

ARTIGO

**CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: “CAPTURA” E
(RE)FORMAÇÃO DE SUBJETIVIDADES DOS SUJEITOS DO CAMPO¹**

Curriculum and teacher training: “capture” and (re)formulation of subjectivities in the subjects of rural areas

Currículo y formación de profesores: "captura" y (re) formación de subjetividades de los sujetos del campo

Úrsula Adelaide de Lélis

Universidade Estadual de Montes Claros - Brasil

Rafael Baioni do Nascimento

Universidade Estadual de Montes Claros - Brasil

Maria Auxiliadora Amaral Silveira Gomes

Universidade Estadual de Montes Claros - Brasil

32

Resumo

Trata-se de estudo que tem por objetivo interrogar sobre a incidência da formação de professores do Campo na produção, (re)formação e conformação das subjetividades dos sujeitos dos movimentos sociais, sindicais e do Campo. Toma-se a análise documental do currículo de um Curso de Pedagogia do Campo, realizado pela Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), e financiado pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), em parceria com a Federação dos Trabalhadores na Agricultura de Minas Gerais (FETAEMG). Conclui-se que somente o estabelecimento de parcerias com entidades que se colocam como representantes de movimentos sociais e sindicais, e defensores da Educação do Campo, não garante a filiação da formação aos preceitos destes. A forma e o conteúdo da matriz curricular, tanto no rol das disciplinas, quanto dos seus ementários e referências, desconsidera as especificidades da Educação do Campo e dos movimentos sociais e sindicais; apresenta a formação de professores baseada em um modelo técnico-linear e, portanto, pretensamente neutro, a-crítico. Tem-se, portanto, por meio dessa matriz os elementos necessários à instauração de um processo que venha moldar as subjetividades dos acadêmicos à lógica do sistema do capital, e suas diretrizes neoliberais, arrefecendo o potencial dos movimentos de contestação e luta. Reproduz-se novos

¹ Compreende-se como sujeitos do Campo todos os povos que produzem suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural, participando ou não de movimentos sociais e sindicais.

mecanismos de conformidades que, historicamente, vem sendo colocados a serviço da destituição do Campo como espaço de direitos.

Palavras-chave: Currículo. Educação do campo. Formação de professores.

Abstract

This work examines the role played by teacher training in rural areas in relation to subjectivity production, (re)formation and conformation in subjects from social, labour and rural movements. It is based in the documental analysis of the curriculum from State University of Montes Claros (Unimontes) rural pedagogy course, funded by the National Program of Agrarian Reform Education (Pronera), in partnership with the Agriculture Workers' Federation of Minas Gerais State (Fetaemg). We concluded that the partnership established with entities that consider themselves as social and labour movements representatives and rural education supporters doesn't guarantee itself the formation filiation to their principles. The form and content of the curriculum, for its disciplines, syllabi and references, do not consider the specificities of the rural education and the social and labour movements; presents teacher training based in a technical and linear model and, therefore, allegedly neutral, and uncritical. The curriculum, thus, brings the necessary elements to the establishment of a process that may shape the students' subjectivities to the capital system logic and its neoliberal principles, weakening the contesting potential of the movements; and reproduce new conformity mechanisms, that are historically put at the service of the dismissal of the rural as a area of rights.

Keywords: Curriculum. Rural education. Teacher training.

Resumen

Se trata de un estudio que tiene por objetivo interrogar sobre la incidencia de la formación de profesores del Campo en la producción, (re)formación y conformación de las subjetividades de los sujetos de los movimientos sociales, sindicales y del Campo. Se lleva a cabo el análisis documental del currículo de un Curso de Pedagogía del Campo, realizado por la Universidad Minera y financiado por el Programa Nacional de Educación en la Reforma Agraria (PRONERA), en asociación con la Federación de los Trabajadores en la Agricultura de Minas Gerais (FETAEMG). Se concluye que sólo el establecimiento de alianzas con entidades que se colocan como representantes de movimientos sociales y sindicales, y con defensores de la Educación del Campo no garantiza la afiliación de la formación a sus preceptos. La forma y el contenido de la matriz curricular, tanto en el rol de las asignaturas, como de sus contenidos y referencias, desconsidera las especificidades de la Educación del Campo y de los movimientos sociales y sindicales; presenta la formación de profesores basada en un modelo técnico-lineal y, por lo tanto, supuestamente neutro, a-crítico. Se tiene por medio de esa matriz los elementos necesarios para la instauración de un proceso que venga a moldear las subjetividades de los académicos a la lógica del sistema del capital, y sus directrices neoliberales, minimizando el potencial de los movimientos de contestación y lucha. Se reproducen nuevos mecanismos de conformidades que, históricamente, se están poniendo al servicio de la destitución del Campo como espacio de derechos.

Palabras clave: Currículo. Educación del campo. Formación de profesores.

Introdução

Os constantes processos de recuperação e manutenção da capacidade de produzir mais valia do trabalho livre engendrados pelo Estado – agente de garantia das condições gerais de produção, expansão e acumulação de capital – realizam-se por meio de mecanismos e estratégias multirregulatórios, em diversos espaços sociais, dentre os quais, a escola. Nesta, desenvolvem-se processos educativos que atuam na (re)formação da subjetividade dos sujeitos, esta entendida como resultado da constituição unitária do homem por meio de processos coletivos de educação.

Tomado o âmbito da formação de professores do Campo, tal processo assume dimensões que incidem de maneira contundente sobre os sujeitos dos movimentos sociais e sindicais, e do Campo, para os quais a educação sempre teve significado de aprendizagem e de ensinamento, ora por vias progressistas, libertadoras, ora pelo acautelamento do agir e pensar marcadamente opressores, objetivando manter a situação de domínio e de subordinação dos sujeitos. Isto é, mesmo que se apresentem revolucionários da situação de opressão do trabalhador, tais movimentos podem, por via da educação, também subordinar e/ou dominar.

Sustentados por uma formação informal e/ou não formal, esses movimentos foram alçando a inserção no espaço educacional institucionalizado, inicialmente no modelo escolar tradicional até conquistarem, em alguns casos, suas próprias constituições escolarizadas, da Educação Básica ao Ensino Superior. Tal conquista demarcou o fortalecimento das lutas pelo acesso ao conhecimento universal e histórico difundido pela escola, mas, também se fez como um novo mecanismo ora de embate contra a hegemonia social, ora de conformação e (re)formação de novas subjetividades dos sujeitos dos movimentos e do Campo pela ação da escola pública estatal que, enquanto arena de disputas, sustenta-se por ideologias dominantes, no contexto de uma sociedade orientada por princípios capitalistas.

Nesta arena, ganha relevo a formação de professores para atuarem nas escolas do Campo, dadas as especificidades intrínsecas dos sujeitos dos movimentos sociais e sindicais rurais e suas agendas de luta que, historicamente, têm se pautado pela radicalidade política, pedagógica, social e cultural em torno das suas propostas de educação.

Produções brasileiras em torno dessa formação sustentam a defesa de que ela deve se dá a partir do compromisso com a transformação social das relações de trabalho, da garantia de educação única e moradia digna a todos, de produção e consumo alimentar agroecológicos, de posse de terras para produção da existência, mantendo-se como oposição, crítica e luta contra toda e qualquer realidade que negue ao homem quaisquer dos seus direitos.

Este texto tem por objetivo interrogar sobre a essa formação de professores recortando aspectos concernentes ao currículo de um Curso de Pedagogia do Campo. Na proposição metodológica do estudo, toma-se o Projeto Político Pedagógico (PPP) do Curso, analisando a consonância dos seus princípios com as referências pedagógicas e políticas do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), ao qual ele encontra-se vinculado, discute sua a matriz curricular, ementários das disciplinas e referências bibliográficas apontadas, para, em seguida, porfiar tais elementos nos planos de ensino de nove das suas disciplinas. Tais incursões objetivam delinear a filiação desse Curso com os princípios que sustentam as práxis dos movimentos sociais, sindicais e da Educação do Campo, interrogando, especificamente, a incidência dessa formação na produção, (re)formação e conformação das subjetividades dos seus sujeitos.

Em parceria com a Federação dos Trabalhadores na Agricultura de Minas Gerais (FETAEMG), o Curso foi realizado pela Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), com significativa abrangência territorial em Minas Gerais e relativa experiência no desenvolvimento de cursos pelo PRONERA. Em sete anos, foram desenvolvidos cursos de Alfabetização de Jovens e Adultos, Magistério em Nível Médio, Pedagogia e Pós-graduação em Educação do Campo, totalizando o atendimento a 3300 sujeitos do Campo e da reforma agrária.

Tomando o cenário brasileiro das políticas públicas educacionais no início do séc. XXI, o texto organiza-se em torno de discussões sobre a (re)formação da subjetividade, concepções de currículo e o seu papel em cursos de formação de professores do Campo, matriz curricular do Curso e de nove planos de ensino, tendo como referência os princípios político-pedagógicos – e o princípio operacional – do PRONERA.

Os resultados de tais reflexões apontam que a matriz curricular do Curso investigado, estruturada em 2 polos, teórico-institucional e teórico-prático, revela-se como potencial mecanismo para a (re)formação de subjetividades dos sujeitos do Campo, por negar as especificidades da realidade dos sujeitos do campo, desconsiderando seus *modus vivendi*, adequando o modo de ser e de pensar dos sujeitos à uma lógica que se contrapõem aos princípios fundantes da Educação do Campo, apontando para uma perspectiva de conformação das subjetividades à lógica do sistema de capital.

Políticas públicas educacionais no Brasil: demarcações do capital na sociedade brasileira

Compreender a constituição das políticas públicas educacionais, no Brasil, dos anos 2000 aos dias atuais, exige localizá-las pós-movimentos reformatórios do Estado ocorridos na década de 1990, que talharam ajustes na sociedade em atendimento às demandas impostas pelo sistema de capital, por meio de determinações neoliberais de cunho privatizante, focalizador e desconcentrador da gestão da educação.

Na leitura de Sacristán (1996, p. 63), “as reformas têm a função de *acomodar o sistema escolar atual às demandas dominantes no mundo do emprego*, exigindo-se mais rentabilidade dos recursos existentes, o que leva a *uma maior ênfase nas condições internas do sistema escolar [...]*”.

Ao adequar o país às asserções ditadas pelo sistema de capital, tais reformas reestruturaram o sentido e a função da escola, afastando-a cada vez mais dos preceitos de escola pública comprometida com a educação popular e com a transformação da realidade do sujeito aluno, dos princípios constitucionais da educação como direito de todos, respeitadas as diferenças, a diversidade, o tempo e o ritmo de cada sujeito. Provocaram, também, rupturas, tensões, dissensos e contradições na sua organização, ressaltando, uma vez mais, a sua função de “[...] fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes” (SADER, 2005, p. 15).

Essa adequação da educação atendeu ainda às exigências do contexto sócio-político-econômico, colocando foco nos “[...] setores de financiamento, gestão e estrutura curricular, como forma e mecanismo de obtenção de competência e eficiência, objetivando produtividade e competitividade no mundo da sociabilidade do capital” (DEBREY, 2003, p. 37). Afirma-se, portanto, a capacidade formativa do currículo escolar como estratégia recorrente e eficiente para angariar e expandir ideias hegemônicas na escola e refleti-las para além dos seus muros.

No nascente séc. XXI, a escola e a gestão do seu currículo mantiveram o papel formativo elaborado nas décadas anteriores, alicerçado a um modelo de escola pública pouco articulada com os princípios da educação popular, comprometida com a formação de trabalhadores engajados com o processo de transformação social.

Sob o dogma do pensamento neoliberal, as escolas públicas vivenciaram na primeira década dos anos 2000 as consequências da disputa entre processos marcados pela descaracterização do ensino e da aprendizagem – pela implementação de parâmetros básicos e diretrizes importados de outras realidades e “adequados às necessidades brasileiras”, nas décadas anteriores –, e pela garantia da qualidade da educação escolar e do direito de todos ao acesso, permanência e sucesso, na escola.

Nesse período, os movimentos sociais, em ascendência desde a redemocratização do país, e os movimentos sindicais, mesmo enfrentando turbulências e dissidências no seio das suas constituições, mantinham nas suas agendas a luta pela escolarização formal dos seus sujeitos ao lado de temas como reforma agrária, direitos trabalhistas, etc.

No que tange ao Campo, os desafios postos à realização dessas agendas ampliavam-se não só pelas singularidades desse espaço, mas também pelas tentativas antagonistas de desqualificá-lo, bem como aos seus povos, colocando-os como responsáveis pela alegoria do atraso do Campo. Argumentos que, segundo Vinhas (2011), constituem o nó górdio da controvertida questão agrária, que toma os efeitos como causas, e transfere para os povos do Campo a culpabilização sobre tal situação.

Em luta, no final da década 1990, esses movimentos se unem a outras instituições e segmentos sociais pela defesa de uma educação escolar voltada ao atendimento dos povos dos assentamentos agrários, materializado na criação do PRONERA, em 1998, ampliado em 2010 para os povos do Campo. Contudo, além de demarcar a importância da educação formal e avanço nas pautas de luta, a criação do PRONERA selava a configuração que esses movimentos vinham construindo nas suas práticas desde os anos 1980: a secundarização ou abandono dos seus papéis de contestação e resistências às imposições estatais que não atendiam aos preceitos de lutas dos movimentos, para a adoção de práticas balizadas pela parceria, mobilização e participação institucional. Os desdobramentos e consequências dessas mudanças nas práticas dos movimentos ficam claros nos rumos e encaminhamentos que esse Programa, via INCRA/MDA, deu aos projetos educacionais destinados aos sujeitos dos assentamentos agrários e do Campo.

Nos primeiros anos do séc. XXI, essas mudanças nas práticas dos movimentos foram se afirmando cada vez mais, o INCRA/MDA assumiu centralidade expressiva nas determinações e encaminhamentos da educação formal desses sujeitos, à medida que determinações judiciais afastaram os movimentos sociais da gestão do PRONERA, como se lê no Acórdão TCU nº 2.653/2008 que determinou “[...] que o Incra não permita a participação de movimentos sociais em qualquer fase de escolha da entidade prestadora de ensino” (CARVALHO, 2010, p. 48), negando a participação popular, uma das premissas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/96 (LDB) (BRASIL, 1996).

Tais incursões caracterizam o que Frigotto (2010, p. 32) denomina de mudanças dentro da ordem, pois “[...] reiteram, com particularidades conjunturais, o desenvolvimento conservador, e com ele, processos de transformação de forças antes ligadas à luta da classe

trabalhadora, numa aliança com as forças que produzem a sociedade *desigualitária e sem remissão [...]*” (grifos do autor).

Nesse contexto, reafirma-se a importância do resgate da centralidade da contestação e da resistência dos movimentos sociais e dos sindicais, para que se vislumbre que a luta contra a ordem estabelecida tem que continuar diante das batalhas não vencidas e das possíveis decepções políticas e éticas que os governos que ascenderam ao poder federal como populares possam ter causado. É pensar a educação para além e contra o sistema do capital, parafraseando Mészáros (2005).

A (re)formação de subjetividades nos espaços sociais

Historicamente, o termo subjetividade esteve elencado no quadro fenomenológico da produção teórico-acadêmica. Nessa instância, ele apresenta-se como estrutura que filtra e individualiza o pensar e agir do sujeito, deslocado dos processos vividos, como uma apreensão idealizada do mundo no eu. Pensada nesse campo, a subjetividade é dotada de liberdade, é individualizada, desadesivada do contexto em que o sujeito vive. Criada independente, absoluta, retorna ao mundo externo apenas para preencher-se, estruturar-se (GALLO, 2009).

Aita e Facci (2011, p. 34) analisam que a subjetividade foi, e ainda é, compreendida por alguns grupos, desvinculada das condições históricas, a partir de ocorrências universalistas, “[...] pautadas, muitas vezes, apenas na maturação biológica, não dando conta de explicar o homem concreto, síntese das relações sociais, como propõe uma visão marxista”.

Atualmente, filiados à Psicologia Social, os estudos sobre subjetividade transpõem a dimensão idealista, transitando pela vertente sócio-histórica, que busca “[...] uma Psicologia comprometida com a construção de uma sociedade justa e igualitária [...]” (BOCK; GONÇALVES, 2009, p. 7). Assim, a compreensão sobre a subjetividade – característica intrínseca do homem – atravessa o mundo da pseudoconcreticidade, se opõe a ele, assentando-se em um mundo concreto e histórico, capaz de dissolver as criações fetichizadas do mundo reificado e ideal. Um mundo onde a realidade é produzida pelos homens nas suas múltiplas e infinitas relações, o mundo da práxis humana.

As ações e representações produzidas nesse mundo real são constructos compreensivos sobre a realidade, que se redesenham na consciência do sujeito, compondo sua subjetividade. Trata-se, portanto, não de uma construção independente, livre, mas de algo

tecido no seio da vida material humana. É a incorporação singular do homem coletivo no sujeito e a influência mediatizada do sujeito singular no homem coletivo (GRAMSCI, 2011).

No âmbito dos movimentos sociais e sindicais, tais ações e representações ganham contornos ainda mais delineados, dado que a participação dos sujeitos nestes movimentos tem um caráter educativo configurado em dimensões da organização e da cultura política (GOHN, 2005).

Sob esse intento, o termo subjetividade dialetiza-se, ultrapassando teorias dualizadas de separação entre o mundo objetivo e o mundo subjetivo, referenciando-se, incluindo-se, sem, contudo, perder suas características intrínsecas, ou alguma delas se sobrepor às da outra, ou seja, em múltiplas determinações, em uma totalidade concreta.

O indivíduo concreto se constitui pelas relações que mantém com o outro e a natureza, pela via do trabalho, dado que a essência humana é “[...] um produto das relações sociais de produção, uma essência construída tomando-se por base uma existência prática” (AITA; FACCI, 2011, p.43).

Assim, apreendemos a constituição da subjetividade a partir das relações produzidas pelo homem no mundo externo, material, concreto, pelas relações que ele estabelece com a natureza e com os outros homens. Ao server-se dessa e nessa realidade, o homem individualiza as coletas da vida material, criando contornos próprios, redefinindo-as, subjetivando-as. Ao mesmo tempo, constrói-se como sujeito de um ou mais grupos, com os quais se identifica e onde se situa. Marca-se e é marcado, mesmo com sua singularidade, por uma classe a qual lhe oferta as vivências e experiências como sujeito social, e na qual deixa suas contribuições como homem. Incorpora-se singularmente como sujeito coletivo, antes já construído com sua colaboração (GRAMSCI, 2011).

Na VI Tese sobre Feuerbach, Marx (2002, s.p.) escreve: “Feuerbach converte a essência religiosa em essência humana. Mas *a essência do homem não é uma abstração inerente ao indivíduo isolado*. Na sua realidade, *ela é o conjunto das relações sociais*” (grifos nossos). Ao colocar a essência do homem como produto das relações sociais, Marx a desloca do campo das ideias para fixá-la no campo da materialidade, onde os sujeitos se relacionam. Isto é, “[...] o homem só se torna homem ao apropriar-se do mundo, e a constituição da sua subjetividade caminha desse ir e vir do mundo interno para o mundo externo, numa relação dialética entre objetividade e subjetividade” (AITA; FACCI, 2011, p. 35).

Destarte, num contexto sócio-histórico-cultural marcado pelas determinações do sistema do capital, a constituição da subjetividade humana é marcada pelas características desse mundo material capitalista, já que “são as relações sociais de produção que promovem o

desenvolvimento da subjetividade, e a sua formação atrela-se à historicidade dos fenômenos” (AITA; FACCI, 2011, p. 39). Ou seja, as particularidades dessa sociedade determinam a construção da subjetividade de cada sujeito.

A subjetividade apresenta-se, então, como a singularização do social pelo sujeito, e, em cada tempo e espaço, sujeitos e grupos vão constituindo-se de formas diferentes, variadas, com peculiaridades próprias, mas também com muitos aspectos de cunho mais geral, pois vivenciam se não as mesmas realidades, outras muito próximas ou similares. Constitui-se assim a subjetividade do homem intimamente ligada à base material, em um processo que não se configura como uma simples reprodução do mundo externo. A construção das lentes pelas quais o homem vê o mundo se dá a partir das suas formas concretas de vida. São construídas na existência material dos sujeitos, na sua relação com a natureza e com o outro, isto é, pela via do trabalho.

Essas formas de produzir e pensar o mundo, circunferenciadas pela vida social e abauladas pelas características pessoais, é o que denominamos subjetividade. O homem é uno e coletivo; apresenta-se como resultado das múltiplas influências e possibilidades que recebe e troca com os seus pares e com o mundo. Tece um modo de vida determinado pelas condições materiais de existência, mas também imprime nesse modo o que lhe é pessoal, singular. Seu modo de ser constructo incide sobre esse mesmo mundo. Ele é unidade e particularidade ao mesmo tempo, pois a unidade não dissolve as características intrínsecas de suas partes. Ao se darem em unidade, essas particularidades, ao mesmo tempo em que se reforçam, unem-se e dão sustentação ao todo que é sempre diferente das partes.

A subjetividade é representada, portanto, pela junção indissociável do “corpo” e da “mente” – psiquismo humano –, constituindo a individualidade social do indivíduo.

Por outro lado, é pela característica material da construção da subjetividade que muitos grupos têm conseguido se mobilizar contra os processos multi-regulatórios impetrados pelo Estado, organizando-se em movimentos de defesa dos seus interesses, demonstrando que, no âmago das lutas, o que encontra-se em disputa é controle hegemônico – e, portanto, social, político, econômico e ideológico – da sociedade por classes que são ou querem tornar-se hegemônicas.

No âmbito dessas disputas, formas de luta vão sendo tecidas contra ou a favor ora de uma classe ora de outra. É também pela constante busca para tornar-se hegemônico que movimentos sociais e sindicais, em determinados momentos, defendem os trabalhadores e, em outros, apoiam a classe patronal, mostrando que a História continua em processo.

Portanto, a subjetividade forma-se no movimento de internalização do trabalho social pelo sujeito, quando ele produz e se apropria da cultura e dos mediadores culturais. Nesse processo, a transmissão de conhecimentos e de comunicação torna-se essencial, pois sem ela seria impossível a continuidade do processo histórico, visto que as gerações seguintes não teriam acesso ao desenvolvimento histórico-cultural da humanidade (AITA; FACCI, 2011). Ressalta-se aqui o papel da escola enquanto agente social de formação de sujeitos, que por meio do currículo instaura mecanismo que incidem diretamente na construção, reconstrução, das subjetividades dos que nela estudam e trabalham.

A escola, dentre outros processos educacionais, é uma instituição que exerce um poder inequívoco na formação das pessoas. Estudos já mostraram como, ao longo da História da Educação, o processo de escolarização teve e tem importância primordial e ativa na formação e/ou disciplinamento de corpos e mentes (SAVIANI, 2008; OLIVEIRA, DUARTE, 2001).

No âmbito da sociedade capitalista moderna, outros tantos trabalhos descortinam como a educação, escolarizada ou não, vem tornando-se um instrumento de assujeitamento de homens. Por outro lado, Freire (2005) e os teóricos da Pedagogia Histórico-crítica, como Saviani (2008), discutem e defendem como esse processo educacional pode e deve ser colocado a serviço da libertação e da emancipação do homem. Mészáros (2007) aponta quão amplo e importante campo de disputas que é o da escolarização e que há muito que se aprendeu que dominar pelas ideias é mais viável do que pelas armas. Esta lição é tomada como princípio pelo sistema do capital, por meio de mecanismos estatais no campo das ideias com veemência, mesmo que não abra mão do uso da força em algumas situações.

À medida que novas demandas são postas pela sociedade e, principalmente pelo conjunto de trabalhadores, como mecanismos de contra-regulação às ações do Estado, ou quando o sistema do capital entra em crise, pela própria incoerência do seu “ser-assim”, o Estado se vê diante da necessidade de re-inventar seu *modus operandi*. Isto é, oferecer as condições necessárias para que o capital reinvente e desenvolva o seu sistema, produza novas formas de reproduzir-se, dado que o capital não pode subsistir sem revolucionar, de modo constante, os meios de produção.

Gestando e reproduzindo as premissas ideológicas do sistema do capital, por meio da escolarização formal, o Estado utiliza-se de estratégias que implantam e desenvolvem no seio dos movimentos sociais e sindicais uma forte carga político-ideológica, reestruturando e/ou flexibilizando as lutas de classes, robustecendo o poder do capital contra sua parte antagônica, o trabalho assalariado.

A educação formal, informal e não formal constituem-se em questão orgânica para os movimentos sociais e sindicais e para os povos do Campo, dado que ela é capaz de provocar alterações nas correlações de forças sociais. Ela é orgânica porque altera a possibilidade de mudanças na posição e na capacidade de luta de tais movimentos, tanto para a transformação quanto para o conservadorismo. Tais premissas recobrem a importância de se pensar a formação dos sujeitos dos movimentos no âmbito da universidade pública estatal, tomando como referência o currículo.

Currículo e formação de professores do Campo: embates teórico-práticos

O currículo escolar tem assumido, ao longo da História da Educação, vieses oriundos das mais diversas e contraditórias vertentes do pensamento pedagógico, que o compreendem desde um conjunto de conteúdos a serem estudados em um determinado tempo escolar garantindo a aquisição de habilidades e competências pelos alunos, até correntes que o concebem como a arquitetura política, cultural, social e pedagógica do processo educacional escolar. Entretanto, o que parece ser convergente entre tais vertentes é o fato de que o currículo, de uma forma ou de outra, organiza o trabalho escolar.

42

Revestido desse papel, é preciso sublinhar, conforme Rezende, Silva e Lélis (2014, p. 16), que “[...] a organização do trabalho na escola não é composta apenas por um conjunto de conteúdos escolares, que articulam em torno do currículo a produção das ciências e dos saberes construídos historicamente pela humanidade de forma neutra e apolítica”. Interpenetram nesse processo valores, ideias, hábitos, representações, normas de conduta, gestos e modos, vinculados à cultura hegemônica.

Desta forma, o currículo constitui-se como uma prática educativa, formativa, fundada em bases filosóficas, políticas, econômicas e sociais, por meio do qual se responde que sujeito se deve formar e para qual sociedade. Partindo daí, tem-se a ideia de que o currículo não é uma realidade abstrata, pensada e coordenada fora do sistema social em que as escolas encontram-se inseridas, e para o qual ele é pensado (REZENDE; SILVA; LÉLIS, 2014). Outrossim, a seleção e organização de seus conteúdos, metodologias e processos avaliativos realizam-se por meio de disputas entre grupos “[...] na luta pelo poder de dirimir as dúvidas sobre o que é o que na sociedade. O ato de selecionar, de privilegiar o que deve e o que não deve ser ensinado denota o poder de quem opera essa seleção” (REZENDE; SILVA; LÉLIS; 2014, p. 7).

Podemos pensar com Foucault (1988; 2014) que esse poder exercido por meio do currículo é um poder sutil, mas onipresente. Ele não precisa partir de uma decisão intencional de dominação da parte de quem o elaborou ou de quem o põe em prática, porque inclusive essas pessoas, que ocupam lugares de poder, também são assujeitadas, isto é, também foram submetidas a práticas disciplinares de conformação:

[...] a disciplina “fabrica” indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício. Não é um poder triunfante que, a partir de seu próprio excesso, pode-se fiar em seu superpoderio; é um poder modesto, desconfiado, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente. Humildes modalidades, procedimentos menores, se compararmos aos rituais majestosos da soberania ou aos grandes aparelhos do Estado. (FOUCAULT, 2014, p. 167).

E é exatamente essa pulverização e onipresença do poder que torna mais difícil a resistência. Como um Cavalo de Tróia, o currículo pode desmobilizar os movimentos sociais e sindicais de um modo que jamais seria permitido em um confronto direto. Sob a aparência da neutralidade do conhecimento científico, o currículo, as práticas e os hábitos escolares, formam e conformam subjetividades dóceis.

43

Compreendendo a subjetividade como um processo de incorporação singular do homem coletivo no sujeito, dimensionamos a incidência do currículo, direta e indiretamente, na formação coletiva e singular do homem, e na forma como ele vive, organiza e pensa seu trabalho. Em uma escola orientada pelos princípios neoliberais da sociedade capitalista, a forma e o conteúdo curriculares tendem a promover a “captura” da subjetividade, constituindo um novo nexos psicofísico capaz de moldar e direcionar ação e pensamento dos alunos em conformidade com a racionalização da sociedade. Trata-se de uma subordinação formal-intelectual do sujeito ao sistema do capital.

Por outro lado, concepções em torno da educação para os povos do Campo, no Brasil, foram construídas a partir de estigmas pospostos à idéia de urbanidade como local do bom, do desenvolvimento, do eficiente, do certo, e, portanto, do que deve constituir-se como modelo a ser incorporado pelas escolas do Campo. Tais concepções desconsideram as especificidades culturais, políticas, sociais, pedagógicas e econômicas desse espaço, compreendidas como características de segunda categoria a serem superadas, para a melhoria da vida e da escola do Campo.

[...] o campo brasileiro tem-se constituído como espaço de lutas características, em sua maioria provocadas pela histórica e gravíssima

desigualdade de direitos de suas populações: a falta de direito à terra, ao trabalho, à moradia digna, à educação e saúde públicas de qualidade, dentre outros. Por outro lado, é também território de contestações, resistências e superações; de mobilização de sujeitos que formam-se coletivamente, e vão reconstruindo caminhos, abrindo novas perspectivas a cada luta [...]. (SÁ; PESSOA, 2013, p. 3).

Diante da densidade de tais pressupostos em torno da escola e da Educação do Campo, bem como das formas de lutas pelos seus direitos e resistências a toda e qualquer forma de negação a tais direitos que os seus povos têm empreendido, defender uma concepção de currículo para a Educação do Campo, como sublinhando por Arroyo (2012, p. 363), é compreendê-lo numa perspectiva de formação plural, dada a função política esperada de uma escola do Campo, enquanto

[...] espaço em que sejam incorporados os saberes da terra, do trabalho e da agricultura camponesa; em que as especificidades de ser-viver a infância e a adolescência, a juventude e a vida adulta no campo sejam incorporadas nos currículos e propostas educativas; em que os saberes e concepções de história, de sociedade e de libertação aprendidos nos movimentos sociais façam parte do conhecimento escolar.

44

Tais reflexões ampliam-se quando se coloca em pauta a discussão de currículos para a formação de professores do Campo, que, em 2010, segundo dados do INEP (2010), eram 19,1% dos professores do Brasil, e destes: 0,39% tinham apenas o Ensino Fundamental incompleto; 1,15% o Ensino Fundamental completo; 12,55% o Ensino Médio; 45,76% o Ensino Médio Magistério e 40,12% o Ensino Superior.

Os professores que tinham o Ensino Médio Magistério e o Superior, nas escolas do Campo, eram na ordem de 88,8%, um percentual não muito distante de professores com a mesma formação na zona urbana, 93,5%. Portanto, o desafio não é simplesmente formar professores que atuam nas escolas do Campo, mas sim formar professores do Campo na lógica, “[...] dos sujeitos que ali vivem, constroem e defendem seu *modus vivendi*”, como analisam Antunes-Rocha e Martins (2009, p. 17). Ou seja, trata-se de um projeto de disputa hegemônica entre os setores populares que propugnam uma educação do trabalhador do Campo, na perspectiva da mudança social, *versus* os setores conservadores que trabalham em prol do desenvolvimento do sistema de produção no Campo baseado no agronegócio.

Temos aí a grande questão que envolve a formação de professores do Campo: como formá-los na perspectiva do projeto de Educação do Campo fundamentado “[...] no direito ao conhecimento crítico, ao conhecimento científico, à formação, não para o mercado de trabalho, mas para o mundo do trabalho, entendido como processo de conhecimento e de

transformação da natureza para o bem-estar dos seres humanos”? (MENEZES NETO, 2009, p. 26).

Esse desafio se põe aos movimentos e demais participantes quando o PRONERA passou a atuar, também, com a formação de professores. Nesse contexto, é preciso compreendermos que um plano de formação pelo trabalho humano numa perspectiva emancipatória pode estar nas letras tanto de um projeto conservador, quanto de um projeto de mudança social, atendendo a objetivos políticos opostos por meio de pedagogias que se adequam a interesses político-pedagógicos (MENEZES NETO, 2009). Portanto, não bastam os textos das propostas, o que não quer dizer que eles não sejam importantes e/ou reveladores de sentidos e objetivos, mas precisamos nos atentar para a materialização de tais projetos.

O protagonismo dos sujeitos do Campo e dos movimentos sociais e sindicais é a espinha dorsal da Educação do Campo revelado nas lutas cotidianas de cada um desses sujeitos, quando se materializam as conquistas, compõem-se os conceitos, avaliam-se as trajetórias (ANTUNES-ROCHA; MARTINS, 2009). É para garantir esse preceito que a constituição de um arcabouço teórico e prático para a formação de professores do Campo vem constituindo-se juntamente com a própria concepção de Educação do Campo, o que implica em, também, superar a ideia de formação de “[...] um protótipo único, genérico de docente-educador para a educação básica” (ARROYO, 2012, p. 359). Ou seja, é preciso vencer a proposta generalista de que todo professor deve ser formado para atuar em qualquer realidade, que acaba privilegiando uma realidade: a urbana.

Para Arroyo (2012), os programas de formação de professores do Campo podem contribuir para a construção de novas vertentes para se pensar a formação dos profissionais do magistério. Essas novas vertentes abandonam o protótipo único, genérico e docente, em defesa de uma formação mais plural, que não se limite aos processos escolares e à ênfase no ensino e na aprendizagem, mas que incorpore a esses elementos os “[...] processos educativos, de desenvolvimento pleno, social, intelectual, cultural, ético, identitários dos educandos” (ARROYO, 2012, p. 363).

Para atender a tais preceitos, essa formação se daria por áreas e não por disciplinas, já que nessa perspectiva as leituras de mundo, de sociedade, de ser humano, de direitos, de formação, de vida são mais totalizantes, menos segmentadas, articulando tempos presenciais e tempos de comunidade, como na Pedagogia da Alternância. Além do mais, assevera Arroyo (2012, p. 361), “esses cursos significam reverter as visões e os tratos, os processos históricos brutais de produção desses coletivos como inferiores, à margem da história intelectual, cultural, social e pedagógica”.

As propostas colocadas por Arroyo (2012), Caldart (2012), Molina (2009), dentre outros estudiosos e representantes do grupo que, no Brasil, lutam por uma Educação do Campo com as características e os fundamentos que apresentados até aqui, o fazem na contramão dos aspectos políticos, técnicos e culturais sob os quais vem se constituindo a vida no Campo, no Brasil atual. É, portanto, um contramovimento, que vai encontrar no currículo dos cursos de formação de professores do Campo o espaço para desenvolver-se ou anular-se. Daí a importância dos currículos destes cursos sorverem o conhecimento acumulado historicamente abaulado pelo conhecimento, pela sabedoria e pelos princípios da luta dos movimentos sociais e sindicais. Trata-se de um movimento em unidade onde tais conhecimentos se complementam sem sobrepor-se, mas, também negarem as suas contradições.

O currículo no Curso de Pedagogia do Campo: captura e reforma de subjetividades?

Ponderada a capacidade de o currículo escolar atuar na (re)formação da subjetividade, especificamente aqui neste texto, dos sujeitos do Campo, nesta seção interroga-se a constituição da proposta curricular do Curso de Pedagogia do Campo, da Universidade Mineira. Ressalta-se que o Curso destinava-se à formação de professores para os assentamentos de reforma agrária e do Campo.

As linhas do Projeto Político-pedagógico (PPP) do Curso de Pedagogia do Campo demarcam que a sua construção deu-se coletivamente entre os parceiros que assumiram a responsabilidade pela sua elaboração, acompanhamento e avaliação. Entretanto, nas páginas iniciais do documento constam apenas os nomes dos coordenadores do Curso como responsáveis pela elaboração, e como colaboradores apenas profissionais da própria Universidade com exceção de duas representantes do Centro de Agricultura Alternativa do Norte de Minas (CAA/NM) que não era parceiro no projeto (UNIMONTES, 2007). Informa, também, que os princípios político-pedagógicos – inclusão, participação, interação, multiplicação – e o princípio operacional e metodológico da parceria (BRASIL, 2004) serviram de orientação para a construção deste projeto do Curso.

A partir dessas considerações, nesta seção discutem-se a matriz e a orientação curricular presentes nesse PPP em diálogo com o currículo registrado nos planos de ensino de nove disciplinas (Quadro 1) analisados².

² Em etapa posterior, realizou-se observação participante das aulas do Curso, quando estas disciplinas foram ofertadas. Daí, a escolha dos planos de ensino das mesmas para análise.

Quadro 1: Disciplinas que tiveram plano de ensino analisado - Curso de Pedagogia do Campo

Nº	Módulos	Disciplinas
1	5º	Estágio Curricular Supervisionado
2	5º	Fundamentos e Metodologia de Ciências
3	7º	Fundamentos e Metodologia do Ensino da Matemática II
4	8º	Gestão e Políticas Públicas
5	5º, 7º e 8º	Trabalho de Conclusão de Curso/TCC
6	8º	Atividades Físicas, Recreação e Jogos
7	8º	Arte e Educação
8	7º	Gestão e Orientação
9	8º	Educação e Gestão Ambiental

Fonte: Documentos Pesquisa 2009/2013.

Propõe-se, assim, averiguar as aproximações e distanciamentos de natureza teórica (princípios, estrutura e planos) com a realidade da sala de aula, e apontar possíveis consequências derivadas da efetivação desse currículo para a formação dos acadêmicos.

Concebendo o currículo como resultado de embates que se refletem tanto na legislação quanto no movimento em que ele se constrói na realidade educacional, as análises do currículo do Curso de Pedagogia investigado revelam que ele apresenta-se fragmentado em polos distintos, que se subdividem, inclusive, internamente. No pólo Teórico-institucional (legalizado) do currículo do Curso organizam-se as determinações emanadas dos documentos oficiais do PRONERA ajustados pela equipe de Coordenação do Curso na Universidade Mineira, de modo a atender os preceitos legais. Nele encontram-se registradas concepções de Campo, escola e formação de professores, em consonância com os determinantes legais, que nem sempre encontram ressonância na matriz curricular, especificamente nas ementas das disciplinas.

47

No polo Teórico-prático (idealizado), identifica-se o esforço dos docentes em traduzir as determinações legalistas emanadas pelo PRONERA, e presentes no PPP do Curso, em elementos pedagógicos (objetivos, conteúdos, metodologias e processo avaliativo) na forma de planos de ensino.

Contudo, a análise das ementas das 58 disciplinas da matriz curricular desse Curso de Pedagogia apontou que, de modo geral, elas não atendem a esse preceito, compondo-se como um currículo de uma licenciatura tradicional em Pedagogia. Dessas 58 disciplinas, apenas dez (17,2%) contemplavam ou faziam qualquer menção a temáticas referentes à Educação do Campo, movimentos sociais, sindicais e à questão agrária, nos seus ementários: Sociologia

rural (60h/a) – 1º módulo; Estrutura agrária (40h/a) – 1º módulo; Educação do Campo (60h/a) – 2º módulo; Política educacional brasileira (60h/a) – 4º módulo; Práticas grupais, identidade social e educação (60h/a) – 4º módulo; Educação e multiculturalismo (60h/a) – 5º módulo; Estágio curricular supervisionado (170h/a) – 5º módulo; Fundamentos e metodologia do ensino da matemática I (80h/a) – 6º módulo; Gestão e políticas públicas (40h/a) – 7º módulo; Arte e educação (60h/a) – 7º módulo (UNIMONTES, 2007).

Dessas dez disciplinas, cinco, apesar de fazerem alguma menção às temáticas do Campo nas suas ementas, não tinham no elenco das referências bibliográficas nenhuma obra que tratasse do assunto – Política educacional brasileira; Estágio curricular supervisionado; Fundamentos e metodologia do ensino da matemática I; Gestão e políticas públicas; Arte e educação (UNIMONTES, 2007).

Outro fato que expressa a pouca aproximação teórico-curricular do Curso com as temáticas do Campo é o fato de as disciplinas denominadas “específicas”, por tratarem de temáticas diretamente relacionadas ao Campo, serem apenas três: Sociologia rural, Estrutura agrária e Educação do Campo e estarem alocadas nos 1º e 2º módulos (UNIMONTES, 2007).

Essa generalidade da proposta curricular do Curso remete-se ao modelo de formação genérica do professor do Campo, essencialmente baseada no modelo de professor urbano, identificado por Arroyo (2012, p. 361) que não forma “[...] um corpo de profissionais identificados e formados para a garantia do direito à educação básica dos povos do campo. Assim, um sistema específico de escolas do campo não se consolida”.

Ainda sobre o ementário, três outros aspectos chamam atenção. Um sobre a divergência do ementário da disciplina “Arte e Educação” e o plano de curso apresentado pelo Professor que ministrou as aulas, bem como a carga horária. No ementário, o texto demarca: “fundamentos da arte-educação; a arte e os padrões estéticos; enfoque à estética do sertão; ação pedagógica da arte na escola e nos movimentos sociais”, com 60h/a (UNIMONTES, 2007). No plano de ensino, temos: “fundamentos da arte-educação; aspectos históricos, sociais, políticos, psicológicos e estéticos. A arte-educação no Brasil. O ensino da arte na contemporaneidade” (40 h/a), sendo essa a ementa desenvolvida nas aulas e respectiva carga horária.

O outro aspecto se refere à disciplina “Estágio curricular e supervisionado” que, de uma carga horária total de 740 h/a, apenas 170h/a (23%) explicita ser em escolas do Campo (UNIMONTES, 2007).

Partindo do princípio de que se trata de um Curso de Pedagogia do Campo, toma-se como referência que o seu currículo deva atender aos princípios da contextualidade, da

referência identitária crítica, possibilitando a construção e apropriação coletiva do conhecimento pela análise dos aspectos políticos, sociais, culturais, pedagógicos, econômicos e ambientais que cercam a realidade de onde vêm e na qual irão atuar os acadêmicos. Assim, supera-se o modelo técnico-linear que nega os pressupostos da formação racional, e

[...] assume o compromisso ético-político com a emancipação dos/as educandos/as, na medida em que fomenta o desenvolvimento de práticas educativas críticas que permitam aos sujeitos o encontro crítico com o mundo e consigo, numa relação dialógica com seu contexto e com sua condição humana, numa dimensão crítica e criadora de si e do mundo, na sua condição ontológica de “ser mais”. (LIMA, 2015, p. 136).

Por fim, chamou a nossa atenção o fato de que, mesmo tendo sido um Curso em parceria com a FETAEMG e tendo como acadêmicos sujeitos sindicalizados e moradores de assentamentos da reforma agrária, apenas uma disciplina faz referência a essas temáticas, a de “Estrutura Agrária”, cuja ementa dispõe: “História da ocupação das terras no Brasil. Latifúndio e Minifúndio. Estrutura Agrária, Movimentos Sociais e Relações de Trabalho no Mundo Brasileiro e Norte Mineiro” (UNIMONTES, 2007, s. p.).

A matriz curricular do Curso furta-se, assim, de se comprometer com a formação crítica desses sujeitos. Adota uma posição universalista, prescritiva e linear, privilegiando o conhecimento em si mesmo, a-histórico e abstrato, característico das teorias tradicionais de currículo, que desconsideram o intenso movimento das relações sociais e culturais. Trabalha “[...] na linha da padronização e homogeneização cultural, portanto, utilizam-se dos arquétipos da cultura dominante e dos conhecimentos por ela respaldados para instituir os projetos de formação materializados através de suas propostas curriculares” (LIMA, 2015, p. 123).

Portanto, no que concerne à estrutura teórica do Curso, muitas perguntas emergem: qual concepção de formação de professores do Campo esteve em voga neste Curso, dado que as propositivas teóricas apresentadas pelo seu PPP não encontram vazão ou representação nas suas ementas? Quais eram realmente as diretrizes para formação de professores do Campo que se fizeram presentes na propositiva do Curso? Podemos dizer que, nem mesmo na sua face teórica, essa matriz curricular mantém o vínculo ideológico e pedagógico emanado nas suas orientações iniciais (apresentação, objetivos, fundamentos etc).

Além de negarem a essência do Curso, as ementas das disciplinas não mantinham nenhuma relação entre si. Tomemos como exemplo o caso das duas disciplinas ligadas à área da Matemática: Fundamentos e metodologia do ensino da matemática I (80h/a) – 6º módulo;

Fundamentos e metodologia do ensino da matemática II (80h/a) – 7º módulo. Enquanto a primeira faz referência às comunidades do Campo, mesmo que seja em relação à Educação de Jovens e Adultos, a ementa da segunda não traz nada relativo ao assunto (UNIMONTES, 2007).

Se em momento algum tais ementas direcionam ou acenam para um trabalho voltado não apenas para as especificidades do Campo, mas também para uma formação crítica, fundada nos preceitos da Educação Popular, como poderiam atender aos princípios fundantes do Programa, aqueles que ainda encontram-se registrados como os seus princípios?

Os planos de ensino analisados em nenhum momento referem-se a qualquer especificidade dos acadêmicos ou do Curso. São planos para um curso de Pedagogia generalista, voltado para a formação de um “professor único, genérico de docente”, como criticado por Arroyo (2008 *apud* ARROYO, 2012, p. 359), pensada a condição docente “[...] como única e as diretrizes que regulam sua formação também são únicas, [...] [restando] aplicá-las com as ‘permitidas’ adaptações em tempos, cargas horárias, nos tipos presencial ou em alternância”.

Interroga-se, a partir dessas análises, a materialidade que esse elenco de conteúdos e disciplinas assumiu nas práticas de sala de aula, durante o Curso, bem como as nuances didático-metodológicas, sociais, políticas e culturais alcançadas durante a sua realização. Tais interrogações, em princípio, afastam-se de qualquer possibilidade de formação crítica dos sujeitos em formação.

50

Considerações Finais

No âmbito da Educação do Campo, as discussões em torno da formação dos seus professores têm assumido um amplo espaço. O que se espera é que, com veemência, professores comprometidos com a educação escolarizadas dos sujeitos do Campo, ocupem as salas de aula das escolas para colaborarem na implantação/implementação de um projeto de Campo afinado com a emancipação social dos povos que vivem e produzem a sua existência nesse local. Destarte, espera-se que tal formação se dê em consonância com os princípios da Educação do Campo, que não se restringe a um projeto de educação, mas de sociedade, de vida.

Ao se pensar sobre um Curso financiado pelo PRONERA, em parceria com a FETAEMG, cria-se a expectativa de que o mesmo comungue com as aspirações de

emancipação das classes populares, com a produção e disseminação coletiva de conhecimentos potencializadores de visões críticas sobre a sociedade atual.

Entretanto, a proposta curricular do Curso em análise revela que somente estabelecer parcerias com entidades que se colocam como representantes de movimentos sociais e sindicais, e defensores da Educação do Campo, não garante a filiação aos preceitos destes. A forma e o conteúdo da matriz curricular, tanto no rol das disciplinas, quanto dos seus ementários e referências, desconsideram as especificidades da Educação do Campo e dos movimentos sociais e sindicais; apresentam a formação de professores baseada em um modelo técnico-linear e, portanto, pretensamente neutro, a-crítico. Tem-se, portanto, por meio dessa matriz os elementos necessários à instauração de um processo que venha moldar as subjetividades dos acadêmicos à lógica do sistema do capital, e suas diretrizes neoliberais, arrefecendo o potencial dos movimentos de contestação e luta. Reproduzem-se novos mecanismos de conformidades que, historicamente, vem sendo colocados a serviço da destituição do Campo como espaço de direitos.

Referências

51

AITA, Elis Bertozzi; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. Subjetividade: uma análise pautada na psicologia histórico-cultural. **Psicologia em Revista**. Belo Horizonte, v.17, n.1, p. 32-47, Belo Horizonte, abr. 2011.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Aracy Alves. Formar docentes para a educação do campo: desafio para os movimentos sociais e para a universidade. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Aracy Alves. **Educação do campo: desafios para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

ARROYO, Miguel Gonzales. Formação de Professores do Campo. In: CALDART, Rosely Salete *et al* (Org.). **Dicionário da educação do campo**. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Expressão Popular. Rio de Janeiro, 2012. p. 359-365.

ARROYO, Miguel Gonzales. Os coletivos diversos repolitizam a formação. In: DINIZ-PEREIRA, J. E.; LEÃO, G. **Quando a diversidade interroga a formação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 11-36.

BOCK, Ana Mercês Bahia.; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina. (Org.). **Dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2009.

BRASIL. Ministério Extraordinário da Política Fundiária. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. **Manual de operações do PRONERA**. Brasília, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/96**. Institui as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete *et al* (Org.). **Dicionário da educação do campo**. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Expressão Popular. Rio de Janeiro, 2012. p. 257-265.

CARVALHO, Emanuel Gonçalves de. PRONERA: programa de educação para beneficiários da reforma agrária. In: BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Instituto de Colonização e Reforma Agrária. **Balanco da gestão da PFE/INCRA de 2003 a 2010 e perspectivas: um compromisso com a reforma agrária**. Brasília, 2010.

DEBREY, Carlos. **A lógica do capital na educação brasileira**. Goiânia: UCG, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Projeto societário contra-hegemônico e educação do campo: desafios de conteúdo, método e forma. In: MUNARIN, Antônio *et al* (Org.). **Educação do campo: reflexões e perspectivas**. Florianópolis: Insular, 2010.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade: a vontade de saber**. v.1. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 2014.

GALLO, Silvio. **Subjetividade, ideologia e educação**. Campinas: Alínea, 2009.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005 (Coleção Questões da Nossa Época, n. 5).

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere: Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política**. 4. ed. v. 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo populacional/2010**. 2010. Disponível em: <http://www.censo2010.ibge.gov.br/resultados_do_censo2010.php>. Acesso em: 10/06/2011.

LIMA, Elmo de Souza. **Formação continuada de educadores/as: as possibilidades de reorientação do currículo**. Curitiba: CRV, 2015.

MARX, Karl. **Teses sobre Feuerbach**. 2002. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/marx/1845/tesfeuer.htm>>. Acesso em: 13/06/2013.

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

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MÉSZÁROS, István. **O poder da ideologia**. 2. reimp. São Paulo: Boitempo, 2007.

MOLINA, Mônica Castagna. Entrevista. Maria Antônia de Souza. **Revista Caderno de Pesquisa: pensamento educacional**. v. 4, n. 8, jul/dez. 2009. Disponível em: <www.utp.br/cadernos_de_pesquisa/edicoes.html>. Acesso em: 25/01/2010.

OLIVEIRA, Dalila Andrade de; DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira. (Org.). **Política e trabalho na escola** – administração dos sistemas públicos de Educação Básica. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

REZENDE, Valéria Moreira; SILVA, Maria Vieira da; LELIS, Úrsula Adelaide de. Currículo, conhecimento e poder: desafios contemporâneos para as reformas curriculares e o trabalho docente. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 01 jan/abr. 2014.

SÁ, Carolina Figueiredo de; PESSOA, Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves. **Currículo e educação do campo: tensões e resistências à nucleação escolar**. 2013. Disponível em: <[file:///c:/users/unimt/downloads/d11-curriculo%20e%20educacao%20do%20campo%20-%20tensoes%20e%20resistencia%20a%20nucleacao%20escolar%20\(1\).pdf](file:///c:/users/unimt/downloads/d11-curriculo%20e%20educacao%20do%20campo%20-%20tensoes%20e%20resistencia%20a%20nucleacao%20escolar%20(1).pdf)>. Acesso em 05 de nov. de 2016.

SACRISTÁN, José Gimeno. Reformas educacionais: utopia, retórica e prática. In: SILVA, Tomás Tadeu; GENTILI, Pablo. (Org.). **Escola S/A** – quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996.

53

SADER, Emir. Prefácio. In: MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2.ed. rev. amp. Campinas: Autores Associados, 2008. (Coleção Memória da Educação).

UNIMONTES. Universidade Estadual de Montes Claros. **Projeto Político-pedagógico do Curso de Pedagogia do Campo**. Montes Claros, 2007.

VINHAS, Moisés. Problemas agrário-camponeses do Brasil – 1968. In: STÉDILE, João Pedro (Org.). **A questão agrária no Brasil 1** – o debate tradicional: 1500-1960. 2.ed. São Paulo, Expressão Popular, 2011. Cap. 5, p. 127-168.

Dr^a Úrsula Adelaide de Lélis

Universidade Estadual de Montes Claros - Brasil

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação (GEPEd-Unimontes)

Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Linguagem (GEPEL-Unimontes)

Grupo de Pesquisa Pólis (UFU)

Laboratório de Ensino em Educação do Campo (Unimontes)

E-mail: ursulalelis@gmail.com

Dr. Rafael Baioni do Nascimento

Universidade Estadual de Montes Claros - Brasil
Doutor em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (USP)
Insero – Núcleo pela Diversidade Sexual e de Gênero
E-mail: baionirafael@gmail.com

Dr^a Maria Auxiliadora Amaral Silveira Gomes

Universidade Estadual de Montes Claros - Brasil
Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação (GEPEd-Unimontes)
Laboratório de Ensino em Educação do Campo (Unimontes)
E-mail: mauxiliadoraamaral@gmail.com

Recebido em: 11 de novembro de 2016.

Aprovado em: 28 de novembro de 2016.