relações/diálogos entre LEdoC e conhecimentos geográficos.

Por se tratar de uma discussão inédita, iniciamos com a busca por evidenciar a consolidação da luta dos movimentos sociais do Campo por uma educação diferenciada para a população que mora em áreas rurais, com a criação da LEdoC, que, com o passar dos anos, veio se estruturando e se fortalecendo em diferentes partes do país.

Para avançar na discussão optamos por analisar o perfil dos alunos que escolheram cursar a LEdoC e como estes estão construindo sua identidade docente no decorrer do curso. Identidade que segundo a proposta apresentada pelo curso deve ser diferente daquela construída nos alunos que cursam outras licenciaturas, haja vista as especificidades trazidas pelo curso e as experiências disponibilizadas aos acadêmicos.

Por fim, dedicamo-nos à discussão sobre os conhecimentos geográficos presentes nos currículos das Licenciaturas em Educação do Campo, da UFG Regional Catalão e Goiás, e sua importância para a discussão proposta pelas disciplinas e para a formação docente.

### **2.1 A LEdoC e os desdobramentos das lutas por uma Educação do Campo**

Nas últimas décadas muitas transformações ocorreram no cenário da Educação brasileira, especialmente, no cenário da Educação dos povos do campo<sup>14</sup>. Transformações essas que muitas vezes estão relacionadas à atividade docente e à perspectiva praticada pelos professores – um reflexo, também, do posicionamento das instituições responsáveis pela formação de professores e legislações instituídas, especialmente nas décadas de 1990 e 2000.

Em decorrência das transformações ocorridas se deu a criação dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC), que hoje constitui uma modalidade de graduação nas universidades públicas brasileiras, cujo objetivo é formar professores para atuarem nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio em áreas específicas.

---

<sup>14</sup> É importante destacar que nos referimos àqueles elencados no Art. 1º, §1º do Decreto N° 7.352/2010.

Desenvolvido no âmbito do Programa Nacional de Educação do Campo (Procampo) e vinculado à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), o curso é uma conquista dos movimentos sociais<sup>15</sup>, que, ao pressionarem o Estado, conseguiram que fosse instituída a Política Nacional de Educação do Campo (Decreto nº 7.352/2010), que, segundo Molina e Hage (2017), tem se transformado em uma política estruturante para a formação de professores.

Essa política de formação de professores, de acordo com Arroyo (2012), além de ser uma política que visa à correção das desigualdades educacionais, apresenta-se como demanda dos povos do Campo na busca de uma formação política e identitária na construção de outro projeto de Campo. Uma possibilidade concreta de construção de um povo autônomo, uma vez que a Educação do Campo e a formação de seus professores “passa a ser definida como proposta dos povos do campo em processos de afirmação social, política, cultural e pedagógica” (ARROYO, 2012, p. 362).

Desse modo, a LEdoC, nascida das proposições da II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo, realizada em 2004, e com proposta específica construída pelo MEC em 2005 para a formação de professores do campo, em novembro de 2006 teve o primeiro edital para construção de projetos-piloto do curso. O MEC, a fim de cumprir o proposto pela Resolução CNE/CEB n. 1 de 2002, inicialmente selecionou quatro instituições piloto (UFMG, UnB, UFBA e UFS), que apresentavam conhecimento na formação de professores para atuarem no campo e experiência na estruturação de cursos de licenciatura por área do conhecimento.

Com um Projeto Político Pedagógico (PPP) estruturado a partir do Documento Orientador aprovado pelo Grupo de Trabalho de Educação do Campo do MEC, na Minuta Original (MOLINA; SÁ, 2011, p. 37), as quatro experiências piloto da LEdoC buscaram materializar a proposta trazida pelo documento, que trazia como alicerces básicos:

- Ação afirmativa para correção da histórica desigualdade sofrida pelas populações do campo em relação ao seu acesso à educação básica e à situação das escolas do campo e seus profissionais.
- Disposição de construir políticas de expansão da rede de escolas públicas que ofertem educação básica no e do campo, com correspondente criação de alternativas de organização curricular e do trabalho docente que viabilizem uma alteração significativa do quadro atual [...].

---

<sup>15</sup> É importante salientar, que apesar do diálogo ter iniciado a partir de uma abertura dada pelo governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso, na década de 1990; foi nas décadas de 2000 e 2010, nos governos de Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff que os movimentos sociais conseguiram efetivamente o aparato legal e uma possibilidade concreta de uma Educação do Campo com qualidade.

- Busca de sintonia com a nova dinâmica social do campo brasileiro atendendo a demandas legítimas provenientes de comunidades, entidades da sociedade civil, movimentos sociais e sindicais e também de secretarias de educação de municípios e estados consubstanciadas no debate atual sobre Educação do Campo [...].
- Formação contextualizada e consistente do educador como sujeito capaz de propor e implementar as transformações político-pedagógicas necessárias à rede de escolas que hoje atendem a população que trabalha e vive no e do campo. (p.78).

Como destacaram Rocha, Diniz e Oliveira (2011, p. 20): “[...] uma experiência ímpar para assegurar a especificidade da formação na diversidade sociocultural, do direito universal aos povos do Campo à educação pública.”

Nesse contexto, os cursos foram orientados a trabalhar uma Licenciatura que combinasse uma atuação pedagógica mais ampla, com um currículo organizado por áreas do conhecimento. Contemplando núcleos de aprofundamento de estudos nas seguintes áreas: Linguagens, Artes e Literatura, Ciências Humanas e Sociais, Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Agrárias, e considerando e articulando uma sólida formação do educador nos princípios éticos e sociais próprios à atuação como profissionais da educação.

Assim, a partir da experiência piloto nas quatro universidades federais (UFMG, UnB, UFBA e UFS), o MEC criou o programa específico de apoio à implantação da LEdoC (o Procampo). Com editais públicos anuais foi se ampliando a Licenciatura em Educação do Campo e estendendo-a à outras Instituições do Ensino Superior, desde que se interessassem em se candidatar a ofertar o curso, com suas atividades de ensino fundamentadas na ressignificação de vidas, costumes, conceitos e histórias, e a partir de um modelo básico de curso – tempo de duração, currículo e regime de alternância.

Segundo as orientações do MEC, o curso deveria ter a duração de quatro anos, desenvolvido em oito semestres. A formação deveria ser alternada em etapas presenciais denominadas Tempo-Escola, que aconteceriam em regime de internato, com 8 horas diárias de atividades num período que variaria de 40 a 60 dias por semestre, e fases em que os alunos aplicariam a teoria à prática, desenvolveriam pesquisas ou mobilizariam a comunidade onde residem e trabalham, que são chamadas Tempo-Comunidade.

Como incentivo às instituições interessadas em abrir cursos com conteúdo específico sobre a temática do Campo, a partir do Edital de Convocação N° 09, de 29 de abril de 2009, o

MEC se comprometeu a pagar R\$ 4 mil reais por aluno por ano<sup>16</sup>, tendo como referência o atendimento à turma de até 60 alunos, durante quatro anos de curso. Incentivo que segundo o item “Dos recursos orçamentários”<sup>17</sup> do Edital de Convocação N° 09, de 29 de abril de 2009, estava condicionado a:

4.1 O presente Edital prevê a aplicação de recursos financeiros, não reembolsáveis no valor per capita de R\$ 4.000,00 (quatro mil reais) por aluno/ano, considerando como referência o atendimento a turmas de até 60 alunos e um período de 4 (quatro) anos de duração, segundo as orientações abaixo:

a. Eixos I Implantação de projetos no Procampo – valor per capita de R\$ 4.000,00 (quatro mil reais) por aluno/ano e atendimento a turmas de até 60 alunos, no valor total máximo para cada projeto de R\$ 240.000,00 (duzentos e quarenta mil reais) por ano;

b. Eixo II Manutenção de turmas do Procampo - cursos em andamento valor referencial de R\$ 4.000,00 (quatro mil reais) por aluno/ano e atendimento a turmas de até 60 alunos, no valor total máximo para cada projeto de R\$ 240.000,00 (duzentos e quarenta mil reais) por ano;

c. Eixo III. Abertura de novas turmas do Procampo - cursos em andamento – valor referencial de R\$ 4.000,00 (quatro mil reais) por aluno/ano e atendimento a turmas de até 60 alunos, no valor total máximo para cada projeto de R\$ 240.000,00 (duzentos e quarenta mil reais) por ano, condicionada aos recursos orçamentários do ano.

4.2 Não serão financiadas despesas de infra-estrutura ou aquisição de equipamentos e demais despesas de capital.

4.3 É vedada a utilização de recursos orçamentários para o pagamento de bolsas de estudo.

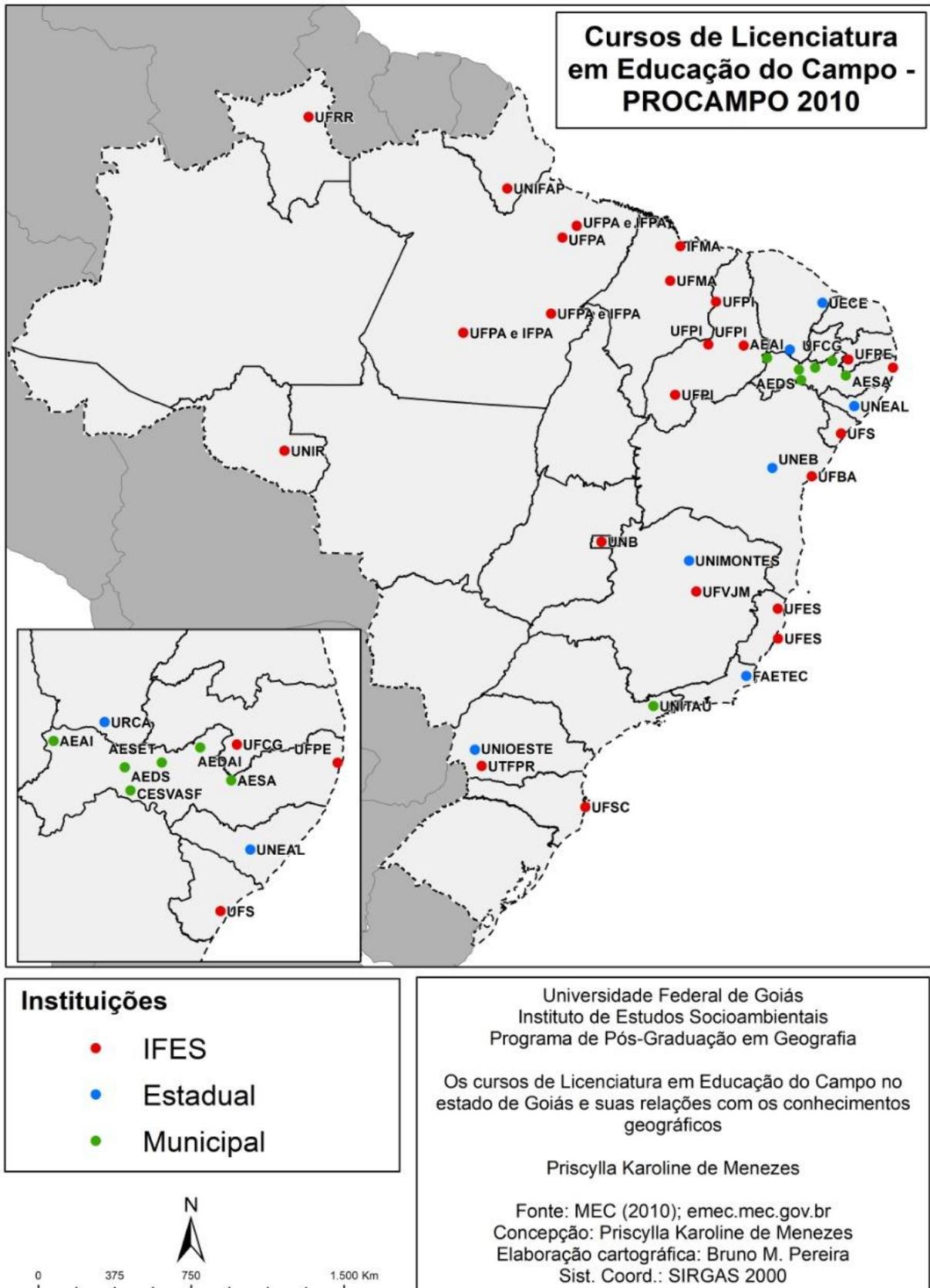
4.4 É vedada a aplicação de recursos em pagamento, a qualquer título, a servidor da administração pública ou empregado de empresa pública ou de sociedade de economia mista, por serviços de consultoria ou assessoria, assim como a aplicação de recursos para pagamentos de taxa de administração. (BRASIL, 2009, p. 4)

A procura foi tamanha que em 2010 trinta e três instituições de ensino superior, distribuídas por grande parte dos estados brasileiros, foram selecionadas para oferecerem a LEdoC, como pode ser observado no Mapa 2 e Anexo 1. Segundo o MEC, as instituições/vagas se distribuíram de maneira desigual pelo Brasil. Como apresentado na no Mapa 2 e Anexo 1: no Norte - 4 instituições aderiram ao Procampo, ofertando 1.190 vagas; no Nordeste – 16 instituições aderiram ao Procampo, ofertando 1.130 vagas; no Sul – 4 instituições aderiram ao Procampo, ofertando 280 vagas; no Sudeste – 4 instituições aderiram ao Procampo, ofertando 280; e no Centro-Oeste – 1 instituição aderiu ao Procampo, ofertando 180 vagas.

<sup>16</sup> Recurso que, segundo o Ministério da Educação, podem ser utilizados de diversas formas – entre elas, hospedagem e alimentação dos estudantes, criação de acervos bibliográficos específicos e custeio de despesas dos tutores.

<sup>17</sup> Item fundamentado na Resolução/CD/FNDE N° 06 de 17 de março de 2009, que autoriza a assistência financeira para instituições públicas de ensino superior com o objetivo de apoiar o desenvolvimento de projetos educacionais para promover a ampliação do acesso e a permanência na universidade de estudantes de baixa renda e grupos étnicos diversificados, particularmente, profissionais da educação sem formação específica de nível superior.

**Mapa 2** Instituições de Ensino Superior com Cursos de Licenciatura em Educação do Campo, 2010.



A adesão apresentada pelas Instituições de Ensino Superior representou um grande avanço no cenário educacional brasileiro. De acordo com o Ministério da Educação, com a adesão das 32 instituições, o Procampo disponibilizou 3.358 vagas em curso de graduação para formar professores especificamente para atuarem na área rural. Número significativo, mas ainda insuficiente para atender à demanda de 35 mil professores qualificados para atuarem nas escolas em áreas rurais, em todo o Brasil, segundo o MEC.

As regiões Norte e Nordeste ofertaram 2.440 vagas pelo Procampo em 2010 – cerca de 72% das vagas disponibilizadas –, distribuídas entre 20 instituições, de acordo com o Ministério da Educação, o que permitiu ao Estado vislumbrar uma possível solução para os problemas gerados pela falta de professores com formação acadêmica nas escolas em áreas rurais nas regiões. O Pará (com o IFPA e a UFPA), estado com maior número de vagas, ao oferecer 1.020 vagas para a LEdoC (Mapa 2 e Anexo 1), teve a oportunidade de superar a falta de recursos e a distância entre universidade e escola, problemas recorrentes na região, segundo relatos dos professores.

Como o Edital de Convocação Nº 09, de 29 de abril de 2009, permitia que uma instituição oferecesse várias turmas, o curso ofertado pelo Instituto Federal do Pará possibilitou a qualificação de 660 profissionais da educação, que, apesar de enfrentarem problemas com algumas secretarias municipais de educação – devido a má vontade em liberá-los para participarem das aulas presenciais – aceitaram passar quatro anos sem férias, haja vista a necessidade do cursista ir ao polo onde estava localizado o curso<sup>18</sup> (MEC, 2014).

Tais aspectos sobre o novo curso foram sendo discutidos ao longo da década de 2000 por pesquisadores/educadores envolvidos na estruturação das Licenciaturas em Educação do Campo. A fim de não se perder o raciocínio básico que justificou sua criação, os movimentos sociais tornaram-se presentes, nas universidades, buscando o debate pelo fortalecimento de alternativas de organização curricular e do trabalho docente, que viabilizassem alterações significativas no quadro atual da Educação do Campo. Segundo Caldart (2011, p.100):

[...] A LEdoC foi vista como uma possibilidade objetiva de provocar o debate sobre a necessidade de transformações na escola, em vista de outros objetivos formativos e de seu acúmulo de discussão pedagógica e as matrizes da tradição de educação emancipatória que carregam e têm tentado levar aos educadores do campo desde suas próprias atividades de formação.

---

<sup>18</sup> De acordo com o MEC, cada polo atende cursistas de cinco a seis municípios que ficam no entorno. Atualmente, o Instituto tem turmas em Abaetetuba, Altamira, Bragança, Castanhal, Conceição do Araguaia, Marabá, Portel (na Ilha de Marajó), Redenção, São Sebastião da Boa Vista, Santarém, Tomé-Açu e Tucuruí.

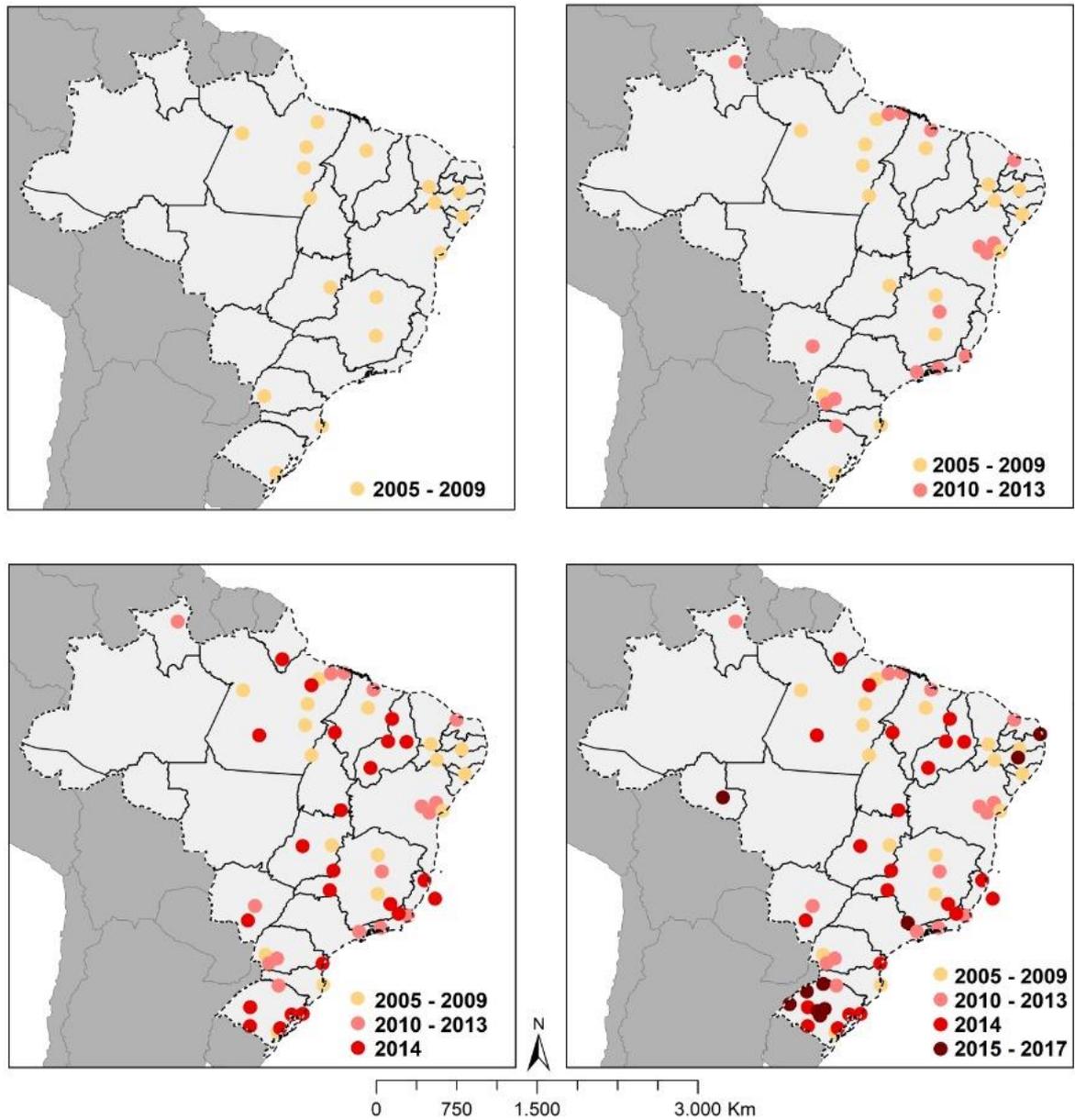
Com o Decreto nº 7.352 de 2010, que veio estruturar e expandir a Educação Superior no Campo, como demonstrado no Mapa 3, o Estado sinalizou apoio à implementação regular do curso e a partir daí a Educação do Campo passou a contar com docentes e servidores permanentes e turmas regulares de Licenciatura em Educação do Campo. De acordo com Molina (2015), demonstrava-se a importância da aliança entre componente curricular e sujeitos sociais, uma vez que a preocupação em formar professores vinculados às lutas dos povos do campo, capaz de compreender e intervir a realidade na qual se insere a escola e seus educandos, estaria no centro das ações propostas pelo curso.

Ao observarmos o Mapa 3 é possível identificar a expansão das Licenciaturas em Educação de Campo, que a partir das experiências piloto, em 2008 e 2009, e o sucesso das primeiras, permitiu que os movimentos sociais pressionassem e conseguissem que o MEC lançasse novos editais. São licenciaturas que expandiram por grande parte do território nacional, responsáveis por habilitar professores para atuar nas escolas do Campo distribuídas pelo país.

Distribuição, que de 2005 à 2017 teve um crescimento expressivo. Inicialmente com uma leve concentração nas regiões Norte, Nordeste e Sudeste, que em 2010 e 2014 expandiu para as regiões Centro-Oeste e Sul e atualmente (2015 a 2017) firmou-se em todas as regiões do país, mesmo havendo estados que ainda não criaram a Licenciatura em Educação do Campo, segundo o Ministério da Educação – como é o caso do Mato Grosso, Acre e Amazonas.

**Mapa 3** Expansão dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo, 2010 a 2017.

**Ano de criação dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo no Brasil**



Universidade Federal de Goiás  
 Instituto de Estudos Socioambientais  
 Programa de Pós-Graduação em Geografia

Os cursos de Licenciatura em Educação do Campo no estado de Goiás e suas relações com os conhecimentos geográficos.

Priscylla Karoline de Menezes

Fonte: [emec.mec.gov.br/](http://emec.mec.gov.br/)  
 Elaboração cartográfica: Bruno Magnum Pereira  
 Coordinate System: GCS SIRGAS 2000. Datum: SIRGAS 2000

Como nem todas as instituições tinham histórico de pesquisa na Educação do Campo foram estabelecidas como pontos norteadores para a estruturação do curso permanente: a formação com ênfase na construção da Organização Escolar e do Trabalho Pedagógico para os anos finais do Ensino Fundamental e Médio; e a preparação de educadores para além da docência, ou seja, para atuarem na gestão de processos educativos escolares e na gestão de processos educativos comunitários. E, assim como feito anteriormente com os projetos-piloto, com uma matriz multidisciplinar de trabalho docente, os componentes curriculares foram organizados em quatro áreas do conhecimento: Ciências Humanas e Sociais, Ciências da Natureza, Literatura e Linguagens e Matemática, todos abordando um pouco das questões agrárias (MOLINA, 2014).

Desse modo, cada Instituição de Ensino Superior interessada em ofertar o curso de Licenciatura em Educação do Campo teria a liberdade de escolher uma das áreas do conhecimento para propor o curso, haja vista que a habilitação de docentes por área do conhecimento tem como um dos seus objetivos ampliar a possibilidade de oferta da Educação Básica no Campo e desencadear mudanças básicas na utilização e na produção do conhecimento no Campo (MOLINA, 2014).

Essa ampliação, por sua vez, faz parte do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), instituído em 2012 que como explicamos anteriormente, objetiva oferecer apoio técnico e financeiro aos estados, Distrito Federal e municípios para implementação da Política Nacional de Educação do Campo, devendo atender Escolas do Campo e Quilombolas, a partir de quatro eixos de ação: 1. Gestão e Práticas Pedagógicas; 2. Formação de Educadores; 3. Educação Profissional e Tecnológica; e 4. Infraestrutura. E é dentro do eixo de Formação de Educadores, que a ação do Estado permite/apoia a implantação de novos cursos de Licenciatura em Educação do Campo.

Esse cenário de expansão e de institucionalização da LEdoC resultou na estruturação de 42 cursos permanentes, “[...] com disponibilização de 600 vagas permanentes para docentes e 126 técnicos nas instituições e com a meta de formar 15 mil professores para atuar na Educação Básica, nas escolas do campo, nos primeiros três anos dos cursos” (MOLINA; HAGE, 2017, p. 806), especialmente com o Edital nº 02/2012 da SECADI/MEC, que dispunha sobre as orientações da Chamada Pública de seleção de Instituições Federais de Educação Superior – IFES e de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, para criação de cursos permanentes de Licenciatura em Educação do Campo, na modalidade presencial, e permitia que:

- 10.1 - Cada IFES que tiver um PPP selecionado terá autorização para contratar:
  - 10.1.1 - Até 15 professores para cada curso de Licenciatura em Educação do Campo;
  - 10.1.2 - Para as Universidades que já ofertam curso de Licenciatura em Educação do Campo poderá ampliar o número de professores até 15, mediante oferta dobrada de vagas;
  - 10.1.3 - Até 3 técnicos-administrativos para cada curso de Licenciatura em Educação do Campo, no âmbito das Universidades;
- 10.2 - Cada Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia poderá ter autorização para contratar novos docentes, condicionada à avaliação da SETEC e ao cumprimento do Termo de Acordo de Metas Institucionais;
- 10.3 – Cada IFES que tiver um PPP selecionado receberá, como incentivo, em uma única parcela, no ano de implantação, recursos de:
  - 10.3.1 - Custeio, na ordem de R\$ 4.000,00 por estudante (MEC, 2012, p. 5)

Com a estruturação dos 42 cursos, distribuídos ao longo de grande parte do Brasil, nas distintas instituições de ensino, como demonstrado no Mapa 4 e Anexo 2, surgiu o desafio de consolidar a difícil estratégia de estruturar um grupo docente (formados em diferentes áreas) capaz de trabalhar sobre os princípios do Movimento que originou a LEdoC, sem suprimir os conhecimentos disciplinares fundamentais ao aprendizado de determinado conteúdo. Segundo Molina (2015, p. 159), para que isso não ocorresse era necessário que fosse demandado:

[...] um sábio exercício de planejamento dos conteúdos necessários a serem socializados em cada Tempo Escola e dos períodos disponíveis para tanto. Assim, um dos grandes desafios é de fato a realização de um amplo trabalho prévio de organização e planejamento coletivo entre os docentes das áreas de habilitação para a socialização dos conteúdos a serem trabalhados com os educandos.

Era preciso construir e cultivar uma formação teórica sólida que conseguisse dialogar com a realidade encontrada pelos licenciandos, e alcançasse sua função social dentro das comunidades. Ou seja, “promover estratégias que contribuam para superar a fragmentação do conhecimento, criando, propondo e promovendo ações docentes articuladas interdisciplinarmente” (MOLINA, 2015, p. 153). Proposta que se mostrou um desafio haja vista a expansão dos cursos pelo território brasileiro, representado no Mapa 4 e Anexo 2, e o número de instituições envolvidas.

**Mapa 4** Universidades e Institutos Federais com Cursos de Licenciatura em Educação do Campo, 2012.



Portanto, desde a proposição geral, o perfil do profissional formado pela LEdoC vem se firmando como um ponto de tensão. Segundo Caldart (2001), essa tensão se dá justamente pelo formato legal e institucional das licenciaturas existentes no sistema educacional, que são divergentes dos debates originários da Educação do Campo; e pelo fato de o governo e os movimentos sociais não terem os mesmos interesses e dinâmicas de atuação. Um desafio político-pedagógico que fundamenta discussões específicas sobre o lugar da docência e por área nesse projeto.

Como o objeto central da LEdoC é a Educação Básica, etapas que envolvem especialmente adolescentes e jovens, as Instituições e Ensino Superior buscaram identificar as demandas de suas regiões. Diante da grande demanda por professores da área de conhecimento “Ciências da Natureza”, que, segundo Antunes (2009) em suas análises sobre o histórico dos projetos político-pedagógicos das LEdoC, compreende os saberes da Biologia, Física, Química e Geografia, a Universidade Federal de Goiás, a partir das Regionais Catalão e Goiás, participou do Edital de seleção nº 2, de 31 de agosto de 2012, com duas propostas independentes para o curso de Licenciatura em Educação do Campo, habilitação Ciências da Natureza.

Cursos que iniciariam com a tarefa social de preparar educadores para uma escola ainda não estruturada aos moldes da LEdoC, que precisa ser construída a partir de uma nova referência de escola para as famílias e comunidades. Além de terem a responsabilidade de garantir a articulação e o aprofundamento desse debate a partir da escola do campo, analisando como as contradições sociais do modo de produção capitalista se materializa no campo e movimentam as organizações desse espaço.

## **2.2 A construção do perfil do licenciando em Educação do Campo na Universidade Federal de Goiás e o processo de construção da identidade docente**

Os cursos de Licenciatura em Educação do Campo – cada um com sua especificidade e espacialidade – não são os mesmos, são recortes do espaço e universalidades dos processos de formação de professores, isso porque são cursos que envolvem sujeitos, concepções e realidades distintas. Sendo assim, para entendermos os caminhos trilhados pela LEdoC na construção do perfil docente, consideramos que:

Todo ente, tem que estar localizado e situado dentro de uma distribuição de localizações. A localização espacial é essencial e a situação na extensão um pressuposto, uma vez que apenas estar não constitui um mundo. Estar é essencial. Mas estar só se faz na alteridade. E é essa mudança que faz a situação geográfica. É preciso, então, que a localização se defina como uma distribuição. Isso porque mais que um sistema de localizações, a distribuição é a própria inserção do homem no estar-no-mundo. (MOREIRA, 2010, p. 157).

Ao serem convocadas a apresentar Projetos Político Pedagógicos (PPP) de cursos presenciais de LEdoC ao Ministério da Educação – conforme as especificidades do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) e as determinações da Resolução CNE/CEB nº 1, de 3/4/2002, e do Decreto nº 7.352, de 04/11/2010 – as IFES interessadas pensaram em um projeto de formação de professores para a docência nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio nas escolas localizadas em áreas rurais. Nesse contexto, propuseram cursos a partir das demandas locais e articulados com os movimentos sociais.

Com a expectativa de trazer cursos fundamentados em uma perspectiva contra-hegemônica<sup>19</sup> para dentro da Universidade, surgiu o desafio de organizar um trabalho pedagógico com o projeto educativo integral e coerente com os valores e convicções de sujeitos camponeses, disposto a desenvolver a capacidade de ação enquanto indivíduo vinculado às questões de disputa entre os modelos econômicos, do território e da sociedade. Considerando que a formação profissional se forja em vários momentos, podemos assim pensar os primeiros contornos da identidade<sup>20</sup> do professor formado na perspectiva da LEdoC.

Como se trata de uma mudança nos paradigmas predominantes no ensino e na pesquisa dentro da Universidade, a formação do educador do campo centra-se no princípio da *práxis* como modo de conhecimento que articula, em um mesmo movimento, teoria e prática (MOLINA; SÁ, 2011); e a construção da identidade docente desenvolve-se em meio a uma elaboração própria de estudos e à articulação entre conhecimentos próprios e conhecimentos científicos.

---

<sup>19</sup> Embora não seja nossa intenção aprofundar nessa discussão, é oportuno esclarecer que a valorização do pensamento contra-hegemônico significa a procura de novos paradigmas de compreensão do mundo, de novos locais onde possamos firmar nossos passos, redirecionando nossos olhares. Nessa perspectiva, pensar de forma contra-hegemônica é duvidar de tudo que parece óbvio, pois nas entrelinhas da obviedade “científica” centram-se as principais estratégias ideológicas de dominação e de constituição das hegemônias, revestidas de falsa neutralidade. Na Educação, o pensamento contra-hegemônico busca a valorização das culturas populares como centralidade curricular, entendendo que a educação possui brechas para a transformação social. O pensamento contra-hegemônico deve pautar-se na luta pelos direitos humanos, de forma que práticas sociais que desvalorizem a dignidade humana e a preservação da vida sejam combatidas. (FASANO, 2016)

<sup>20</sup> Compreendemos identidade como processo de construção de significados com base em um conjunto de atributos culturais inter-relacionados (CASTELLS, 2018).

Dessa forma, fundamentados na política epistemológica da pedagogia dos movimentos sociais, os cursos foram incorporando os princípios da Educação do Campo na construção do conhecimento necessário para a formação de educadores do campo, não apenas nos espaços formativos escolares, mas também nos tempos de produção da vida nas comunidades onde se encontram as escolas do campo. Por isso, o regime de alternância que trouxe a possibilidade integrativa, que articula ambientes comunitários, políticos, socio-profissionais e escolares como unidade de tempo formativo, torna-se um elemento fundamental na formação dos professores.

Com um trabalho pedagógico determinado a formar seus estudantes para se tornarem educadores em um sentido mais amplo – uma vez que o público que busca as Licenciaturas do Campo geralmente já está em sala de aula como professor ou está envolvido em projetos relacionados à vida no Campo – e integral, que atinge também a esfera pessoal e coletiva, a LEdoC necessitou considerar os diferentes contextos e trajetórias de seus sujeitos. Nesse sentido, compreendemos que a proposta de trabalhar com o Tempo Escola e o Tempo Comunidade – diremos mais sobre isso no decorrer do texto – é um elemento importante na construção da identidade profissional dos licenciandos.

Sabemos que,

A construção da identidade docente baseia-se nos valores de cada indivíduo, no modo como cada um constrói as suas histórias, no modo como cada um se situa no mundo enquanto professor, nas suas representações, nos seus saberes, nas suas angústias e anseios (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 39).

Valores que estarão diretamente relacionados à prática docente. Ao trabalhar com a articulação entre conhecimento e realidade – como acontece também no curso de licenciatura em Geografia, nos períodos de estágio – os acadêmicos desenvolvem sua identidade profissional, ou melhor, iniciam a construção de sua identidade profissional, haja vista que esta é uma construção em constante mutação. Como afirmou Hall (2014, p. 108), “As identidades estão sujeitas a uma historização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação”.

A oportunidade de socializar com o trabalho coletivo permite ao educando uma formação identitária sólida e rica em experiências e reflexões; fundamental para trilhar caminhos pedagógicos autônomos, solidários e orgânicos. Assim, o curso ao adotar uma formação em várias dimensões - pessoal, coletiva, trabalho e político-pedagógica (enfatizando a reflexão permanente) - torna possível uma associação com as outras licenciaturas, que

propõem essa articulação entre a ciência e o experienciado, nos períodos de estágio. Momento em que, segundo Richter (2013, p. 115), o licenciando consegue materializar os diversos elementos responsáveis por compor a prática profissional do professor “[...] desde as bases teóricas de sua respectiva ciência, até sua relação com o uso dos saberes pedagógicos na organização do exercício docente.”

Nesse sentido, a reflexão acerca das identidades, que, conforme Hall (2015), são construídas discursivamente e compostas pela interação entre o “eu” e a sociedade, é fundamental, uma vez que precisamos compreender os jogos de poder envolvidos no processo de formação de professores e a produção do conhecimento.

Como destacou Vallerius (2017, p.58)

Para que se compreenda a identidade profissional do docente, deve-se ter em conta seus processos de (re) construção permanentes no decorrer da vida. [...] pode-se depreender que a identidade profissional é uma espécie de requisito para a solidificação e a constituição de uma profissão. Todavia, no que tange à docência – muitas vezes exercida por categorias profissionais distintas e sem habilitação específica para tal – acabamos por ter uma profissão diluída.

Apesar de ser um processo linear, a partir do momento em que o professor inicia sua formação inicial, é instigado a refletir sobre os conteúdos e saberes de sua ciência e da docência. No caso da LEdoC, segundo sua proposta, é necessário instigar também o desenvolvimento político-social do sujeito, que necessita sentir-se envolvido nesse movimento social pela Educação do Campo. O que nos permite afirmar que a construção da identidade docente ganha contornos mais específicos e particulares.

Corroborando com Cavalcanti (2002), que afirma que a formação do professor visa o desenvolvimento de uma competência crítico-reflexiva capaz de promover o pensamento autônomo, e com a articulação entre campo teórico e prática de ensino, procuramos compreender o contexto em que as instituições aqui analisadas desenvolvem suas atividades e formam seus professores. Portanto, estudar o contexto em que foi criada a LEdoC na Universidade Federal de Goiás é fundamental para identificarmos a identidade docente formada.

Com a possibilidade de apresentação de uma proposta por campus, a Universidade Federal de Goiás, que possui as Regionais Catalão<sup>21</sup>, Cidade de Goiás, Jataí e Goiânia em

---

<sup>21</sup> Lembramos aqui que apesar da Regional Catalão ter sido nomeada a partir da Lei 13.634, de 20 março de 2018, como Universidade Federal de Catalão (UFCAT), optamos por utilizar UFG/Regional Catalão estando em conformidade com o PPC e Edital de criação do curso.

regiões com características específicas e especialmente ligadas ao Campo, formalizou duas propostas distintas. Como a recomendação do edital era para oferecer preferencialmente as habilitações que contemplassem a área de Ciências da Natureza, as Regionais da Cidade de Goiás e de Catalão apresentaram propostas para a construção do curso de Licenciatura em Educação do Campo - Ciências da Natureza – as quais serão apresentadas com maiores detalhes em seguida.

No Projeto Político Pedagógico dos Cursos a Regional Catalão e a Regional Goiás, assim como proposto pelo Edital de seleção nº2 de 31 de agosto de 2012, definiram como objetivo dos cursos formar e habilitar profissionais que ainda não possuíam a titulação mínima exigida pela legislação em vigor, que estivessem em exercício das funções docentes ou em outras atividades educacionais junto à população do campo. Por isso, a organização curricular dos cursos prevê etapas presenciais (equivalente aos semestres de cursos regulares), denominadas Tempo Universidade, alternadas a momentos que ocorrem nos espaços de origem dos educandos, ou comunidades selecionadas pela instituição, denominados Tempo Comunidade.

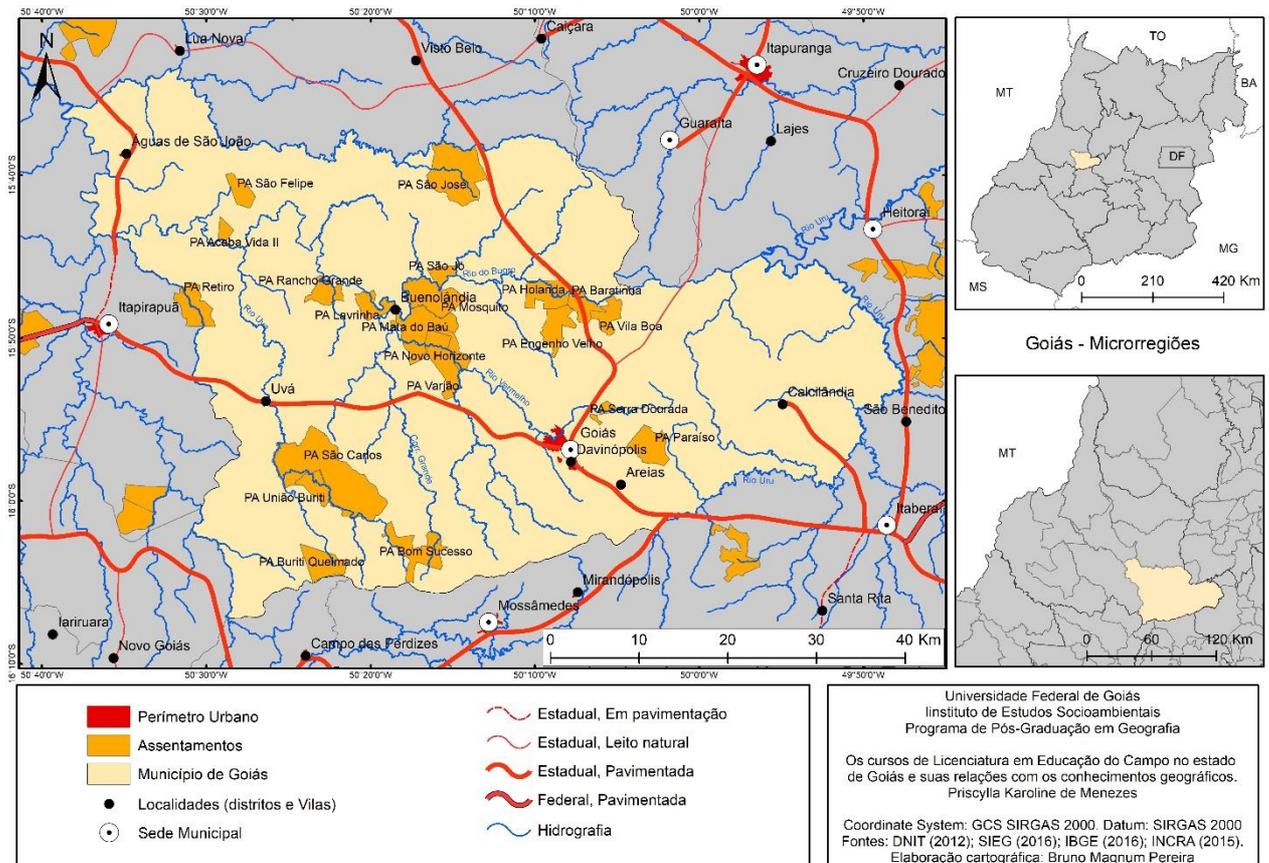
A Regional Goiás da Universidade Federal de Goiás, instituída em 2009 enquanto campus universitário, desde 2014 tem entre seus cursos a LEdoC. Com a proposta de estabelecer a contínua integração com as cidades e com as áreas rurais da região, a Regional Goiás, a partir do Edital nº 2/2012, vem se vinculando e se fortalecendo diante da problematização da questão social do campo, e articulando-se com os demais cursos da Regional e com outras instituições de ensino, como a Universidade Estadual de Goiás (UEG).

Localizada no município de Goiás<sup>22</sup>, situado na Microrregião do Rio Vermelho, a noroeste no estado de Goiás (Mapa 5), e a 150km da capital Goiânia, com uma população estimada em 24.727 habitantes, segundo o Censo de 2010 – 25% (6.089 pessoas), residindo em áreas rurais – distribuída ao longo de 3.108 km<sup>2</sup> (IBGE, 2010), a Regional Goiás tem intrincado em suas estruturas uma forte relação com os movimentos sociais do campo, haja vista a história do município, que desde sua fundação é palco de grandes concentrações de terras e mais recentemente – século XX – de lutas pela terra e dos trabalhadores contra os desmandos dos latifundiários.

---

<sup>22</sup> Apesar de o município ser nomeado como Cidade de Goiás em alguns documentos oficiais, nesta pesquisa, optou-se por utilizar Goiás, em conformidade com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

**Mapa 5 – Localização do município de Goiás e Assentamentos, 2017.**



Marcado pela intensa desigualdade e pela injustiça social sofrida pelos trabalhadores rurais em relação às oligarquias agrárias, o município de Goiás, a partir da década de 1980, teve a luta pela terra intensificada. Uma luta que se consolidou mediante a formação do assentamento Mosquito – quando 43 famílias ficaram acampadas na Fazenda Mosquito, da família Berquó, e iniciou o processo de formação dos 22 assentamentos existentes no município (Mapa 5). Processo que impulsionou a formação de escolas no campo para atenderem ao grande número de camponeses que necessitavam do ensino formal e concentravam-se na região (SOUZA, 2012).

Com uma economia fortemente influenciada pela produção agrícola – segundo o IBGE (2010) 27,2% do Produto Interno Bruto (PIB) do município é resultado de atividades agrícolas –, mas com um alto índice de pessoas vivendo na linha da pobreza, o município de Goiás é um espaço marcado pela desigualdade social<sup>23</sup>, apesar de ser sede de instituições representativas das classes sociais do campo, como: a União Democrática Ruralista (UDR), o

<sup>23</sup> Município com 2.192 pessoas no campo, vivendo com um rendimento mensal per capita de R\$ 70,00. (IBGE, 2010).

Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) e a Comissão Pastoral da Terra (CPT). (IBGE, 2010).

As características do município revelam aspectos importantes para a inserção da LEdoC na Regional de Goiás. Segundo algumas reflexões apresentadas no Projeto Político Pedagógico do Curso (2016): o alto índice de concentração de terras, pautado no projeto econômico do agronegócio, expõe o processo de organização e luta dos trabalhadores do campo em um movimento de resistência ao avanço do desenvolvimento capitalista na região. Nesse contexto, é possível pensar ações intervencionistas relacionadas ao impacto das políticas agrárias e contribuir para mudanças na realidade dos trabalhadores. Segundo as reflexões apresentadas no documento:

[...] observa-se a necessidade de construir uma política de formação de professores que se identifica com as questões do campo. Esta observação deve-se à compreensão das reivindicações das organizações e dos movimentos sociais, do trabalho de docentes e pesquisadores na área e da intencionalidade política de instituir uma Educação do Campo voltada para a realidade dos sujeitos que vivem no e do campo. Uma educação que se constitua com os ideais da práxis dos movimentos e organizações sociais, tendo como princípios a Filosofia da Educação Freiriana, que implica teoria e prática advindas das condições de vida dos trabalhadores do campo. (PPC, 2016, p.3)

Tendo em vista que no processo de luta pela terra um dos principais instrumentos de territorialização dos camponeses é a formação de espaços de educação, o processo de formação de escolas é um ponto elementar nas reivindicações por uma educação no/do campo (SOUZA, 2010). Desse modo, pensar a formação do professor torna-se um campo estratégico nas ações dos movimentos sociais do campo. Esse contexto justificou a implantação da LEdoC, na modalidade presencial com a prática da Pedagogia da Alternância.

Buscando compreender as condições sociais, econômicas, culturais e políticas dos estudantes oriundos do campo, o curso ofertado pela Regional Goiás, a partir da parceria com os movimentos sociais do município de Goiás<sup>24</sup>, estruturou-se a fim de promover um vínculo com a localização do ensino especificamente do campo. Composta por dez professores efetivos – em regime de Dedicção Exclusiva – com formações distintas: Serviço Social; Biologia; Agronomia; Pedagogia; Matemática; Filosofia; Física; Letras e Química, a LEdoC

---

<sup>24</sup> São parceiros da LEdoC – no município de Goiás: Sindicato dos Trabalhadores Rurais; Associações de Unidade de Produção Familiar; Comissão Pastoral da Terra (CPT); Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST); membros do Comitê Estadual de Educação do Campo e do Fórum de Licenciaturas da UFG; parceiros da Universidade Estadual de Goiás (UEG); a Prefeitura Municipal de Goiás, através da Secretaria Municipal de Educação e da Secretaria Municipal de Agricultura; escolas de Assentamentos (Holanda e São Carlos) e Escola Família Agrícola (SOUZA; CASTRO, 2014, p.53).

de Goiás propõe uma formação com vistas a uma ação pedagógica com base na compreensão das lutas sociais do campo.

Localizada em um município onde existe 12 escolas<sup>25</sup> no meio rural de caráter público e privado – segundo Souza (2010), as públicas são aquelas de responsabilidade do governo do Estado e do Município e as particulares são as Escolas Família Agrícola –, a LEdoC da UFG/Regional Goiás, com a proposta filosófica da Educação Popular e de Paulo Freire, buscou refletir também sobre a necessidade de habilitar profissionais que já atuavam na educação formal, nos ensinos fundamental e médio, sem a titulação exigida pela legislação em vigor.

Ao compreender que a Educação do Campo nasceu das lutas sociais no Brasil, que pleiteavam uma política pública de Educação que assegurasse o legado cultural das populações do campo, a LEdoC da UFG/Regional Goiás se estruturou de maneira diferenciada dos demais cursos da Universidade. Visando garantir a permanência dos estudantes no seu local de origem e atrelar ao currículo do curso a organização metodológica que institui estratégias de momentos pedagógicos com a prática, organizou-se em momentos pedagógicos denominados: Tempo Comunidade e Tempo Universidade. Segundo o Projeto Político Pedagógico do Curso (2016, p.04), são momentos que podem ser descritos da seguinte maneira:

O **Tempo Universidade** está organizado em 8h/aulas diárias de trabalho nos componentes curriculares durante cada etapa, realizadas na Regional Goiás. A duração desta etapa depende da carga horária curricular e da metodologia de desenvolvimento dos respectivos componentes curriculares. Este tempo é desenvolvido em período integral, preferencialmente nos turnos matutino e noturno. [Grifo do documento]

O **Tempo Comunidade** é realizado nas comunidades de origem dos educandos, em escolas do meio rural e em escolas localizadas nas regiões que abarquem os municípios de origem dos discentes. Neste momento são desenvolvidas as atividades dos componentes curriculares, em especial do Núcleo de Atividades Integradoras. Tais atividades são realizadas de acordo com as orientações fornecidas durante o Tempo Universidade e acompanhadas *in loco* por docentes e/ou monitores designados pelas instituições parceiras da Regional, de modo a integrar ensino, pesquisa e extensão. [Grifos do documento]

Com a articulação entre diferentes áreas do conhecimento, e pensando nas especificidades da população do campo, o curso de Licenciatura em Educação do Campo na UFG/Regional Goiás buscou selecionar seus alunos a partir do vestibular. Seleção que

---

<sup>25</sup> Número apresentado por Souza (2012) na tese “As “geografias” das escolas no campo do município de Goiás: instrumento para a valorização do território do camponês?”.

permitiu a entrada de 54 alunos<sup>26</sup> no primeiro processo, realizado em 2013. Número que veio variando devido ao entrave de grande parte da população interessada morar em locais sem acesso à rede de internet, o que inviabiliza o processo de inscrição no processo seletivo (SOUZA; CASTRO, 2014).

Enfim, após a seleção, os alunos do curso têm seus estudos orientados por professores do curso em parceria com líderes de cooperativas e movimentos sociais, que propõem e acompanham atividades realizadas nos bairros, assentamentos, escolas e cidades de origem dos estudantes (SOUZA; CASTRO, 2014). Proposta que visa despertar nos alunos a interlocução com movimentos sociais e contribuir para uma formação capaz de problematizar e intervir na realidade do campo.

Por sua vez, a Regional Catalão da Universidade Federal de Goiás<sup>27</sup>, instituída em 2007 enquanto campus universitário, desde 2014 tem entre seus cursos a LEdoC, vinculada à Unidade Acadêmica Especial de Educação, fortalecendo-se diante da problematização da questão social do campo a partir do Edital nº 2/2012.

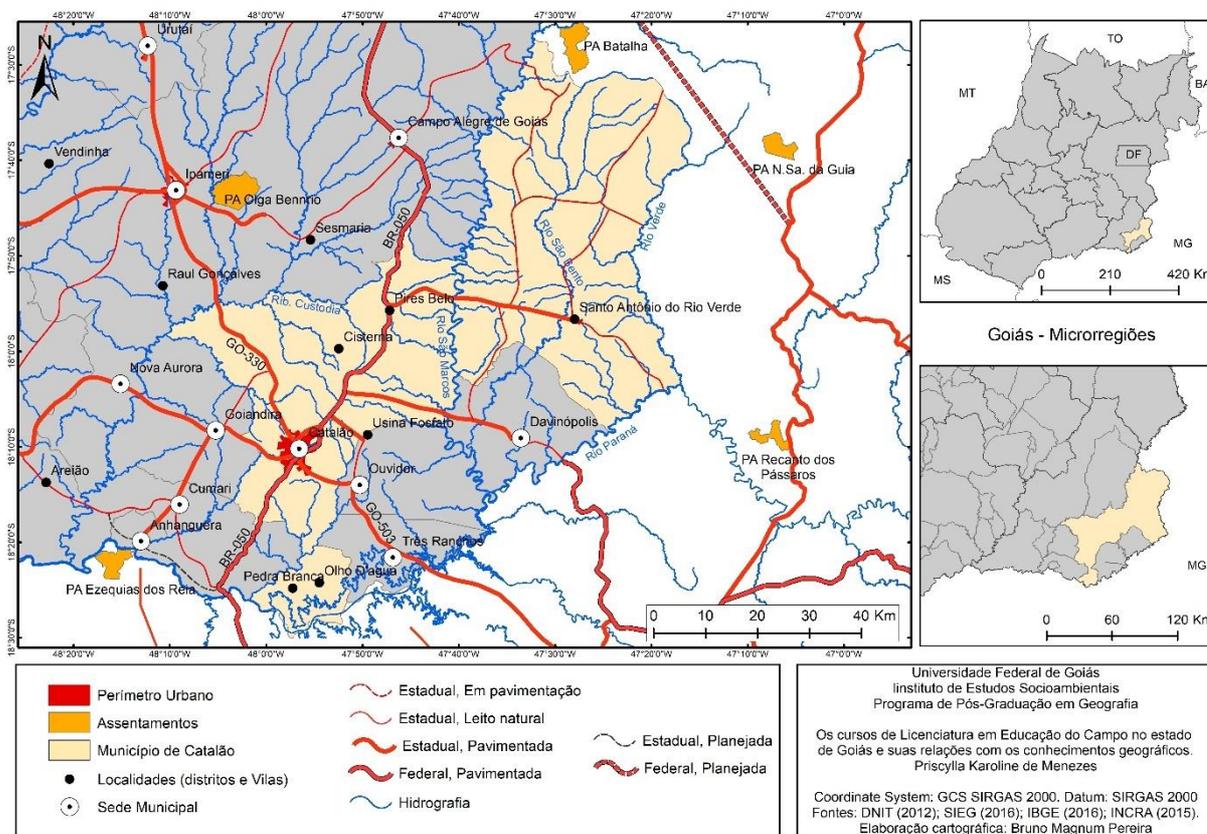
Localizada no município de Catalão, situado na Microrregião de Catalão, a sudeste do estado de Goiás (Mapa 6), e a 260 km da capital Goiânia, com uma população estimada em 100.590 habitantes, segundo o Censo 2010 – 5,6% (5.583 pessoas) residindo em áreas rurais – distribuída ao longo de 3.821,463 km<sup>2</sup> (IBGE, 2010), a Regional Catalão tem em sua história uma forte relação com os movimentos sociais na luta contra a expansão do agronegócio nas áreas rurais. Buscando combater a modernização da agricultura, que, segundo Mendes (2011), resulta em um novo poder e uso do território, divisão do trabalho e geração de desigualdades econômicas e sociais.

---

<sup>26</sup> Alunos cujo processo seletivo com suas estratégias variadas, envolvendo diferentes fases como provas de múltipla escolha, elaboração de redação, realização de entrevista, comprovação de moradia e de trabalho no campo, foram selecionados a fim de garantir de fato o acesso dos sujeitos do campo a essa graduação específica. Em Goiás foram selecionados professores e moradores de assentamentos no município.

<sup>27</sup> Como dito anteriormente, apesar de ser nomeada a partir da Lei 13.634, de 20 março de 2018, como Universidade Federal de Catalão (UFCAT), optou-se por utilizar UFG/Regional Catalão estando em conformidade com o PPC e Edital de criação do curso.

**Mapa 6 – Localização do município de Catalão e Assentamentos, 2017**



Marcado pela exploração mineral e por atividades do ramo metalomecânico, o município de Catalão desde sua origem é apontado pelo dinamismo econômico e associação com atividades de mecanização e produção de maquinário. Algumas dessas atividades são desenvolvidas, principalmente, por causa da localização do município em um eixo dinâmico, com acesso aos principais centros urbanos do país, e com ampla estrutura de transporte utilizada para o escoamento de minérios e fertilizantes para outros estados brasileiros (MATIAS, 2014).

Conforme apresentado por Matias (2014), em sua análise sobre as Estratégias de reprodução social e práticas culturais em Catalão, o município possui 32 comunidades rurais, que se distanciam aproximadamente 50km de sua sede, além de dois distritos<sup>28</sup>: Pires Belo e Santo Antônio do Rio Verde, e três povoados: Pedra Branca, Olhos D'Água e Cisterna; e tem como uma de suas características duas realidades distintas quanto à produção e à apropriação

<sup>28</sup> É importante destacar nesse momento, que se apresenta os distritos conforme Matias (2014, p. 15), que os define como subdivisões do município, e têm com categoria a vila, possuindo características de áreas urbanas, e os povoados como pequeno aglomerado de casas geralmente na zona rural.

dos espaços rurais, que evidenciam os impasses existentes na região. De um lado está a agropecuária intensiva, com a produção de soja, milho, trigo, algodão e gado para corte voltada para o comércio em grande escala e, do outro lado, está a produção de arroz, feijão, mandioca, milho e de gado leiteiro com raças mistas, em pequena escala voltada para o consumo dos seus produtores e comércio local.

Essas atividades, de acordo com Silva e Mendes (2009), desde a década de 1980, são responsáveis pela transformação do espaço agrário de Catalão. A estrutura fundiária no município apresentou consideráveis modificações em um curto espaço de tempo, com a diminuição no número de pequenas propriedades rurais – com até 100 hectares – e o aumento no número de estabelecimentos com área superior a mil hectares. A partir dessas alterações e da exploração e desvalorização do trabalhador rural, foi se alterando a distribuição populacional no município. De acordo com o Censo agropecuário (2017), ocorreu a diminuição da população rural em oposição à expansão da população urbana habitantes.

Segundo Matias (2014), parte das comunidades rurais não possui escolas, por isso, os alunos precisam se deslocar para os distritos que contam com escolas municipais, que atendem a alunos na alfabetização e primeira fase do Ensino Fundamental e escolas estaduais, responsáveis por oferecer a segunda fase do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Em alguns casos, os alunos são levados pelo ônibus da Prefeitura de Catalão para a sede do município, e, no final da tarde, eles retornam às suas casas. Além da ausência de escolas nas comunidades, algumas delas atingidas pela construção da barragem Serra do Facão, como é o caso da Comunidade Anta Gorda, ainda enfrentam problemas com relação aos espaços comunitários onde eram realizadas comemorações religiosas e atividades culturais, que foram desapropriados deixando a população sem lugar para realizar seus festejos tradicionais.

Diante das características do município, faz-se imprescindível pensar uma prática pedagógica e uma estrutura escolar que consiga promover uma educação básica capaz de chegar ao trabalhador do campo e mostrar-lhe seus direitos, como é proposto por Arroyo et al. (2004). Segundo as reflexões apresentadas no Projeto Político Pedagógico do Curso (2016), apesar de o município de Catalão não ter nenhum assentamento, ele se encontra na região sudeste de Goiás, região com seis assentamentos e um total de 199 famílias (Quadro 2).

**Quadro 2** - Distribuição de Assentamentos na região Sudeste de Goiás em 2016.

<b>Região Sudeste Goiano</b>		
<b>Município</b>	<b>Assentamento</b>	<b>Famílias</b>
Goiandira	Madre Cristina	18
Ipameri	Pequena Teresa	45
	Olga Benário	94
Orizona	Maria da Conceição	16
Silvânia	Buriti	19
	São Sebastião	33
	João de Deus	19

Fonte: <https://incragoias.wordpress.com/distribuicao-dos-assentamentos-no-estado-de-goias/>

Diante do número de famílias apresentado no Quadro 2 e pensando nas especificidades das comunidades rurais e distritos no município, estruturou-se a LEdoC, habilitação em Ciências Natureza, com o objetivo de possibilitar o acesso desse público ao ensino superior e formar professores para atuar nas áreas rurais.

O curso mantém contato com alguns movimentos sociais que podem contribuir com a proposta do curso, como: o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), Movimento Camponês Popular (MCP), Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Catalão-GO, Movimento dos Atingidos por Barragem – Serra do Facão –, Pastoral da Terra da Diocese de Ipameri, Liga Camponesa, Movimentos de Mulheres de Campo, dentre outros. A articulação do curso com esses movimentos sociais permite o levantamento das demandas para o curso e manter o olhar para as especificidades da Educação do Campo.

Com uma proposta pautada na modalidade presencial em regime de alternância a Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão iniciou suas atividades segundo as especificidades próprias do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), visando uma educação superior de qualidade, uma vez que a escolha do regime de alternância “[...] favorece a multiplicidade dos espaços e das possibilidades de formação” (PAULA et al., 2014, p. 51). Desse modo, segundo os autores, o curso funciona da seguinte maneira:

**Tempo-Universidade**, momento em que a formação será desenvolvida nas dependências da Universidade Federal de Goiás, sob responsabilidade da Faculdade de Educação da UFG, Regional Catalão, em que as atividades serão concentradas

em aproximadamente, dependendo de cada etapa curricular e sua metodologia. No **Tempo-Comunidade**, a formação ocorre no lugar de moradia/ convivência/ espaço de atuação dos graduandos, com acompanhamento sistemático dos professores formadores (PAULA et al. 2014, p. 51). [Grifos do autor]

Com o objetivo de formar profissionais da Educação habilitados a atuarem na Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio) como professores da área de conhecimento intitulada Ciências da Natureza, sensíveis e atuantes na luta pelo respeito às especificidades da vida no campo no processo educativo, estruturou-se o curso LEdoC da UFG/Regional Catalão vinculado à Unidade Acadêmica Especial de Educação.

Composto por sete professores efetivos, concursados especificamente para este curso, e por quatro professores da Regional Catalão, o curso tem profissionais com formações distintas: Biologia, Educação do Campo, Física, Matemática, Pedagogia, Políticas Educacionais e Química, que, segundo os documentos apresentados pelo curso, buscam atuar a partir da interdisciplinaridade, dando ênfase às questões do ensino e da docência, à produção de conhecimentos e materiais didáticos específicos para as áreas afins.

Entendendo que o curso objetiva desenvolver ações que estimulem a relação sistemática da prática-teoria, os professores buscam promover a interação da Universidade com o espaço de atuação dos acadêmicos, permitindo o intercâmbio e a socialização de atividades multidisciplinares no processo de formação, haja vista que, de acordo com o Projeto Político Pedagógico (2016, p. 18) apresentado pelo curso, também é objetivo:

[...] capacitar professores para atuação na Educação Básica em escolas do campo, visando torna-los aptos a: 1) realizar a gestão de processos educativos e 2) implementar estratégias pedagógicas que objetivem a formação de pessoas autônomas e criativas capazes de elaborar soluções para questões relacionadas à sua realidade com o propósito de auxiliar à construção sustentável do campo e do país. Também, se configura como objetivo do curso de Licenciatura em Educação do Campo: 1) potencializar o referido curso com ações articuladas de ensino, de pesquisa e de extensão voltadas para demandas da Educação do Campo e 2) Assegurar uma formação interdisciplinar que qualifique o licenciado para a organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do Campo.

Com a articulação entre diferentes áreas do conhecimento, o curso reafirma em seus documentos a necessidade da interdisciplinaridade como forma de combater a pulverização do saber. Ideia trazida por Japiassu (1976), quando discute a ação interdisciplinar e afirma que esta impõe a cada disciplina a necessidade de transcender sua especialidade e formar a consciência de seus próprios limites para assim acolher as contribuições das outras disciplinas. Ação que fortalece o trabalho em equipe ao promover trocas de informações,

ampliação das críticas e questionamentos quanto à acomodação dos pressupostos implícitos em cada área. Desse modo,

O curso pretende alcançar uma formação comprometida com os valores da sociedade democrática, que passa pela compreensão do papel social da escola e da aptidão relativa aos conteúdos a serem construídos e socializados, aos seus significados em diferentes contextos, sobretudo, dedicados ao mundo do campo. (PAULA et al. 2014, p. 51).

O curso de Licenciatura em Educação do Campo, na UFG/Regional Catalão, seleciona seus alunos a partir do vestibular, e, segundo o Projeto Político Pedagógico do Curso (2016, p. 11, estabelece critérios de prioridade conforme o perfil do público desejado, ou seja:

- (a) aos professores que atuam no segundo segmento do ensino fundamental e ensino médio nas escolas do campo localizadas em áreas rurais, e que não tenham formação direcionada para a área de atuação de Ciências da Natureza;
- (b) pessoas que atuam em escolas ou instituições rurais em atividades educativas direcionadas à jovens e adolescentes bem como, escolas que, mesmo tendo sua sede em áreas consideradas urbanas atendam a população de municípios cuja reprodução social e cultural esteja majoritariamente vinculada ao trabalho no campo, conforme Decreto n.7.352, artigo 1, parágrafo 1º, Inciso II, de 4 de novembro de 2010;
- (c) pessoas que tenham concluído o Ensino Médio (ou curso equivalente) e que pretendam atuar na educação do campo.

A seleção permitiu a entrada de 48 alunos<sup>29</sup> no primeiro processo seletivo, realizado em 2014. Esse número variou no decorrer dos anos, devido à procura de alunos diferentes do perfil inicial do curso, como é o caso de alunos oriundos de áreas urbanas que procuram pelo curso nos vestibulares (PAULA et al., 2014).

Após a seleção, os alunos dos cursos têm seus estudos orientados por professores e monitores do curso, que, em parceria com entidades voltadas à luta social do campo, desenvolvem atividades a fim de propiciar ao estudante significado aos conteúdos de aprendizagem. Com uma proposta de avaliação pautada na articulação entre o Tempo Comunidade e o Tempo Universidade, a LEdoC da UFG/Regional Catalão realiza as avaliações por meio de instrumentos e atividades avaliativas definidas em colegiado, além da

---

<sup>29</sup> Alunos que realizaram processo seletivo que adota estratégias variadas, envolvendo diferentes fases: provas de múltipla escolha, elaboração de redação, realização de entrevista, comprovação de moradia e de trabalho no campo, foram selecionados a fim de garantir de fato o acesso dos sujeitos do campo a essa graduação específica. Em Catalão, foram selecionados excepcionalmente professores e participantes de movimentos sociais.

participação nas atividades propostas pelo curso nos laboratórios<sup>30</sup> de Tecnologia da Comunicação, Informática e Ensino de Ciências da Natureza (PPC, 2016).

Sendo assim, a organização curricular dos cursos prevê etapas presenciais na Universidade e etapas a serem realizadas nas comunidades dos educandos e/ou comunidades escolhidas pelo corpo docente, de maneira alternada, visando estabelecer conexão entre a universidade e a vida. Elemento poderoso dentro da proposta de formação docente fundamentada na complexidade das relações sociais, econômicas e políticas, que conduz à integração das distintas experiências na construção da identidade profissional do educador do campo.

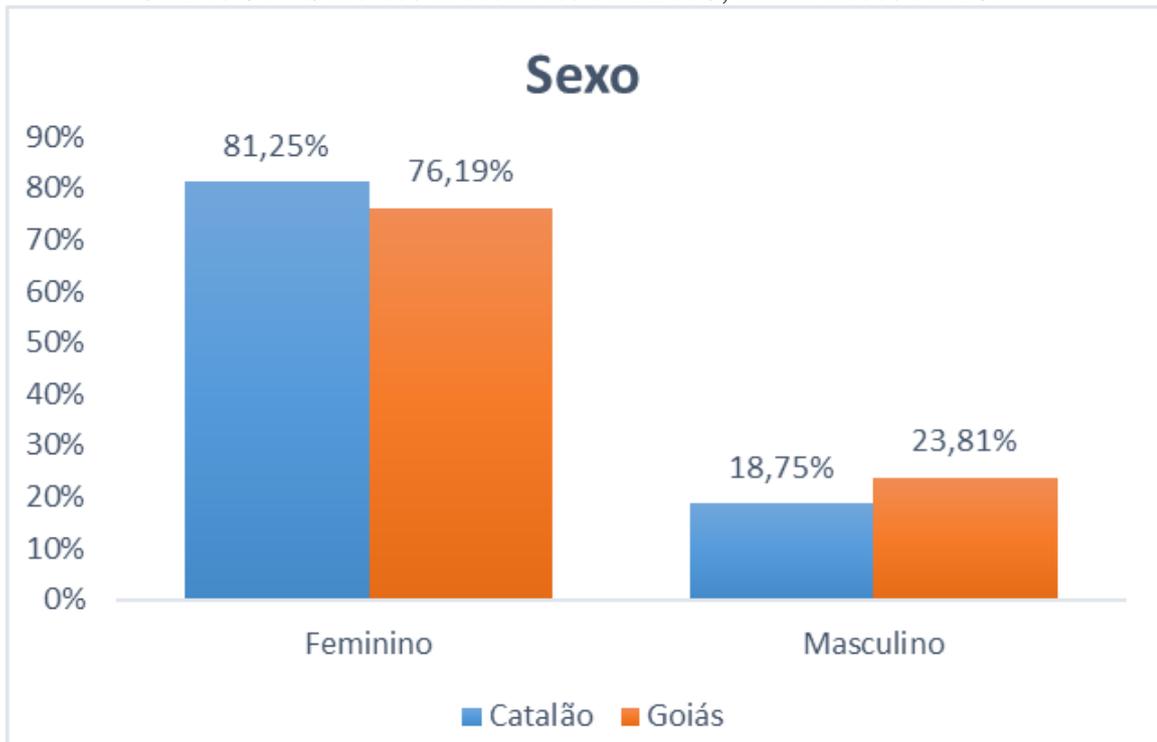
Pensando as realidades apresentadas pelas Regionais em seus documentos e nos relatos de alguns professores do curso em relação às turmas que foram formadas ao longo dos anos de curso, é possível afirmar que distintos educadores do campo vêm sendo formados. Distinção que ocorre pelas variadas apropriações do conhecimento, pelas relações com o campo, pela identificação com a docência e pelas afinidades e repulsões comuns aos seres humanos quando estão em coletividade.

Para fundamentar tal afirmação, e discutir com maior cuidado os traços característicos dos sujeitos que cursam a LEdoC na Universidade Federal de Goiás, apresentamos alguns elementos que delineiam os sujeitos desta pesquisa. São dados obtidos mediante a aplicação de questionário (instrumento 1) aplicado nas Regionais Catalão e Goiás em 2016 nas primeiras turmas dos cursos, e que nos permite apresentar algumas informações sobre os sujeitos envolvidos neste estudo.

---

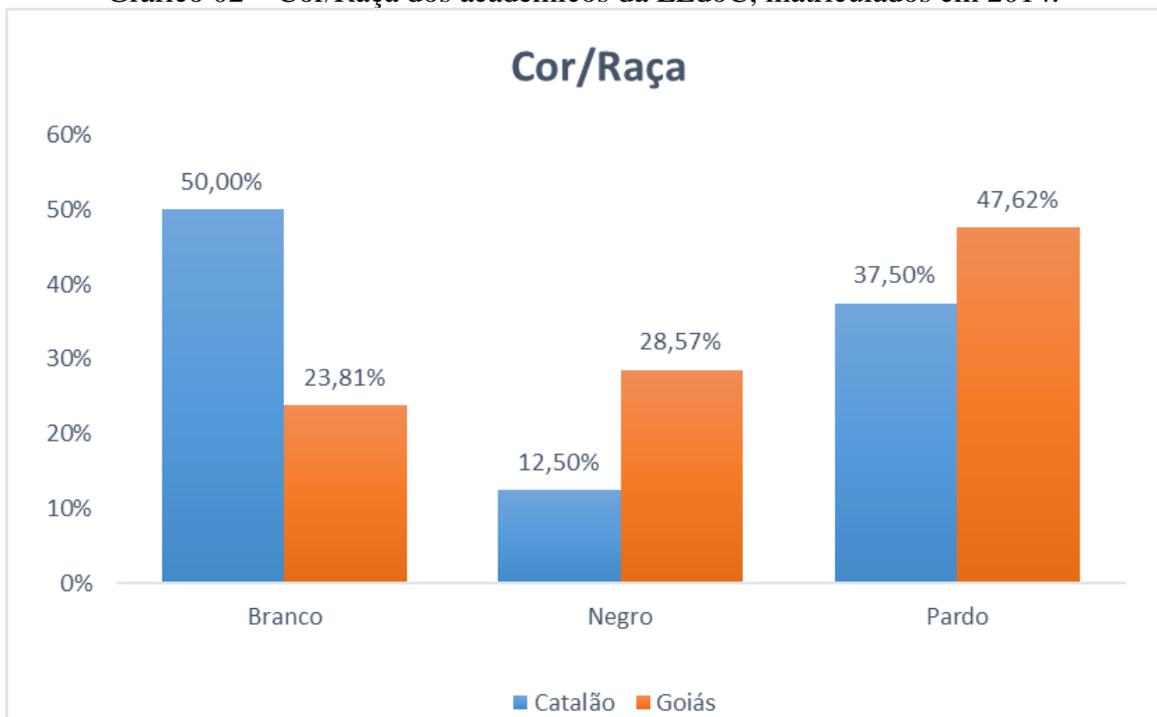
<sup>30</sup> A Regional Catalão conta com a seguinte infraestrutura: 03 laboratórios das Ciências Biológicas (Microbiologia, Genética, Fisiologia), 01 laboratório dos cursos de Geografia e Química (Laboratório de Solos), 03 laboratórios de Química (Bioquímica, Química Geral, Analítica e Inorgânica), 03 laboratórios de Física, 02 laboratórios (Laboratório de Caracterização e Laboratório de Meio Ambiente), concedidos por meio da parceria entre Geografia, Química e Biologia, 03 laboratórios de Informática para discentes/docentes, 07 laboratórios de ensino (Cursos de Pedagogia, Letras e Matemática), que são utilizados pela LEdoC.

Gráfico 01 – Sexo dos acadêmicos da LEdoC, matriculados em 2014.



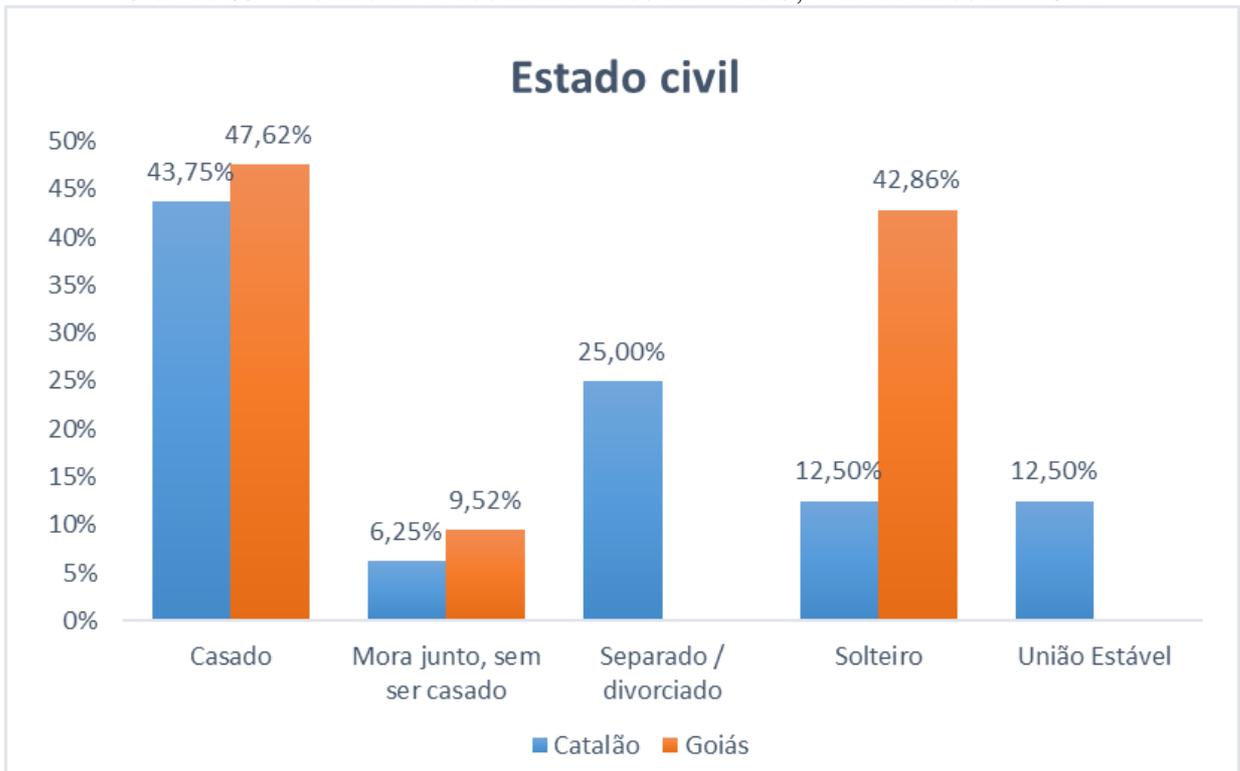
Fonte: Pesquisa de Campo, 2016.  
Elaboração: Menezes (2018).

Gráfico 02 – Cor/Raça dos acadêmicos da LEdoC, matriculados em 2014.



Fonte: Pesquisa de Campo, 2016.  
Elaboração: Menezes (2018).

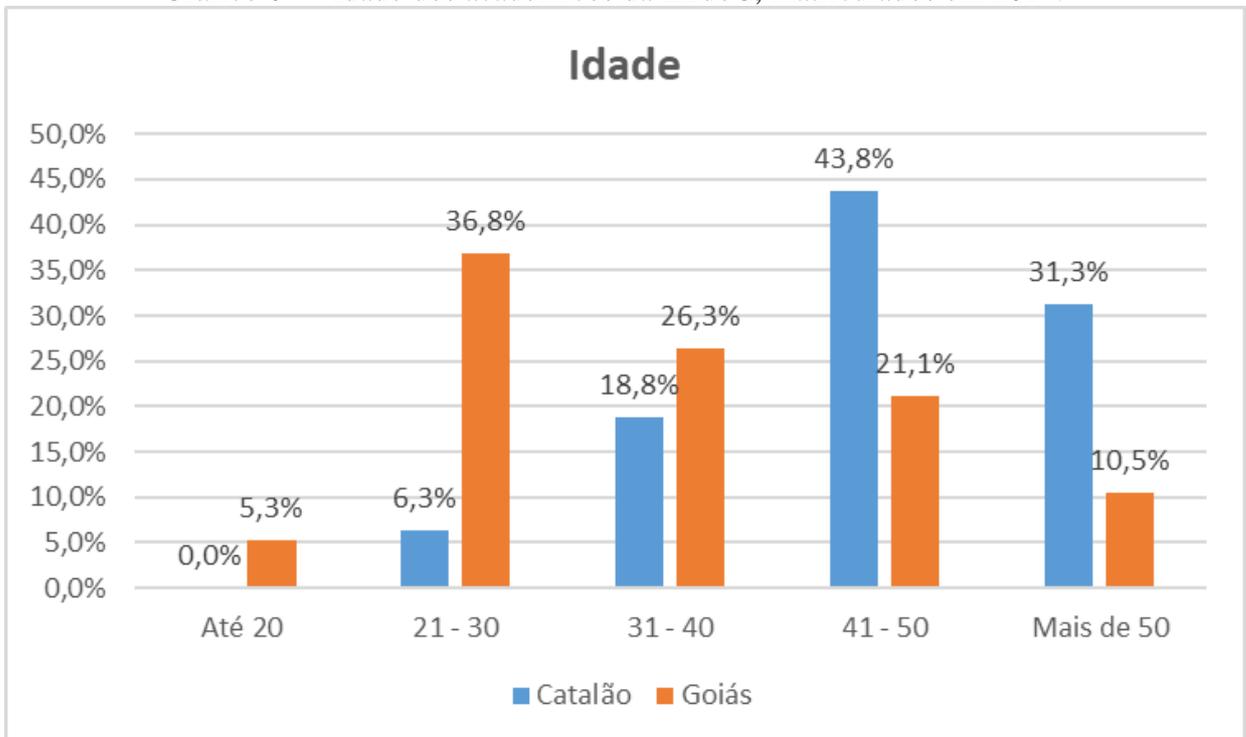
Gráfico 03 – Estado civil dos acadêmicos da LEdoC, matriculados em 2014.



Fonte: Pesquisa de Campo, 2016.

Elaboração: Menezes (2018).

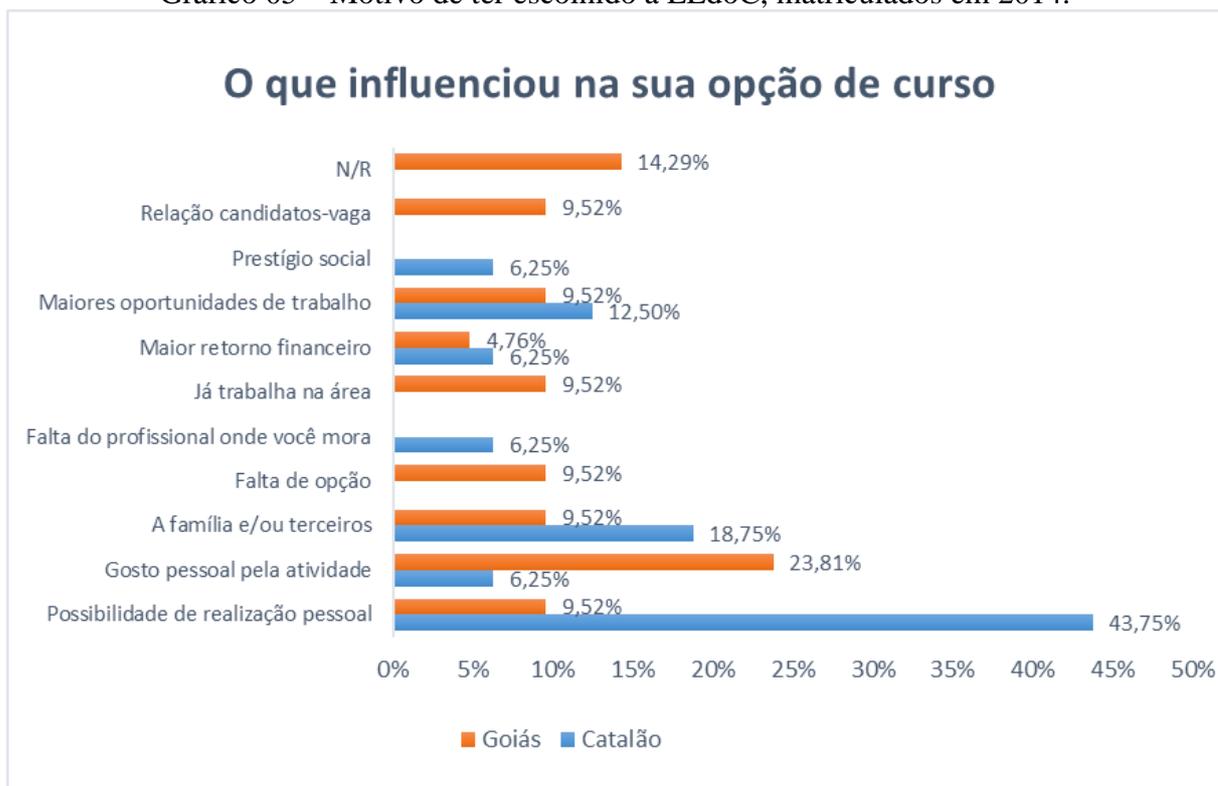
Gráfico 04 – Idade dos acadêmicos da LEdoC, matriculados em 2014.



Fonte: Pesquisa de Campo, 2016.

Elaboração: Menezes (2018).

Gráfico 05 – Motivo de ter escolhido a LEdoC, matriculados em 2014.



Fonte: Pesquisa de Campo, 2016.

Elaboração: Menezes (2018).

Os gráficos apresentados no texto indicam alguns elementos que nos permitem compreender um pouco da dinâmica e da composição das primeiras turmas dos cursos na UFG Regionais Catalão e Goiás (iniciadas em 2014). Contudo, é importante destacar que não é nossa intenção estabelecer sujeito padrão para os cursos ou uma identidade previamente delineada a partir dos dados aqui trabalhados, mas sim oferecer elementos que podem nos auxiliar a investigar e a refletir sobre uma parte importante dos sujeitos envolvidos na Educação do Campo.

Com relação às singularidades apresentadas nas primeiras turmas das LEdoC da UFG, é significativo o número de alunos que se declararam negros ou pardos (Gráfico 2): 50% na Regional Catalão e 76% na Regional de Goiás; bem como o número de alunos casados, 44% na Regional Catalão e 48% na Regional Goiás (Gráfico 3), em sua maioria são mulheres e optaram pela LEdoC. Outro item importante que merece atenção é a idade dos acadêmicos das LEdoC da UFG (Gráfico 4), sendo possível identificar uma disparidade entre as Regionais. Na Regional Catalão 94% dos acadêmicos afirmaram terem mais de 30 anos,

enquanto na Regional Goiás há uma proximidade na quantidade de alunos jovens<sup>31</sup>, 42%, e alunos com mais de 30 anos, 57%.

É relevante destacar, também, o alto número de mulheres no curso de Licenciatura em Educação do Campo nas duas Regionais (81% na Regional Catalão e 76% na Regional Goiás). O predomínio feminino nas primeiras turmas dos cursos, como apresentado no Gráfico 1, é um importante ponto a ser analisado, principalmente se retomarmos às discussões sobre a cultura camponesa, que tem sua história marcada pelo patriarcalismo; e a expressiva presença das mulheres nas salas de aula da Educação Básica – segundo o Censo Escolar de 2017, de 2,2 milhões de professores que lecionam na Educação Básica (Fundamental e Médio) 1,8 milhões são mulheres (ou seja 81% dos professores da Educação Básica no Brasil são mulheres).

Não é nossa intenção aqui aprofundar as discussões sobre os elementos que levam a mulher buscar a docência e os problemas que vem enfrentando numa sociedade essencialmente patriarcal – porque entendemos que se trata de temas densos que demandam maior cuidado e reflexão, contudo, são dados que nos permitem pensar um pouco mais sobre os sujeitos dessa pesquisa. Por isso, optamos por apresentar algumas análises que entendemos ser necessárias para o momento. Por exemplo: o patriarcalismo, como define Barreto (2004, p. 64), “é caracterizado por uma autoridade imposta institucionalmente, do homem sobre mulheres e filhos no ambiente familiar, permeando toda organização da sociedade, da produção e do consumo, da política, à legislação e à cultura”. Particularmente nos territórios do campo essa relação patriarcal tem manifestações em diversos âmbitos, inclusive em episódios de violências físicas, psicológicas e morais, e dominação e inferiorização das mulheres.

Contudo, as mulheres do campo vêm lutando e resistindo contra esse percurso histórico, e, a partir de movimentos sociais como o Movimento de Mulheres Camponesas (MMC), o Conselho Nacional dos Seringueiros e os movimentos autônomos de mulheres e feministas (CNS), o Movimento de Mulheres Quebradeiras de Coco Babaçu (MIQCB), dentre outros, buscam uma sociedade com igualdade de direitos, sem qualquer forma de violência, pressão e exploração praticada contra a mulher. E principalmente romper com o silêncio imposto por esse ambiente de subjugação.

---

<sup>31</sup> Nesta pesquisa, optamos por utilizar o termo “jovem” para denominar indivíduos cuja faixa etária está entre 15 e 30 anos, estando em conformidade com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Nesse contexto, mulheres camponesas que nunca tiveram condições e/ou oportunidade de continuarem seus estudos devido aos compromissos com marido e filhos viram na LEdoC uma oportunidade de qualificação e condição de terem uma profissão – afirmação que podemos fazer em conformidade com a fala de alunas da LEdoC/UFG. Sendo assim, a inserção das mulheres do Campo na universidade mostra-se fundamental para instaurar novas relações, que tencionam o silenciamento imposto a elas pela sociedade, e as colocam em um movimento dialógico. Segundo Faleiro e Farias (2017, p. 844),

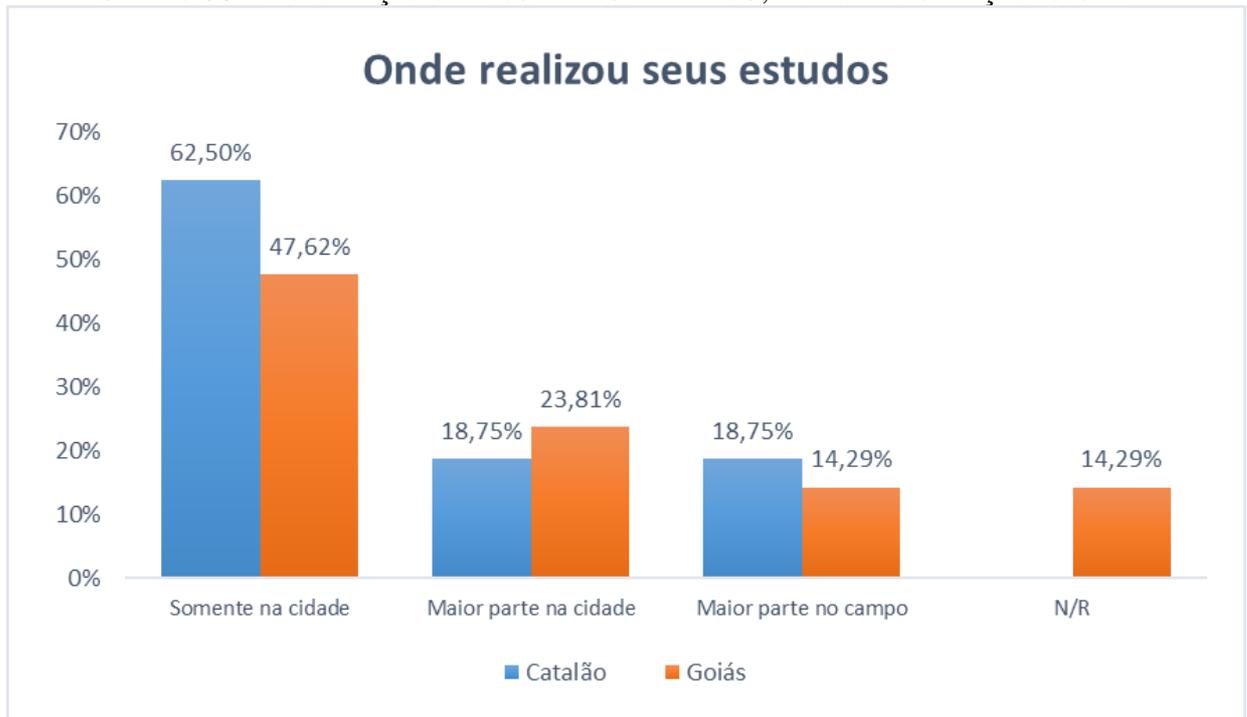
A LEdoC, enquanto curso de educação superior com o compromisso social e político de formar educadoras do campo com a capacidade de atuar a partir de uma consciência e em prol da classe trabalhadora do campo (MOLINA, 2015), vem consolidando seu papel com o empoderamento das mulheres, contribuindo para uma nova organização social. (FALEIRO; FARIAS, 2017, p. 844)

Há, portanto, a possibilidade de emancipação e fortalecimento da autoestima, uma vez que ao romper com o silêncio imposto pelo patriarcalismo tem-se condições de estabelecer uma relação dialógica, capaz de fazer o sujeito se reconhecer como agente capaz de refletir criticamente sobre sua condição e agir. Afirmação que podemos identificar quando observamos as informações trazidas pelo Gráfico 5, se correlacionado com o Gráfico 1; haja vista a grande maioria dos acadêmicos ver no curso uma possibilidade ascensão social.

Nesse sentido, a LEdoC com suas atividades de ensino fundamentadas na ressignificação de vidas, costumes, conceitos e histórias, vem avançando na formação de professores para atuarem no Campo. Ao adotar uma formação de professores pautada no reconhecimento identitário, no diálogo entre os sujeitos e em novas formas de construção do conhecimento a partir de memórias coletivas, as Licenciaturas em Educação do Campo constroem uma formação político-pedagógica, capaz de reconhecer a história de vida dos sujeitos do Campo e os processos de construção de suas identidades (RAMOS, 2016).

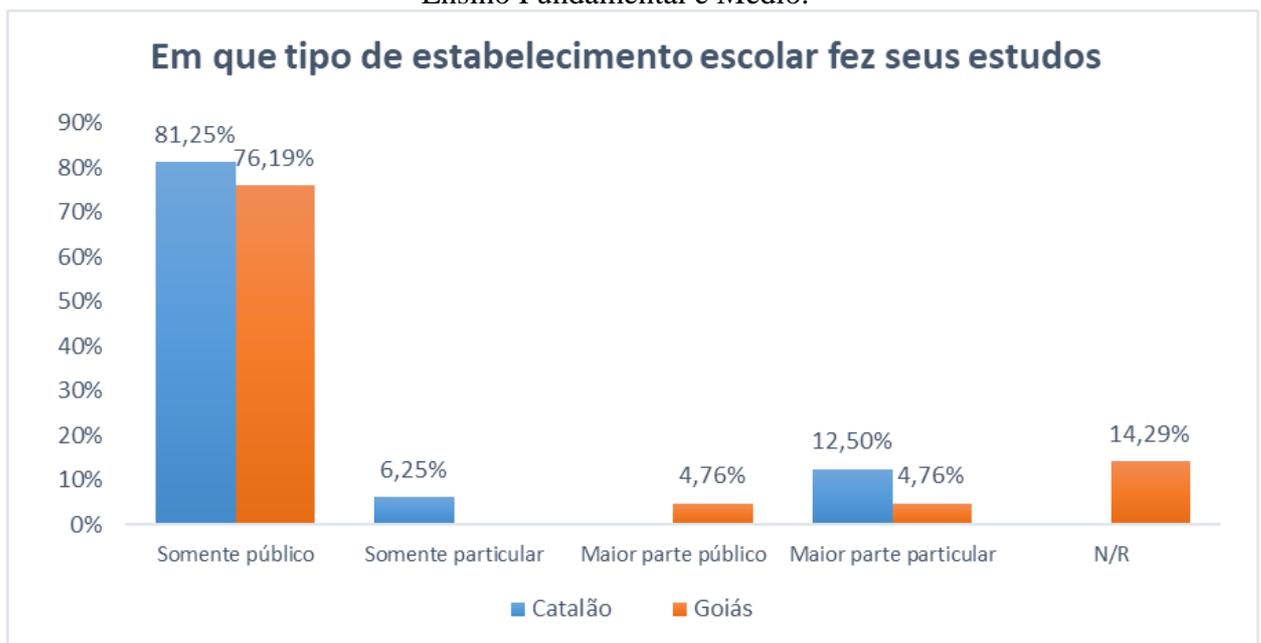
Esses são alguns elementos trazidos pelos acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação do Campo, da UFG, que influenciam ou podem influenciar sua visão de mundo, nas relações que vêm construindo a partir de suas experiências de vida. Pontos que podem ser relacionados às informações trazidas pelos Gráficos 6 e 7, quando tentamos identificar suas experiências em seu processo educativo e familiar, que acreditamos poder influenciar também na construção da identidade do futuro educador. Assim como Nóvoa (1995), compreendemos que o professor possui suas histórias específicas e estas estão diretamente relacionadas a sua relação com o mundo e especialmente com a profissão.

Gráfico 06 – Localização onde os alunos da LEdoC, tiveram a formação escolar.



Fonte: Pesquisa de Campo, 2016.  
Elaboração: Menezes (2018).

Gráfico 07 – Tipo de estabelecimento onde os estudantes da LEdoC cursaram o Ensino Fundamental e Médio.



Fonte: Pesquisa de Campo, 2016.  
Elaboração: Menezes (2018).

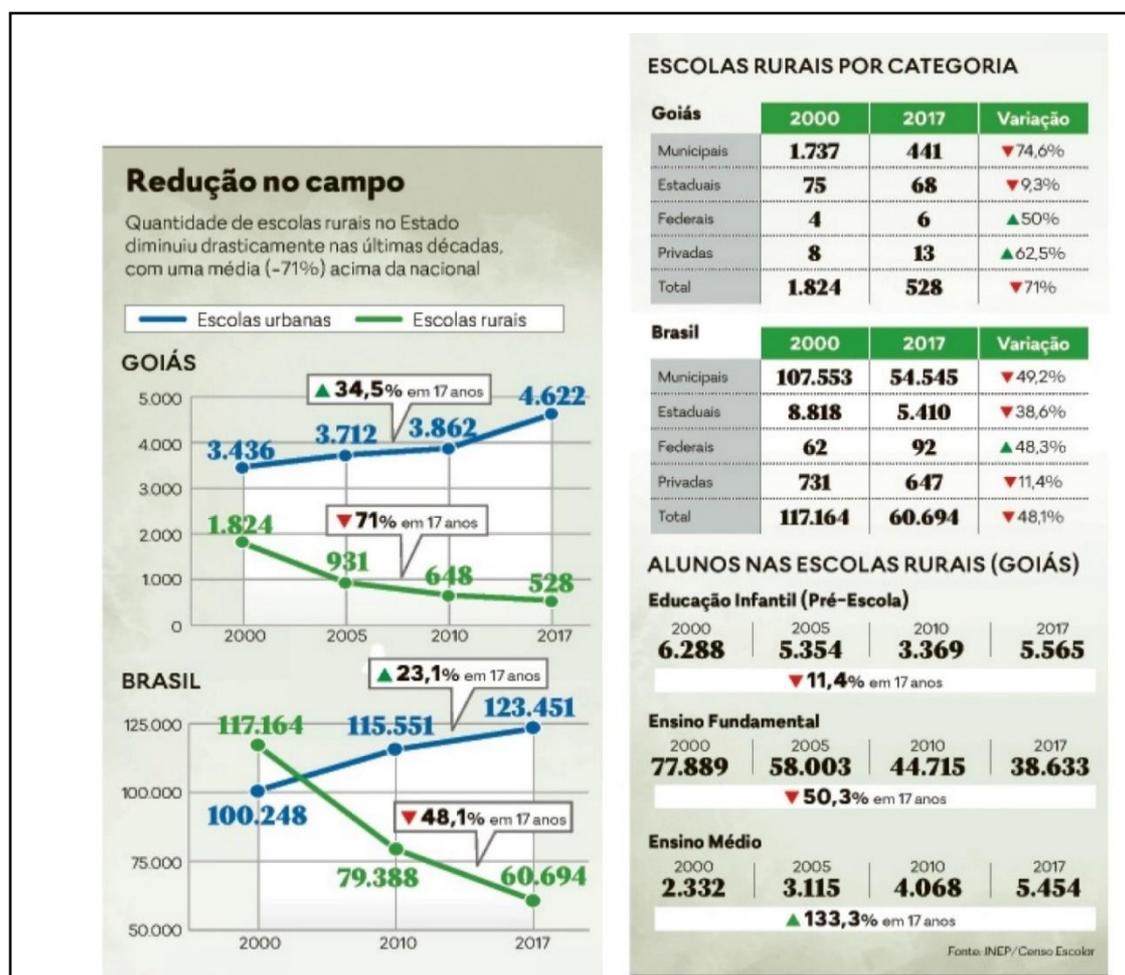
De acordo com os dados extraídos dos Gráficos 6 e 7, podemos identificar um cenário simétrico na formação dos educadores do campo das Regionais Catalão e Goiás no que diz respeito aos espaços escolares que frequentaram antes de iniciarem a LEdoC. A LEdoC da UFG tem em suas primeiras turmas um público predominantemente oriundo de escolas públicas, sendo 81% dos alunos da Regional Catalão e 89% dos alunos da Regional Goiás; e estudantes que desenvolveram seus estudos na Educação Básica em cidades (62,5% na Regional Catalão e 56% na Regional Goiás), ponto extremamente relevante quando relacionamos o dado às notícias, veiculada pelos institutos de pesquisa e imprensa, relativos às escolas do campo, no estado de Goiás.

Menezes e Silva (2010), ao analisarem o contexto em que as escolas do campo do estado de Goiás estavam inseridas em 2010, destacaram que uma realidade no campo era a necessidade de deslocamentos dos estudantes para cidades próximas as suas residências, principalmente por causa da desestruturação das instituições e, conseqüente, fechamento. Fato noticiado com frequência também pelos veículos de informação. Por exemplo:

- **Dia 4 de novembro de 2010**, o jornal *O Popular* com a manchete “Os dois lados da moeda” noticiou que problemas crônicos persistiam, como dificuldade de acesso e precárias estruturas das escolas rurais, que impediam a escola de fixar o jovem no campo. De acordo com a notícia, a realidade encontrada nas escolas da zona rural – salas multisseriadas, limitação na estrutura física, não adequação do ensino à realidade do aluno rural – é um dos motivadores do atual êxodo rural.
- **Dia 28 de junho de 2018**, o jornal *Diário da Manhã* com a manchete “Em 19 anos, 209.195 escolas rurais foram fechadas, no Brasil” noticiou que no estado de Goiás 82% das escolas do campo (2.214 escolas) fecharam suas portas. Números que tendem a piorar, segundo o jornal, com o congelamento dos gastos públicos pelos próximos vinte anos proposto pelo governo Temer.
- **Dia 16 de setembro de 2018**, o jornal *O popular* com a manchete “Municípios goianos fecham 71% das escolas rurais” noticiou o processo acentuado de escolas no campo relatando que “Em 2000, Goiás tinha um total de 1.824 escolas rurais, conforme dados do Censo Escolar. No ano passado, o número chegou a 528, ou seja, uma redução de 71% em 17 anos. No mesmo período, no País, teve uma queda de 48,1% e, no Centro-Oeste, de 56,5%.”

A partir do levantamento desses números o jornal traz gráfico e tabela (Figura 1) para demonstrar a situação atual da Educação do Campo, nas esferas nacional, estadual e municipal. Números que nos inquietam quando pensamos na quantidade de alunos que obrigatoriamente precisaram recorrer às cidades se quisessem continuar os estudos na Educação Básica, justamente em um momento em que a procura pelo Ensino Médio estava aumentando - resultado de anos de luta dos povos do campo.

Figura 1 – Redução do número de escolas no campo em Goiás, 2018.



Fonte: Jornal *O Popular*, 16.09.2018

São números que de acordo com os últimos Censo Escolar (2015 a 2018), para o estado de Goiás, (Quadro 3) se alteram consideravelmente se observarmos o comportamento dos dados relativos ao número de alunos matriculados nas escolas em áreas rurais de ensino regular e alunos matriculados nas escolas em áreas urbanas. Especialmente no que se refere aos alunos, dos anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA.

**Quadro 3 – Alunos Matriculados no Ensino Regular, no estado de Goiás, 2015 a 2018.**

Localização da Unidade Escolar	Ensino Regular										EJA	
	Educação Infantil				Ensino Fundamental				Médio		EJA Presencial	
	Creche		Pré- escola		Anos Iniciais		Anos Finais				Fundamental	Médio
	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral				
<b>Censo Escolar 2018</b>												
Urbano	11.501	48.929	95.319	14.543	308.964	36.960	279.822	22.131	172.244	13.731	31.811	44.058
Rural	259	468	5.274	111	20.058	1.138	13.480	1.074	2.947	0	345	451
<b>Censo Escolar 2017</b>												
Urbano	9.661	46.716	90.780	15.407	290.182	58.488	264.165	37.535	169.144	9.375	32.116	37.634
Rural	48	536	5.146	178	18.931	3.014	12.386	2.594	2.725	0	600	698
<b>Censo Escolar 2016</b>												
Urbano	9.689	41.757	85.553	13.903	309.335	42.554	286.586	20.814	193.771	4.907	30.251	23.156
Rural	53	506	4.704	121	20.606	1.790	14.255	1.091	3.304	0	574	219
<b>Censo Escolar 2015</b>												
Urbano	8.991	38.144	74.738	14.508	282.580	72.303	281.331	23.575	200.439	5.199	30.123	22.428
Rural	39	466	3.965	299	18.539	4.181	13.006	2.437	3.280	0	399	205
<b>Censo Escolar 2014</b>												
Urbano	8.679	34.886	74.585	13.037	283.592	80.004	240.227	63.735	203.349	5.178	33.162	0
Rural	41	324	3.893	184	18.191	5.706	11.737	3.692	3.276	0	426	0
<b>Censo Escolar 2013</b>												
Urbano	8.058	30.739	68.994	11.884	312.408	57.600	267.380	38.915	206.260	3.973	35.013	0
Rural	20	265	3.643	82	22.190	2.814	12.882	1.860	3.327	1	302	0

Fonte: Dados organizados a partir das informações fornecidas pelo INEP, 2015-2018.

Org.: Menezes (2018).

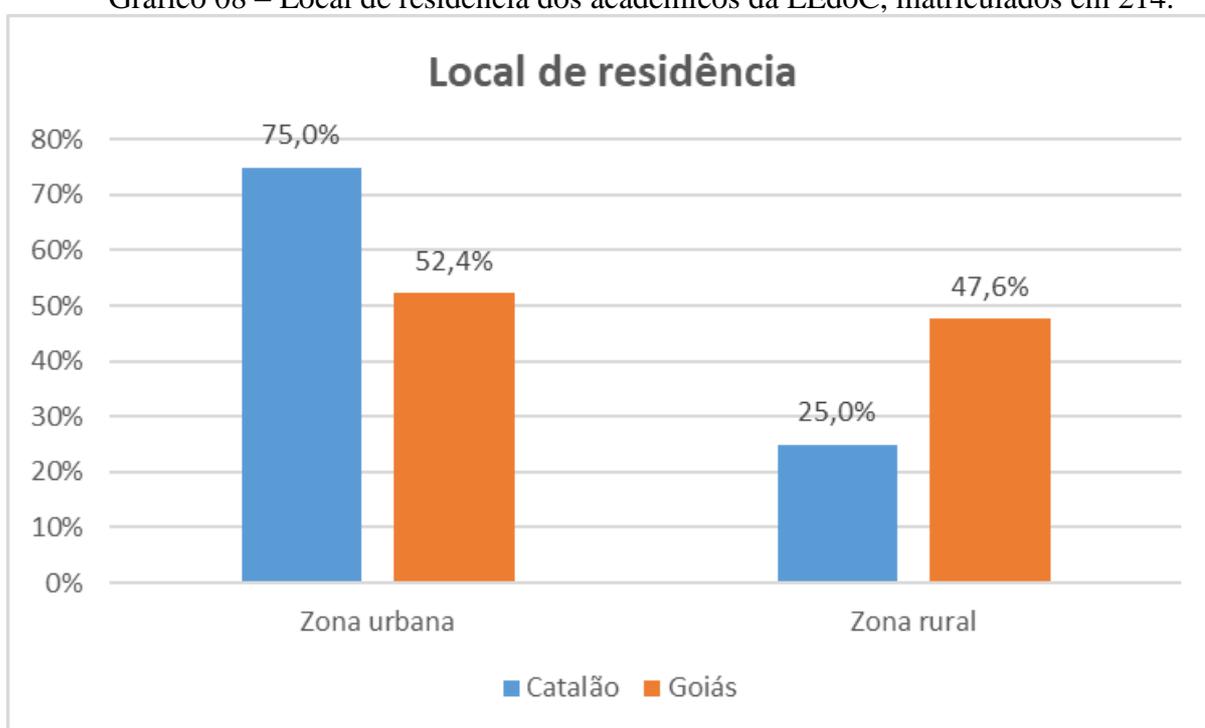
Considerando os dados apresentados pelo Censo Escolar de 2013 a 2015 – período em que as LEdoC/UFG se estruturaram e passaram ofertar o curso – 4,6% dos alunos matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental estudavam em escolas localizadas em áreas rurais em 2013, 95,4% estudavam em escolas localizadas em áreas urbanas. Número semelhante ao apresentado no Censo Escolar de 2018.

Notícias que demonstram um retrocesso no que se refere às conquistas alcançadas pelos movimentos sociais relacionados à Educação, especialmente à Educação do Campo, pois, como destacou Freitas (2010, p. 158):

[...] se a ligação da escola é com a vida, entendida como atividade humana criativa, é claro que a vida no campo não é a mesma da cidade. Os sujeitos do campo são diferentes dos sujeitos da cidade. [...] O campo tem sua singularidade, sua vida e a educação no campo, portanto, não pode ser a mesma da educação urbana, ainda que os conteúdos escolares venham a ser os mesmos. A questão aqui não é reconhecer que há uma identidade para os sujeitos do campo, mas reconhecer que há toda uma forma diferente de viver a qual produz relações sociais, culturais e econômicas diferenciadas. Se tomamos o trabalho, ou seja a vida como princípio educativo, então, necessariamente os processos educativos no campo serão também diferenciados no sentido de que o conteúdo da vida ao qual se ligará o conteúdo escolar é outro.

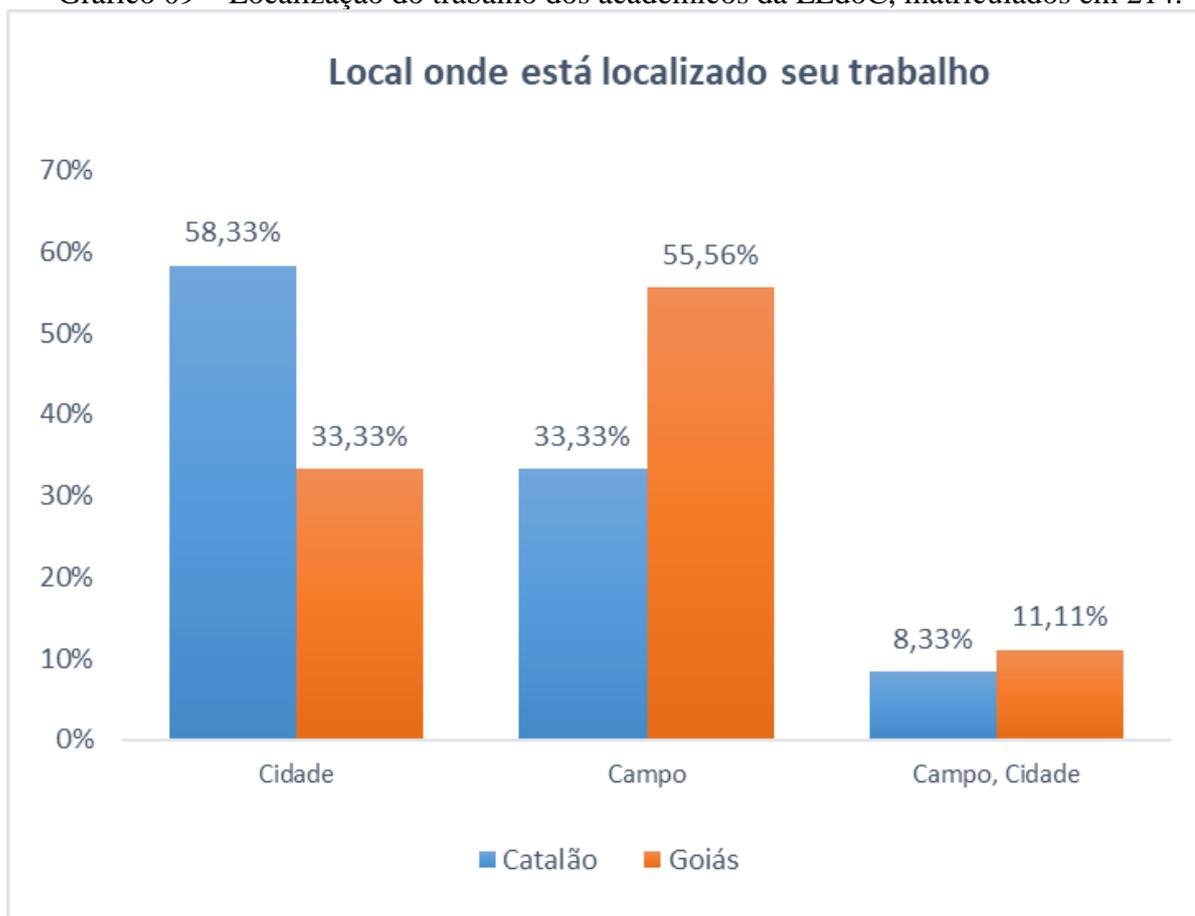
Nesse sentido, a escola do campo é uma necessidade dos povos que moram nas áreas rurais, uma vez que destaca o reconhecimento de que nesse ambiente também existem sujeitos de cultura e que necessitam de uma formação humana que parta dessa particularidade, ao mesmo tempo em que universaliza os conhecimentos.

Gráfico 08 – Local de residência dos acadêmicos da LEdoC, matriculados em 214.



Fonte: Pesquisa de Campo, 2016.  
Elaboração: Menezes (2018).

Gráfico 09 – Localização do trabalho dos acadêmicos da LEdoC, matriculados em 214.



Fonte: Pesquisa de Campo, 2016.  
Elaboração: Menezes (2018).

De acordo com os dados extraídos dos Gráficos 8 e 9, a maioria dos acadêmicos do curso reside na cidade, 75% dos licenciandos da Regional Catalão e 52% dos licenciandos da Regional Goiás. São números que não nos assustam, haja vista os dados trazidos pelo Censo 2010 sobre o estado de Goiás, que apontou que cerca de 90% da população reside em áreas urbanas (em Catalão 94% da população mora em área urbana e Goiás 75%). Contudo, em se tratando da proposta trazida pela LEdoC, esses números de alunos residentes em cidades são importantes para nos ajudar a refletir sobre alguns aspectos relacionados ao curso.

A primeira é a grande inserção de alunos que não têm uma relação com o Campo e procuram as Licenciaturas em Educação do Campo. Um possível descumprimento aos princípios formativos que regem os cursos com relação ao perfil de ingressante:

Pela característica da Licenciatura em Educação do Campo e a finalidade que apresenta, torna-se necessário estabelecer critérios de prioridade de ingresso. Dessa forma, o curso destina-se, prioritariamente, àqueles que já tenham concluído o Ensino Médio ou que sejam concluintes até a data do edital e atendam aos seguintes perfis:

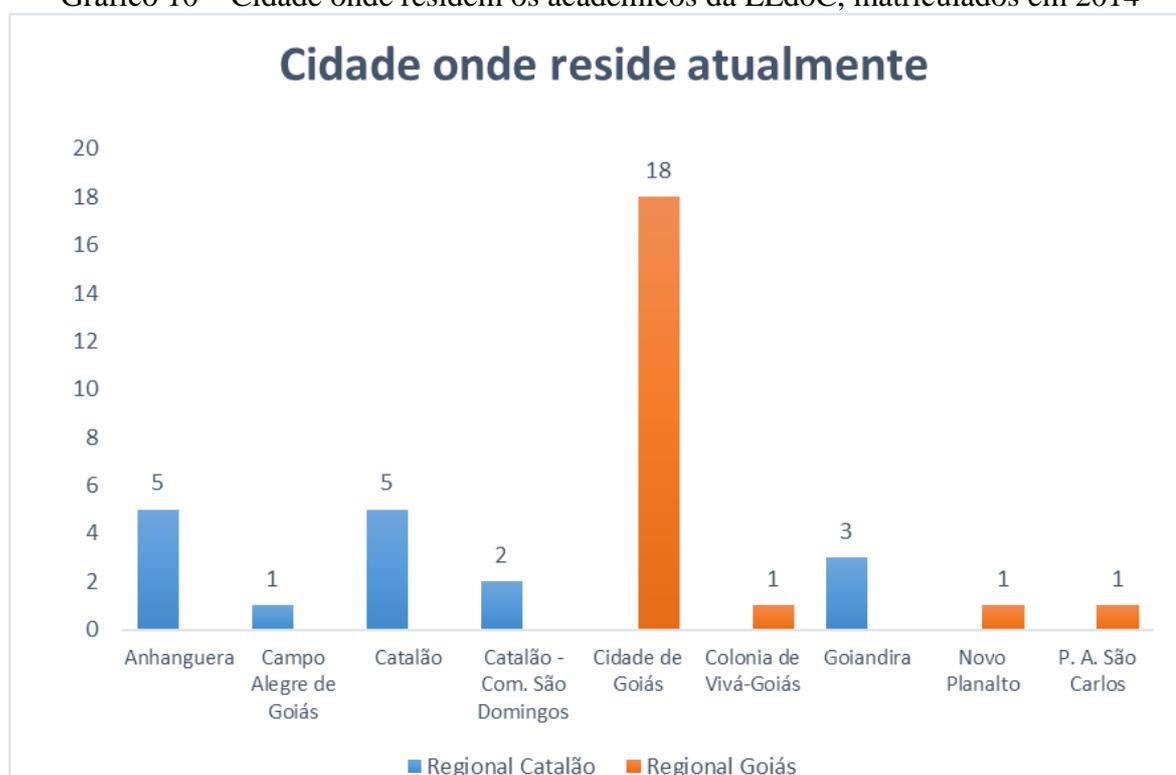
(a) aos professores que atuam no segundo segmento do Ensino Fundamental e Ensino Médio nas escolas do campo localizadas em áreas rurais, e que não tenham formação direcionada para a área de atuação de Ciências da Natureza;

(b) pessoas que atuam em escolas ou instituições rurais em atividades educativas direcionadas à jovens e adolescentes bem como, escolas que, mesmo tendo sua sede em áreas consideradas urbanas atendam a população de municípios cuja reprodução social e cultural esteja majoritariamente vinculada ao trabalho no campo, conforme Decreto n.7.352, artigo 1, parágrafo 1º, Inciso II, de 4 de novembro de 2010;

(c) pessoas que tenham concluído o Ensino Médio (ou curso equivalente) e que pretendam atuar na educação do campo. (PPC Catalão, 2016).

Acreditamos que esse possível descumprimento está relacionado às características dos municípios onde residem (Gráfico 10), que possuem uma forte relação econômica e cultural com o meio rural, permitindo aos acadêmicos morarem na cidade e desenvolverem suas atividades no campo, pois, como destacou Moreira (2005), os sujeitos contemporâneos experienciam um rural que produzem em sua vida material com diversas atividades além da agricultura (inclusive serviços e indústrias reconhecidas como atividade da cidade), e, como relatado por um dos professores entrevistados: “a atração pela universidade pública e a esperança de uma possível vaga no mercado de trabalho futuramente”.

Gráfico 10 – Cidade onde residem os acadêmicos da LEdoC, matriculados em 2014



Fonte: Pesquisa de Campo, 2016.

Elaboração: Menezes (2018).

A segunda, está relacionada à compreensão do que seriam as escolas do campo, o espaço de trabalho dos sujeitos a quem a LEdoC é destinada. Molina e Sá (2011, p. 38), em suas análises sobre a estruturação das Licenciaturas em Educação do Campo, debruçaram-se sobre os documentos que definem as escolas do campo e chegaram a uma definição que nos ajuda a entender melhor o dado apresentado. Segundo as autoras,

São consideradas escolas do campo aquelas que têm sua sede em espaço geográfico classificado pelo IBGE como rural e, mais amplamente, aquelas escolas que, mesmo tendo sua sede em áreas consideradas urbanas, atendem a populações de municípios cuja reprodução social e cultural está majoritariamente vinculada ao trabalho no campo.

Pensando nas especificidades trazidas pelos alunos que ingressam no curso, os professores das Regionais Catalão e Goiás fundamentam-se na proposta de construir a proposta metodológica – especialmente da alternância – a partir da avaliação dos docentes e dos discentes da etapa anterior, bem como do que está previsto na matriz curricular. Por meio desse processo, o colegiado se propõe a planejar periodicamente as atividades a serem propostas aos acadêmicos da LEdoC, buscando também novos espaços de formação para articular o Tempo Universidade e o Tempo Comunidade.

Com relação à formação por área, são propostas atividades em conjunto entre professor de área e professor de conhecimentos pedagógicos, que devem construir a disciplina e desenvolvê-la ao longo do semestre. Planejamento necessário, haja vista que a escola do campo mantém traços universais que toda educação deve apresentar, entre eles, os currículos escolares. Por isso, a necessidade de os professores dos cursos entenderem a responsabilidade de possibilitar ao licenciando a compreensão sobre mediação didática, tendo em vista a necessária capacidade de organização curricular que encontrarão e sobre a qual serão cobrados nas escolas. Uma informação interessante que nos ajuda a pensar a construção e o reconhecimento da identidade profissional do professor na LEdoC da UFG.

Segundo a proposta dos cursos, o professor Licenciado em Educação do Campo estará apto a distintas atividades relacionadas ao ensino no campo. Como destaca o PPC da Regional Goiás (2016, p. 18) e o PPC (2016, p. 23) da Regional Catalão,

A LEdoC da UFG - Regional Goiás possibilitará ao egresso as condições necessárias ao enfrentamento dos novos desafios do século XXI em detrimento das mudanças societárias no sistema capitalista. O egresso do curso atuará de acordo com sua formação na área de Ciências da Natureza, como um profissional com domínios epistemológico, político-educacional e didático-metodológico, aliando o entendimento das relações entre Sociedade, Campo e Educação.

O egresso do curso de Licenciatura em Educação do Campo - habilitação Ciências da Natureza, do Departamento de Educação da UFG/Regional Catalão, estará apto a qualificar as ações educativas com vistas à melhoria das condições pedagógicas e transformação da realidade educacional em que irá atuar levando em conta o compromisso com o desenvolvimento social, solidário e sustentável. Por meio da sólida formação teórico-prática, o egresso estará qualificado a compreender e intervir nas situações da sua realidade – o Campo e a Escola do Campo, bem como, interagir com a comunidade local e regional nas esferas de valorização e conservação de seus elementos culturais, e na promoção de melhorias e mudanças coletivamente projetadas.

Este cenário nos motiva a vincular toda essa atenção à cultura e ao espaço de atuação à construção da identidade e à inserção de significados no decorrer do curso. Contudo, não podemos afirmar que isso seja capaz de vincular a identidade dos sujeitos em formação à profissão de professor e às análises e valores do campo, haja vista que alguns professores entrevistados foram categóricos ao afirmar que ainda não é possível perceber uma identidade docente desenvolvida entre os acadêmicos da LEdoC da UFG.

Talvez esse seja um problema que os profissionais em formação nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, assim como outros que se formam na contemporaneidade, enfrentem justamente por ser um “território novo”, que os dota de responsabilidade para se formarem para mediar conhecimento para outros. E mesmo para aqueles que já tenham atuado ou estão atuando como professores em escolas do campo, ou escolas urbanas que atendem alunos de áreas rurais, o período de formação inicial é um momento de inseguranças e frustrações que geram inquietudes em relação à identidade profissional docente.

Como destacou Oliveira (2016, p. 39), “cada detalhe, que vai desde o conteúdo a ser trabalhado à disciplina e seus objetivos, e as peculiaridades do lugar onde estão os professores, exerce influência direta nessa construção”. Destarte, compreendemos que o desenvolvimento da identidade profissional pode contribuir para um melhor exercício da profissão, a qual esperamos ser delineada pelo projeto do curso em que o sujeito foi formado. O curso deve ao menos ofertar condições para que este processo ocorra, pois, como destacou Oliveira (2016, p. 40), “A identidade profissional considera a pessoa membro de uma categoria que possui características comuns, mesmo não convivendo”.

Dessa forma, pensar como os conhecimentos se articulam na proposta de currículo pode auxiliar na compreensão e no desenvolvimento de uma identidade docente na LEdoC. Sendo assim, com o objetivo de auxiliar nessa reflexão e identificar como a Geografia está presente no curso e pode contribuir nessa construção identitária, é que trazemos o próximo tópico.

### **2.3 A discussão e os conhecimentos geográficos nos currículos das Licenciaturas em Educação do Campo, em Catalão e Cidade de Goiás**

Desde a institucionalização da sociedade capitalista o homem vem se dedicando a produzir conhecimento sobre o mundo, dentro desse, sobre a população e sua distribuição pela superfície terrestre. Nesses estudos, a Geografia se firmou, cientificamente, justamente por sua capacidade de descrever o território e promover o mapeamento cartográfico para a organização do espaço geográfico (VLACH, 2007).

Nesse contexto, a Geografia brasileira tem em sua sistematização um vasto campo teórico pautado na discussão sobre a história e os processos de formação territorial. No que tange à questão agrária, trouxe influências teóricas e práticas para se estudar o território e suas transformações – sejam elas causadas pela luta de classe travada pela sociedade no processo de produção de sua existência, ou pelos movimentos desiguais e contraditórios de apropriação do espaço. Além de proporcionar uma maior compreensão das relações sociais como parte constitutiva do território, que, conforme Oliveira (2011), conta com aspectos políticos em que os sujeitos discutem, organizam e constroem seus projetos de vida e lutas sociais.

As escolas do campo, que durante muitos anos foram responsáveis pelo acesso à leitura, à escrita, às noções de matemática e à cultura de grande parte da população no Brasil, em toda sua existência também vêm servindo como espaço político de reunião onde a comunidade realiza comemorações e discussão sobre problemas comunitários. Ao pensar a Geografia nesse contexto, podemos observar que os sujeitos ao dialogarem e organizarem socialmente uma luta por direitos, trabalho e educação, conseguem se espacializar e, a partir do conhecimento específico e das experiências individuais e coletivas, territorializar-se.

Sendo assim, sua importância está relacionada ao:

[...] fato de a geografia fazer parte da vida humana, a partir do próprio fato de que todo dia fazemos nosso 'percurso geográfico', de casa para o trabalho, do trabalho para a escola, da escola para o trabalho [...] Nós a percebemos e a aprendemos por força do nosso próprio cotidiano. (MOREIRA, 1994, p.55)

Para Fernandes (2006), é nesse contexto que a Geografia se fortalece como ciência importante para os movimentos camponeses, especialmente os movimentos ligados à luta pela educação, pois não existe educação, cultura, economia fora do território. Segundo o autor, é a Geografia a ciência que permitirá aos sujeitos sociais compreender e trabalhar os processos de

espacialização e territorialização da luta pela terra, realizar leituras da relação sociedade e natureza e dar sentido às dimensões históricas desses processos a partir da educação.

Papel que, segundo Vlach (2007), é da Geografia, haja vista que esta é uma ciência que deve proporcionar aos educandos, enquanto conhecimento escolar ou acadêmico, a elaboração de raciocínios geográficos, na perspectiva de contribuir com a compreensão dos problemas do mundo atual, muitos dos quais estão ligados à convivência social no seu sentido mais amplo, e elaborar melhor as relações sociais.

Dessa forma, ao pensarmos como os conhecimentos geográficos podem auxiliar na discussão da trajetória camponesa, do uso da terra e das formas de trabalho, identificamos a necessidade de sistematização e diálogo entre ciência geográfica e educadores do campo para que haja a contextualização dos espaços e a aprendizagem significativa para os povos do campo, pois, como afirmou Straforini (2004, p. 57):

O papel da Educação e, dentro dessa, o do ensino de Geografia, é trazer a tona as condições necessárias para a evidenciação das contradições da sociedade a partir do espaço, para que no seu entendimento e esclarecimento possa surgir um inconformismo e, a partir daí, uma outra possibilidade para a condição da existência humana.

Sendo assim, tomando como princípio o pensamento do autor, compreendemos a importância de trabalhar com os conhecimentos geográficos na formação do educador do campo, o qual terá condição de trabalhar com a sistematização dos saberes de educandos e educadores diretamente relacionados às frentes de luta dos movimentos sociais do campo.

Como destacou Vallerius (2017), é justamente nessa integração dos saberes que reside a formação do professor. Por isso, a preocupação de ter uma licenciatura capaz de formar sujeitos com ação emancipada e ciente de seu dever social, numa sociedade marcada por contradições, com condições de responder como a universidade poderia contribuir para o fortalecimento da leitura do espaço a partir da relação sociedade e natureza na escola.

Em relação à formação dos professores devemos lembrar que a realidade é contraditória. Dessa forma, a LEdoC, no propósito de pensar e efetivar uma educação para além das relações regidas pelo capital, tem condições de se articular com a Geografia e discutir o conhecimento do campo, as questões relativas ao equacionamento da terra, as tensões entre campo e latifúndio, conhecer os problemas da reforma agrária, as culturas quilombolas e indígena e “Conhecer a centralidade da terra e do território na produção da vida, da cultura, das identidades, da tradição, dos conhecimentos” (ARROYO, 2007, p. 162).

Os cursos de Licenciatura em Educação do Campo da UFG (Regional Catalão e Goiás) são formados por uma equipe multidisciplinar (agrônomo, biólogo, cientista social, físico, matemático, pedagogo e químico), e, de acordo com os coordenadores, alguns possuem anos de estudos e experiência na militância por uma Educação do Campo e outros ainda buscam uma relação com a temática.

Para conhecer um pouco a estrutura do curso e identificar como os conhecimentos geográficos aparecem na LEdoC da UFG, optamos por analisar o Projeto Político Pedagógico do Curso e estabelecer um diálogo, principalmente com os coordenadores e professores, uma vez que identificamos relação entre as temáticas e as discussões realizadas pela Geografia.

A conversa, estruturada a partir de uma entrevista por pautas<sup>32</sup> (Instrumento 2), foi realizada com os coordenadores das LEdoC (Regional Catalão e Goiás) e com quatro professores do curso – responsáveis pelas disciplinas que trazem o debate sobre: Reforma Agrária, Formação territorial e social do Brasil, Movimentos sociais, Cultura do Campo, Construção dos processos políticos e identitários no Brasil, Questões ambientais e os impactos causados pelo desenvolvimento político-econômico, Elementos da Astronomia, Elementos da climatologia, Processos migratórios e periferias urbanas e Agroecologia. Professores que também desenvolvem atividades relacionadas ao estágio, que têm a oportunidade de debater todos esses temas em suas aulas – dados que apresentaremos mais à frente, na discussão dos elementos conceituais da Geografia evidenciados no pensamento dos professores da Licenciatura em Educação do Campo.

A partir da proposta de “articular o ensino das ciências da natureza, contextualizando os aspectos físicos, geográficos, políticos, culturais e econômicos do campo brasileiro na região Centro-Oeste do país” (PPC, 2016, p.7), as LEdoC/UFG evidenciam em seus Projetos Políticos Curriculares a proposta de uma formação com vistas a uma ação pedagógica com base na compreensão das lutas sociais do campo.

Organizadas para acontecer no regime de alternância, a LEdoC da UFG/Regional Catalão e a da UFG/Regional Goiás têm como eixo norteador de seu currículo a formação para docência e responsabilidade social. Nessa perspectiva, de acordo com os PPCs (2016) das instituições, há uma preocupação de formar educadores capazes de compreender os

---

<sup>32</sup> Entendendo que a entrevista é uma forma de interação social, em que o entrevistador se apresenta frente ao investigado e formula perguntas com o objetivo de obter dados que interessam à investigação (GIL, 1999). Optamos pela entrevista por pautas, que apresenta um grau de estruturação guiado pela relação de pontos de interesse do entrevistador que deixa o entrevistado falar livremente à medida que se refere às pautas assinaladas. Essa escolha se deu principalmente para não se perder a espontaneidade do entrevistado.

problemas da educação brasileira, indagar, investigar e sistematizar propostas que transformem a realidade da educação, especialmente, nas escolas do Campo.

Apesar dessa inicial semelhança as Regionais organizaram seu calendário acadêmico de maneira distinta. A Regional Catalão buscou se organizar em função do calendário da Universidade, entendendo que a carga horária de 3.200h seria melhor trabalhada a partir da divisão anual de 75% das horas na Universidade (o equivalente a 2.400h) e 25% (o equivalente a 800h) na Comunidade com acompanhamento sistemático dos professores formadores. Já a Regional Goiás se organizou para que as aulas relativas ao Tempo Universidade ocorressem nos meses de julho e agosto, e janeiro e fevereiro, dentre os períodos matutino, vespertino e/ou noturno, totalizando aproximadamente 117 dias para cada ano do curso.

Compreendendo os espaços (universidade e comunidade) de maneira integrada, buscando problematizar, refletir e produzir conhecimento a partir da articulação entre os saberes produzidos pelos sujeitos do campo e os saberes científicos, os cursos constituíram espaços de apoio pedagógico e atendimento às dificuldades específicas de estudantes, bem como deram suporte para o desenvolvimento de estudos e pesquisas de professores e alunos.

Com atividades formativas diretamente vinculadas ao ensino, à pesquisa e à extensão, os cursos de Licenciatura em Educação do Campo da UFG estão organizados em Disciplinas de Núcleo Comum, Núcleo Específico e Núcleo Livre. As disciplinas de Núcleo Comum são aquelas de suporte teórico-metodológico das áreas pedagógicas, filosóficas e de linguagem. As disciplinas do Núcleo Específico são aquelas essencialmente de natureza obrigatória, que propõem um enriquecimento curricular nas áreas da Biologia, Física, Química, Matemática e agrária, além de eixos temáticos que visam estabelecer discussões relativas às questões sociais, políticas, econômicas e culturais. Fazem parte do Núcleo Específico, também, as atividades integradoras – atividades que compõem as práticas de Tempo Comunidade designadas pelas disciplinas de Experiência Compartilhada, Estágio Docência e Projetos Comunitários. As disciplinas de Núcleo Livre são aquelas essencialmente de natureza optativa, todas de caráter teórico ou prático-teórico, que podem ser realizadas em outras LEdoC ou outros cursos da UFG, inclusive o próprio curso.

A partir da proposta de junção das disciplinas de Núcleo Comum, Núcleo Específico e Núcleo Livre, os cursos estruturaram sua Matriz Curricular e organizaram suas cargas horárias (Quadros 4 e 5), que também são diferentes, sendo 3.200h da UFG/Regional Catalão e 3.312h UFG/Regional Goiás, distribuídas ao longo do curso, que têm sua proposta pautada na modalidade presencial em regime de alternância.

**Quadro 4** - Distribuição de Carga Horária LEdoC – UFG/Regional Catalão, 2016

<b>Componentes curriculares</b>	<b>Carga Horária</b>
Núcleo comum (NC)	1664
Núcleo específico obrigatório (NEOB)	768
Núcleo específico optativo (NEOP)	00
Núcleo livre (NL)	128
Estágio curricular obrigatório	400
Atividades complementares (AC)	240
<b>Carga horária total</b>	<b>3200</b>

Fonte: PPC, 2016.

**Quadro 5** - Distribuição de Carga Horária LEdoC – UFG/Regional Goiás, 2016

<b>Período</b>	<b>Carga Horária Tempo Universidade</b>	<b>Carga Horária Tempo Comunidade</b>	<b>Carga Horária Total</b>
1º PERÍODO	256	64	320
2º PERÍODO	352	64	416
3º PERÍODO	384	64	448
4º PERÍODO	352	64	416
5º PERÍODO	384	100	484
6º PERÍODO	384	100	484
7º PERÍODO	288	100	388
8º PERÍODO	256	100	356
<b>TOTAL</b>	<b>2656</b>	<b>656</b>	<b>3312</b>

Fonte: PPC, 2016.

Os cursos apresentam uma estrutura próxima à dos cursos de Pedagogia, que buscam formar educadores preparados para atuarem na escola (Ensino Fundamental e Médio) com os processos educativos em distintas áreas do conhecimento, supervisão, coordenação e administração pedagógica e escolar; e fora da escola em Movimentos Sociais, Projetos Educacionais e de Informação, Formação profissional, entre outros, que visam contribuir para a geração e a construção de conhecimento.

Seguindo a premissa de que as práticas educativas não se restringem à escola ou à família, e que ocorrem em todos os contextos e âmbitos da existência individual e social humana, de modo institucionalizado ou não, sob várias modalidades, como destacou Libâneo (2005), a LEdoC busca atuar nas várias instâncias da prática educativa, e assim como a Pedagogia envolver-se nos processos de aquisição de saberes e modos de ação, com base em objetivos de formação humana definidos na perspectiva da emancipação do sujeito.

Em nossa trajetória de análises dos documentos fornecidos pelos cursos (Regional Catalão e Goiás) – PPC e Ementas, nosso universo de pesquisa – percebemos como os conhecimentos da Geografia estão presentes nos cursos da LEdoC da UFG. Embora os cursos não sejam destinados especificamente à formação de professores de Geografia têm em sua abordagem interdisciplinar conhecimentos geográficos sistematizados em seu discurso formativo. Principalmente quando estabelece a relação teoria e prática como proposto pelo projeto de Educação do Campo, trazido pelos movimentos sociais. Assim, a leitura geográfica proposta para a análise das ementas teve como pressuposto a Educação do Campo, que se encontra na denominada Pedagogia do Movimento de Caldart (2004), entendendo que educação é mais do que ambiente formal de ensino.

A busca inicial pelos conhecimentos da Geografia, tais como: espaço, sociedade, território e natureza foi desenvolvida a partir da leitura das ementas das disciplinas apresentadas no PPC dos cursos. Desse modo, após a leitura das ementas das 81 disciplinas da Regional Goiás e das 50 disciplinas da Regional Catalão, identificamos um mosaico de abordagens geográficas feitas interdisciplinarmente nos cursos, nas quais buscamos organizar (Quadro 6) e identificar os conhecimentos geográficos que podem estar inseridos na proposta de formação dos educadores do campo, da UFG, e a, partir daí, apontar possíveis disciplinas<sup>33</sup> em que os conhecimentos geográficos podem ajudar.

É preciso destacar que os conhecimentos geográficos apontados no Quadro 6 foram escritos a partir do texto trazido na ementa de cada disciplina. Texto construído pelo colegiado do curso que nos permite fazer uma análise inicial do posicionamento do curso diante aquela temática em discussão e das orientações para o desenvolvimento e abordagens feitas pela disciplina.

---

<sup>33</sup> Foi um dos critérios utilizados para a seleção dos professores para a aplicação do Instrumento 2.

**Quadro 6** – Disciplinas da LEdoC que os conhecimentos geográficos podem contribuir.

	Disciplina	Ementa	Período
C a t a l ã o	Realidade Brasileira do Campo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação social brasileira.</li> <li>• Processos políticos e identidades.</li> <li>• Estrutura brasileira.</li> </ul>	1º
	Questão Agrária e Agricultura Familiar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A questão fundiária.</li> <li>• Disputa política.</li> <li>• Território.</li> </ul>	4º
	Ciência, Tecnologia e Sociedade	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação Social</li> </ul>	6º
	Educação Popular e Movimentos Sociais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Movimentos populares</li> </ul>	7º
G o i á s	Questões ambientais e desenvolvimento sustentável I e II	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Natureza.</li> <li>• Impactos Ambientais.</li> <li>• Aspectos políticos e econômicos envolvidos.</li> <li>• Uso e apropriação do solo.</li> </ul>	1º e 2º
	Capitalismo e questão social	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capitalismo e seus impactos na sociedade.</li> </ul>	1º
	Estado e políticas públicas sociais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Processo sócio-político brasileiro.</li> <li>• Sociedade.</li> <li>• Estado.</li> </ul>	2º
	Fundamentos da química aplicados à química dos solos, água e atmosfera	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Natureza.</li> <li>• Uso do Solo.</li> <li>• Usos sociais da água</li> </ul>	2º
	Fundamentos da física e o contexto do cotidiano do campo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Astronomia.</li> </ul>	2º
	Questão rural, urbana e movimentos sociais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rural e Urbano.</li> <li>• Movimentos sociais.</li> </ul>	3º
	Campo, periferias urbanas e processos migratórios	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Campo e Cidade.</li> <li>• Migração.</li> <li>• Periferia urbana.</li> <li>• Espaço, Território.</li> </ul>	4º
	Desenvolvimento sustentável e territórios rurais I e II	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Território.</li> <li>• Territorialidade.</li> <li>• Rural e Ruralidade.</li> </ul>	5º e 6º

Fonte: PPC Regional Catalão (2016) e Regional Goiás (2016).  
Elaboração: Menezes (2018).

Considerando que, atualmente, para compreender o mundo, e dentro dele a sociedade, precisamos ir além do acesso à informação, fundamentalmente devemos saber analisá-la e interpretá-la (CASTROGIOVANNI, 2007). Compreendemos que a LEdoC, a partir da

organização de suas disciplinas, busca justamente essa abordagem crítica na interação entre ensino e realidade vivida. Deste modo, é necessário destacar a importância da Geografia – com análises do espaço produzido pela sociedade com suas tensões, desigualdades e contradições – para a compreensão dos elementos trazidos pelos sujeitos do campo e pelas ementas no curso e em suas discussões interdisciplinares.

Ainda que o texto apresentado pela ementa dependa da interpretação e da subjetividade daquele que o analisa, o Quadro 6, supracitada, fornece o panorama geral de como e onde os conhecimentos geográficos podem contribuir nas discussões obrigatórias da graduação em Licenciatura em Educação do Campo.

Por meio do levantamento realizado, é possível afirmar que a Geografia quando utilizada nas discussões propostas pela LEdoC auxilia não somente na espacialização do problema, mas também na análise das interrelações dos elementos nas diversas escalas de estudo. Com seu caráter contextualizador, contribui para o desenvolvimento interdisciplinar de outras áreas curriculares, especialmente, Literatura, Biologia, História, Física e outras. Por isso, é importante identificar e discutir as dimensões socioespaciais dos conhecimentos geográficos para conseguir entender as escalas, a interdependência e as interações espaciais no tempo.

Como destacou Castrogiovanni, (2007, p. 44):

A geografia talvez seja a disciplina que mais trabalhe com práticas interdisciplinares, percorrendo um leque de possibilidades na área da educação. No mundo globalizado, não há como evitar a recorrência aos conceitos básicos da geografia – lugar, paisagem, território, territorialidade para entender as diferentes concepções de mundo e a transformação das sociedades.

Sendo assim, quando estes conceitos surgem nas disciplinas que visam discutir a questão agrária no Brasil e os processos de formação do território brasileiro, os conhecimentos geográficos aparecem principalmente relacionados à discussão sobre território. Conhecimento amplamente trabalhado na Geografia Agrária, sob um olhar de resistência, de permanência camponesa na luta pela terra, uma das abordagens frequentes nas propostas das ementas, que pretendemos aprofundar mais à frente quando apresentarmos a forma como o professor responsável pela disciplina compreende e realiza a discussão.

Relacionados também às discussões sobre território, e mais especificamente ao uso da terra pela sociedade, estão os temas Cidade, Campo, Periferia Urbana e Migração. Esses são conceitos claramente trabalhados a partir de uma relação com os conhecimentos geográficos, segundo as propostas apresentadas pela ementa, que, a partir de definições, análises e

interpretações da sociedade e sua dinâmica espacial articula o debate com temas como: movimentos sociais, uso e degradação do solo e os impactos ambientais.

Outra temática recorrente nas ementas, com a qual a Geografia pode contribuir com a reflexão, haja vista sua relação com a forma de uso da terra, os tipos de solo e a vegetação, é o conceito de natureza. Saber que, segundo Oliveira (2011), é desconsiderado nos livros didáticos das Escolas do Campo e conseqüentemente também pelo professor. Conhecimento que, ao ser trabalhado interdisciplinarmente, permite a compreensão desse conceito como uma construção socioespacial de uso coletivo e individual capaz de auxiliar também no aprofundamento do debate sobre as mudanças climáticas e sua interferência no meio – preocupação central das disciplinas que buscam discutir a sustentabilidade.

Por fim, é pertinente destacar a indissociabilidade entre teoria e prática, como proposto pela Lei de Diretrizes e Bases e especificamente pelo Edital nº2/2012. Aspecto que nos permite observar mais uma possível inserção dos conhecimentos geográficos que os professores entrevistados relatam em suas falas.

Sendo assim, a LEdoC, que nasceu das demandas e pressões dos movimentos sociais do Campo, que viram nas muitas transformações do cenário da Educação brasileira e do território camponês a necessidade da construção de uma educação diferenciada para os povos do Campo, independente de sua área de atuação, comunica-se com os pressupostos trazidos pelo ensino de Geografia. E, possivelmente, dialoga com a ciência geográfica – um reflexo do posicionamento dos professores que atuam nos cursos e da forma como desenvolvem suas reflexões teórico-conceituais.

Destarte, no próximo capítulo nos dedicamos a apresentar o diálogo existente entre as LEdoC da UFG (Regional Catalão e Goiás) e os conhecimentos geográficos, enfatizando a importância da Geografia para a consolidação da Educação do Campo e especialmente para a construção do conhecimento nas escolas localizadas em áreas rurais.

### **Capítulo 3 - A Geografia não declarada: discutindo a formação de professores em Educação do Campo e identificando elementos conceituais da ciência geográfica**

Até o momento, são escassas as investigações que ousaram se debruçar sobre a perspectiva da presença dos conhecimentos geográficos nas LEdoC, principalmente quando a formação está voltada para as Ciências da Natureza. Considerando, que se trata de uma proposta de educação que visa dar ao sujeito do Campo condições de gerir seu destino, como tratado no primeiro capítulo, pensar a Geografia na formação do Educador do Campo é refletir sobre os elementos teóricos e práticos da construção de seu papel enquanto sujeito de sua história.

Sendo assim, a partir das condições estruturais do trabalho docente investigado por esta pesquisa e das propostas trazidas pela LEdoC podemos pensar o papel da construção de conceitos, enquanto capacidade essencial para a compreensão da realidade que, segundo Cavalcanti (2013), podem ser atribuídas a distintas disciplinas, mas sobretudo evidenciadas sob o olhar da Geografia.

Diante disso, optamos por discutir neste capítulo como a Geografia se insere nos debates realizados pelas LEdoC/UFG (Regionais Catalão e Goiás), como ela estabelece o diálogo com a Educação do Campo e a ajuda a se fortalecer enquanto espaço de construção de conhecimento para atuação em diferentes contextos, e, especialmente, como a Geografia pode contribuir para a superação das contradições existentes no ambiente escolar.

#### **3.1 Os requisitos para o ingresso no curso e os elementos conceituais da Geografia evidenciados no pensamento das professoras da LEdoC**

Como dito anteriormente, os cursos de Licenciatura em Educação do Campo fazem parte das mais recentes políticas de Estado que surgiram a partir das demandas e pressões apresentadas pelos movimentos sociais. O curso, que foi desenvolvido com a meta de formar profissionais que pretendem atuar nas escolas do Campo e dar ensino superior àqueles que já atuam como professores só com a Educação Básica, é parte de uma política adotada pelo Estado que busca garantir à população do Campo o direito ao acesso ao conhecimento sobre o local onde vive e a possibilidade de sobrevivência social e material no campo ou fora dele.

A partir dessa especificidade do curso, as LEdoC, em sua maioria, estabeleceram critérios de seleção para atender às populações do campo. Na Universidade Federal de Goiás,

a partir das Regionais Catalão e Goiás, não foi diferente e, segundo os documentos apresentados pelos cursos, os respectivos PPC (2016), o processo seletivo é o mesmo – o vestibular. Sendo assim, as Regionais Catalão e Goiás seguem a regulamentação contida na Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura (Cepec)<sup>34</sup> nº 1.122, de 09 de novembro de 2012, que estabelece:

**Art. 29.** Forma de ingresso e a possibilidade que a UFG apresenta aos candidatos que querem ter acesso aos cursos superiores, em uma das seguintes opções:

- I - processo seletivo (vestibular);
- II - sistemas unificados de seleção;
- III - transferência facultativa;
- IV - transferência *ex officio*;
- V - portador de diploma de graduação;
- VI - convênios ou acordos culturais;
- VII - matrícula cortesia (diplomática).

**Parágrafo único.** Os critérios de ingresso nos cursos de graduação da UFG serão definidos em legislação específica ou em editais.

Os cursos de Licenciatura em Educação do Campo da UFG ainda não participam do Sistema Unificado de Seleção (SISU), mas, desde 2014, participam do vestibular. Embora as LeDOC tenham um edital específico de seleção de alunos, assim como nos demais cursos da UFG este processo seletivo se estrutura a partir da aplicação de provas objetivas, compostas por questões de: língua portuguesa, literatura brasileira, matemática, biologia, física, geografia, história, química, língua estrangeira e, por fim, redação, todas elaboradas pelo Centro de Seleção da UFG.

Em uma tentativa de se adequar às características do público envolvido no processo seletivo para ingresso na LEdoC, as avaliações foram passando por alterações ao longo dos anos. Por exemplo, quanto à prova foi retirada a Língua Estrangeira Moderna e reduzido o número de questões (em 2014-1 foram 70, dessas, 10 questões de geografia, nos anos seguintes foram 40, dessas, 4 questões de geografia); quanto ao processo seletivo houve alterações em sua frequência (em 2014 foram dois, nos anos seguintes apenas um); e quanto

---

<sup>34</sup> O Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura (Cepec) é o órgão de supervisão da Universidade, com atribuições deliberativas, normativas e consultivas sobre atividades didáticas, científicas, culturais e artísticas de interação com a sociedade. É este Conselho que estabelece normas gerais para a organização, funcionamento, avaliação e alterações relativas aos cursos de graduação, de pós-graduação *lato sensu*, aos programas de pós-graduação *stricto sensu*, aos demais cursos abrangidos pela educação superior e às atividades de pesquisa, extensão e cultura. É ele quem elabora, também, normas disciplinadoras das atividades acadêmicas e didático-científicas, normas que disciplinam o ingresso, o regime de trabalho, a progressão funcional, a avaliação e a qualificação dos docentes a serem submetidas ao Conselho Universitário, aprova os regulamentos dos cursos de graduação e dos programas de pós-graduação, além de deliberar sobre o Regulamento Geral dos Cursos de Graduação.

ao número de vagas houve a ampliação (em 2014 foram 120 vagas – 60 vagas para a Regional Catalão e 60 vagas para a Regional Goiás – em 2017 o número foi ampliado para 180 – 120 vagas para a Regional Catalão e 60 vagas para a Regional Goiás).

É importante destacar que apesar da seleção da LEdoC acontecer a partir do vestibular, os cursos trabalham com a Política de Acesso Diferenciado, que garante às populações do Campo interessadas em cursar a LEdoC a prioridade no acesso às vagas. Desse modo, são estabelecidos como critérios de prioridade: quem já atua na segunda fase do Ensino Fundamental e Médio de escolas localizadas em áreas rurais; quem atua em escolas ou instituições rurais em atividades educativas direcionadas a jovens e adolescentes; e quem tenha concluído o Ensino Médio (ou curso equivalente) e pretenda atuar em escolas do Campo.

Sendo assim, para que o candidato esteja apto a ingressar no curso, segundo as especificações apresentadas nos editais de seleção, ele deve estar ciente de que deve apresentar:

- 3.1.8. No ato da inscrição, o candidato deve assinalar a opção que indica a sua condição de participação no programa, conforme constam nos subitens 2.1.1 e 2.1.2 ou 2.2 deste Edital:
- a) professor que atua no segundo segmento do ensino fundamental ou no ensino médio nas escolas do campo;
  - b) pessoa atuante em escolas ou instituições rurais em atividades educativas direcionadas a jovens e adolescentes;
  - c) concludente do Ensino Médio (ou curso equivalente). (UFG, 2017, p. 02).

No que se refere aos conhecimentos geográficos, os quais procuramos evidenciar nesse estudo, o processo seletivo da LEdoC, de 2014 a 2017, exigiu de seus candidatos o mesmo conhecimento cobrado dos demais candidatos para outros cursos da UFG. Sendo assim, foi exigido que ele demonstrasse compreender o espaço geográfico como resultado de relações estabelecidas entre a sociedade e a natureza. E, a partir das questões objetivas referentes à Geografia, no caderno de provas, foi avaliado se o candidato era capaz de:

1. Assumir uma postura crítica diante os discursos que expressam as relações sócioespaciais.
2. Identificar os elementos físico-naturais do espaço geográfico e suas relações.
3. Estabelecer relações entre as escalas local, regional, nacional e global, analisar as transformações (ambientais, regionais, territoriais, culturais, políticas, econômicas) do espaço geográfico.
4. Reconhecer o uso dos conceitos fundamentais da ciência geográfica na prática cotidiana da sociedade (espaço, lugar, região, território, paisagem, natureza).
5. Localizar e representar fenômenos e informações por meio da linguagem gráfica e cartográfica.

6. Interpretar fenômenos e processos sociais e ambientais por meio de diferentes tipos de linguagens e símbolos (mapas, gráficos, tabelas, imagens, músicas, textos literários e quadrinhos etc.).
7. Avaliar conflitos territoriais, culturais, sociais, políticos, econômicos e ambientais.
8. Discutir a formação do território brasileiro, as regionalizações e regiões brasileiras.
9. Trabalhar com elementos do clima e dinâmica climática; hidrografia: ciclo hidrológico, bacias hidrográficas, recursos hídricos; formações vegetais e domínios morfoclimáticos; mapas e uso da linguagem cartográfica: escalas, orientação, coordenadas, projeções, legendas e geotecnologias.
10. Debater as expressões culturais no espaço: identidades, patrimônio, movimentos sociais e territorialidades. (UFG, 2017, p. 05)

Deste modo, assim como os outros processos seletivos realizados pela instituição, a seleção realizada pelas LEdoC/UFG buscava avaliar se os candidatos eram capazes de ver a Geografia em seu cotidiano e articular os conhecimentos construídos ao longo da Educação Básica com pontos específicos da ciência.

Segundo os coordenadores das LEdoC/UFG, entrevistados nessa pesquisa, ao ingressar com essas habilidades o candidato mostra-se capaz de associar seus conhecimentos geográficos às disciplinas de Ciência da Natureza e construir instrumentos de análises como mapas de localização, levantamentos de perfis do solo e classificações da fitofisionomia do Cerrado. Uma abordagem fundamentada no modo de ver e pensar clássico da Geografia, que, segundo Moreira (2010), ainda está presa às relações de organização espacial, descrição da paisagem e a uma relação homem-meio. Mesmo reconhecendo os limites dessa leitura entendemos que, para nossa análise, este contexto demonstrou ser uma relevante presença da Geografia no curso, fato este que nos motivou a conversar com os professores.

Antes de conversarmos com os professores analisamos os documentos dos cursos (os PPC de 2016 das Regionais Goiás e Catalão e as ementas das 81 disciplinas da Regional Goiás e das 50 disciplinas da Regional Catalão), com o objetivo de identificar quais disciplinas aproximavam-se, em suas propostas, dos conhecimentos geográficos. Após a seleção inicial, foi enviada (por e-mail) uma carta (Apêndice A) aos coordenadores dos cursos solicitando a indicação dos professores responsáveis pelas disciplinas selecionadas<sup>35</sup>, com seus respectivos contatos, e que fosse feita uma conversa inicial com os mesmos a fim de nos

---

<sup>35</sup> Realidade Brasileira do Campo, Questão Agrária e Agricultura Familiar, Ciência, Tecnologia e Sociedade, Educação Popular e Movimentos Sociais, Questões ambientais e desenvolvimento sustentável I e II, Capitalismo e questão social, Estado e políticas públicas sociais, Fundamentos da química aplicados à química dos solos, água e atmosfera, Fundamentos da física e o contexto do cotidiano do campo, Questão rural, urbana e movimentos sociais, Campo, periferias urbanas e processos migratórios, Desenvolvimento sustentável e territórios rurais I e II. Disciplinas que abordam, segundo a Ementa, temáticas sociais, econômicas, ambientais, políticas e agrária.

apresentar e, conseqüentemente, facilitar nosso diálogo com os docentes. Ao final dessa etapa, das 5 professoras contatadas três concordaram em participar da pesquisa<sup>36</sup> e que serão tratadas aqui como Professoras 1, 2 e 3, com o intuito de preservar suas identidades.

Sobre os conhecimentos geográficos presentes nas ementas das disciplinas da LEdoC, é importante dizer que fizemos uma análise detalhada: primeiro, tentando compreender os conceitos básicos dentro da proposta da disciplina; depois, buscando refletir sobre quais os elementos nos permitem afirmar que a Geografia pode auxiliar nas discussões propostas pela disciplina; e, por fim, procurando aprofundar em cada um desses elementos identificar como os conhecimentos geográficos podem auxiliar na formação do educador, que deverá trabalhar a partir de uma abordagem interdisciplinar na escola, que é a proposta da Licenciatura em Educação do Campo.

É oportuno destacar que as doze disciplinas selecionadas são ministradas por professoras efetivas, as quais compõem especificamente o colegiado da LEdoC Regional Catalão ou Regional Goiás (apesar de também assumirem disciplinas em outros cursos). Possuem formações diversas como Ciências Sociais (Professoras 1 e 3) e Pedagogia (Professora 2), têm pós-graduação *strito sensu* e, das três professoras que aceitaram responder, duas ainda não tinham contato com a temática Educação do Campo até atuarem como docentes na LEdoC.

Destarte, a partir de uma entrevista por pautas (Apêndice B), como propõe Gil (1999), buscamos compreender o pensamento teórico-conceitual das professoras sobre a importância dos conhecimentos geográficos em suas disciplinas e também na LEdoC, quais os conhecimentos da Geografia identificam em suas aulas, e como avaliam que o trabalho com os conhecimentos geográficos contribuíram para a compreensão do conteúdo trabalhado e para a formação dos acadêmicos do curso.

Os resultados da análise interpretativa das falas das professoras nos levaram a afirmar que a Geografia trabalhada por elas é essencialmente associada à leitura espacial. Embora as professoras trabalhem com os conhecimentos geográficos como região, natureza, paisagem e território, e afirmem que a visão geográfica é de grande importância para auxiliar na reflexão sobre as relações entre homem e meio, apresentam um raciocínio geográfico limitado às possibilidades de reconhecimento, localização e descrição das características espaciais.

---

<sup>36</sup> Das três professoras que aceitaram conversar sobre a pesquisa, duas eram da Regional Catalão (Professora 1 e Professora 2) e uma era da Regional Goiás (Professora 3). Das outras duas que não aceitaram o convite para a conversa (ambas da Regional Goiás), uma estava saindo de licença para qualificação em outro estado e outra não respondeu aos nossos contatos.

Raciocínio que, segundo Moreira (2010), há algum tempo vem sendo (re)pensado na Geografia, haja vista a preocupação de não promover uma fragilidade em relação aos conceitos e temas geográficos.

Na LEdoC, de acordo com os relatos apresentados pelas professoras, o primeiro contato dos alunos com um conhecimento geográfico se dá a partir do pensamento espacial. Afirmação que podemos fazer, uma vez que é a partir de um trabalho de construção de “croquis”<sup>37</sup> das áreas rurais onde moram e/ou realizam suas atividades cotidianas vinculadas à Educação do Campo que os alunos são motivados a pensar e a representar o espaço em que estão inseridos. Nesse sentido, corroboramos em Castellar e Juliasz (2017, p. 166), que afirmaram que “o pensamento simbólico representacional presente no mapa mental, estimula o pensamento espacial [...] criando condições para identificar os fenômenos geográficos que estão representados em um território.”

Importa destacar que não compreendemos pensamento espacial como sinônimo de pensamento geográfico, embora ambos tenham momentos de mobilização e correlação na construção do conhecimento geográfico, como destacou Straforini (2018). Sendo assim, mesmo sem a intenção de formar professores de Geografia ou discutir especificamente conceitos geográficos, quando as professoras trabalham com a localização dos objetos ou fenômenos, a partir de representações cartográficas, possibilitam aos alunos pensarem o lugar que ocupam no mundo e as relações estabelecidas entre os lugares representados. Ou seja, conseqüentemente, permitem uma análise da realidade espacial em uma perspectiva geográfica.

As diversas formas de organização que envolvem a população do Campo carregam especificidades que também precisam ser lembradas e trabalhadas por meio de uma relação dialógica. O Campo, quando compreendido como espaço de vida e território onde se realizam todas as dimensões da existência humana, permite ao professor uma análise da realidade camponesa e, ao mesmo tempo, dá condições para um debate sobre as transformações sociais, econômicas e políticas pelas quais o espaço rural e sua população vêm passando.

Assim, é tarefa do professor formador ampliar a leitura dos contextos, processos e teorias que contribuem para a compreensão de uma educação de qualidade<sup>38</sup> e que assegure

---

<sup>37</sup> Materiais, compreendidos como um esboço cartográfico, construídos com o intuito de representar e apresentar informações de uma área e que, conforme a fala das entrevistadas, com um olhar geográfico, podemos relacionar com o que chamamos de mapa mental.

<sup>38</sup> A concepção de qualidade trazida nesse texto corrobora com Souza (2014), que, em uma lógica contra hegemônica, traz uma proposta que segue a perspectiva da educação como um bem público em oposição à educação submissa aos interesses mercadológicos.

um processo de formação de conceitos capaz de desenvolver habilidades intelectuais. Deste modo, é importante que este, ao considerar as especificidades da Educação do Campo, desenvolva uma educação geográfica, que, conforme Castellar e Vilhena (2010, p. 09),

[...] contribui para que os alunos reconheçam a ação social e cultural de diferentes lugares, as interações entre as sociedades e a dinâmica da natureza que ocorre em diferentes momentos históricos. Isso porque a vida em sociedade é dinâmica e o espaço geográfico absorve as condições em relação aos ritmos estabelecidos pelas inovações no campo da informação e da técnica, o que implica, de certa maneira, alterações no comportamento e na cultura da população dos diferentes lugares.

Ao abordarem tais transformações as professoras da LEdoC utilizaram novamente um olhar geográfico, principalmente, quando consideraram que a história se desenrola no espaço geográfico – afirmação enfatizada na fala daquelas que já haviam ministrado aulas no curso de Licenciatura em Geografia – e entenderam o espaço como parte fundamental para a compreensão dos processos de produção social e controle da sociedade.

Com abordagens considerando a relação dialética da formação econômico-social e o movimento de formação espacial, as professoras se aproximaram da leitura feita por Moreira (2010, p. 62), quando afirmou “que a Geografia, através, da análise do arranjo do espaço, serve para desvendar máscaras sociais”. Aspecto que, de acordo com autor, é comum à Geografia, haja vista sua habilidade em dialogar com demais cientistas que buscam compreender o movimento de formação econômico-social de um espaço geográfico.

Nesta perspectiva, com a proposta de promover a identidade do educador do Campo em um sentido amplo e direcionado ao desenvolvimento cultural, social e econômico, é possível identificar na fala das professoras um diálogo com a Geografia, principalmente, quando buscam a leitura do espaço e do território como forma de discutir a questão agrária brasileira e a necessidade de políticas públicas voltadas às populações do Campo. Estes são temas que há muito tempo autores da Geografia vêm refletindo e se dedicando, buscando meios para auxiliar os povos do Campo a pensarem seu processo educativo.

Fernandes (2012), ao discorrer sobre a importância dos envolvidos na Educação do Campo compreenderem o território como uma fração do espaço geográfico que conta com partes materiais e imateriais, busca esclarecer que, em sua dimensão política, econômica e social, é no espaço que os sujeitos executam seus projetos de vida. Para o autor, é importante, ainda, compreender que “as relações sociais, por sua diversidade, criam vários tipos de territórios, que são contínuos em áreas extensas e ou são descontínuos em pontos e redes, formados por diferentes escalas e dimensões” (FERNANDES, 2012, p. 32). Portanto, a

definição e a delimitação do território como espaço geográfico dependem da intencionalidade daqueles que o construíram.

Apesar de compreenderem a subjetividade existente nos conhecimentos geográficos, as professoras, ao trabalharem com eles, expõem uma fragilidade em suas abordagens. Apesar de entenderem que os movimentos do agronegócio e da agricultura camponesa modificam as paisagens e alteram as estruturas fundiárias e sociais no campo, ao abordarem a construção de conhecimentos como território ainda ficam presas às discussões de um território essencialmente material. É certo que não é intenção das professoras desenvolver um conceito de território com os acadêmicos da LEdoC, contudo, ao concebê-lo como algo essencialmente material, podem cometer o erro de desconsiderá-lo em sua dimensão temporal, espacial, simbólico-cultural, econômica e enquanto resultado de relações sociais.

É importante esclarecer que o território,

[...] como espaço geográfico contém os elementos da natureza e os espaços produzidos pelas relações sociais. É, portanto, uma totalidade restringida pela intencionalidade que o criou. A sua existência assim como a sua destruição serão determinadas pelas relações sociais que dão movimento ao espaço. Assim, o território é espaço de liberdade e dominação, de expropriação e resistência. (FERNANDES, 2006, p. 30)

Não é nossa intenção nos aprofundarmos na discussão sobre o conceito de território, contudo, é oportuno destacar que trabalhar com o conceito de território a partir de uma visão geográfica implica compreendê-lo “como uma dimensão espacial concreta das relações sociais e o conjunto de representações sobre o espaço ou ‘imaginário geográfico’ que também move as relações” (HAESBAERT, 2011, p. 46). Compreensão importante, principalmente porque nas sociedades agrícolas (populações tradicionais que estabelecem um vínculo simbólico com a terra) assume-se um território com carga simbólica vinculada à construção de identidades.

Por isso, não basta partir de uma posição filosófica, é preciso tratar a concepção de território como bastante influenciada por redes e fluxos, criados pelos grupos sociais que permitem leituras diferenciadas, tendo em vista que, como destacou Haesbaert (2011, p. 45):

[...] o conceito de território é amplamente utilizado não apenas na Geografia, mas também em áreas como a Ciência Política [...] e a Antropologia (principalmente em relação às sociedades tradicionais, com vínculos espaciais mais pronunciados) [...] e vivenciamos hoje um entrecruzamento de proposições teóricas.

No que diz respeito ao pensamento e ao trabalho com o conceito de região, pelo que podemos perceber nas ementas das disciplinas analisadas e na fala das professoras, elas buscam discutir região a partir dos princípios da localização e da extensão, utilizando em alguns momentos leituras e falas muito associadas ao recorte administrativo e, também, aos conceitos de delimitação associados à diversidade espacial, como, por exemplo, “regiões pobres, regiões secas”, “região marcada por disputas”, entre outras.

Essas são abordagens que não consideramos erradas, até mesmo porque não é nossa intenção aqui empregar juízos de valor, pois, como destacou Gomes (2009), são leituras comuns à sociedade e àqueles que não estão inseridos na Geografia. Na Geografia, segundo o autor, o uso do conceito região é um pouco mais complexo na perspectiva das discussões epistemológicas que o emprego desse termo impõe.

É um termo que “nasce sob orientação do desenvolvimento da sociedade” (GOMES, 2009, p. 55) e que se torna unidade básica do saber geográfico ao buscar a lógica do trabalho humano em um determinado ambiente e, em alguns momentos da história sob a influência do marxismo, está relacionado à divisão socioespacial do trabalho. Como destacado pelo autor, há sempre uma proposição política na construção e na reflexão desse conceito, vista sob um viés territorial. Desse modo, seus recortes são múltiplos, complexos, e permitem a discussão sobre a autonomia e o interesse daqueles que exercem a gestão e o controle do território.

Sendo assim, com seu caráter político e ideológico, o conhecimento geográfico de região está presente nas aulas da LEdoC quando as professoras buscam discutir o papel do Estado na organização e/ou desorganização do espaço agrário brasileiro e nos recortes feitos em função do capital. Momento em que buscam pensar os diferentes atores sociais que ocupam o espaço agrário brasileiro, discorrer sobre o processo histórico que os marcam e apontar como estes se relacionam nesse espaço. Leitura que analisamos como adequada, principalmente quando pensamos como Bezzi (2004, p. 24), que afirma que a região “permite criar a contiguidade e a identidade, unir e separar, criar e recriar, organizar e desorganizar o território”.

No que concerne ao trabalho com o conceito de natureza é possível perceber, tanto nas ementas quanto nos relatos das professoras, que este conceito está fortemente associado aos conhecimentos geográficos. Buscando leituras na Biologia, Ecologia, Química e na Geografia (entre outras ciências que se dedicam aos estudos da natureza), as professoras voltam-se principalmente para a discussão socioambiental. Abordagem que faz parte das bases da Educação do Campo, que visa despertar nos sujeitos do campo o compromisso com a preservação e a conservação ambiental.

Ao trabalharem com a temática, as professoras buscam evocar nos alunos a observação de forma direta e indireta da dimensão natural e biológica do território, motivando-os a desenvolverem inicialmente uma percepção estética, com comparação e classificação dos elementos observados, para, enfim, reconhecerem os fenômenos – pautando-se em um saber sistemático, palpável e concreto. Abordagem que se assemelha à forma como a Geografia Clássica estudava a natureza.

Na Geografia, durante seu período clássico, a discussão sobre natureza estava muito associada à visão positivista, que, de acordo com Moreira (2011), buscava a observação, dependente de leis como unidade terrestre, comparação e localização. Visão que, para Bispo (2012), veio ser modificada no início da década de 1970, com a chegada da Geografia Crítica – período em que a sociedade era marcada pelo agravamento dos problemas ambientais –, e que, a partir de uma visão marxista, passou a ver a natureza como um produto social e resultado da relação homem-meio ambiente, mediada pelo trabalho.

Sem esquecer que “a natureza é um conceito em mutação, no plano geral do paradigma das ciências e no plano interno da geografia. [...] retratada sempre na mesma ordem de sucessão, começando-se ora pelo relevo e ora pelo clima”, como afirmou Moreira (2011, p. 48), a Geografia na segunda parte do século XIX abandonou o paradigma cartesiano (onde analisa a natureza a partir de um movimento físico) e assumiu o movimento que considera a relação entre os aspectos bióticos e abióticos, além dos aspectos sociais.

Nesta perspectiva, o curso de Licenciatura em Educação do Campo, a partir da criação de hortas e espaços de paisagismo (Figura 2), busca discutir a relação homem-natureza com seus acadêmicos. Com a proposta de discutir as questões ambientais, de forma holística e interdisciplinar, as professoras assumem uma forma de análise próxima àquela proposta pela geografia socioambiental: “A relação homem-natureza, na geografia socioambiental, é considerada de maneira totalizante e não passiva, sendo direcionado olhares em que o social não é desconsiderado nesta relação” (BISPO, 2012, p. 51).

Figura 2 – Paisagismo feito por alunos da LEdoC na Regional Catalão - Go



Fonte: LEdoC Regional Catalão, 2016.

Entendendo o natural e o social como elementos de um único processo, a Geografia socioambiental é uma importante fonte de reflexão para as professoras da LEdoC. Afirmção que podemos fazer devido ao destaque dado por uma delas às interrelações construídas pela geografia:

A partir dos textos da geografia (textos que alguns colegas geógrafos me indicaram), consegui articular cultura, natureza, ciências da natureza, ciências sociais, economia, ecologia e política. [...] Neles consegui encontrar fundamentação teórica e até mesmo prática para discutir algumas inquietações trazidas pelos alunos da LEdoC e pela comunidade onde desenvolvemos algumas atividades do curso. Principalmente com relação aos problemas ambientais, que geram prejuízos na comunidade, sem deixar cair no discurso do senso comum. (Professora 2, 2017).

Nesse contexto, é possível perceber nas professoras uma preocupação com a complexidade ambiental, principalmente quando pensam que nesse conjunto estão inseridos diferentes atores sociais, que utilizam e mobilizam discussões da natureza. Preocupação que também encontramos nos textos de Leff (2003), quando discute a construção de novas visões de natureza e estratégias para a produção sustentável democrática e participativa, a partir da mobilização de uma nova cultura. Como afirmou o autor,

Abordar a identidade de uma comunidade na lógica da complexidade implica pensá-la fora da lógica formal, trazendo-a para um mundo constituído por uma diversidade de identidades, compondo formas diferenciadas do ser e entranhando sentidos coletivos do povo. Na complexidade ambiental, a configuração das identidades e do ser surge como o posicionamento do indivíduo e de um povo no mundo; na formação de um ser que conduz estratégias de apropriação da natureza e a construção de mundos de vida variados (LEFF, 2003, p. 47).

Sendo assim, apesar de uma aproximação com a Geografia Clássica (fundamentada, principalmente, na descrição para comparação), no início de suas abordagens as professoras, ao avançarem nas discussões das temáticas ambientais, buscam auxiliar seus alunos quanto à mobilização de conhecimentos. De acordo com a Professora 3, é sua intenção não os deixar presos à compreensão de uma natureza apenas como uma junção de elementos. Ou seja, ela busca demonstrar que as questões ambientais são também resultados e resultantes das relações sociais.

Em minhas aulas, busco demonstrar aos alunos que as questões ambientais são inerentes as questões sociais. A partir do discurso da sustentabilidade e da necessidade de construção de uma sociedade sustentável busco provocar discussões que os façam pensar a realidade em que estão inseridos e apresentar possíveis atividades que eles, enquanto sujeitos envolvidos na educação e na comunidade podem desenvolver. Enfatizo bem a necessidade de mudança comportamental, que pode gerar uma nova racionalidade, que rejeita a omissão e o silêncio diante a problemática ambiental [aquela discussão trazida por Leff, sabe] (Professora 3, 2018).

Outro conhecimento geográfico comum às aulas das professoras é a paisagem. Segundo suas falas, principalmente quando tentam trazer as memórias de tempos diferentes com relação à realidade brasileira do campo, mostrando os aspectos que diferenciam (visualmente) a agricultura familiar e o agronegócio, a periferia urbana e o espaço rural e, como isso, impactam no espaço agrário vivenciado por eles, que veem os movimentos migratórios como resultantes das alterações econômico-sociais do país.

A paisagem, que tem sido estudada e se tornado tema em variadas discussões da Geografia – inclusive no ensino de Geografia – tem um *status* de importância quando dedicada ao estudo do espaço construído pelo homem e da apropriação da natureza, que em suas diversas organizações afetam a organização da sociedade (CALLAI, 2013). Diante dessa contribuição, “deve ser vista como herança de processos antigos de atuação de tempos passados e modificada por processos antigos de atuação de tempos passados e modificada por processos de atuação recente [...]” (CALLAI, 2013, p. 38).

Corroborando com Moreira (2010), que afirmou que os estudos geográficos devem contemplar a observação (para verificar a distribuição do fenômeno analisado), a descrição (momento que dependerá de interpretação), e a análise (para entender os porquês da paisagem), consideramos que esta é uma ciência que permite olhar para além das aparências e identificar o resultado das histórias humanas no espaço.

Nessa linha de interpretação, considerar a paisagem para além da descrição do que é visível no espaço é de suma importância. Sendo assim, a Geografia, com suas diversas linhas de teóricas, novamente é vista como uma ciência que contribui com as discussões realizadas em sala de aulas inclusive na LEdoC. Afirmção que arriscamos fazer devido às falas das professoras 1 e 2, que disseram utilizar as leituras de Milton Santos sobre os espaços, territórios, natureza e, especialmente, sobre as paisagens, para planejarem suas aulas. Nesse trabalho, as docentes buscam promover discussões sobre as percepções e as relações da formação histórica da sociedade e as transformações da natureza. Sobre o trabalho com a paisagem e a relação com Milton Santos, as professoras afirmaram:

Entendo que a formação histórica da sociedade não pode ser compreendida de maneira isolada e Milton Santos consegue apresentar muito bem as relações existentes entre Sociedade e Natureza. Por isso utilizo muitos textos do autor quando vamos discutir os resultados dos movimentos do homem no espaço e as transformações que ocorrem no espaço agrário e até mesmo nas cidades. Sei que não tenho a leitura geográfica que me permitiria aprofundar na discussão, como vocês da Geografia aprofundam, mas como cientista social, procuro dialogar com a interpretação de que a paisagem não eterna. (Professora 1, 2017)

A paisagem é estudada por várias áreas, quando cursei Pedagogia, e especialmente quando fiz o mestrado em Educação, tive a oportunidade de ler alguns textos do Milton Santos, textos que me fizeram admirar muito o autor, mas especialmente preencher algumas lacunas deixadas pela graduação. Entendo que a partir dele consegui analisar um pouco melhor os aspectos que relacionam homem e sociedade, sob o olhar social. Por isso, quando trabalho com as transformações espaciais e os interesses que estão por trás disso, com os alunos aqui do curso de Educação do Campo, sempre utilizo textos de Milton Santos [...] É fundamentada nele que questiono, em sala de aula, a existência da paisagem natural como aquela ainda intocada; e o papel de cada um deles como sujeito responsável e comprometido com as transformações no quadro natural. (Professora 2, 2017)

Entendemos que o uso dessas abordagens descritas servirá para os alunos construírem noções sobre os fenômenos sociais e ambientais. Assim, a questão que se coloca é compreender qual a clareza dos conceitos trazidos pelas professoras ao tentarem contribuir para o estudo do território, da natureza e da paisagem. As abordagens apresentadas pelas professoras nos permitem visualizar um possível diálogo com a Geografia, e a preocupação

em garantir que a Educação do Campo se desenvolva a partir da construção de conhecimentos fundamentais para a sociedade.

Nesta perspectiva, quando as professoras foram solicitadas a apresentarem sua percepção sobre os conhecimentos geográficos nas aulas que ministram na LEdoC, afirmaram terem o cuidado de estudar sobre as temáticas que estão associadas às discussões que a Geografia já desenvolve há muito tempo. Contudo, apontam suas limitações na compreensão e no trabalho com os mesmos, especialmente devido à formação que tiveram, que nem sempre teve um caráter interdisciplinar. Sobre isso, as professoras destacaram que:

Na tentativa de resolver esse problema, trouxemos alguns professores da Geografia (me lembro agora dos professores Ricardo e Tiago, lá do IESA), que discutem temáticas relacionadas ao campo. Apesar de não ser o foco de suas discussões os conceitos da Geografia, em suas falas, buscaram demonstrar como os conceitos de território, paisagem, e espaço estão presentes no campo, especialmente em seus cotidianos. (Professora 1, 2017)

Tento estudar bastante sobre as temáticas que preciso abordar nas disciplinas e dialogar com os colegas da Geografia, especialmente sobre temas que estão presentes em nosso cotidiano de discussões acadêmicas (território, migração, a relação campo-cidade, sustentabilidade) e não correr o risco de ficar no senso comum. (Professora 3, 2018)

É oportuno destacar que ao observarmos as leituras e discussões descritas pelas professoras, percebemos um discurso ainda vinculado ao empirismo – traço comum aos geógrafos do período clássico desta ciência. E, apesar de em alguns momentos tentarem avançar nas discussões propostas e utilizarem autores que não se prendem ao estudo homem-natureza, como é o caso de Milton Santos, as professoras da LEdoC ainda se esquecem de pensar o território e, especialmente, a paisagem como resultado de processos e produções sociais.

Desse modo, perdem uma parcela da compreensão sobre a realidade dos lugares onde desenvolvem seu trabalho e/ou utilizam para exemplificar a relação com o conteúdo e sobre as relações entre a sociedade e a natureza, pois, como destacou Moreira (2010, p. 63): “[...] o arranjo espacial é a própria estrutura da totalidade social, e como na base dessa estrutura está a natureza do processo de reprodução social, é no conhecimento das leis que regem esse processo de reprodução que deve se apoiar a análise do espaço”.

Sendo assim, compreender a organização dos conhecimentos geográficos nessa licenciatura pensada, especificadamente, para aqueles que residem ou trabalham em áreas rurais, e analisar como a Geografia vem sendo contemplada configura-se como um desafio para a ciência geográfica. Isso significa, antes de tudo, compreender como os professores

desenvolvem suas aulas e, mesmo, como compreendem o espaço e a história em que estão inseridos. Por isso, no próximo tópico buscamos refletir especialmente sobre os possíveis diálogos entre Educação do Campo e Geografia.

### **3.2 A consolidação da Educação do Campo como área de produção de conhecimento e de diálogo com a Geografia**

A Educação do Campo tem conquistado lugar na agenda política das instâncias municipal, estadual e federal nos últimos anos, como foi observado no capítulo 1. Ela é fruto das demandas trazidas pelos movimentos sociais que buscam o desenvolvimento de uma educação associada à luta por uma nova concepção de campo e camponês. Este contexto inaugurou frentes no debate educacional brasileiro ao buscar a construção de uma educação pública pautada nos interesses da sociedade civil e ao debater as práticas pedagógicas nas escolas do Campo, que, segundo os movimentos sociais, divergiam da concepção de Campo pautada pelos trabalhadores e moradores de áreas rurais.

Criada na contramão das políticas compensatórias neoliberais, a Educação do Campo surgiu como alternativa para a universalização dos conhecimentos e a contribuição para o debate das “diferenças entre os modelos de desenvolvimento do campesinato e do agronegócio” que resultam nas “relações capitalistas que diferenciam, destroem e recriam o campesinato” (FERNANDES, 2012, p. 17).

Ao colocar o protagonismo dos sujeitos do campo como centro das preocupações, a Educação do Campo comprometeu-se com o desafio de construir “uma proposta de educação básica que assuma, de fato, a identidade do meio rural, não só como forma cultural diferenciada, mas principalmente como ajuda efetiva no contexto específico de um novo projeto de desenvolvimento do campo” (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 29). Discussão fundamental para o envolvimento dos sujeitos em seu processo de formação e transformação do modelo de sociedade.

Com a ruptura do paradigma da educação rural e a proposta de um novo paradigma<sup>39</sup> para orientar as práticas pedagógicas para a população do campo, a Educação do Campo

---

<sup>39</sup> O paradigma da Educação do Campo, ao contrário da educação rural, concebe o Campo como espaço de vida e resistência, onde camponeses lutam por acesso a terra e pela oportunidade de permanecer nela, considerando a diversidade dos sujeitos sociais – agricultores, assentados, ribeirinhos, caiçaras, extrativistas, pescadores, indígenas, remanescentes de quilombos, enfim, todos os povos do Campo brasileiro.

tornou-se fundamental para o questionamento dos interesses da classe dominante em relação ao modo de produção capitalista. Sendo assim, a partir da Educação do Campo conseguiu-se apresentar inquietações em torno das contradições vividas pela população camponesa e, principalmente, pelos estudantes de escolas localizadas em áreas rurais (ausência de escola, de professor com formação consistente para o trabalho nas escolas localizadas no Campo e em alguns casos, ausência de professores).

Inicialmente unindo práticas pedagógicas da Educação formal à Educação Popular (principalmente pela perspectiva da Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire) e com uma preocupação central na abordagem de temas como os aspectos político-pedagógico das escolas do campo e a socialização dos conhecimentos para uma atuação politicamente consciente no campo, os movimentos sociais, ao lutarem por uma Educação do Campo, aceitaram o desafio de construir novos conhecimentos adequados a um novo modelo de desenvolvimento e organização escolar (GHEDINI, 2017).

Com uma abordagem que dava voz ao professor no encaminhamento das ações da escola frente às lutas sociais e pela terra, pensava-se uma escola diferente das existentes. Segundo Dalmagro (2010, p. 125), era preciso pensar em um espaço sintonizado com os movimentos de luta pela terra, ou que, ao menos, não desfizesse os aprendizados de luta, ou fosse contra eles. Ou seja, era preciso que a Educação do Campo lutasse por uma educação significativa, capaz de buscar por uma nova sociedade, “carregadas, sim, de ideologia como qualquer ação humana”.

Como Ramos, Moreira e Santos (2004, p 37) salientam:

A educação do campo deve compreender que os sujeitos possuem história, participam de lutas sociais, sonham, têm nomes e rostos, lembranças, gêneros, raças e etnias diferenciadas. Cada sujeito individual e coletivamente se forma na relação de pertença à terra e nas formas de organização solidária. Portanto, os currículos precisam se desenvolver a partir das formas mais variadas de construção e reconstrução do espaço físico e simbólico, do território, dos sujeitos, do meio ambiente. O currículo precisa incorporar essa diversidade, assim, como precisa tratar dos antagonismos que envolvem os modelos de agricultura, [...].

Desse modo, trabalhar com o princípio de uma educação de qualidade construída pelos e para os povos do campo era respeitar os conhecimentos trazidos por eles e pelos movimentos sociais, e valorizar a identidade e a cultura do campo. Nessa perspectiva, a escola pública do campo proposta por seus protagonistas pauta-se na construção coletiva, que respeita a identidade dos povos do campo, mas que também reflete a proposta curricular e se

atenta para a (re)construção do sistema educacional. Principalmente, no que diz respeito ao contexto histórico e cultural que envolve cada escola.

Segundo Caldart (2004, p. 28), “a perspectiva da Educação do Campo é exatamente a de educar as pessoas que trabalham no Campo, para que se encontrem, se organizem e assumam a condição de sujeitos da direção de seu destino”. Ao laçar-se como mediadora de um diálogo entre povos do Campo (sujeitos oprimidos e excluídos socialmente) e Estado, a Educação do Campo fortaleceu-se como área de estudo e formação pedagógica, atuando principalmente sob uma tendência progressista libertadora. Proposta que, para Libâneo (2003), prioriza a discussão dos temas sociais e políticos, a análise de problemas da sociedade e seus determinantes, e a transformação da realidade social e política trazida pelos alunos.

Com esta postura, a Educação do Campo contribuiu para a quebra de paradigmas na Educação, e nos arriscamos a dizer que não apenas aqueles relacionados à população do campo. A partir da ruptura com o pensamento de uma educação para formar indivíduos mecanizados e individualmente estimulados a atenderem às demandas do mercado de trabalho, a Educação do Campo conseguiu construir uma proposta que visa o desenvolvimento individual e coletivo do sujeito. Cumprindo assim a função da Educação, que, de acordo com Libâneo (2000, p. 74), pode ser definida como:

Uma prática social cunhada como influência do meio social sobre o desenvolvimento dos indivíduos na sua relação ativa com o meio natural e social, tendo em vista, precisamente, potencializar essa atividade humana para torná-la mais rica, mais produtiva, mais eficaz diante das tarefas da práxis social posta num dado sistema de relações sociais.

Nesta perspectiva, traz uma escola que não pode ser um lugar onde as pessoas vão apenas para aprender os conteúdos de forma mecânica e sem nenhum significado. Entendendo as distintas realidades existentes no espaço rural, a Educação do Campo vem valorizar a ação pedagógica inserida na prática social, enxergando na escola e nos educadores o papel de mediadores entre conteúdo e saber criticamente elaborado. Para Libâneo (2003), esta proposta está associada à pedagogia histórico-crítica, que identifica na escola as condições democráticas para a transformação social.

No que diz respeito aos documentos oficiais, esse constructo da Educação do Campo, que expressa a necessidade de uma formação capaz de compreender as contradições sociais e econômicas enfrentadas pelos sujeitos que vivem no campo e de superar essas contradições, vem se tornando realidade. No estado de Goiás, por exemplo, após as discussões e as formulações de políticas nacionais voltadas à educação nas escolas do campo houve a

inserção de um capítulo destinado a reconhecer a importância das escolas do/no Campo para o Estado de Goiás no Plano Estadual de Educação de 2008 a 2017 (GOIÁS, 2008).

Neste documento, o governo do estado de Goiás, através da Secretaria de Educação, reconheceu a necessidade de o Estado se comprometer com a formação e a cultura dos povos residentes em áreas rurais, a partir da seguinte afirmação:

[...] os povos do/no campo têm raiz cultural própria, um jeito de viver e trabalhar distinto daquele observado no mundo urbano, que inclui diferentes maneiras de ver o mundo e de se relacionar com o tempo, espaço, meio ambiente, bem como de viver e de organizar a família, a comunidade, o trabalho e a educação. Dessa forma, é preciso garantir uma proposta de escola do/no campo que leve em conta a identidade cultural dos grupos que ali vivem. O campo, hoje, não é sinônimo apenas de agricultura e pecuária. Há traços tradicionais do mundo urbano que estão sendo incorporados no modo de vida rural, assim como há traços do mundo camponês que voltam a ser resgatados e valorizados. Por essa razão, a escola do campo não precisa ser, necessariamente, uma escola agrícola, mas será, necessariamente, uma escola vinculada à cultura que se produz por meio das relações sociais mediante o trabalho na terra. (GOIÁS, 2008, p. 65)

Esse fato é visto como uma conquista para os povos do Campo, que são constantemente marcados pelo descaso e pelo fechamento de escolas ao invés do reconhecimento de sua cultura. Ao estimular a formação e a estruturação das Escolas do Campo promove-se o desenvolvimento de políticas pedagógicas que fortalecem a identidade camponesa e, conseqüentemente, auxiliam os povos do campo na disputa territorial.

Nesse sentido, o estado de Goiás elaborou a Lei nº 18.320, de 30 de dezembro de 2013, instituindo a Política Estadual de Educação do Campo, firmando o compromisso de que:

Art. 2 § 4º A educação do campo dar-se-á mediante a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação, a garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar, bem como de materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, bibliotecas e áreas de lazer e desporto adequados ao projeto político-pedagógico e em conformidade com a realidade local e diversidade das populações do campo

Art. 6º A formação de professores para a educação do campo observará os princípios e objetivos das Política Nacional de Formação de Professores do Magistério da Educação Básica e será orientada, no que couber, pelos conselhos de educação nacional, estadual e municipais.

§ 1º Poderão ser adotadas metodologias de educação a distância para garantir a adequada formação de profissionais para a educação do campo.

§ 2º A formação de professores poderá ser feita concomitantemente à atuação profissional, de acordo com metodologias adequadas, inclusive a pedagogia da alternância, sem prejuízo de outras que atendam às especificidades da educação do campo, bem como por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão. (GOIÁS, 2013).

É oportuno destacar que sabemos que isso não significa que o Estado vai atender efetivamente a todos estudantes do Campo com a mesma atenção destinada àqueles que residem e estudam na cidade, ou mesmo garantir a permanência de escolas em áreas rurais afastadas dos grandes centros urbanos. Contudo, é importante que sejam pensadas políticas que garantam a existência, a estruturação e a permanência de uma educação que considere as especificidades da população do Campo.

A Educação do Campo, que vem enfrentando fortes ataques por forças contrárias à democratização da educação<sup>40</sup>, é essencial para o desenvolvimento do território camponês. Com seus princípios fundamentados na emancipação e na autonomia como condição de superação da subalternidade, tem garantido a formação em todos os níveis (educação básica, formação técnica, ensino superior e pós-graduação), o fortalecimento do movimento por reforma agrária e o desenvolvimento humano no campo (FERNANDES, 2012).

Desta feita, essa construção contínua da Educação do Campo, de forma crítica, vem se efetivando como uma das mais importantes experiências da Educação Popular. Considerando a estruturação de políticas de formação para atuação em escolas do Campo, o reflexo dessa consolidação da Educação do Campo é a criação e a solidificação dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, após os cursos de Pedagogia da Terra<sup>41</sup>, que durante décadas formou professores para atuarem em escolas localizadas em áreas rurais.

É oportuno destacar que a formação docente na perspectiva da Educação do Campo, e desenvolvida pelo PRONERA, segue em três frentes, que, segundo Molina e Antunes-Rocha (2014, p. 231), podem ser apresentadas da seguinte maneira:

A primeira diz respeito às práticas formativas de educadores para atender as necessidades dos projetos de alfabetização e escolarização de adultos. A esses se agregam os cursos ofertados em nível médio, na modalidade de Magistério. A segunda nos informa do conjunto massivo de práticas relacionadas à formação em nível superior para atuação nos anos iniciais, por meio dos cursos de Pedagogia da Terra, Pedagogia do Campo, Pedagogia das Águas, entre outros. A terceira diz

---

<sup>40</sup> Fernandes (2012, p. 19), ao refletir sobre o processo de criação de cursos superiores para atender às populações do campo, relata os problemas enfrentados pelos cursos: “de agronomia na Universidade Federal de Sergipe, o curso de Geografia na Universidade Estadual Paulista – UNESP, o curso de Direito na Universidade Federal de Goiás e o curso de Medicina Veterinária da Universidade Federal de Pelotas” que sofreram a resistência de diversas organizações e pessoas que tentaram impedir seu início porque eram destinados aos camponeses de programas de reforma agrária.

<sup>41</sup> A identidade da Pedagogia da Terra se constitui como crítica aos formatos mais tradicionais do curso de Pedagogia e à concepção de educação ainda dominante na Universidade. Ou seja, em cada turma se vai ajustando o jeito de fazer o curso e, nestes ajustes, há muito contraponto, e vai se formulando esta crítica. E isto, que diga-se, não se realiza contra a Universidade, mas com ela no movimento das contradições próprias a uma relação entre sujeitos tão diferentes, e também nas sintonias com as professoras e professores universitários que buscam construir uma Universidade mais próxima das necessidades do povo e do projeto político da classe trabalhadora. (CALDART, 2002, p. 85).

respeito à formação para atuação nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio por meio dos cursos de Licenciatura.

Com uma proposta interdisciplinar, a LEdoC trouxe “a vinculação orgânica entre formação docente e escolas do campo” (MORENO, 2014, p. 182), capaz de promover alterações na organização do trabalho pedagógico e do currículo atual da educação básica no Campo (introduzindo conteúdos relacionados às ciências agrárias) e dar protagonismo aos sujeitos em formação. Nesta linha de raciocínio, formar professores capazes de compreender terra-escola-lugar como espaços de símbolos, identidades e culturas.

Ao ofertar um curso que trabalha com um público diferenciado daquele majoritário nos centros urbanos, a Educação do Campo expandiu as possibilidades do cenário acadêmico para a população que trabalha no Campo, que só teria condição de continuar seus estudos (nível superior) caso o calendário escolar atendesse às demandas de suas atividades, muitas vezes, associadas ao calendário agrícola.

Neste sentido, a estruturação de cursos universitários a partir do modelo da Pedagogia da Alternância e com a proposta de trabalhar teoria e prática atreladas à comunidade e às escolas do campo onde os alunos trabalham, primeiramente, permitiu aos sujeitos do Campo buscarem uma formação acadêmica e, com isso, desenvolverem-se política e socialmente, tendo por base uma educação crítica pautada na clareza dos determinantes sociais, educativos e das contradições da sociedade. Além de tornarem-se capazes de transformar e intervir racionalmente no meio em que vivem e/ou exercem suas atividades.

É certo que a identidade em processo de construção no curso de Licenciatura em Educação do Campo não é apenas cultural, é também uma identidade de classe, pois parte da perspectiva do reconhecimento da situação de exploração a que os povos do Campo vêm sendo submetidos. Assim, a possibilidade de diálogo com ciências como a Geografia é ampla, principalmente quando pensamos que o sujeito deve ser motivado a analisar e a interpretar seu cotidiano e o cotidiano das escolas do Campo, para então pensar como transformar a realidade das áreas rurais.

Segundo Castellar e Juliasz (2017), a Geografia cumpre sua função social ao possibilitar a compreensão da realidade, dos lugares onde se vive e das relações entre sociedade e natureza. Ou seja, esta ciência apresenta-se como conhecimento fundamental às discussões propostas pela Educação do Campo para a leitura do território e das disputas globais. Principalmente quando pensamos nas especificidades apresentadas pela LEdoC com habilitação em Ciências da Natureza, em que o educador precisa relacionar o conhecimento

do senso comum ao conhecimento científico a fim de explicar o funcionamento do mundo, bem como planejar, executar e avaliar as ações de intervenção na realidade.

Cabe ressaltar que essas relações propostas pela Educação do Campo, há muito tempo, vêm sendo feitas pela Geografia, o que torna possível o diálogo entre os dois cursos. Considerando o trabalho em uma perspectiva interdisciplinar, é possível destacar a importância dos conhecimentos geográficos no resgate dos elementos que compõem a memória, os saberes, os valores, os costumes e as práticas sociais e produtivas dos sujeitos do campo e da agricultura familiar, que, de acordo com Moreno (2014, p. 190), “demarcam o território de existência coletiva dos educandos vinculados ao curso”.

Para Souza (2012), uma reflexão presente tanto na Educação do Campo como na Geografia é justamente sobre a categoria território. Segundo a autora,

[...] o território, como categoria é eleito para pensar nos embates entre agricultura camponesa e agronegócio, abre-se a possibilidade para tratar o campo como um espaço em disputa e não em um espaço da supremacia do agronegócio, como único modelo que permite o desenvolvimento do país, podemos destacar que a eleição dessa categoria também é uma negação as hierarquias estabelecidas a partir do capitalismo. (SOUZA, 2012, p. 322)

Nesse propósito, é fundamental pensar a Educação do Campo para além dos conhecimentos básicos adquiridos na escola, contemplando outras dimensões como econômica, cultural, meio ambiente, política e cidadania. Logo, é preciso pensar a complexidade do desenvolvimento territorial. Ao refletir sobre esse ponto em especial é possível que Educação do Campo e a Geografia dialoguem e construam conhecimento, principalmente quando reconhecem, assim como Fernandes (2012), que a educação, a cultura, a produção, o trabalho, a infraestrutura, a organização política, o mercado etc., são relações sociais constituintes das dimensões territoriais.

Nesse sentido, ensinar Geografia:

[...] pressupõe uma compreensão mais elaborada do mundo, da produção e apropriação do espaço pelo homem, por se tratar de um mundo globalizado, que se transforma de maneira rápida e que reflete uma sociedade do consumo que vem se apropriando rapidamente das chamadas tecnologias da comunicação e da informação. (BENTO, 2014, p. 144)

A constituição de uma relação dialógica entre Educação do Campo e Geografia é fundamental para a compreensão das imposições feitas pelo agronegócio às populações do Campo e, principalmente, para a emancipação dessa população que, muitas vezes, é

subalterna às imposições do capital. Considerando que a Geografia é uma ciência que se dedica ao espaço construído, que se modifica conforme as diversas formas da sociedade, esta permite a compreensão da história e das marcas deixadas pelo homem no território (CALLAI, 2013).

A partir do trabalho com seus conhecimentos específicos, a Geografia contribui para a compreensão do papel de cada pessoa na construção do espaço e propõe instrumentos para que os sujeitos compreendam a realidade em que estão vivendo. Segundo Callai (2013), a ciência constrói ferramentas pedagógicas e intelectuais para compreender o mundo, o que permite aos alunos uma posição de sujeitos de suas histórias.

Ao trabalhar com os conhecimentos geográficos, com foco na reflexão e com clareza quanto às propostas pedagógicas, além de ter consciência da cultura, das estruturas sociais e das experiências trazidas pelos alunos onde desenvolve seu trabalho, o professor tem condições de trabalhar os conhecimentos científicos atrelados aos conhecimentos do cotidiano, desenvolvendo, a partir da experiência educativa, um processo de reconhecimento, haja vista que:

Los individuos aprenden a verse a sí mismo como miembros plenos y, al mismo tiempo, especiales de la comunidad al irse convenciendo de las capacidades y necesidades específicas que los constituyen con personalidades, mediante los patrones de reacción de apoyo de sus compañeros de interacción generalizados. En este sentido, todo sujeto humano depende esencialmente de un contexto de formas de interacción social regido por principios normativos de reconocimiento mutuo. (HONNETH EN FRASER Y HONNETH, 2006, p. 136 apud MENDAÑA; PEREIRA, 2013, p. 100)

Neste sentido, a Geografia, que há décadas tem pesquisadores<sup>42</sup> dedicados a compreender as relações desenvolvidas no espaço agrário brasileiro, e especialmente as disputas territoriais no espaço agrário, vem auxiliando professores e pesquisadores da Educação do Campo a discorrerem sobre tal processo. Fernandes (2012), por exemplo, ao analisar a Educação do Campo no contexto da Reforma Agrária evidenciou que a construção do modelo hegemônico do agronegócio não eliminou os sujeitos do Campo, tampouco suas práticas econômicas e culturais.

Sendo assim, quando identificam a escola como espaço formal capaz de construir uma identidade oponente àquela fundamentada no controle social imposto pelas disputas territoriais no campo, a Geografia e a Educação do Campo se fortalecem na luta pela

---

<sup>42</sup> Bernardo Mançano Fernandes, Ariovaldo Umbelino de Oliveira, Antônio Thomaz Júnior, Eliane Tomiasi Paulino, entre tantos outros.

educação com reconhecimento social, desvinculando-a da visão de educação para a produção econômica e avançando os olhares para a produção de sujeitos coletivos.

Conforme observamos na LEdoC/UFG (Regional Catalão e Regional Goiás), o diálogo entre Educação do Campo e Geografia se inicia quando as professoras buscam leituras e auxílio nos conhecimentos geográficos para trabalharem as temáticas propostas para cada disciplina assumida – como destacado no tópico anterior. Mas, realmente se efetiva quando as professoras buscam desenvolver conceitos e habilidades intelectuais com seus alunos, com o objetivo de torná-los conscientes de seu papel enquanto sujeitos de sua educação.

Ao adotar uma proposta de aprendizagem fundamentada na interdisciplinaridade e contando com os conhecimentos geográficos, as professoras podem auxiliar seus alunos na leitura de mundo e, mesmo sem intenção, desenvolver um raciocínio geográfico entre os acadêmicos. Segundo a Professora 3, esse é um conhecimento que é perceptível nas atividades desenvolvidas no Tempo comunidade.

É perceptível no diálogo com os alunos e até mesmo nas análises feitas sobre o espaço onde desenvolvemos o Tempo Comunidade, uma preocupação em identificar como as questões sociais e ambientais influenciam as atividades desenvolvidas naquele espaço. Contribuição que pode ser um resultado das discussões que fazemos sobre o espaço agrário e as transformações da natureza e da sociedade; e utilizo alguns textos da Geografia como os do Milton Santos e do Mançano. [...] Conversando, agora, com você vejo que talvez seja importante um geógrafo em nosso colegiado. Independente de estarmos formando professores para atuar com disciplinas da Ciência da Natureza (Professora 3, 2018).

Nesse sentido, o trabalho com a paisagem ajuda a entender as práticas e compreensões dos alunos sobre o espaço em que estão inseridos. Contudo, a observação e o entendimento das formas e de como estão dispostos objetos e sujeitos deve servir também para entender as distintas imagens construídas e então destacar as potencialidades cognitivas. Como ressaltou Cavalcanti (2012, p. 182),

A observação é uma atividade seletiva, pois depende de requisitos do observador. A seleção de elementos, por exemplo, é feita com base em instrumentos conceituais e na sensibilidade e curiosidade de quem observa. Trata-se de uma habilidade que pode ser desenvolvida na escola, e particularmente na Geografia, que tem nas formas espaciais (paisagem) um primeiro nível de análise do próprio espaço.

Desse modo, a Geografia e a Educação do Campo dialogam na construção cultural dos sujeitos da LEdoC, buscando desenvolver capacidade dos alunos de raciocínio e interpretação

sobre a organização espacial, a degradação ambiental, a segregação socioespacial, enfim, a complexidade do mundo em que desenvolvem suas atividades cotidianas – considerando a temporalidade e a espacialidade dos fenômenos analisados.

Assim, dando continuidade às perspectivas que vêm colocando Educação do Campo e Geografia como áreas afins, que dialogam e buscam uma compreensão de campo a partir dos conhecimentos científicos e conhecimentos cotidianos, considerando as influências do capital, na próxima seção apresentaremos as contribuições da Geografia na superação das contradições escolares, procurando discutir como seu olhar contra hegemônico pode auxiliar a Educação do Campo na construção e na valorização de uma identidade territorial camponesa.

### **3.3 Compreensão do papel da Geografia na superação das contradições escolares e sua importância para a Educação do Campo**

A escola, como destacou Cavalcanti (2013a), vive um contexto peculiar no século XXI, a partir do constante movimento marcado por mudanças advindas das políticas públicas voltadas para a educação relacionadas aos processos de avaliação, ao currículo, às estruturas de formação e, especialmente, ao papel da própria escola. Nesta análise, de acordo com a autora, a escola, mesmo com seu tempo escasso, com o espaço, na maioria das vezes, apertado e sem ambiente adequado para o trabalho intelectual, ao trabalhar com as diferentes disciplinas (Geografia, História, Língua Portuguesa, Matemática, entre outras) cumpre seu papel de proporcionar uma formação cidadã, o que é vital para a dinâmica sociocultural da sociedade. “Nesse entendimento, o ensino escolar não é meramente uma formalidade institucional que se cumpre, mas, uma atividade complexa, preocupada em ajudar no projeto de desenvolvimento do pensamento dos alunos e de sua prática social.” (CAVALCANTI, 2013b).

Assim, a Geografia permite ao aluno uma construção do pensamento espacial e uma compreensão do mundo e suas dinâmicas, sob a ótica das abordagens geográficas, além de desenvolver a capacidade de compreensão da realidade. Por meio da construção de conceitos, desenvolve um pensamento complexo (conseguindo realizar a abstração e a generalização dos fenômenos observados), que, de acordo com Vigotsky (2000, p. 281), é um momento em que:

[...] el concepto se forma a través de los complejos cambios que se producen al transformarse la imagen en el momento dinámico de la composición atribuida de

sentido, es decir de lá elección de algunos rasgos, significativos todo ello nos es fruto de una simple mezcla de elementos de imágenes aisladas.

Isso afeta não somente a aprendizagem do conteúdo, mas também o método de raciocínio, proporcionando o crescimento social e global do aluno.

Considerando que os conceitos se desenvolvem, também, na prática cotidiana das pessoas, pensar geograficamente é fundamental para se trabalhar no ambiente escolar. Ainda mais quando pensamos que o conhecimento geográfico permeia as práticas espaciais cotidianas dos alunos. E, ao ler sua realidade sob o viés da Geografia, o aluno terá condições de confrontar conceitos científicos e cotidianos, como natureza, degradação ambiental, cidade, campo etc., e criar novos conceitos sobre os contextos que estão a sua volta, nas suas relações sociais. Comportamento, que, segundo Cavalcanti (2002), deve compor o pensamento geográfico.

Reforçando a relevância do pensamento por conceitos, Cavalcanti (2013b, p. 63) afirma que:

Em um ensino orientado pela meta de formação de conceitos geográficos, o aluno poderá adquirir ferramentas intelectuais que lhe servirão de fios condutores para compreender a realidade espacial que o cerca na sua complexidade, nas suas contradições, a partir da análise de sua forma/conteúdo e de sua historicidade.

Como na sociedade moderna a ciência se misturou à vida cotidiana e as atividades sociais se tornaram mais complexas e, muitas vezes, especializadas (GRAMSCI, 1982), podemos afirmar que os conceitos geográficos perpassam os conteúdos escolares e são instrumentos indispensáveis para a reflexão sobre o mundo, sobre as questões políticas, sociais, naturais, econômicas e culturais. Segundo Kaercher (1999), juntamente com as outras disciplinas escolares, pode ser um instrumento valioso para a construção de um pensamento crítico dos alunos, que conseguirão ligar a disciplina ao seu cotidiano.

Com sua tarefa de compreender o espaço em um contexto complexo, a Geografia dá ao sujeito condições para refletir e compreender seu espaço na sua concretude e nas suas contradições. Nesse sentido, dentro do espaço escolar a Geografia liberta os horizontes, desenraiza as ideias, desperta os olhares para as práticas sociais e, conseqüentemente, permite enxergar as transformações socioespaciais. Como afirmou Cavalcanti (1998), possibilita aos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem novas formas de ser, agir, sentir, pensar e imaginar.

Desse modo, a Geografia é fundamental para a ressignificação dos conceitos cotidianos, a ampliação dos horizontes e a compreensão da força social na construção do espaço. E, independente do lugar onde é desenvolvida, é fundamental para aproximar as pessoas da realidade do lugar. Como destacaram Lache e Rodriguez (2013, p. 151), “estudiar escenarios geográficos demanda de una u otra manera de la aproximación con la realidad socio-territorial de los lugares”.

No que concerne à educação diferenciada para os povos do Campo, que foi formalmente estabelecida a partir da Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9394/96), a Geografia é um importante conhecimento para a construção de uma educação que considere o aluno como um ser histórico, detentor de conhecimentos associados à sua vivência. O que permite ao educador assumir-se como sujeito de reflexão permanente, que precisa dialogar com as construções e reconstruções do espaço rural e as distintas realidades nas quais os jovens estão inseridos.

Ao considerar o aluno e seu contexto histórico, é possível se comunicar com a realidade dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, e, como dito anteriormente, deixar de lado a relação educador-educando e construir uma relação de construção dialógica do conhecimento. Proposta enfatizada pelas Professoras entrevistadas nesse estudo, as quais afirmaram que esta é parte dos pressupostos da formação do Educador do Campo. Segundo a Professora 2 (2018):

A LEdoC tem por objetivo formar educadores capazes de considerar a realidade dos alunos das escolas do Campo e dos locais onde as escolas estão inseridas. Levando em consideração as pressões econômicas e sociais sofridas pelas comunidades [...]. Isso não pode ser desconsiderado também pelo professor que atua na LEdoC. Me lembro bem da luta dos professores da UFMG por melhores condições de ensino para os alunos que vinham das áreas rurais cursar Educação do Campo. Eu cursava o doutorado nessa época e os ouvia dizendo em voz alta pelos corredores da Instituição que não seria fácil a conquista dos territórios dentro da universidade, mas que essa luta era importante, principalmente porque os alunos da LEdoC deveriam saber que não eram aceitos por todos na instituição e por isso precisavam levar essa experiência para suas escolas. E não se acomodar no sistema de “transmissão de conhecimento”.

Sabemos que nas últimas décadas (1990, 2000 e 2010) o educador, sob a orientação dos documentos prescritos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)<sup>43</sup> e o Projeto Político Pedagógico (PPP), viu-se responsável por colaborar para o desenvolvimento de

---

<sup>43</sup> É importante esclarecer que, apesar de a partir de 2018 termos a BNCC, neste trabalho utilizamos apenas os PCN, pois é o documento presente nos PPC das LEdoC.

competências e habilidades necessárias à formação de um cidadão crítico. Mas, engessado a recursos didáticos que, muitas vezes, enfatizavam a transmissão do conhecimento a partir da memorização e da repetição como estratégia de ensino-aprendizagem, vem encontrando dificuldades em exercer sua autonomia e, conseqüentemente, conduzir uma postura crítica e emancipatória diante das discussões propostas (MENEZES, 2017).

Entendendo que os currículos trazem não só um conjunto de componentes pedagógicos, mas, também, orientações teórico-metodológicas fundamentadas por correntes filosóficas, ao analisarmos os PCN de Geografia do Ensino Fundamental e Médio com o objetivo de identificar como os conhecimentos relacionados ao Campo são explorados, conseguimos identificar algumas propostas de problematização da temática que podem auxiliar os professores que atuam nas escolas do Campo a superarem as contradições existentes dentro desse espaço escolar no que se refere à construção de conhecimentos.

Como a Geografia é uma ciência que estuda, analisa e tenta explicar o espaço produzido pelo homem, quando o PCN propõe “criar condições para que o aluno possa começar, a partir de sua localidade e do cotidiano do lugar, a construir sua ideia do mundo, valorizando, inclusive, o imaginário que tem dele” (BRASIL, 1998, p.100), permite que o aluno “se perceba como participante do espaço que estuda” (CALLAI, 2003, p. 57). Além de demonstrar o quanto a ciência geográfica pode auxiliar o alunado da escola do Campo a compreender seu território e a problematizar os elementos que o compõem, instigando o professor a pensar nas diversas possibilidades de discutir a realidade do aluno e a dinâmica territorial das áreas rurais.

Nesse mesmo sentido, é oportuno destacar a fala de uma das professoras da LEdoC, que considerou a importância da Geografia nas discussões cotidianas:

Você se lembra daquela escola em Rio Verde, onde alguns alunos foram intoxicados por agrotóxico durante o recreio (em 2013)? [...] Então, há um tempo fomos até lá para desenvolvermos um trabalho de campo e aproveitamos para conversar com alguns professores e alunos de lá. Nesse momento eles nos contaram o quanto foi assustador sentir falta de ar, sentir o corpo ardendo (como se estivesse queimando), e principalmente ver todos os professores em pânico. Mas por que eu estou te contando isso? Porque uma coisa muito interessante que eles relataram, foi o trabalho que a equipe de professores fez após o acontecido. As professoras de História, Química e Geografia se uniram em um trabalho com a comunidade, aonde procuraram discutir porquê aquele território havia sido desconsiderado no plano de voo do avião agrícola. Segundo os relatos, as professoras problematizaram com a sociedade local a realidade daquela região e os impactos causados pelo uso de defensivo agrícola. [...] Agora conversando com você, vejo o quão importante era o papel da Geografia, segundo a fala dos professores, era ela a responsável por discutir a realidade do aluno e relacionar com as manipulações políticas promovidas pelo capital. (Professora 3, 2018).

Segundo Bento (2014), o estudo do espaço produzido pelo homem no ensino de Geografia vem sendo orientado a destacar a interrelação entre o global e o local, a partir de um percurso dialético. Essa é uma orientação explicitamente encontrada nos documentos analisados<sup>44</sup>, que permite ao professor (aqui pensamos especialmente naqueles que estão nas escolas do Campo) problematizar e analisar os elementos sociais, culturais e econômicos que compõem a identidade territorial camponesa e associá-los à discussão teórica sistematizada. Enfim, dá condições ao aluno de compreender e explicar sua própria vida e desconstruir as dicotomias criadas entre Campo e Cidade.

A Geografia (especialmente a Geografia Escolar), neste contexto, permite ao aluno do Campo construir sua identidade “[...] com o lugar onde vive, valorizando os aspectos socioambientais que caracterizam seu patrimônio cultural e ambiental” (BRASIL, 1998, p.39). Em um sentido mais amplo, ao valorizar as experiências de vida dos alunos, o professor, ao trabalhar com o espaço em que vivem, auxilia na apropriação das diversidades socioculturais permitindo aos mesmos entender as historicidades regionais da população brasileira.

Souza (2012, p. 226), em uma proposta de articular ensino de Geografia e de valorizar as discussões referentes aos povos do Campo na escola, trouxe a proposta de os professores se organizarem a partir dos eixos de aprendizagem, que, de acordo com as orientações trazidas pelos PCN (3º e 4º ciclos), buscam a valorização das diversidades existentes. Sendo assim,

#### 3º Ciclo (5ª e 6ª série do Ensino Fundamental)

##### **Eixo 1: a Geografia como uma possibilidade de leitura e compreensão do mundo**

A construção do espaço: os territórios e os lugares (o tempo da sociedade e o tempo da natureza).

A conquista do lugar como conquista da cidadania.

##### **Eixo 2: o estudo da natureza e sua importância para o homem**

Os fenômenos naturais, sua regularidade e possibilidade de previsão pelo homem.

A natureza e as questões socioambientais.

##### **Eixo 3: o campo e a cidade como formações socioespaciais**

O espaço como acumulação de tempos desiguais.

A modernização capitalista e a redefinição nas relações entre o campo e a cidade.

O papel do Estado e das classes sociais e a sociedade urbano-industrial brasileira.

A cultura e o consumo: uma nova interação entre o campo e a cidade.

##### **Eixo 4: a cartografia como instrumento na aproximação dos lugares e do mundo**

Da alfabetização cartográfica à leitura crítica e mapeamento consciente.

---

<sup>44</sup> É fundamental que o espaço vivido pelos alunos continue sendo o ponto de partida dos estudos ao longo do terceiro e quarto ciclos e que esse estudo permita compreender como o local, o regional e o global relacionam-se nesse espaço (BRASIL, 1998, p.30).

Os mapas como possibilidade de compreensão e estudos comparativos das diferentes paisagens e lugares.

4º Ciclo (7ª e 8ª série do Ensino Fundamental)

**Eixo 1: a evolução das tecnologias e as novas territorialidades em redes**

A velocidade e a eficiência dos transportes e da comunicação como novo paradigma da globalização.

A globalização e as novas hierarquias urbanas.

**Eixo 2: um só mundo e muitos cenários geográficos**

Estado, povos e nações redesenhando suas fronteiras.

Uma região em construção: o Mercosul.

Paisagens e diversidade territorial no Brasil.

**Eixo 3: modernização, modo de vida e a problemática ambiental**

O processo técnico-econômico, a política e os problemas socioambientais.

Alimentar o mundo: os dilemas socioambientais para a segurança alimentar.

Ambiente urbano, indústria e modo de vida.

O Brasil diante das questões ambientais.

Ambientalismo: pensar e agir. (SOUZA, 2012, p. 226)

A partir dessa abordagem, Souza (2012) destaca que cabe ao professor organizar, conforme a realidade local, tomando o cuidado para não explorar a discussão dicotômica, colocando cidade como espaço das oportunidades e campo como espaço do atraso. Conforme os eixos apresentados, segundo a autora, “o professor poderá com maior profundidade tratar dos conteúdos propostos no documento de pluralidade, tais como o espaço e pluralidade, tempo e pluralidade” (SOUZA, 2012, p. 227), que permitirão ao professor dar voz aos sujeitos do campo presentes em sua sala de aula.

Nesse contexto, o professor, ao trabalhar com os conhecimentos da Geografia, tem o desafio e a possibilidade de desenvolver uma ação educativa dos sujeitos do campo, e tratar das significações do lugar em que seu aluno está inserido, sem perder a relação com o global. Wizniewsky (2010) nos chama a atenção para o papel do professor no que se refere a aproximar-se da comunidade e trazê-la para dentro da escola, a fim de desenvolver uma valorização do espaço rural. Papel que, conforme a autora, a partir de uma ciência interdisciplinar como a Geografia, é viável e possibilita dinâmicas pedagógicas.

Desse modo, o princípio integrador trazido pela Geografia permite ao professor (seja ele Licenciado em Geografia ou na LEdoC) dialogar com a complexidade do Campo e considerar as (re)definições do espaço rural e das relações rural/urbano, que incidem diretamente nos modos de vida e interações sociais do homem do Campo. “Um ensino de Geografia que se pretende integrador deve levar em conta essa complexidade da realidade do campo brasileiro, articulando em sua dinâmica as particularidades e especificidades do lugar, sem desconsiderar as interconexões das escalas.” (DAVID, 2010, p. 44).

Analisando a proposta apresentada pelas Licenciaturas em Educação do Campo para a atuação do professor, nas séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, que trabalhará a partir de uma abordagem interdisciplinar e associada ao cotidiano dos sujeitos do campo, a Geografia traz em sua essência uma potencial contribuição à Educação do Campo e, especialmente, à educação escolar.

Ao considerar os alunos como sujeitos do processo de ensino-aprendizagem<sup>45</sup>, a Geografia pode auxiliar o professor licenciado em Educação do Campo - que, como vimos, teve um contato com os conhecimentos geográficos a partir de uma proposta interdisciplinar no decorrer do curso - a considerar a diversidade dos alunos na mediação didática, aquela que permite fazer deduções particulares e generalizações de suas experiências e, assim, respeitar as especificidades dos sujeitos do campo, como garantido pelo artigo 28 da LDB, lei nº 9394/96.

Um caminho produtivo para pensar o aluno como sujeito do conhecimento, [...] é a relação dialética entre ele e o objeto. Vale acrescentar que, com a contribuição do conhecimento geográfico, que é a mediação para essa relação, o olhar do aluno acrescenta algo mais do que é dado pela experiência imediata com a realidade. (CAVALCANTI, 2013b, p. 58)

Contudo, essa não é uma tarefa fácil. Como destacou a autora, não podemos partir do pressuposto de que todos os alunos estarão disponíveis para essa tarefa. Sendo assim, é necessário um esforço do professor para demonstrar ao aluno as possibilidades de pensamento teórico-científico na vida cotidiana. Avaliando as especificidades trazidas pelas escolas do Campo, é necessário ainda que os educadores sejam capazes de refletir e considerar as redefinições do rural, das relações entre o Campo e a Cidade e da relação do jovem com a terra e com seus modos de vida.

Nesse sentido, Carvalho (2006) esclarece que a prática pedagógica reflexiva permitirá ao professor tomar consciência sobre a realidade vivida pelos alunos, o que, de forma intuitiva e criadora, facilitará sua capacidade de lidar com as discussões propostas. Refletindo sobre o espaço vivido para criar cognições a serem incorporadas em suas vidas, cumprirá com seu compromisso de formação para a construção da cidadania, a promoção de relações entre o local e o global e, conseqüentemente, a transformação de sua leitura da realidade.

Como “o ensino é um processo de construção de conhecimentos e o aluno é sujeito ativo nesse processo” (BENTO, 2014, p. 150), defendemos a tese de que os conhecimentos

---

<sup>45</sup> Segundo Cavalcanti (2013a) é algo posto no campo da Educação escolar como um todo.

geográficos, com suas propriedades de desenvolver relações espaciais e auxiliar na construção de uma visão de mundo, são fundamentais para a mediação do conhecimento científico associado à vida cotidiana do aluno.

Considerando que a Geografia pode auxiliar a Educação do Campo a partir de metodologias voltadas à compreensão dos diferentes lugares, culturas, religiões, relações sociais e a relação sociedade/natureza, esta ciência traz a visão dialética da realidade social para dentro das escolas do Campo e possibilita uma melhor compreensão do movimento de resistência ao sistema proposto pelos grupos hegemônicos. Nesse sentido, a Geografia fortalece o projeto de dar voz aos sujeitos do Campo e trazer novos significados aos espaços rurais, como propõe a Educação do Campo.

Sobretudo, ao aproximar a vida do sujeito do que acontece na escola, dando significação ao que está sendo estudado, a Geografia auxilia o sujeito a ler a vida fora da escola. Como destacou Castrogiovanni et al. (2009, p.13), a vida é cheia de mistérios, emoções, desejos e fantasias e “a escola parecer se homogênea, transparente e sem brilho no que se refere a tais características. É urgente teorizar a vida, para que o aluno possa compreendê-la e representá-la melhor e, portanto, viver em busca de seus interesses.”

Desse modo, é preciso compreender o mundo atual marcado pela globalização e com uma abordagem multiescalar, que, para Cavalcanti (2010, p. 6), auxilia-nos a compreender as articulações do global e local em sua totalidade.

A abordagem multiescalar tem como suporte o entendimento da necessária articulação dialética entre escalas locais e globais na construção de raciocínios espaciais complexos, como se requer hoje para o entendimento da realidade. O global, visto como conjunto articulado de processos, relações e estruturas do espaço tem um significado específico e peculiar em cada lugar; mas esse lugar não pode ser apreendido completamente se não se fizer uma articulação de seu significado com a totalidade da qual faz parte. Busca-se entender os fenômenos na relação parte/todo, concebendo a totalidade dinâmica, no jogo de escalas. (CAVALCANTI, 2010, p.6).

A Educação do Campo terá condições de discutir as múltiplas dimensões e complexidades trazidas pelas áreas rurais no Brasil, enfatizando o combate veemente à discussão do Campo como espaço arcaico e construindo um ensino que propõe pensar o Campo como território de vida e não só como território dos negócios. Enfim, valorizando os povos do Campo e sua espacialização na construção do sentimento de pertencimento.

Destarte, é oportuno enfatizar que outras perspectivas que contribuem para a compreensão do papel da Geografia na superação das contradições escolares e sua importância para Educação do Campo estão presentes nas discussões relacionadas à

Geografia Escolar. Contudo, sem a pretensão de esgotar as reflexões sobre o tema, realizamos nesse capítulo apontamentos que permitem pensar tais contribuições e até mesmo despertar os olhares para a temática.

As professoras aqui entrevistadas, que hoje percebem a importância dos conhecimentos geográficos, necessitam do auxílio/diálogo com profissionais graduados em Geografia para trabalharem temáticas como território, paisagem, natureza, entre outras apontadas por elas como fundamentais para a formação de educadores do Campo. Essa necessidade de diálogo com profissionais da Geografia é destacada pelas professoras quando apontam a importância de um geógrafo no colegiado do curso. Afirmam com a qual corroboramos por meio da fala: “Hoje vejo a importância de um geógrafo em nosso colegiado. Nas discussões sobre o espaço agrário ele seria de grande contribuição. Além de poder auxiliar na proposta de leitura de mundo que trazemos aos nossos alunos”. (Professora 3, 2018)

Enfim, não é nossa intenção aprofundar a discussão sobre uma necessária reformulação dos colegiados da LEdoC, contudo, salientamos a importância dos conhecimentos geográficos para o curso. Independente de ter ou não uma proposta de formar profissionais para atuarem com a disciplina de Geografia nas escolas do Campo, o curso precisa considerar, no âmbito da interdisciplinaridade, a importância da leitura geográfica para as discussões relacionadas ao Campo e sua população.

## Considerações Finais

Esta pesquisa, que se insere no conjunto de reflexões sobre os conhecimentos sistematizados da Geografia, objetivou identificar como os conhecimentos geográficos são considerados nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo da UFG – Regionais Catalão e Goiás – e, ao mesmo tempo, compreender como estes contribuem para a prática docente.

A pesquisa centrou-se na análise documental (ementas e PPC) com o auxílio das professoras da LEdoC responsáveis por trabalhar com disciplinas cujas temáticas apresentam contribuições dos conhecimentos geográficos. Optamos por trabalhar com esse perfil docente em função da pretensão de vislumbrarmos a compreensão e a utilização dos conhecimentos geográficos pelas professoras na construção e/ou fortalecimento das discussões que fundamentam a Educação do Campo. Isto é, ressaltar como profissionais da Educação do Campo vêm dialogando com os conhecimentos já sistematizados da Geografia.

O trabalho se orientou pelas problemáticas: como os cursos de Licenciatura em Educação do Campo, ofertados pela Universidade Federal de Goiás, estão trabalhando com os conhecimentos sistematizados da Geografia? Há uma relação entre o conteúdo discutido na disciplina ofertada e o pensamento teórico conceitual da Geografia, estabelecida pelo professor? Como o professor compreende a influência dos conhecimentos geográficos quando planeja e desenvolve suas aulas? O professor se apropria de teorias sistematizadas da Geografia para lidar com a temática trabalhada? Essas questões nos permitiram a identificação e a análise dos conhecimentos geográficos presentes nas LEdoC.

Com o auxílio de alguns instrumentos de pesquisa – questionário, entrevista e análise documental –, bem como das contribuições teóricas de autores que discutem especificamente a Educação do Campo e suas estruturação em nível superior, como Roseli Caldart (2004) e Mônica Molina (2015), e professores que se dedicam a compreender como os conhecimentos geográficos contribuem para a formação de indivíduos críticos e capazes de analisar o espaço onde vivem, bem como promover a emancipação social, como Lana Cavalcanti (2012) e Helena Callai (1999), procedemos à identificação dos referidos conhecimentos e apropriações em sala de aula.

As professoras entrevistadas e os coordenadores das LEdoC, apesar de não terem o objetivo de formar professores de Geografia, foram claros ao afirmar que utilizam os conhecimentos geográficos nas discussões propostas durante o curso. Conhecimentos que, de acordo com o coordenador da Regional Goiás, são considerados desde o vestibular. Portanto,

os resultados obtidos confluíram para a confirmação da tese de que os conhecimentos geográficos, a partir da sua identidade com suas propriedades de analisar e compreender as relações espaciais e auxiliar na construção de uma visão de mundo, são fundamentais para contribuir no processo de formação docente dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo no que se refere ao trabalho com os conteúdos específicos da Geografia. E responderam às perguntas apresentadas na problematização desta pesquisa.

As Licenciaturas em Educação do Campo ofertadas pela Universidade Federal de Goiás estão trabalhando com os conhecimentos sistematizados da Geografia. Ao trabalharem com os conhecimentos: território, região, espaço e natureza fundamentam-se principalmente em leituras geográficas, por isso, trazem (mesmo que sem a mesma intenção trazida por um geógrafo) o olhar geográfico para a sala de aula. As professoras entrevistadas afirmaram que a Geografia é a ciência que consegue fazer a melhor leitura do cotidiano e associar às discussões teóricas, por isso, consideram as discussões propostas pela mesma na elaboração de suas aulas. Desse modo, há uma relação entre o conteúdo discutido na disciplina ofertada e o pensamento teórico conceitual da Geografia estabelecido pelo professor.

É importante indicar que nem tudo que pretendíamos inicialmente conseguimos efetuar, pois o trajeto investigativo nos colocou diante de algumas alterações no caminho a ser percorrido. Isto não significa afirmar que perdemos de vista nossos objetivos com relação à pesquisa, pelo contrário, a cada alteração necessária reafirmava-se a intenção de desenvolver a pesquisa e escrever nossas reflexões da maneira mais clara e verdadeiramente possível.

Sendo assim, tivemos a oportunidade de conhecer uma realidade formativa distinta, que em suas singularidades contribuiu para nos ofertar reflexões sobre a importância dos conhecimentos geográficos na construção de uma identidade social, principalmente para a estruturação e o fortalecimento da Educação do Campo. Educação esta que ao analisarmos sua trajetória e conversarmos com os sujeitos envolvidos, identificamos ser essencialmente geográfica.

A Educação do Campo, que surgiu a partir das demandas trazidas pelos movimentos sociais que vivenciaram e analisaram as transformações sociais, culturais, econômicas e políticas ocorridas no campo, ao trabalhar com a proposta de uma educação diferenciada para aqueles que vivem um espaço diferente do urbano, parte de uma análise fundamentalmente espacial. Da mesma forma que buscar discutir, compreender e/ou definir o “Campo” traz a lógica territorial. Logo, nesse pensamento, a Educação do Campo carrega em seu cerne a visão geográfica.

Segundo Fernandes e Molina (2004, p. 53),

O campo da Educação do Campo é analisado a partir do conceito de território, aqui definido como espaço político por excelência, campo de ação e de poder, onde se realizam determinadas relações sociais. O conceito de território é fundamental para compreender os enfrentamentos entre a agricultura camponesa e o agronegócio, já que ambos projetam distintos territórios.

Ao incitarem a discussão sobre um novo paradigma educacional, construído a partir do desejo de edificar uma educação em sintonia com as particularidades, necessidades e direitos sociais da vida no Campo, os movimentos sociais enfatizaram a multidimensionalidade do espaço, que é real e produzido pelas interações sociais. Ao dar ênfase às questões ligadas à escolarização e à democratização do acesso a terra, buscaram consolidar uma formação aproximada à vida concreta do educando, mas sem se restringir à realidade imediata.

Nesse sentido, ao buscar a valorização do território, a compreensão das relações homem-natureza, e a leitura do lugar do aluno no Campo e sua dinâmica espacial, a Educação do Campo desenvolve-se a partir de leituras geográficas. Afirmação que podemos fazer devido às várias perspectivas da Geografia que se efetivam nas discussões propostas pela Educação do Campo, em especial, pela Licenciatura em Educação do Campo, como foi possível observar nas discussões apresentadas pelas professoras analisadas nessa tese.

As professoras da LEdoC não fogem da abordagem geográfica nas discussões propostas pela Educação do Campo (principalmente sobre território). De acordo com suas práticas, apresentadas em entrevista, e com as ementas das disciplinas ministradas, estas professoras apresentaram um perfil receptivo ao diálogo com outras áreas, especialmente com a Geografia. Comportamento que valorizamos muito, principalmente por se tratar de um curso que se pauta na interdisciplinaridade.

É importante destacar que não pretendemos compreender as professoras da LEdoC como pseudo-professoras de Geografia no decorrer das análises, mas perceber, e até mesmo contribuir, com essa análise, na interface entre conhecimento científico e conhecimento do cotidiano.

Para além do que foi dito, pensamos que é importante destacar também a necessidade de se pensar sobre a atuação dos professores que estão sendo formados pela Licenciatura em Educação do Campo – habilitação em Ciências da Natureza – no que diz respeito às propostas trazidas pelo movimento pela Educação do Campo. Não é nossa intenção questionar a formação dos cursos ofertados pela UFG, mas a ausência de cursos direcionados à formação de professores (LEdoC) com habilitação em Ciências Humanas, no estado de Goiás.

Pensando que os três cursos existentes em Goiás visam habilitar professores para atuarem nas áreas de Ciências da Natureza, questionamos: de onde vêm os professores habilitados em Ciências Humanas para atuarem nas escolas do Campo em Goiás? Existem professores habilitados em Ciências Humanas nas escolas do Campo de Goiás, ou são professores de áreas específicas (Geografia, História, Filosofia) que continuam atuando a partir da ótica curricular das escolas urbanas?

São dúvidas que surgiram ao longo da construção dessa tese, que nos levaram a pensar se a Educação do Campo está efetivamente sendo desenvolvida no estado. Pois, se consideramos que a escola está recebendo professores formados sob a perspectiva interdisciplinar trazida pela LEdoC nas áreas de Ciências da Natureza, mas os professores das demais áreas continuam sendo formados sob a perspectiva disciplinar, a prática proposta pela Educação do Campo pode não estar se consolidando nas escolas do Campo. Formam-se professores sob uma perspectiva interdisciplinar e quando este vai para a sala de aula continua trabalhando com as disciplinas separadamente, o que pode gerar um problema maior, haja vista o estudo não aprofundado na área que poderão vir assumir.

Para que não haja confusão na interpretação do que questionamos aqui afirmamos que não estamos dizendo que os professores formados a partir de áreas específicas (Geografia, História, Filosofia, Sociologia) não conseguem atuar nas escolas do Campo sob a perspectiva trazida pela Educação do Campo. O que nos preocupa é pensar que a proposta de uma educação diferenciada para as populações do Campo pode não estar sendo efetivamente realizada nas escolas e tampouco estar considerando as propostas trazidas pelas políticas desenvolvidas para as LEdoC. Enfim, são análises que demandam um maior aprofundamento teórico e uma análise específica, mas que acreditamos ser pertinente sua apresentação nesse momento, até mesmo porque podem fomentar inquietações que gerem outras pesquisas.

Assim, encerramos esta pesquisa concluindo que a LEdoC estabelece um importante diálogo com os conhecimentos geográficos, que precisam ser melhor explorados. Desse modo, ainda há muito a ser feito por geógrafos e educadores do campo quando pensamos na proposta de uma efetiva compreensão espacial e construção dos territórios nas discussões escolares.

Há agora um novo caminho a percorrer, no qual Geografia e a Licenciatura em Educação do Campo podem dialogar e se unir para então se fortalecer. Especialmente para discutir e defender o direito de existir um ensino de qualidade para aqueles que vivenciam um contexto diferente do urbano que, como apresentamos no decorrer deste trabalho, atualmente vêm sofrendo com o fechamento de escolas e com a redução de seus direitos.

Por fim, acreditamos que conseguimos reconhecer alguns percursos da proximidade entre a Geografia e a Educação do Campo, portanto, resta-nos agora iniciar esta caminhada.

## Referências Bibliográficas

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Os processos de ensinagem na universidade**. Joinville: Univille, 2003.

ARROYO, Miguel Gonzáles; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1994.

BARRETO, Maria do Perpétuo Socorro Leite. Patriarcalismo e o Feminismo: uma retrospectiva histórica. In: **Revista Ártemis**. UFPB, Vol. 1, Dez 2004. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/artemis/article/view/2363/2095>> Acesso em: 01 ago. 2018.

BENTO, Izabella Peracini. Ensinar e Aprender Geografia: pautas contemporâneas em debate In: **Revista Brasileira de Educação em Geografia**. Campinas, v. 4, n. 7, p. 143-157, jan./jun., 2014.

BISPO, Marcileia Oliveira. A concepção de natureza na geografia e a relação com a educação ambiental. In: **Terceiro Incluído**. NUPEAT–IESA–UFG, v.2, n.1, jan./jun./2012, p.41–55.

BRASIL, Ministério da Educação. **Universidades Participantes do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) em 2010**. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/docman/agosto-2010-pdf/6463-procampo-2010-tabela](http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2010-pdf/6463-procampo-2010-tabela)> Acesso em: 02 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação. Secretaria Educação Básica. **Resolução CNE/CEB 1**, de 3 de abril de 2002. Brasília, 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação (MEC). **Consulta ao CNE acerca de implantação de curso de licenciatura em Educação do Campo, no sistema universitário brasileiro, com vistas à formação de docentes que atuem na educação básica, em escolas do campo**. Brasília, 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação (MEC). Educação do campo: diferenças mudando paradigmas. In: **Cadernos Secad/MEC**, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Brasília, 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). **Educação do Campo: Marcos normativo**. Brasília: SECADI, 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação (MEC). Secretaria Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a educação do Estado no meio rural: traços de uma trajetória. In: TERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre (Org.) **Educação e escola no campo**. Campinas/SP: Papyrus, 1993, p. 15-40.

CALDART, Roseli S. Pedagogia da Terra: formação de identidade e identidade de formação. In: **Cadernos do ITERRA: Pedagogia da Terra**. Veranópolis, RS: Coletivo de Coordenação do Setor de Educação do MST; ITERRA, ano II, n. 6, dez. 2002.

\_\_\_\_\_. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do Campo. **Trabalho Necessário**. Ano 2, n.2. Rio de Janeiro: UFF, 2002. Disponível em: <[http://www.uff.br/trabalhonecessario/imagens/TN\\_02/TN2\\_CALDART\\_RS.pdf](http://www.uff.br/trabalhonecessario/imagens/TN_02/TN2_CALDART_RS.pdf)> Acesso em: 12 jan. 2016 .

\_\_\_\_\_. Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área? In: MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão (orgs.) **Licenciaturas em Educação do Campo: Registros e reflexões a partir das experiências piloto**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

\_\_\_\_\_. Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área? In CALDART, R. S. (Org). **Caminhos para a transformação da escola: reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

\_\_\_\_\_. 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**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

CALLAI, Helena Copetti. **A formação do profissional da Geografia**. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 1999.

\_\_\_\_\_. Estudar a paisagem para aprender Geografia. PEREIRA, Marcelo Garrido (Compilador). **La opacidad del paisaje: formas, imágenes y tempos educativos**. Porto Alegre: Imprensa Livre, 2013.

CARNEIRO, Sônia Maria Marchionato. Importância educacional da Geografia. In: **Educar**. N. 9, p. 121-125. Curitiba: Editora UFPR, 1993.

CARVALHO, M. A. de. A prática docente: subsídios para uma análise crítica. In: SOBRINHO, J. A. C. M; CARVALHO, M. A. (Orgs.). **Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

CASTELLAR, Sônia Maria Vanzella; JULIASZ, Paula Cristiane Strina. Educação geográfica e pensamento espacial: conceitos e representações. In: **ACTA Geográfica**, Boa Vista, Edição Especial 2017. pp.160-178. Disponível em: <<https://revista.ufr.br/actageo/article/view/4779/2427>> Acesso em: 02 ago. 2018.

CASTELLAR, Sônia Maria Vanzella; VILHENA, J. **Ensino de Geografia**. São Paulo: Cengage Learning, 2010. (Coleção Ideias em Ação).

CASTELLS, Manoel. **O poder da identidade: a era da informação**. Vol. 2. 9. ed. rev. ampliada. São Paulo/Rio de janeiro: Paz e Terra, 2018.

\_\_\_\_\_. **O poder da identidade.** Trad. Klauss Brandini Gerhardt. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTROGIOVANNI, A. C. et al. **Ensino de Geografia:** Práticas e textualizações no cotidiano. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos, CALLAI, Helena C., KAERCHER, Nestor A. **Geografia:** práticas pedagógicas para o ensino médio. Porto Alegre Artmed, 2007.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Geografia escolar e a busca de abordagens teórico/práticas para realizar sua relevância social. In: SILVA, E.I. da; PIRES, L.M. (Orgs.) **Desafios da didática de geografia.** Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2013b.

\_\_\_\_\_. **O Ensino de Geografia na Escola.** Campinas, SP: Papirus, 2012.

\_\_\_\_\_. Os conteúdos geográficos no cotidiano da escola e a meta de formação de conceitos. In: ALBUQUERQUE, M.A.M de; FERREIRA, J.A.S. (Orgs.) **Formação, pesquisa e práticas docentes:** reformas curriculares em questão. João Pessoa: Editora Mídia, 2013a.

DALMAGRO, Sandra Luciana. A escola no contexto das lutas do MST. In VENDRAMINI, C. R.; MACHADO, I. F. **Escola e movimento social:** a experiência em curso no campo brasileiro. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

DAVID, César. Campo: Subsídios para uma prática integradora. In: MATOS, Kelma Socorro Alves Lopes. Et. al. (Orgs.) **Experiências e Diálogos em Educação do Campo.** Fortaleza: Edições UFC, 2010.

DELGADO, Guilherme. **Questão agrária no Brasil:** perspectiva histórica e configuração atual. São Paulo: Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, 2005.

DELGRADO, Guilherme Costa. A questão agrária e os movimentos sociais do campo. In: CARTER, Miguel (Org.) **Combatendo a desigualdade social:** MST e a reforma agrária no Brasil. Tradução de Cristina Ymagami. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e informação qualitativa:** aportes metodológicos. 2. ed. Campinas, SP: Editora Papirus, 2004.

DIAS, Renato. Em 19 anos, 209.195 escolas rurais foram fechadas, no Brasil. **Diário da Manhã.** Goiânia, 28.06.2018. Disponível em: <<https://www.dm.com.br/cotidiano/2018/06/em-19-anos-209-195-escolas-rurais-foram-fechadas-no-brasil.html>> Acesso em: 16 set. 2018.

EVANGELISTA, José Carlos Sena. **O direito à educação no campo:** superando desigualdades. Curitiba: Appris, 2017.

FALEIRO, Wender; FARIAS, Magno Nunes. Inclusão de mulheres camponesas na universidade: entre sonhos, desafios e lutas. In: **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 43, n. 3, p. 833-846, jul./set., 2017.

FAVERO, Osmar. Movimento de Educação de Base - MEB. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <<http://gestrado.net.br/pdf/419.pdf>> Acesso em: 10 jan. 2017.

FASANO, Edson. Pensamento contra-hegemônico: epistemologia freiriana e pedagogias do Sul. In: **Educação & Linguagem.** v. 19, n. 1, p. 223-243, jan.-jun. 2016. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/viewFile/7041/5436>> Acesso em: 10 jan. 2018.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Brasil: 500 anos de luta pela terra. **Cultura Vozes, VOZES,** v. 93, n.2, p. x-xi, 1999. Disponível em: <<http://www.culturavozes.com.br/revistas/0293.html>> Acesso em: 15 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. Os campos da Pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e Pesquisa: questões de reflexão.** Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006, p. 27-39.

\_\_\_\_\_. Reforma Agrária e Educação do Campo no governo Lula. In: **Campo-Território: Revista de Geografia Agrária,** v. 7, n. 14, p. 1-23, ago., 2012.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salette. Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo” (Texto preparatório). In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). **Por uma educação do campo.** 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 59 ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREITAS, Luís Carlos de. A Escola Única do Trabalhador: explorando dos caminhos de sua construção. In CALDART, R. S. (Org.). **Caminhos para transformação da escola: reflexões desde práticas da licenciatura em educação do campo.** São Paulo: Expressão Popular, 2010.

\_\_\_\_\_. A escola única do trabalho: explorando os caminhos de sua construção. In: CALDART, Roseli Salette et. al. (org.). **Caminhos para transformação da escola: reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo.** São Paulo: Expressão Popular, 2010. (Cadernos do Iterra n. 15, setembro de 2010).

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GHEDINI, Cecília Maria. **A produção da Educação do Campo no Brasil.** Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

GOIÁS. **Plano Estadual de Educação 2008-2017.** Lei Complementar nº 62, de 9 de outubro de 2008.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Casa Civil. **Lei Nº 18.320, De 30 De Dezembro de 2013.**

GRAMSCI, Antônio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A., 1982.

HAESBAERT, Rogério. Concepções de território para entender a desterritorialização, In: SANTOS, Milton; BECKER, Bertha K. **Território, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 12. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

\_\_\_\_\_. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu; HALL, Stuart; WOODWARD, Kethryn. (Org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15. ed. Petrópolis - RJ: Vozes, 2014.

INEP. **Referências para uma política nacional de educação do campo**. Brasília, DF, 2003. (Caderno de Subsídios).

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

KAERCHER, Nestor André. **Desafios e Utopias no Ensino de Geografia**. 3. ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1999.

KOLLING, Edgar J.; NERY, I.; MOLINA, Mônica C. (Org.) **Por uma educação básica do campo: memória**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

LACHE, Nubia Moreno; RODRÍGUEZ, Alexander Cely. Enseñar el paisaje a través de la salida de campo. Una alternativa em la educación geográfica. In: PEREIRA, Marcelo Garrido (Compilador). **La opacidad del paisaje: formas, imágenes y tempos educativos**. Porto Alegre: Imprensa Livre, 2013.

LEFF, Enrique. Pensar a complexidade ambiental. In: LEFF, E. (Coord.). **A complexidade ambiental**. Tradução Eliete Wolff. São Paulo: Cortez, 2003.

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

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**. 15. ed. Rio de Janeiro: Loyola, 2003.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2005.

LOPES, Marcos Piter. A relevância do cotidiano do aluno na construção do saber. SOUZA, Francilane Eulália de (Org.). **Geografia e Educação do Campo: para que e para quem serve a educação no campo do Estado de Goiás?** Goiânia: Editora Vieira, 2010.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U, 1988.

MANZINI, Eduardo José. Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós-graduação em educação. **Revista Percorso – NEMO**. Maringá, v. 4, n. 2, p. 149-171, 2012. Disponível em: <<http://eduem.uem.br/ojs/index.php/Percorso/article/viewFile/18577/10219>> Acesso em: 02 ago. 2017.

MARTINS, Heloísa Helena T. De Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. In: **Educação e pesquisa**, v.30, n.2, São Paulo, maio/ago, 2004.

MENDAÑA, Iria Retuerto; PEREIRA, Marcelo Garrido. Es mi alumno, no mi hijo: fronteras y exclusiones en el paisaje escolar. In: PEREIRA, Marcelo Garrido (Compilador). **La opacidade del paisaje: formas, imágenes y tempos educativos**. Porto Alegre: Imprensa Livre, 2013.

MENEZES, Priscylla Karoline de; SILVA, Rusvênia Luiza Batista Rodrigues. Escolas do campo em Goiás. In: **Anais XXI Encontro Nacional de Geografia Agrária**. Uberlândia (MG): UFU, 2012.

MENEZES, Priscylla Karoline. O Ensino de Geografia em diferentes contextos: os desafios da atuação docente na Educação do Campo. In: **Revista Brasileira de Educação em Geografia**. v. 7, n. 13, p. 456-470, 2017.

MOLINA, Mônica Castagna; HAGE, Salomão Mufarrej. Riscos e potencialidades na expansão dos cursos de licenciatura em Educação do Campo. In: **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAAE)**. Goiânia: ANPAE, 2016. V.32, n.3, p. 805-828, set./dez., 2016.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. A Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília: Estratégias Político-Pedagógicas na formação de Educadores do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão (orgs.) **Licenciaturas em Educação do Campo: Registros e reflexões a partir das experiências piloto**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

MOLINA, Mônica Castagna; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Educação do Campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o proclama e o procampo. In: **Revista Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul - RS, v.22, n.2, jul./dez.2014, p.220-253, 2014. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>> Acesso em: 28 set. 2018.

MOREIRA, Roberto José. Identidades sociais em territórios rurais fluminense. In: CARNEIRO, Maria José et. al. (Org.). **Identidades sociais: ruralidades no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

MOREIRA, Ruy. **O que é geografia**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

\_\_\_\_\_. **Para onde vai o pensamento geográfico?** Por uma epistemologia crítica. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

\_\_\_\_\_. **Pensar e ser em Geografia: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico**. São Paulo: Contexto, 2010.

MORENO, Gláucia de Souza. Ensino de Ciências da Natureza, interdisciplinaridade e Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Licenciaturas em Educação do Campo e o ensino de Ciências Naturais: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar**. Brasília: MDA, 2014.

MST. Movimento do Trabalhadores Sem Terra. Questão agrária no Brasil. **Caderno nº1**. maio, São Paulo: 2008.

MUNARIM, Antônio. **Elementos para uma Política Pública de Educação do Campo**. Caxambu/MG, ANPED, 2005.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. O professor como intelectual estratégico na disseminação da nova pedagogia da hegemonia. In: **Anais da 36ª Reunião Nacional da ANPEd**. Goiânia, 2013.

NÓVOA, António. Formação de professores e a profissão docente. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Alexandra Maria. Campesinato, Ensino de Geografia e Escolas do Campo: o conhecimento geográfico como um saber em conjunto. In: **GEOUSP - Espaço e Tempo**, São Paulo, Nº 30, p. 62 - 75, 2011.

OLIVEIRA, Karla Annyelly Teixeira de. **Pensamento Teórico-conceitual docente sobre a Geografia escolar: evidências da atuação de professores de Geografia na educação básica em Goiânia/GO**. 2015. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

OLIVEIRA, Márcio Piñon. Um conceito de cidadania para se trabalhar a cidade. In: **GEOgraphia**. Ano 1. n. 1, p. 93-120, 1999. Disponível em: <[www.geographia.uff.br/index.php/geographia/article/download/10/8](http://www.geographia.uff.br/index.php/geographia/article/download/10/8)> Acesso em 26 mar.2018.

OLIVEIRA, Suzana Ribeiro Lima. **Formadores de profissionais em Geografia e identidade(s) docente(s)**. Tese (Doutorado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, do Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

PALADIM JÚNIOR, Heitor Antônio. **Insurreição dos saberes, territorialização e espacialização do MST: um estudo de caso da escola agrícola 25 de maio – Fraiburgo/SC**. O ensino de geografia em questão. Dissertação (Mestrado em Geografia), Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana, Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo, 2004.

PAULA, Heloísa Vitória de Castro; NUNES, Simara Maria Tavares; FLORES, Maria Marta Lopes; ALVES, Maria Zenaide; FERNANDES, Danilo. Educação do Campo na Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão: Caminhos e Perspectivas. In: **Caderno do IV Seminário da Licenciatura em Educação do Campo**. Seminário Nacional da Licenciatura em Educação do Campo, Belém, Pará, 2014.

PEIXER, Zulmira Isabel; VARELA, Iáscara Almeida. Educação do Campo: desafios das pesquisas e políticas. In PEIXER, Z. I.; VARELA, I. A. (Orgs.). **Educação do Campo**. Lages, SC: Grafine, 2011.

PIMENTA, S.G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido, ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez; 2002.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

UFG. Regional Goiás. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação em Educação do Campo: Ciências da Natureza**. Cidade de Goiás: Pró-Reitoria de Graduação, 2016.

UFG. Regional Catalão. Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação em Educação do Campo: Ciências da Natureza. Unidade Acadêmica Especial de Educação, Catalão, 2016.

RAMOS, Marise Nogueira; MOREIRA, Telma Maria; SANTOS, Maria Aparecida dos (Orgs.). **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, 2004.

RICHTER, Denis. Os Desafios da Formação do Professor de Geografia: o Estágio Supervisionado e sua articulação com a escola. In: SILVA, Eunice Isaías; PIRES, Lucineide Mendes (Org.). **Desafios da Didática de Geografia**. Goiânia: PUC-Goiás, 2013.

RODRIGUES, Galtier. Jornal O POPULAR. **Municípios goianos fecham 71% das escolas rurais**. Goiânia: Fundação Jaime Câmara, 16.09.2018. Disponível em: <<https://www.opopular.com.br/editorias/cidades/munic%C3%ADpios-goianos-fecham-71-das-escolas-rurais-1.1618411>> Acesso em: 16 set. 2018.

SANTOS, Cláudio Félix dos. **Relativismo e escolanovismo na formação do educador: uma análise histórico-crítica da licenciatura em educação do campo**. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**. São Paulo: Ed. Hucitec, 1997.

\_\_\_\_\_. **Por uma outra globalização**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 32. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

\_\_\_\_\_. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. In: **Poiesis Pedagógica**. V.9, n.1 jan/jun. Catalão, GO: PPGEDUC, 2011, p. 7-19. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/view/15667>> Acesso em: 18 jul. 2015.

SOUZA, Francilane Eulália de (Org.). O papel das escolas do campo para o fortalecimento do campesinato na disputa territorial no estado de Goiás. In: SOUZA, Francilane Eulália de (Org.). **Geografia e Educação do Campo: para que e para quem serve a educação no campo do Estado de Goiás?** Goiânia: Editora Vieira, 2010.

\_\_\_\_\_. **As “geografias” das escolas no campo do município de Goiás: instrumentos para a valorização do território camponês?**. 2012. 380p. Tese (Doutorado em Geografia), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente (SP), 2012.

SOUZA, Renato Dias de. **“Fazia tudo de novo”**: Camponeses e Partido Comunista Brasileiro em Trombas e Formoso (1950-1964). Dissertação (Mestrado em História), Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Goiás, Faculdade de História, Goiânia, 2010.

SOUZA, Ruth Catarina C. Ribeiro. Novos Paradigmas na educação. In: SOUZA, Ruth Catarina C. Ribeiro; MAGALHÃES, Solange Marins Oliveira. (Orgs.) **Poiésis e Práxis: formação, profissionalização, práticas pedagógicas**. Goiânia: Ed. América, Ifiteg, 2014. p. 221-233.

\_\_\_\_\_. Qualidades epistemológicas e sociais na formação, profissionalização e prática de professores. In: SOUZA, Ruth Catarina C. Ribeiro; MAGALHÃES, Solange Marins Oliveira. (Orgs.) **Poiésis e Práxis: formação, profissionalização, práticas pedagógicas**. Goiânia: Ed. América, Ifiteg, 2014. p.81-94.

SOUZA, Vanilton Camilo de. **O processo de construção do conhecimento geográfico na formação inicial de professores**. 2009. Tese (Doutorado em Geografia), Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar Geografia: O desafio da totalidade – mundo nas séries iniciais**. São Paulo: Annablume, 2004.

TURRA NETO, Nécio. Metodologias de pesquisa para o estudo geográfico da sociabilidade juvenil. Curitiba, Departamento de Geografia – UFPR, **RA E GA**, nº 23, 2011. Disponível em: <revistas.ufpr.br/raega/article/view/24843> Acesso em: 02 ago. 2017.

UEG, Universidade Estadual de Goiás. **Licenciatura Plena Parcelada**. Disponível em <www.legislacao.ueg.br/?aplicativo=consulta\_tipo\_doc\_legislacao&funcao..> Acesso: 07 de jan. de 2018.

UFG, Universidade Federal de Goiás. **Edital nº 65/ 2016. Programa de Licenciatura em Educação do Campo 2017**. Goiânia: Centro de Seleção, 2016. Disponível em: <https://centrodeselecao.ufg.br/2017/ledoc/sistema/editais\_e\_anexos/EDITAL\_EDUCACAO\_DO\_CAMPO\_2017\_RETIFICADO\_1.pdf> Acesso em: 01 mai. 2016.

UFG, Universidade Federal de Goiás. **Edital nº 65/ 2016. Programa de Provas - Programa de Licenciatura em Educação do Campo 2017**. Goiânia: Centro de Seleção, 2016. Disponível em: <https://centrodeselecao.ufg.br/2019/ledoc/sistema/anexos/ANEXO\_III\_PROGRAMAS\_LEDOC\_2019.pdf> Acesso em: 01 mai. 2016.

VALERIUS, Daniel Mallmann. **A identidade profissional cidadã e o estágio supervisionado de professores de Geografia**. 2017. Tese (Doutorado em Geografia), Programa de Pós-Graduação em Geografia, Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

VIANA, Nido. **Escritos metodológicos de Marx**. Goiânia: Edições Germinal, 1998.

VIANNA, Heraldo M. **Pesquisa em educação – a observação**. Série Pesquisa em Educação, Vol.5. Brasília, DF: Plano, 2003.

VIGOTSKY, Lev Semenovitch. **Obras escogilas III: problemas de desarrollo da psique**. Madrid: Visor, 2000.

VLACH, Vânia. Papel do ensino de Geografia na compreensão de problemas do mundo atual. In: **Scripta Nova, Revista electrónica de Geografía y Ciencias Sociales**, Universidad de Barcelona, vol. XI, núm. 245 (63), 1 de agosto de 2007. [Nueva serie de Geo Crítica. Cuadernos Críticos de Geografía Humana].

WHYTE, William Foote. **Sociedade de esquina: a estrutura social de uma área urbana pobre e degradada**. Trad. Maria Lúcia de Oliveira. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

WIZNIEWSKY, Carmem Rejane Flores. A contribuição da Geografia na construção da Educação do Campo. In: MATOS, Kelma Socorro Alves Lopes. et al. (Orgs.) **Experiências e Diálogos em Educação do Campo**. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

Anexo

## Anexo 1

## Instituições que aderiram ao Procampo em 2010

INSTITUIÇÕES QUE ADERIRAM AO PROCAMPO EM 2010.				
Região	UF	SIGLA	Universidade	Nº de vagas ofertadas
NORTE	AP	UNIFAP	Universidade Federal do Amapá	110
	PA	IFPA	Instituto Federal do Pará	960
	PA	UFPA	Universidade Federal do Pará	60
	RO	UNIR	Universidade Federal de Rondônia	60
	RR	UFRR	Universidade Federal de Roraima	60
NORDESTE	AL	UFAL	Universidade Estadual de Alagoas	60
	BA	UFBA	Universidade Federal da Bahia	60
	BA	UNEB	Universidade do Estado da Bahia	110
	CE	URCA	Universidade Regional do Cariri	60
	CE	UECE	Universidade do Estado do Ceará	60
	MA	IFMA	Instituto Federal do Maranhão	60
	MA	UFMA	Universidade Federal do Maranhão	120
	PE	AEDE	Autarquia Educacional de Salgueiro	60
	PE	AESA	Autarquia Educacional de Ensino Superior de Arco Verde	60
	PE	AESET	Autarquia Educacional Serra Talhada	60
	PE	CESVASF	Autarquia Educacional Belemita	60
	PE		Autarquia Educacional de Afogados da Ingazeira	60
	PE	AEDA	Autarquia Educacional do Araripe	60
	PE	UFPE	Universidade de Pernambuco	60
	PI	UFPI	Universidade Federal do Piauí	120
SE	UFS	Universidade Federal de Sergipe	60	
SUL	PR	UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná	60
	PR	UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	60
	PR	UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná	60
	SC	UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina	100

<b>SUDES TE</b>	ES	UFES	Universidade Federal do Espírito Santo	60
	MG	UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais	108
	RJ	FAETEC	Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro	60
	SP	UNITAU	Universidade de Taubaté	60
<b>CENTRO- OESTE</b>	DF	UNB	Fundação Universidade de Brasília	180

Fonte: Dados organizados a partir das informações fornecidas pelo MEC sobre o PROCAMPO, 2010.  
Org.: Menezes (2018).

## Anexo 2

## Universidades e Institutos Federais com Cursos de Licenciatura em Educação do Campo, 2012

<b>Universidades e Institutos Federais com Cursos de Licenciatura em Educação do Campo, 2012</b>		<b>Editais / Anos</b>
AP	Universidade Federal do Amapá	2008/2009/2012
PA	Universidade Federal do Pará – Campus Abaetetuba	2012
PA	Universidade Federal do Pará – Campus Altamira	2009/2012
PA	Universidade Federal do Pará – Campus Camisa	2009/2012
PA	Universidade Federal do Pará – Campus Marabá	2012
RO	Universidade Federal de Rondônia	2012
RR	Universidade Federal de Roraima	2012
TO	Universidade Federal de Tocantins – Campus de Arrais	2012
TO	Universidade Federal de Tocantins – Campus de Tocantinópolis	2012
DF	Universidade de Brasília – UNB	2008/2009/2012
GO	Universidade Federal de Goiás – Campus Catalão	2012
GO	Universidade Federal de Goiás – Campus Cidade de Goiás	2012
MS	Universidade Federal da Grande Dourados	2012
MS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	2012
MT	Instituto Federal Educação Ciência Tecnologia MT – Campus São Vicente Serra	2012
ES	Universidade Federal do Espírito Santo	2012
ES	Universidade Federal do Espírito Santo – Campus São Mateus	2012
MG	Universidade Federal de Viçosa	2012
MG	Universidade Federal do Triângulo Mineiro	2012
MG	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e MUCURI	2012
MG	Inst. Fed. de Edu., Ciência e Tecnologia do Norte de MG	2008/2012

RJ	Universidade Federal Fluminense	2012
RJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	2012
MA	Universidade Federal do Maranhão	2008/2009/2012
MA	Inst. Fed. de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão	2009/2012
PB	Universidade Federal do Paraíba	2012
PI	Universidade Federal do Piauí – Campus Cinobelina Elvas	2012
PI	Universidade Federal do Piauí – Campus Floriano	2012
PI	Universidade Federal do Piauí – Campus Picos	2012
PI	Universidade Federal do Piauí – Campus Teresina	2012
RN	Universidade Federal Rural do Semiárido	2012
PR	Universidade Federal do Paraná – Litoral Sul	2012
PR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná	2009/2012
RS	Universidade Federal da Fronteira do Sul – Laranjeiras do Sul	2012
RS	Universidade Federal da Fronteira do Sul – Campus Erechim	2012
RS	Universidade Federal do Pampa	2012
RS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2012
RS	Universidade Federal do Rio Grande	2012
RS	Instituto Federal de Farroupilha	2012
SC	Universidade Federal de Santa Catarina	2008/2009/2012
SC	Inst. Fed. de Ed., Ciência e Tecnologia de SC – Canoinhas	2012

Fonte: Quadro apresentado em Molina (2015, p. 165-166).

## APÊNDICES

## APÊNDICE A - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS 01

**QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO E CULTURAL DOS ALUNOS**  
LEDOC \_\_\_\_\_

<b>Nome:</b>	
<b>Sexo:</b> ( ) Masculino ( ) Feminino	<b>Idade:</b>
<b>Telefone:</b>	<b>E-mail:</b>
<b>Estado civil:</b>	
( ) Solteiro	( ) mora junto, sem ser casado
( ) Casado	( ) separado / divorciado
( ) União estável	( ) Viúvo
<b>Como você se considera:</b>	
( ) Branco(a)	( ) Pardo(a)
( ) Negro(a)	( ) Indígena
	( ) Amarelo(a) (de origem oriental)

1. **Em qual cidade você mora atualmente?**

\_\_\_\_\_

Diga se na: ( ) zona rural ( ) urbana

2. **Qual a distância entre a sua moradia e a Universidade onde estuda?**

( ) Até 20 km ( ) De 20 a 50 km  
( ) De 50 a 100 km ( ) Mais de 100 km

3. **Qual o meio de transporte que você utiliza para ir à Universidade?**

( ) A pé ( ) Carro próprio  
( ) Carro da família ( ) Coletivo  
( ) Moto ( ) Bicicleta  
( ) Transporte escolar \_\_\_\_\_

4. **Tipo de residência onde você mora:**

( ) Própria ( ) Alugada  
( ) Cedida ( ) Financiada  
( ) Outros \_\_\_\_\_

5. **Com quem você mora atualmente?**

( ) Sozinho, de aluguel  
( ) Sozinho, em residência própria  
( ) Em república  
( ) Em pensionato ou pensão  
( ) Em entidade assistencial  
( ) Com os pais  
( ) Com esposa/marido e filhos (se houver)  
( ) Com amigos  
( ) Outros \_\_\_\_\_

6. **Qual é a renda mensal de sua família?**

( ) Até um salário mínimo  
( ) Dois a três salários mínimos  
( ) Quatro a seis salários mínimos  
( ) Sete a Dez salários mínimos  
( ) Acima de dez salários mínimos

7. **Qual é a sua participação na vida econômica do seu grupo familiar?**

( ) Não trabalho.  
( ) Trabalho para o meu próprio sustento.  
( ) Trabalho, mas recebo ajuda financeira da família ou de outras pessoas.  
( ) Trabalho, sou responsável pelo meu sustento e contribuo parcialmente para o sustento da família.  
( ) Trabalho e sou o principal responsável pelo sustento da família.

8. **SE RESPONDEU que trabalha, diga onde e a função exercida.**

Local:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Função:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

9. As atividades desenvolvidas no seu trabalho são relacionadas à cidade ou ao campo? ( ) Campo ( ) Cidade  
 ( ) Maior parte na cidade  
 ( ) Somente no campo  
 ( ) Maior parte no campo
10. SE MARCOU Campo, a atividade exercida é em sua propriedade?  
 ( ) sim ( ) não
11. Qual a carga horária aproximada atual de sua atividade remunerada?  
 ( ) 40 horas semanais ou mais  
 ( ) 30 horas semanais  
 ( ) 20 horas semanais  
 ( ) Até 20 horas semanais  
 ( ) Trabalho eventualmente  
 ( ) Não trabalho
12. Qual a sua renda mensal?  
 ( ) Menos de um salário mínimo  
 ( ) Um a Dois salários mínimo  
 ( ) Três a Cinco salários mínimos  
 ( ) Seis a Dez salários mínimos  
 ( ) Acima de dez salários mínimos
13. Com que idade você começou a exercer atividade remunerada?  
 ( ) Antes dos 14 anos  
 ( ) Entre 14 e 16 anos  
 ( ) Entre 16 e 18 anos  
 ( ) Após 18 anos  
 ( ) Nunca trabalhei
14. Com o que você gasta o seu salário? (marque até três coisas, numerando por ordem de importância).  
 ( ) Comida / lanche fora de casa  
 ( ) Cosméticos / Produtos de higiene e beleza  
 ( ) CDs / DVDs  
 ( ) Cinema / Lazer  
 ( ) Roupas / Calçados  
 ( ) Estudos  
 ( ) Viagens  
 ( ) Ajudar seus pais e familiares  
 ( ) Despesas (água, luz, telefone)
15. Em que tipo de estabelecimento escolar fez seus estudos?  
 ( ) Somente público  
 ( ) Somente particular  
 ( ) Maior parte público  
 ( ) Maior parte particular
16. Onde realizou seus estudos?  
 ( ) Somente na cidade
17. Qual o meio de comunicação que você mais utiliza para se manter informado?  
 ( ) Nenhum  
 ( ) Internet  
 ( ) Revistas  
 ( ) Jornal escrito  
 ( ) Jornal falado (TV)  
 ( ) Jornal falado (rádio)
18. O que influenciou na sua opção de curso? (marque até três questões, numerando por ordem de importância).  
 ( ) Falta de opção.  
 ( ) Relação candidatos-vaga.  
 ( ) Já trabalha na área.  
 ( ) A família e/ou terceiros.  
 ( ) Maior retorno financeiro.  
 ( ) Prestígio social.  
 ( ) Maiores oportunidades de trabalho.  
 ( ) Possibilidade de realização pessoal.  
 ( ) Gosto pessoal pela atividade.  
 ( ) Falta do profissional onde você mora  
 ( ) Participação no programa "Conhecendo a Universidade".
19. O que você espera obter com o curso de Licenciatura em Educação do Campo? (marque até três questões, numerando por ordem de importância).  
 ( ) Melhorar minha atuação na atividade de docência, que já desenvolvo.  
 ( ) Formar teoricamente para atuar como futuro profissional da educação.  
 ( ) Aumentar conhecimento e cultura.  
 ( ) Aumentar a consciência crítica, que possibilite maior interação na sociedade.  
 ( ) Adquirir o diploma de nível superior.  
 ( ) Entender as questões agrárias.  
 ( ) Outro motivo. Qual?  
 \_\_\_\_\_
20. Você participa de algum grupo ligado a luta pela terra? ( ) Sim ( ) Não  
 SE SIM, qual?  
 ( ) Mov. dos trabalhadores Sem Terra  
 ( ) Mov. Luta pela Terra  
 ( ) Mov. dos Atingidos por Barragens  
 ( ) Mov. Das Mulheres Agricultoras  
 ( ) Outro \_\_\_\_\_

## APÊNDICE B - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS 02

**Roteiro de perguntas para Coordenadores****Curso**

1. Como foi a história o processo de estruturação curricular do curso?
2. Porque o Campus escolheu a habilitação Ciências da Natureza?
3. Por que foi elencada essa dinâmica de disciplinas, (que é distinta do Ledoc da UFG-Goiás)?
4. Como foram escolhidas as disciplinas?
5. Como o curso compreende o processo de formação docente? Qual o papel social do educador do campo que o curso busca discutir com seus alunos?
6. Como é o processo seletivo para os alunos ingressarem na LEdoC/UFG/CATALÃO/GOIÁS? É pensado um processo seletivo diferenciado para alunos que são formados nas escolas do campo, que trabalham no regime interdisciplinar, ou os acadêmicos são selecionados disciplinarmente, como os outros processos seletivos?
7. Como é a experiência do curso com a pesquisa, ensino e extensão?
8. O curso busca construir/fortalecer a identidade com o Campo?
9. O curso já buscou identificar qual é o Campo trazido pelos licenciandos do Ledoc?
10. Há evasão no curso? Quais os motivos?

**Aluno**

11. Relate quem são seus alunos, de onde vem, são trabalhadores do campo ou de movimentos sociais? Os alunos que ingressam no curso são oriundos de Escolas do Campo?
12. Há a procura/atração de uma população que não tem a relação com o campo?

**Interdisciplinaridade**

13. De acordo com o PPC do curso, vocês trabalham com a perspectiva da interdisciplinaridade, como vocês desenvolvem essa prática?
14. Busca relacionar-se também com as análises de outras áreas (como a Geografia) sobre a Educação e o Ensino no/do Campo?
15. Nessa interdisciplinaridade, quais os conhecimentos políticos, sociais, geográficos vocês conseguem identificar na LEDOC?

16. Como o eixo integrador, pensa os diferentes discursos científicos relacionados à questão agrária, à realidade do campo brasileiro? (Como o discurso das Ciências Sociais, Geografia, Biologia e Química).
17. Você consegue identificar como a Geografia, e seus conhecimentos, podem auxiliar ou estão auxiliando nas discussões propostas pelo curso?

## APÊNDICE C - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS 03

**Roteiro de entrevista docentes LEdOC**

1. Qual a sua formação?
2. Você é professor da Licenciatura em Educação do Campo há quanto tempo?
3. O que te fez escolher atuar na LEdOC?
4. Como você organiza/planeja e concebe sua disciplina?
5. O que considera relevante?
6. Há quanto tempo trabalha com esta disciplina?
7. Você conseguiria apontar algum ponto de aproximação com outras ciências, como a Geografia?
8. Você conhece os conceitos geográficos? SE SIM: Você se identifica com algum dos conceitos geográficos? Utiliza algum dos conceitos geográficos em suas aulas?
9. Você consegue identificar algum conhecimento geográfico em seus planejamentos de aula e conteúdo a ser trabalhado em sala?
10. Você consegue identificar uma relação entre o conteúdo discutido na disciplina e os pensamentos teórico-conceituais da geografia?
11. Qual o papel desempenha a geografia, as questões sociais e a experiência dos alunos na seleção do conteúdo que você ensina?
12. Quais suas expectativas ao ensinar/debater sobre as questões agrárias e agricultura familiar? Ao trabalhar com as turmas, suas expectativas são atendidas?