

OS SENTIDOS DE “SER EDUCADOR DO CAMPO”: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS DISCURSOS DOS ESTUDANTES DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

Aline Aparecida Angelo – UFSJ
alineapangelo@yahoo.com.br

7. Formação de professores (para a Educação Básica e Superior)

Resumo: Esse artigo apresenta dados iniciais de uma pesquisa de mestrado em andamento, cuja temática insere-se no campo de discussões sobre formação de professores para a educação básica do campo. Dentro dessa temática discutimos os sentidos sobre a formação docente e os sentidos de ser educador do campo, que são construídos por estudantes do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da FaE/UFMG. Esses dados são analisados a partir da abordagem sócio-histórica da análise do discurso, tendo a Teoria da Enunciação de Mikhail Bakhtin como perspectiva de análise. As análises dos enunciados revelam, a princípio, sentidos que circulam tanto no ambiente da Universidade como dos movimentos sociais que pertencem esses estudantes. Trata-se de sentidos que remetem a uma perspectiva pedagógica, de caráter progressista, que faz parte de uma discussão pedagógica que tem marcado a pedagogia nos últimos 30 anos.

Palavras-Chave: formação docente; educação do campo; Teoria da Enunciação.

Introdução

O movimento da Educação do Campo apresenta uma nova perspectiva de educação e desenvolvimento para o campo, que emerge do interior das lutas e reivindicações dos movimentos sociais do campo¹. Entre os pressupostos que sustentam esse movimento notamos os anseios por mudanças nas práticas educativas, na formação de professores, e nas políticas públicas para educação dos povos do campo. Além disso, em seu debate sobre educação, tem-se como *pano de fundo* a discussão de uma nova concepção de campo, contrária a concepção dada pelo agronegócio, pois o movimento concebe o campo “como espaço de democratização da sociedade brasileira e de inclusão social, e que projeta seus sujeitos como sujeitos de história e de direitos; como sujeitos coletivos de sua formação enquanto sujeitos sociais, culturais, éticos, políticos.” (Arroyo et al, 2005, p. 12).

Esse anseio fazem parte de um contexto histórico mais amplo de mudanças que ocorreram na educação do Brasil do século XX. Segundo Gohn (2009) essas mudanças

¹ Entre esses movimentos destacamos o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), principalmente, além da Comissão Pastoral da Terra (CPT), Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag), e de iniciativas populares de organização da educação para o campo, como os Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFAs) e Escolas Famílias Agrícolas (EFAs).

tiveram como características: na década de 20 reformas educacionais no âmbito Estadual e o Manifesto dos Pioneiros de 1931, que configuraram exigências de uma sociedade fadada ao modelo patrimonialista agro-exportador. Durante a década de 40 e 50 o país passou por um crescimento econômico, mas a sociedade ainda convivia com um sistema educacional arcaico. No final da década de 60 e década de 70 ocorrem reformas do Regime Militar, cuja preocupação era adequar à educação brasileira às exigências do novo modelo de acumulação associado ao capital internacional.

Já nos anos 80 a sociedade presencia o ressurgimento de novas formas de educação informal, através das práticas existentes com educação popular e educação não-formal com origem nas experiências cotidianas dos movimentos sociais. Todavia, os anos 90 foram marcados por algumas mobilizações da sociedade que reivindicava seus direitos de cidadania, ao mesmo tempo em que se intensificou a presença das políticas de caráter neoliberal objetivando priorizar interesses do capital monopolista (GOHN, 2009, p. 8).

Nesse trabalho não temos a pretensão de desenvolver uma crítica sobre essas transformações, por isso uma apresentação sintética para iniciar o debate sobre a temática proposta. O que interessa destacar é que essas propostas oriundas dos movimentos sociais do campo, que desenvolveram experiências educativas e reivindicaram seus direitos à educação já na década de 80 e 90, estão presentes nas atuais propostas de formação de educadores do campo.

Podemos afirmar que o conceito Educação do Campo se materializa na década de 1990, principalmente a partir do I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), ocorrido em 1997 na Universidade de Brasília que é considerado o fato que melhor simboliza o nascimento do Movimento de Educação do Campo no Brasil.

Nesse período, aliada a uma proposta para as escolas do campo, surge também o debate sobre a formação de professores para atuarem nessas escolas. Esse Movimento defende um processo diferenciado/específico para a seleção dos docentes que irão atuar no campo e programas específicos para a titulação de novos professores e para a formação continuada daqueles que são atuantes, incluindo disciplinas e habilitação específica nesses cursos de formação (FERNANDES, CERIOLI e CALDART, 2004).

Segundo Caldart (2004) o educador do campo deve ser “aquele cujo trabalho principal é o de fazer e o de pensar a formação humana, seja na escola na família, na comunidade, no movimento social” (p. 158). Para a autora, a formação humana dos sujeitos é um dos focos principais na atuação dos educadores/professores.

No inicio da década de 1990 a formação desses educadores foi efetivada pela ação dos próprios movimentos sociais, como o MST, que concretizou parcerias com Instituições Públicas de Ensino Superior (IES). O primeiro curso de Pedagogia da Terra foi resultado de uma parceria entre o MST e a Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ) e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). O objetivo desse curso era formar quadros de dirigentes para o MST.

Com a criação do PRONERA, em 1998, foi possível estabelecer novas parcerias com outras instituições e, assim, consolidar esse processo de formação através dos cursos de Pedagogia da Terra. Em 2007, foi criado o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), pela iniciativa do Ministério da Educação intermediada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Esse Programa surge em parceria com as IES e teve como objetivo viabilizar a criação de cursos regulares de Licenciatura em Educação do Campo, para professores em exercício na rede pública das escolas do campo e para educadores com experiências alternativas em educação do campo. Sua organização curricular segue os pressupostos da Pedagogia da Alternância² ou Tempo-Escola e Tempo-Comunidade, a fim de permitir aos estudantes acesso à universidade e à vivência nas comunidades do campo, relacionando o conhecimento teórico com a prática (MEC, 2010).

O PROCAMPO foi instituído considerando-se as experiências existentes com formação de educadores do campo, em especial aquelas desenvolvidas pelo PRONERA. Assim, algumas Universidades que tiveram essas experiências, como a UnB, UFMG, UFBA e UFES, foram convidadas a desenvolver uma experiência piloto com Licenciatura em Educação do Campo via o referido Programa.

Essa proposta diferenciava-se daquelas até então desenvolvidas, que priorizaram a formação para as séries iniciais da Educação Básica e de quadros dirigentes dos movimentos sociais, como foi o caso dos cursos do MST. A Licenciatura, segundo Sá e Molina (2010) têm como característica a habilitação dos docentes por área de conhecimento para atuação na Educação Básica, “articulando a esta formação a preparação para gestão dos processos educativos escolares e para gestão dos processos educativos comunitários” (p. 370). O objetivo de habilitar por área de conhecimento é ampliar as possibilidades de oferta da

² Trata-se de uma pedagogia desenvolvida no âmbito das Escolas Famílias Agrícola (EFA's) e das Casas Familiares Rurais (CFRs). Sobre a origem da Pedagogia da Alternância no Brasil e sua proposta metodológica, ver: SILVA, Lourdes Helena. As experiências de Formação de Jovens do Campo: Alternância ou Alternâncias? Editora UFV, Viçosa, 2003.

Educação Básica, especialmente em relação ao Ensino Médio, “pensando em estratégias que maximizem a possibilidade das crianças e jovens do campo estudarem em suas localidades de origem” (idem). Além disso, implica romper com visões fragmentadas da produção do conhecimento, superando o modelo disciplinar na formação docente.

Essa formação por área de conhecimento ocorre de acordo com as seguintes áreas: Línguas, Artes e Literatura, que articula os saberes da Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira e Artes; Ciências Sociais e Humanidades, articulação entre História, Sociologia, Filosofia e Geografia; Ciências da Vida e da Natureza, articulação entre os saberes da Biologia, Física, Química e Geografia e por último tem-se a área do conhecimento em Matemática (ANTUNES-ROCHA, 2009).

Como essa proposta de formação de educadores é recente no campo de discussões sobre formação docente³ levantamos como problemática de estudo a necessidade de conhecer mais a fundo essas experiências e as contribuições que delas emergem para o campo de pesquisas sobre formação docente. Assim, questionamos qual o sentido de ser um educador do campo nessa especificidade?

Como nossa pesquisa encontra-se em desenvolvimento abordaremos nesse artigo análises preliminares sobre os sentidos produzidos por estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo da FaE/UFMG sobre o educador do campo. Os dados analisados provem de questionários aplicados junto aos estudantes do curso. Nossa referencial teórico-metodológico se fundamenta na perspectiva sócio-histórica da análise do discurso, tendo a teoria bakhtiniana, denominada Teoria da Enunciação, como aquela que nos oferece um arcabouço teórico rico de possibilidades para análise.

Nessa abordagem Bakhtin (2000) afirma que o ponto de partida de qualquer estudo é o texto (contexto), pois o “homem tem a especificidade de expressar-se sempre (falar), ou seja, criar um texto (ainda que potencial)” (idem, p. 334). O ato do homem em si é um texto em potencial e deve ser compreendido dentro do contexto dialógico de seu tempo. O pensamento, o sentido, o significado do outro, se manifestam ao pesquisador somente em forma de texto.

³ Isso porque em uma pesquisa realizada no Banco de Teses e Dissertações da Capes verificamos que no período de 2000 a 2010 foram produzidos apenas 21 trabalhos que analisam a formação de educadores do campo nos cursos de Pedagogia da Terra ou Licenciatura em Educação do Campo, o que evidencia uma pequena produção se comprada com aquela que se dedica a pesquisa em formação docente nos cursos convencionais. A pesquisa de André et al (1999) indica que no período de 1990 a 1996 foram produzidos um total de 284 trabalhos relacionados a temática formação do professor. Apesar de tratar-se de um período distinto é possível notar a grande diferença em números e a recente inserção de pesquisas sobre esses cursos específicos de formação de educadores do campo.

Como afirma Freitas (2003) procura-se, então, compreender os sujeitos envolvidos na investigação para, através deles, compreender também seu contexto.

A Teoria da Enunciação leva em consideração a natureza dialógica da comunicação discursiva e o enunciado é compreendido como um elemento de comunicação indissociável da vida, sendo ele um evento concreto e social. Bakhtin (2000) define o enunciado como unidade real da comunicação verbal, afirmando que a fala só existe na forma concreta dos enunciados que pertencem a um sujeito falante. Nesse sentido o discurso se molda sempre na forma de enunciado.

O conceito de enunciado pode ser entendido através da concepção de diálogo em Bakhtin, pois esse revela que todo enunciado envolve uma relação dialógica e de troca de enunciados. Para Bakhtin, em todo enunciado:

Antes de seu inicio, há os enunciados dos outros, depois de seu fim, há os enunciados respostas dos outros (ainda que seja como uma compreensão responsiva ativa muda ou como um ato-resposta baseado em determinada compreensão). O locutor termina seu enunciado para passar lugar a palavra ao outro ou para dar lugar à compreensão responsiva ativa do outro (BAKHTIN, p. 294, 2000)

Dessa forma a enunciação é compreendida como uma réplica do diálogo social, como um discurso interior (diálogo consigo mesmo) ou exterior. Enquanto um sujeito fala o outro prepara a sua réplica, a sua resposta. É assim que Bakhtin (2000) define o diálogo, como uma unidade delimitada pela alternância de sujeitos falantes, que se observa de modo mais direto e evidente, sendo a forma mais clássica de comunicação verbal. É na alternância das réplicas de um diálogo que se verifica a posição do locutor, sendo possível responder e tomar uma posição responsiva, ou seja, adotar uma atitude responsiva para com o enunciado, como por exemplo, executar uma ordem.

É considerando essa perspectiva dialógica da comunicação verbal, e que em todo enunciado estão presentes enunciados e vozes de outros, que desenvolvemos nossas análises sobre os discursos dos estudantes nos questionários. Isso porque seus discursos remetem a instituição que os formam, a um contexto histórico, a um lugar de origem e ao pertencimento a um movimento social, a uma identidade coletiva. Considerando esse aspecto, os enunciados manifestam sentidos que refletem esse contexto e refratam nos discursos na forma de compreender o educador do campo, tendo em vista as várias vozes presentes nos mesmos.

Ser educador do campo: os diversos sentidos dados por estudantes de Licenciatura em Educação do Campo

A turma de alunos ingressos no ano de 2008 no curso de Licenciatura em Educação do campo da FaE/UFMG, batizada pelos estudantes como Turma Dom Mauro, é a turma através da qual objetivamos compreender os sentidos de ser educador do campo. Esse objetivo representa, entre outros aspectos, compreender os sentidos existentes por parte dos agentes formadores do curso sobre “ser educador” e sobre o que é ser um educador atuando no âmbito da educação do campo. Possibilita também compreender como os Movimentos Sociais e Organizações Populares do Campo atribuem sentido ao educador, ao campo e ao educador do campo. O estudante/educador também atribui um sentido sobre sua atuação como educador e sobre educação do campo, tendo em vista o lugar de onde fala seu contexto de vida e suas práticas culturais e sociais.

A turma Dom Mauro é composta por 26 homens e 33 mulheres com perfil de jovens e adultos, pois possuem idades que variam entre 20 a mais de 40 anos. Esses estudantes possuem origem em diversas regiões do estado de Minas Gerais, sendo representativo o número daqueles que pertencem às regiões do Norte de Minas, Vale do Jequitinhonha, Rio Doce, Mucuri e da Zona da Mata.

Outro aspecto marcante da Turma Dom Mauro é a sua organicidade enquanto grupo coletivo. Assim como foi comum nas demais experiências no Brasil de Pedagogia da Terra, essa turma possui uma organicidade baseada no princípio da participação coletiva nas decisões referentes às suas atividades de formação. Para um maior diálogo entre os estudantes e a coordenação do curso, os alunos se organizam através de representantes da turma. Esses representantes são eleitos a cada módulo do curso, ou seja, a cada Tempo Escola a turma se reúne para eleger dois representantes, sendo um homem e uma mulher. Esses representantes atuam junto à coordenação, participando da gestão e coordenação das atividades de formação.

Entre outros aspectos, os discursos dos estudantes são discursos repletos de significados e sentidos, pois suas vozes são carregadas de outras vozes que estão presentes na formação que receberam tanto na Universidade quanto no Movimento Social, assim como em outros espaços que constituem a inter-relação social desses indivíduos num processo de comunicação ideológico-verbal. Assim, compreender esses discursos pode nos proporcionar uma determinada compreensão sobre que significados e sentidos são construídos sobre a educação do campo, o educador do campo e o campo.

Através dos questionários, podemos apresentar algumas dimensões de sentido presentes nas respostas que apontam as mudanças causadas pela formação recebida no curso e sobre o sentido de “ser educador do campo” para os estudantes em formação.

Nos enunciados, os sujeitos do campo são reconhecidos como sujeitos de direitos, dignos de receber uma educação de qualidade, além do reconhecimento e valorização de sua cultura podendo ela ser potencializada como recurso de mediação na aprendizagem dos educandos. Sobre esse sentido Ivone afirma que no curso:

“consegui compreender melhor a importância do contexto local para a aprendizagem dos estudantes, que não são seres vazios e já tem muitos conhecimentos prévios, de vivência. A importância da utilização do conhecimento da comunidade, dos potenciais existentes, dos saberes locais”

Os enunciados que remetem à valorização dos saberes prévios dos educandos nos processos educativos constitui um reflexo da metodologia utilizada pela Universidade na formação dos estudantes no LeCampo. No quesito referente aos princípios teóricos, políticos e metodológicos do curso, que apresenta forte influencia da Pedagogia de Paulo Freire, o PPP afirma que “sem valorizar o saber prévio não existe possibilidade de reconstrução de saberes/práticas” (p. 18). Outras categorias desse referencial Freireano são recorrentes no PPP, como a utilização de temas-geradores, como forma de articular a formação pedagógica dos estudantes dentro da proposta da Pedagogia da Alternância. Além disso, no discurso dos estudantes é marcante a utilização de termos como diálogo, valorização do saber prévio, o ensinar e aprender que são ideias presentes na proposta de educação em Paulo Freire.

Muitos enunciados afirmam que a formação no curso possibilitou *somar/reforçar* a sua forma de pensar, principalmente para aqueles que tiveram participação mais ativa nos Movimentos Sociais. Também trouxe para outros, rupturas e mudanças para uma nova concepção de educação do campo.

“por estar inserida em movimento social, ao vir para o curso já tinha uma formação inicial, isto de certa forma foi um facilitador. O curso reforça a necessidade que se tem de pensar em uma educação mais contextualizada, tendo em vista este diferencial que é o campo, que por fim tem um modo, um jeito e uma cultura diferenciada dos moldes da cidade. Desta forma, o curso contribui no sentido da valorização destes sujeitos” (Mariana).

Essa idéia de *somar* a formação recebida inicialmente nos movimentos sociais com a formação do curso traz em si significados relativos à relação do conhecimento já existente com o conhecimento acadêmico/científico, pois conforme Ana Cristina e Amanda, respectivamente: “*aqui na universidade estou tendo a oportunidade de legitimar e*

intensificar meus conhecimentos”, “a universidade me proporcionou aprofundar conceitos que antes não concebia em uma perspectiva epistemológica”.

Dessa forma, pode-se afirmar que na formação dos estudantes a Universidade possibilitou legitimar do ponto de vista teórico o saber que traziam do seu contexto social e cultural, conforme se compromete no PPP do curso e que também se verifica nos enunciados daqueles que remetem à prática do educador em relação aos saberes de seus educandos.

Entre outros sentidos, estão àqueles referentes aos impactos causados pela formação recebida na Universidade, que apontam mudanças nos educandos na forma de pensar o campo, os sujeitos e sua cultura assim como as práticas educativas. Enquanto que para uns o curso possibilitou aprofundar e somar suas concepções e conhecimentos, para outros o processo de formação foi fundamental para a construção de novos conceitos sobre a educação do campo e os povos do campo. A educanda Vanessa afirma que: *“Entrei no curso com uma visão bem restrita de povos do campo e a partir das conversas em sala percebi que na verdade não conhecia nada sobre minha região e a diversidade que tinha nela”*.

O enunciado mostra o campo como elemento de diversidade e não como um espaço homogêneo. Assim, a formação recebida permite uma aproximação dos estudantes com sua identidade camponesa, como “sujeitos do campo”. Nesse aspecto Maria da Silva afirma que o curso trouxe a *“oportunidade de nos vermos como sujeitos do campo, que são do campo, e que devem lutar pelo direito de ter e oferecer uma educação digna e de qualidade aos alunos e educandos de uma forma mais geral”*.

Em síntese, o que os enunciados mostram sobre a formação recebida são transformações pessoais na forma de significar e dar sentido ao campo, que é concebido pela sua diversidade e possibilidades de intervenção no âmbito da educação. Nesse aspecto, reconhecem os (e se reconhecem como) sujeitos do campo portadores de uma cultura rica em saberes, que deve ser reconhecida nos processos educativos formais (escola, universidade, etc.) para sua (re)construção no conhecimento científico. Assim, pode-se afirmar que essas mudanças partem da forma como a Universidade dá sentido ao campo e seu povo, que promove o sentimento de afirmação entre alguns estudantes e formulação de sentidos para outros.

Nossas pré-análises ainda apontam outras duas dimensões de sentido: a concepção de prática pedagógica e a concepção de educador do campo. Essas categorias emergem das leituras dos questionários que nos fizeram interrogar sobre: qual é a concepção de prática pedagógica que aparece nos discursos dos sujeitos que se formaram educadores/professores do campo? Quais são as características dessa prática pedagógica? Que concepções teóricas

estão envolvidas? Como os estudantes de Licenciatura em Educação do Campo veem o educador do campo? Quais são as características desse educador? Qual a relação entre essa concepção de prática pedagógica com a concepção de educador do campo presente nos discursos?

Nos discursos analisados aparecem várias formas de dar sentido ao educador do campo. Dentre essas formas está presente o sentido da prática pedagógica desse educador, concebida como uma prática que parte do reconhecimento, valorização e respeito dos saberes dos educandos, de sua cultura, que também se entende como cultura camponesa ou do campo, assim como a utilização desses elementos como estratégia de mediação no processo de aprendizagem do (a) educando (a).

Nessa concepção, cabe ao educador estabelecer uma postura reflexiva sobre sua prática, procurando estabelecer diálogo entre os saberes provenientes da cultura dos estudantes com o conhecimento científico exigido pela escola. Os enunciados abaixo corroboram com essa dimensão de sentido sobre a prática pedagógica do educador do campo:

É possibilitar o ensino, é ser um mediador do conhecimento entre os educandos, com uma postura reflexiva acerca do contexto desse campo onde o aluno está inserido. É potencializar os recursos que existem no meio natural, utilizar seu saber prévio e construir novas aprendizagens através de uma educação dialógica, reflexiva e significativa para o professor e para o educando (Karol)

É conseguir relacionar o contexto em que o estudante está inserido com o que deve ser ensinado em sala de aula. Valorizar e respeitar seus costumes, além de possibilitar uma visão política e social para os estudantes. (Marco)

É buscar refúgio na educação para conscientizar e/ou capacitar os sujeitos dentro de suas especificidades, voltada para a valorização dos sujeitos no âmbito cultural, social e comunitário. (Cione)

Conforme exposto pelos enunciados, o reconhecimento e respeito pelos saberes e a cultura do estudante é uma característica dada ao educador do campo que tem como objetivo transformar esses saberes em conhecimento científico/escolar exigido pela escola. Dessa forma, os educandos reconhecem a necessidade de os povos do campo valorizar sua cultura e seus saberes através do domínio do conhecimento científico/oficial sobre esses saberes, que muitas vezes já dominam na vida cotidiana.

Outro aspecto presente nessa concepção de prática pedagógica é aquela que evidencia na atuação do educador o diálogo, o aprender e ensinar, o respeito e o amor junto com os educandos. Nesse aspecto, Marquin afirma que o educador do campo é aquele que “*ensina e*

aprende conjuntamente com os alunos e respeitando a realidade de cada um e da própria região”. Nessa mesma linha Vanessa afirma que a “*educação do campo envolve muito mais que matérias escolares, envolve, acima de tudo, amor e respeito*”.

Encontramos também nos questionários outra dimensão de sentido, que se refere ao educador do campo como agente de transformação social tendo como características a militância, o comprometimento, a capacidade de lutar por direitos e de formar cidadãos críticos. Nessa perspectiva é recorrente a utilização das palavras e termos como: lutar, direito (associado à palavra *lutar*), agente/sujeito de transformação social, compromisso, entre outras, que alude a uma ação do educador.

Os enunciados abaixo apresentam essa expectativa sobre o educador do campo:

É lutar pelo direito de uma educação decente, onde os nossos educandos tenham o direito de estudar sem perder a sua cultura, identidade e principalmente o seu valor como homem, mulheres do campo. (Carlota Joaquina)

Ser educador do campo é lutar pelos nossos direitos garantidos na constituição, uma educação contextualizada, valorizando as culturas dos povos do campo. Na condição de educador do campo é a oportunidade de estar levando informação pertinente a um povo que sempre foi negado a eles uma formação que possibilitasse esse indivíduo se reconhecer como sujeito de direito. (Domingos)

É ser sujeito de transformação social, capaz de produzir conhecimento junto com seus alunos e a comunidade, respeitando a cultura e o modo de ser de cada povo, no sentido de somar conhecimentos e não transferir conhecimentos. (Ana Cristina)

Conforme os enunciados, percebemos que é marcante o sentido de um educador que possa causar mudanças sociais. Além disso, novamente os discursos trazem a necessidade de respeito e valorização da cultura do campo, do ensino contextualizado com esta cultura e do dialogo na prática educativa.

Os enunciados característicos dessa dimensão de sentido estão presentes em estudantes que tanto atuam como militantes em MS e OPC como em estudantes que declaram não ser militantes. Nos enunciados acima, Carlota Joaquina, Domingos e Ana Cristina se declararam vinculados e militantes dos MS e OPC. Os demais enunciados que apresentam sentidos próximos aos citados pertencem, em sua maioria, a estudantes com vínculo nos MS e OPC, mas nem todos desenvolvem função de militantes.

Percebemos, assim, que os sentidos atribuídos pelos sujeitos advêm do discurso que circula no próprio curso de licenciatura, no qual diferentes vozes estão presentes e indicam uma perspectiva pedagógica que contemple princípios tais como: valorizar e partir dos

conhecimentos prévios dos alunos; respeitar a cultura do educando; reconhecer o aluno como um sujeito de direito; a ideia de que o conhecimento é construído e não transferido; o papel da educação como transformadora da sociedade e assim por diante.

Conforme já destacado sobre o perfil dos estudantes ainda não podemos afirmar que a militância é marca característica desses estudantes, pois há um número significativo daqueles que são militantes nessa dimensão assim como naquela referente a prática pedagógica do educador.

Enquanto a primeira dimensão, cujo sentido se aproxima mais de uma concepção de prática educativa, essa última traz em si um aspecto mais político e ideológico, em que o educador tem um papel importante nas mudanças sociais. Porém, tanto uma dimensão como outra tem sentidos próximos e estão presentes numa concepção progressista de educação. Concepção essa presente na proposta revolucionária de educação em Paulo Freire e nos referenciais que concebem o movimento “por uma educação do campo”.

Para finalizar sem concluir...

Conforme indicamos esse trabalho é fruto de uma pesquisa de mestrado em andamento. As análises ainda são preliminares, mas nos possibilita compreender dimensões de sentidos significativos para uma reflexão sobre a *pedagogia* que tem orientado a formação de educadores do campo. Desde já podemos afirmar que se trata de uma pedagogia arraigada nas concepções pedagógicas de Paulo Freire, educador brasileiro que em seus trabalhos evidencia a dimensão política e transformadora da educação.

Esses enunciados não poderiam situar-se em outras dimensões que não considerassem o fator político e transformador da educação, tendo em vista o perfil de educandos inseridos no curso e o grupo de pessoas envolvidas na formulação do mesmo. São educandos e pessoas que compartilham inquietações comuns junto aos movimentos sociais, que nas últimas décadas tem reivindicado seus direitos a educação, moradia e trabalho e assim lutado por transformações sociais em meio à ordem excludente do modelo atual de acumulação do capital.

As análises dos enunciados revelam, a princípio, sentidos que circulam tanto no ambiente da Universidade como dos movimentos sociais que pertencem esses estudantes. Trata-se de sentidos que remetem a uma perspectiva pedagógica, de caráter progressista, que faz parte de uma ampla discussão pedagógica que tem marcado a pedagogia nos últimos 30 anos. Dessa forma, quando os enunciados se referem a termos como valorização da cultura,

contextualização e construção conjunta do saber etc., estão refletindo e refratando um discurso pedagógico, que considera a relação dialógica do saber entre os sujeitos envolvidos, contexto cultural e local desses sujeitos nos processos educativos. Esses sentidos da prática educativa estão presentes, principalmente, na perspectiva pedagógica progressista libertadora de Paulo Freire.

A partir dessas análises, reconhecemos a pertinência de aprofundar as discussões sobre os dados, que realizaremos através de entrevistas com os estudantes da Licenciatura em Educação do Campo.

Referencias

- ANDRÉ, Marli et al. *Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil*. Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Dezembro/99.
- ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. *Licenciatura em Educação do Campo*: histórico e projeto político pedagógico. In: ANTUNES-ROCHA, Isabel e MARTINS, Aracy Alves (Org.). *Educação do Campo. Desafios para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli; MOLINA, Mônica (org.). *Por Uma Educação do Campo: Vozes*, 2005.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. Trad. do Francês por Maria E. Galvão; revisão da trad. Marina Appenzeller. 3ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- CALDART, Roseli Salete. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. 3ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- FERNANDES, Bernardo M.; CERIOLI, Paulo R.; CALDART, Roseli S. *Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”*: texto preparatório. In: ARROYO, Miguel Gonzales; CALDART, Roseli Salete, MOLINA, Mônica Castagna (org.). *Por uma Educação do Campo*. 2ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- FREITAS, Maria Tereza de Assunção. *A Abordagem Sócio-Histórica Como Orientadora da Pesquisa Qualitativa*. Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 21-39, Julho/ 2002.
- MUNARIN, Antônio. *Movimento Nacional de Educação do Campo*: uma Trajetória em Construção. 31ª Reunião Anual da Anped, Caxambu, 2008.
- SÁ, Lais Maria Borges de Mourão; MOLINA, Mônica Castagna. *Desafios e Perspectivas na Formação de Educadores*: Reflexões a Partir da Licenciatura em Educação do Campo na Universidade De Brasília. In: SOARES, Leônicio (et al) (org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte:Autêntica, 2010.
- GOHN, Maria da Glória. *Movimentos Sociais e Educação*. 7ª Ed. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção questões para nossa época; v. 5)