

A Educação no Âmbito do Político e de suas Tramas 4

Willian Douglas Guilherme
(Organizador)



A Educação no Âmbito do Político e de suas Tramas 4

Willian Douglas Guilherme
(Organizador)



2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Natália Sandrini
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobom – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
E24	<p>A educação no âmbito do político e de suas tramas 4 [Recurso eletrônico] / Organizador Willian Douglas Guilherme. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (A educação no âmbito do político e de suas tramas; v. 4)</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader. Modo de acesso: World Wide Web. Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-868-7 DOI 10.22533/at.ed.687192312</p> <p>1. Educação e Estado – Brasil. 2. Educação – Políticas públicas. I. Guilherme, Willian Douglas. II. Série.</p> <p style="text-align: right;">CDD 379.81</p>
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

O e-book “A Educação no Âmbito do Político e de suas Tramas” foi pensado de modo que pudesse reunir pesquisas sobre educação de diversas partes do Brasil. Fazendo um apanhado de discussões atualizadas e apresentando um conjunto de resultados e experiências inovadoras, visando contribuir com a educação, sobretudo, no âmbito político e suas tramas.

São 122 artigos divididos em 4 Volumes sendo que, **neste Volume 4** trazemos 29 artigos divididos entre as temáticas da Formação Continuada, Formação para a Cidadania, Formação Docente e Leitura e Educação.

No **Volume 1**, os artigos foram reunidos em torno de temáticas voltadas para Educação Infantil, Ensino Médio, Educação Superior e Ambiente Virtual de Aprendizagem, totalizando 33 textos inéditos.

O **Volume 2**, os temas selecionados foram Educação e Inclusão Escolar e Social, Arte e Cultura, Saúde e Educação. São 31 artigos que chamam para um diálogo provocante e construtivo. O índice é um convite a leitura.

O **Volume 3**, são 18 artigos em torno da temática Interdisciplinaridade e 11 artigos relatando propostas e experiências sobre Administração Escolar.

Sejam bem-vindos ao e-book “A Educação no Âmbito do Político e de suas Tramas”.

Willian Douglas Guilherme

SUMÁRIO

FORMAÇÃO CONTINUADA

CAPÍTULO 1	1
A INTERDISCIPLINARIDADE NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: DISCURSOS E REFLEXÕES INICIAIS NA CONSTRUÇÃO DO CONCEITO	
Sebastiani Stamm Hirsh Brambilla Jislaine da Luz Sílvia Cândida de Oliveira Dill	
DOI 10.22533/at.ed.6871923121	
CAPÍTULO 2	14
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS EM SANTANA DO IPANEMA: EXPERIÊNCIAS EM FOCO	
Wellyngton Chaves Monteiro da Silva Lanielle Ramos da Silva Maciane Rodrigues Feitosa Miriane Rodrigues Feitosa Rayane Souza Araújo	
DOI 10.22533/at.ed.6871923122	
CAPÍTULO 3	24
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: AS “EVIDÊNCIAS” DA GLOBALIZAÇÃO EM DOCUMENTOS DO BANCO MUNDIAL	
Julio Antonio Moreto	
DOI 10.22533/at.ed.6871923123	
CAPÍTULO 4	39
O OLHAR DOS FORMADORES A PARTIR DE UMA FORMAÇÃO CONTINUADA SOBRE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA	
Waléria de Jesus Barbosa Soares Carlos André Bogéa Pereira	
DOI 10.22533/at.ed.6871923124	
CAPÍTULO 5	49
POSSIBILIDADES E LIMITES PARA FORMAÇÃO CONTINUADA <i>ONLINE</i> DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA	
Wilson Teixeira da Silva Daise Lago Pereira Souto	
DOI 10.22533/at.ed.6871923125	
CAPÍTULO 6	60
BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO INTEGRAL E O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: ESPAÇOS, TEMPOS E SABERES	
Everaldo Dias Matteus	
DOI 10.22533/at.ed.6871923126	

FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA

CAPÍTULO 7	70
A ESCOLA ATUAL E A RESPONSABILIDADE DA FORMAÇÃO DO CIDADÃO CRÍTICO E SOCIAL	
Eber Silva Ostemberg	
DOI 10.22533/at.ed.6871923127	
CAPÍTULO 8	81
50 ANOS DE MOBILIZAÇÃO EM SANTOS: A EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DURANTE O GOVERNO MILITAR	
Thalita Di Bella Costa Monteiro	
DOI 10.22533/at.ed.6871923128	
CAPÍTULO 9	95
A AUTONOMIA COMO ESTRATÉGIA PARA A APRENDIZAGEM COLABORATIVA E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA	
Max Augusto Franco Pereira	
Henrique Nou Schneider	
DOI 10.22533/at.ed.6871923129	
CAPÍTULO 10	108
CONSIDERAÇÕES SOBRE O CONCEITO DE EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DO SUJEITO CRÍTICO NA CONTEMPORANEIDADE	
Dagmar Braga de Oliveira	
José Elyton Batista dos Santos	
Manoel Messias Santos Alves	
Bruno Meneses Rodrigues	
Willian Lima Santos	
DOI 10.22533/at.ed.68719231210	
CAPÍTULO 11	115
ENTRE O POPULAR E O FORMAL: DESAFIOS DO PROJETO TECENDO A CIDADANIA NO CAMPO - PRONERA EJA	
Cláudia Valéria de Assis Dansa	
Joice Marielle da Costa Moreira	
DOI 10.22533/at.ed.68719231211	
CAPÍTULO 12	129
OS DIREITOS HUMANOS COMO ELEMENTO TRANSDISCIPLINAR DOS CURRÍCULOS JURÍDICOS: A BUSCA DE UMA FORMAÇÃO VOLTADA À CIDADANIA	
Lana Lisiêr de Lima Palmeira	
DOI 10.22533/at.ed.68719231212	
CAPÍTULO 13	135
QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO ESCOLAR COMO FORMAÇÃO HUMANA E A SUPERVISÃO EDUCACIONAL: UM PENSAR E UM FAZER EM CONSTRUÇÃO	
Sandra Cristina Tomaz	
Margarida Montejano da Silva	
Charles Durães Leite	
DOI 10.22533/at.ed.68719231213	

FORMAÇÃO DOCENTE

CAPÍTULO 14	147
A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA NA UFPI: UMA ANÁLISE COMPARATIVA DO CURRÍCULO VIGENTE E DO ANO 2000	
Antonia Dalva França de Carvalho Lya Raquel Oliveira dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.68719231214	
CAPÍTULO 15	158
ANÁLISE DOS ASPECTOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS DE DOCUMENTÁRIOS NA FORMAÇÃO DOCENTE: UMA ÊNFASE NA PROBLEMATIZAÇÃO	
Tatiane da Silva Santos Joanna Angélica Melo de Andrade Divanizia do Nascimento Souza	
DOI 10.22533/at.ed.68719231215	
CAPÍTULO 16	170
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR COMO UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA REFLEXIVA E FORMATIVA	
Anaína Souza Santana Maria Aparecida Antunes Moreira	
DOI 10.22533/at.ed.68719231216	
CAPÍTULO 17	181
INTEGRANDO TIC E PRÁTICAS DE PESQUISA – ANÁLISE DAS CONTRIBUIÇÕES DA METODOLOGIA WEBQUEST NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	
Melise Peruchini Karla Marques da Rocha	
DOI 10.22533/at.ed.68719231217	
CAPÍTULO 18	194
MOVIMENTO DE RECONFIGURAÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE DE FORMADORES NA ACIDES E OS SABERES MOBILIZADOS NO ENSINO POLICIAL MILITAR: LIMITES E POSSIBILIDADES	
Benôni Cavalcanti Pereira Kátia Maria da Cruz Ramos Ivanildo Cesar Torres de Medeiros	
DOI 10.22533/at.ed.68719231218	
CAPÍTULO 19	208
O ENSINO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA SEGUNDO A TEORIA DA EVOLUÇÃO DE DARWIN: FORMAÇÃO DE PROFESSORES	
Vanessa Minuzzi Bidinoto Maria Guiomar Carneiro Tommasiello	
DOI 10.22533/at.ed.68719231219	
CAPÍTULO 20	219
O POSICIONAMENTO DOS ACADÊMICOS ACERCA DA FRAGMENTAÇÃO DA FORMAÇÃO NO CEFD/UFMS E AS POSSIBILIDADES PARA FORMAÇÃO AMPLIADA	
Adelina Lorensi Prietto Gabriel Vielmo Gomes Gilmar Belitz Pereira Junior	

Gislei José Scapin
Maristela da Silva Souza
DOI 10.22533/at.ed.68719231220

CAPÍTULO 21 230

PRÁTICA ENQUANTO COMPONENTE CURRICULAR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

Lucinara Bastiani Corrêa
Juliana Mezzomo Cantarelli
Michele Moraes Lopes

DOI 10.22533/at.ed.68719231221

LEITURA E EDUCAÇÃO

CAPÍTULO 22 239

O TEMPO VOA: UMA EXPERIÊNCIA EDUCOMUNICATIVA NA PRODUÇÃO DE UMA RADIONOVELA

Luiza Rorato de Oliveira
Caroline Valente Comassetto
Rosana Cabral Zucolo

DOI 10.22533/at.ed.68719231222

CAPÍTULO 23 248

LETRAMENTOS E MULTILETRAMENTOS NA ESCOLA: REFLETINDO SOBRE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESPANHOLA

Marina Mercado Soares Gaúna
Karla Ferreira Costa

DOI 10.22533/at.ed.68719231223

CAPÍTULO 24 263

EDUCOMUNICAÇÃO: UM PROJETO DE INSERÇÃO SOCIAL NA ESCOLA DESEMBARGADOR MILTON ARMANDO POMPEU DE BARROS EM COLÍDER – MATO GROSSO

Leandro José do Nascimento
Adriano Eulálio Araújo
Maria José Basso Marques
Regina Uemoto Maciel Martins

DOI 10.22533/at.ed.68719231224

CAPÍTULO 25 273

AS ATRIBUIÇÕES DA APRENDIZAGEM SOB A EFETIVAÇÃO DO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO

Sandra Andrea Souza Rodrigues
Suely Cristina Silva Souza
Cosme dos Santos Montalvão

DOI 10.22533/at.ed.68719231225

CAPÍTULO 26 284

A LEITURA DE LEITE NA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

Simone de Souza Silva
Márcia da Silva Lima Luna

DOI 10.22533/at.ed.68719231226

CAPÍTULO 27	295
BOLIN (BOLETIM LINGUÍSTICO E LITERÁRIO): UM JORNAL ESCOLAR NO INSTITUTO FEDERAL DO SUDESTE DE MINAS GERAIS – CAMPUS RIO POMBA DESENVOLVIDO EM 2014	
Josimar Gonçalves Ribeiro	
DOI 10.22533/at.ed.68719231227	
CAPÍTULO 28	307
MEMÓRIAS DE LEITURA E ESCRITA NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE	
Maurecilde Lemes da Silva Santana	
DOI 10.22533/at.ed.68719231228	
CAPÍTULO 29	320
O USO DA LINGUAGEM LOGO NO ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA	
Jefferson Felipe Albuquerque Cavalcante	
Vanio Fragoso de Melo	
DOI 10.22533/at.ed.68719231229	
SOBRE O ORGANIZADOR	327
ÍNDICE REMISSIVO	328

ENTRE O POPULAR E O FORMAL: DESAFIOS DO PROJETO TECENDO A CIDADANIA NO CAMPO - PRONERA EJA

Data de aceite: 09/12/2018

Cláudia Valéria de Assis Dansa

Universidade de Brasília (UnB), Faculdade de Educação (FE), Departamento de Teorias e Fundamentos (TEF).
Brasília, DF.

Joice Marielle da Costa Moreira

Universidade de Brasília (UnB), Faculdade UnB Planaltina (FUP), Programa de Pós-Graduação em Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural (PPG-MADER).
Brasília, DF.

RESUMO: O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) é uma política pública de Educação do Campo que desenvolve ações em diversos níveis, podendo ser desenvolvido em espaços não escolares na Educação de Jovens e Adultos (EJA). O Projeto *Tecendo a Cidadania no Campo* (Pronera - EJA) exerceu, de 2012 a 2014, um trabalho de alfabetização, escolarização e formação de educadoras populares nos assentamentos de Reforma Agrária do DF e Entorno, transitando entre o formal e popular. Buscou-se realizar um fazer educativo que atendesse as demandas da política pública, as expectativas dos sujeitos participantes

sobre educação e qualidade da educação, a partir de práticas educativas emancipatórias. Aqui, discutimos as características, desafios e possibilidades educativas que ocorreram no âmbito deste projeto, e suas contribuições para a construção de uma educação para além dos muros escolares.

PALAVRAS-CHAVE: Educação do Campo. Educação Popular. Educação de Jovens e Adultos (EJA). Pronera. Educação em Espaços não escolares.

BETWEEN POPULAR AND FORMAL EDUCATION: THE CHALLENGES OF PROJETO TECENDO A CIDADANIA NO CAMPO - PRONERA EJA

ABSTRACT: The National Program for Education in Agrarian Reform (Pronera) is a public policy of countryside education that develops educational projects in several levels of education, and can be developed through out-of-school educational practices in its modality of Youth and Adult Education (EJA). The Project entitled *Tecendo a Cidadania no Campo* was carried out from 2012 to 2014, on rural land reform settlements in DF and its surroundings, varying its range between formal and popular education. We aimed to implement educational

practices that would comply with the policy regulation, with the expectations of the peasant students about education and quality of education and, at the same time, develop an emancipatory educational framework. Thus, we aimed to discuss the characteristics, challenges and educational possibilities that occurred within the project and its contributions to the development of educational practices that aimed to go beyond school walls.

KEYWORDS: Countryside Education. Popular Education. Youth and Adult Education. Pronera. Out-of-school Education.

1 | INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo refletir sobre a experiência do Projeto Tecendo a Cidadania no Campo (Tecicampo) nos assentamentos rurais do DF e Entorno. O projeto foi financiado pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), e desenvolvido no período de 2012 a 2014 pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE - UnB) em parceria com os movimentos sociais do campo e sindicatos de trabalhadores rurais que atuam na região do Distrito Federal e Entorno, tendo sido certificado pela Prefeitura do Município de Padre Bernardo - GO.

Seu objetivo foi atuar na alfabetização e escolarização de 600 educandos/as do 1º segmento do ensino fundamental EJA em 38 assentamentos de Reforma Agrária da região, e formar em serviço 50 educadoras populares de assentamentos para conduzir este processo. Conforme orientações contidas no Manual de Operação do Pronera (BRASIL, 2012, p. 23), estes projetos podem ocorrer em diferentes espaços escolares e não escolares, porém devem “[...] assegurar a certificação dos educandos nos níveis de ensino, condicionada ao reconhecimento do curso pelo Ministério da Educação e/ou conselho estadual ou municipal de educação”.

Neste texto, pretendemos refletir sobre as ações do Projeto Tecicampo que, apesar de seu caráter formal (escolarização), ocorreram em espaços não escolares e abarcaram intencionalidades que vão além da educação hegemônica, tendo como base os princípios da Educação do Campo e da Educação Popular. Buscamos pensar sobre as possibilidades e limites de organizar um processo pedagógico que rompa com as dicotomias colocadas pelas nomenclaturas tradicionais que definem os processos como formais, não formais e informais ou escolares e não escolares, e verificar as possibilidades e limites de se traduzir as propostas de Educação do Campo em práticas pedagógicas coerentes.

2 | O PROGRAMA NACIONAL DA EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA COMO POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO.

A Educação do Campo é uma concepção educativa nascida das demandas dos movimentos sociais do campo, em especial o MST, em parceria com setores da sociedade civil, sindicatos de trabalhadores rurais, organizações não governamentais e órgãos governamentais, em especial as universidades. Tem uma vinculação com o projeto de emancipação dos sujeitos do campo, e é construída por eles, com eles e para atender às suas demandas por terra, trabalho e um novo modelo de campo, na perspectiva das lutas contra o modelo hegemônico do agronegócio (BENJAMIN e CALDART, 2000; MOLINA e FREITAS, 2011).

No bojo da construção da Educação do Campo, um dos primeiros programas de governo (1998) transformado posteriormente em política pública (2010) foi o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea) que financia projetos educativos desenvolvidos em conjunto por movimentos sociais, universidades e outros parceiros como secretarias de educação, entre outros. O Pronea foi construído a partir do diálogo entre Estado e movimentos sociais do campo e destina-se a assentados e acampados da Reforma Agrária, além de envolver outras populações tradicionais em luta pela terra.

Em seu manual de operações, constam os princípios da Educação do Campo como norteadores dos projetos desenvolvidos, e um modelo de organização dos atores e seus papéis no processo pedagógico e de gestão. Envolve professores e estudantes da Universidade, assentados e suas lideranças, entre outros. Cada um dos parceiros tem funções bem definidas, porém é possível alguma variação em relação à forma de distribuição dos papéis pedagógicos e de gestão dos recursos financeiros.

As ações do Pronea são desenvolvidas em diversos níveis, da alfabetização até a pós-graduação, e seguem, no geral, a metodologia de alternância ou dos tempos alternados de ensino-aprendizagem, em que as ações acontecem parcialmente na escola e parcialmente nos assentamentos (tempo escola - tempo comunidade). No caso da EJA, essas ações podem, em alguns níveis, ser desenvolvidas fora das escolas, embora demandem uma parceria das redes públicas de ensino para o seu reconhecimento formal.

O Pronea é uma política pública gestada no contexto de construção da Educação do Campo, em uma lógica que enxerga a escola e a vida como dimensões complementares do processo pedagógico, e os espaços-tempos escolares e não escolares como parte de uma educação mais ampla que conecta o homem ao trabalho, à natureza e à sociedade. Neste contexto, os termos *escolar* e *não escolar*, *formal*, *informal* e *não formal* ganham novas significações.

Nesta proposta, o que dá sentido à educação é o seu caráter popular, que a vincula a um projeto de crítica ao sistema vigente e a uma compreensão da educação como construção da práxis (ação – reflexão – ação) dos trabalhadores, a partir do reconhecimento de sua condição de classe e de luta.

Conforme apontam Moura e Zuchetti (2010, p. 246), referindo-se ao debate sobre as divisões entre educação formal, informal e não formal, escolar e não escolar, é necessário superar a lógica binária de classificar a educação, devendo o foco das discussões residir na dimensão ético-política da educação, e nos “[...] sujeitos da educação e as formas como são afetos às práticas educativas”. Nesse sentido, a Educação Popular está vinculada, em seu significado e existência, à história da luta popular por educação.

Ribeiro (2008) fala de três períodos da Educação Popular no Brasil, identificando o último com a gênese da Educação do Campo pelos movimentos sociais. As relações entre a Educação Popular e o espaço escolar ganham diferentes contornos, que passam por uma completa negação da instituição escolar como espaço apropriado pela educação hegemônica, até seu reconhecimento como um espaço em disputa que precisa ser ocupado e transformado pelo campo popular. Nesse sentido, a escola pública é uma importante conquista dos trabalhadores nas suas lutas de meados do século XIX e início do século XX e, como tal, não faz sentido que os trabalhadores abram mão do que é, apesar das contradições, uma conquista de sua própria luta.

A Educação do Campo, ao mesmo tempo em que aponta para a dimensão da Educação Popular, constrói-se também como a efetivação do direito à educação pública de qualidade, socialmente referenciada, trabalhando na perspectiva de acesso ao sistema público de ensino instituído, o que possibilita ao sujeito ter seu processo educativo reconhecido institucionalmente. A partir desta compreensão da Educação do Campo como lugar de reinvenção dos sentidos, dos tempos-espacos e da lógica de institucionalização dos processos educativos, podemos compreender que, entre esta proposta instituinte e a educação instituída, cria-se um campo de disputa pelas intencionalidades da educação (SEVERO, 2015; MOURA E ZUCCHETTI, 2010.) e pela configuração do seu território.

É neste contexto que precisamos nos situar para compreender as possibilidades e limites das relações vivenciadas dentro das experiências do Pronera e do Projeto Tecicampo.

3 | OS SUJEITOS E O CONTEXTO DO PROJETO TECENDO A CIDADANIA NO CAMPO.

As práticas educativas dos projetos de EJA apoiados pelo Pronera, como o Projeto Tecicampo, são executadas pela ação conjunta das universidades e dos Movimentos Sociais, de modo a proporcionar o acesso à educação aos assentados e acampados de Reforma Agrária dos locais onde tais ações são desenvolvidas. Cada um desses atores tem um papel e atribuições específicas e fundamentais para a realização dos projetos e seus processos educativos. Por isso, consideramos ser necessário caracterizar esses sujeitos e suas atribuições. No caso do projeto Tecicampo, foram atores dos processos os educandos, as educadoras, os coordenadores locais, os monitores, as coordenadoras geral e pedagógica, os professores e pesquisadores de áreas específicas, entre outros.

Os educandos, razão de ser do projeto, eram assentados e acampados de Reforma Agrária. Muitos estavam participando de um processo de educação, com fins de alfabetização e escolarização, pela primeira vez. Alguns desejavam concluir o processo que iniciaram há muitos anos. No geral, os educandos eram idosos, com idade entre 49 e 69 anos, embora também houvesse educandos com idades inferiores e superiores a essas. Por serem já idosos, alguns desafios se colocaram no seu processo ensino aprendizagem, como baixa visão, além de outras questões de saúde que interferem nos processos pedagógicos.

As educadoras populares atuavam dentro dos assentamentos e acampamentos, e eram moradoras das próprias comunidades nas quais lecionavam. Foram selecionadas no início do projeto, a partir de sua própria disponibilização para tal, da recomendação dos Movimentos Sociais ou sindicais, além dos critérios propostos pelo projeto, como nível mínimo de escolaridade. Embora o processo de seleção estivesse aberto para educadores e educadoras, quase a totalidade dos inscritos e selecionados foram mulheres, compondo 47 das 50 vagas. O trabalho das educadoras consistia em conduzir e acompanhar as turmas e lecionar as aulas, além de participar dos processos formativos (Cursos e Encontros de Formação) realizados pelo projeto.

Os Movimentos Sociais presentes nos acampamentos e assentamentos onde havia turmas escolhiam um representante que atuaria como Coordenador Local. Os coordenadores locais eram mais politizados, e seu trabalho consistia em fazer a ponte entre os Movimentos Sociais e os assentados/acampados, e entre estes e a Universidade, nos assuntos referentes ao projeto e ao Pronera. Além disso, se encarregavam de mobilizar e articular diálogos com o INCRA quando havia a necessidade.

Na Universidade havia uma coordenadora geral e uma coordenadora

pedagógica, que trabalhavam na gestão dos recursos e dos processos pedagógicos, além de guiar as atividades de toda a equipe pedagógica. Parte das atividades pedagógicas era realizada pelos Monitores e Monitoras, estudantes universitários, no geral ainda cursando a graduação, que acompanhavam os processos educativos e a formação das educadoras. Desempenhavam funções diversas, como organização dos cursos de formação, grupos de estudo, elaboração dos materiais didáticos e acompanhamento das educadoras e turmas nos assentamentos e acampamentos, por meio de viagens regulares (geralmente mensais) a esses espaços. Assim como as educadoras e os coordenadores locais, eram contemplados com uma bolsa mensal para que desempenhassem suas funções.

Havia também uma equipe pedagógica, contando com representantes das diversas áreas do conhecimento, composta por professores da Universidade de Brasília, professores da Secretaria de Educação do Distrito Federal e pesquisadores. Eram professores de diversos níveis de formação e atuação, com diferentes níveis de experiência na Educação de Jovens e Adultos e na Educação do Campo, com diversas habilidades, em especial no que se refere à forma de comunicação com os sujeitos do projeto, o que demandou ‘traduções’ para que o diálogo entre os participantes, de fato, ocorresse.

A região na qual o Projeto Tecicampo foi realizado é composta por partes de três estados (Nordeste de Goiás, Noroeste de Minas Gerais e o Distrito Federal), na região que Dansa (2008) denominou de *Sertão Mineiro-Goiano*. Esta região, apesar das particularidades de cada parte que a compõe, apresenta certa similaridade cultural e também padrões migratórios mais ou menos semelhantes, o que lhe confere certa identidade, em especial com relação às populações dos assentamentos de Reforma Agrária.

Há, ainda, certa semelhança nas distâncias entre os espaços e as condições de chegada aos locais. São locais que ora tem escola, ora não, ou em que as escolas às vezes se situam muito longe das moradias. A educação, quando chega, geralmente vem por meio de projetos sociais de alfabetização e escolarização.

Nesses espaços, é possível ofertar educação de acordo com a demanda que os educadores consigam atender, em especial devido às distâncias a serem percorridas para esse fim, de modo a manter um ritmo e frequência das ações educativas. Isso é essencial para o bom funcionamento dos processos educativos, já que se destina a educandos adultos e idosos, que não têm como deixar seus afazeres para passar muito tempo dentro de um ônibus indo e voltando da escola. Além disso, geralmente não há um sistema público de transporte nesses locais, o que faz com que as distâncias tenham que ser percorridas a pé ou em formas alternativas de transporte.

Segundo relatos de educandos e educadoras, as questões relativas às distâncias

a serem percorridas para se chegar aos locais onde as aulas eram realizadas constituíram alguns dos maiores desafios. Aliadas a outros fatores (o clima, queda de árvores, pontes danificadas, etc.), as pessoas ficavam impossibilitadas de chegar aos locais. Por isso, consideramos que estas sejam informações fundamentais para caracterizar o contexto no qual as ações educativas do Projeto TeCiCampo se realizaram.

4 | AS EXPERIÊNCIAS DE ESCOLARIZAÇÃO DO PROJETO TECENDO A CIDADANIA NO CAMPO EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES

Alguns dos pressupostos da Educação Popular do Campo dizem respeito à aproximação entre as práticas pedagógicas e o projeto de emancipação (FREITAS, DANSA e MOREIRA, 2016). Fala-se da relação trabalho-educação, no caso o trabalho do campo, e da alternância como forma de construção do tempo-espaço pedagógico, que relaciona trabalho e reflexão (RIBEIRO, 2008).

Também se aponta para algumas metodologias gestadas a partir da Educação Popular, como o uso de temas geradores, rodas de conversa e práticas dialógicas em geral, que são considerados fundantes das pedagogias emancipatórias, de modo a aprofundar a compreensão dos projetos de mundo e a consciência de classe dos sujeitos (ANTÔNIO e LUCINI, 2007). Nessa proposta, a escola é um dos possíveis espaços onde se dá o processo pedagógico que não se limita a ela.

Ao trabalhar com tais pressupostos, vários projetos têm tido a escola como centro das atividades reflexivas, e a comunidade como parte integrante do fazer educativo, igualmente importante. Nesta perspectiva, podemos vislumbrar uma série de possibilidades de ação que têm sido postas em práticas por projetos de Educação do Campo e Pedagogia da Alternância (BENJAMIN e CALDART, 2000).

No caso específico do projeto Tecicampo, as condições de movimentação dos educandos, em sua maioria adultos e idosos, a distância da rede central de certificação, e as distâncias entre os próprios assentamentos, nos colocaram o desafio de construir os espaços pedagógicos de forma alternativa, trazendo-os para dentro dos assentamentos, o que demandou uma organização pedagógica também particular e diferenciada. Nossa questão central foi compreender como realizar um fazer educativo escolar em espaços não escolares, de modo a preservar seu caráter de Educação Popular do Campo e, ao mesmo tempo, garantir seu caráter formal e inclusivo de educação pública.

Assim, os processos educativos para os educandos se deram exclusivamente nos assentamentos, no que podemos definir como espaço não escolar, dividindo-se entre “sala de aula” (nos mais variados espaços) e ações na casa ou na comunidade. Embora algumas poucas salas ocupassem espaços escolares dentro

dos assentamentos, suas ações não mantinham nenhum vínculo com a escola propriamente dita. A maioria das salas, por sua vez, estava em outros espaços, como associações, galpões, igrejas e casas de educadores e educandos.

Apesar de ocorrer em um espaço fundamentalmente não escolar do ponto de vista concreto, a formulação do programa, assim como as expectativas dos educandos, era de uma educação formal, chancelada por um certificado ao final do processo. Assim, cabia à Universidade, em parceria com a Secretaria de Educação e com os Movimentos Sociais e associações de assentamentos, desenvolver um sistema de ensino-aprendizagem que, simultaneamente, correspondesse à demanda de uma Educação do Campo de caráter popular e emancipatório e a um processo de formalização inclusiva no sistema de ensino tradicional, desenvolvidos em um espaço não escolar com envolvimento do Estado em dois níveis: o municipal (certificador) e o estadual e federal (financiador e organizador de diretrizes orientadoras).

É evidente que a presença da prefeitura no processo demandaria um alargamento do conceito de escola formal para além do espaço escolar e, neste sentido, algum parâmetro de reconhecimento desta formalidade seria necessário. Após as negociações, ficou claro que este parâmetro seria dado pelos exames de certificação, que deveriam conter algumas das demandas básicas feitas pela rede de ensino. Em outras palavras, exames de aptidão para um determinado grau ou série deveriam ser realizados com os estudantes para formalizar sua certificação.

Esta negociação possível traçou um rumo de exigência para os conteúdos de ensino-aprendizagem que nos manteriam atrelados aos conteúdos do ensino formal, porém conseguimos a liberdade de poder construir e aplicar conjuntamente estes exames, levando em conta o desenho de nosso próprio processo pedagógico. Considerando este como um dos limitadores do desenvolvimento do processo pedagógico em questão, partimos para compreender como realizar o outro lado do trabalho, ou seja, o caráter emancipatório demandado no projeto de Educação Popular do Campo.

Neste sentido, o estudo de Paulo Freire, em especial com relação à construção de uma educação onde a leitura do mundo, a historicidade do sujeito e a dialogicidade como fonte de transformação fossem aspectos relevantes, passou a ser tema das reuniões da equipe de professores e monitores, que estavam concebendo a organização curricular e os caminhos pedagógicos do processo em questão, bem como a formação e orientação dos educadores.

A formação das educadoras foi fortemente pautada por esses elementos e pelo próprio debate sobre educação e emancipação social. Entretanto, quando se organiza um processo de educação emancipatória, o primeiro passo é fazê-lo *com* os sujeitos, e não *poreles* (CALDART, 2008). Para tal, as práticas pedagógicas precisam

ser utilizadas como proposta, e têm de servir também para o diagnóstico do que estão produzindo em um determinado contexto.

O primeiro momento central foi o de perceber o que se passava com as educadoras no seu processo de formação ao experimentar práticas emancipatórias e o que acontecia quando voltavam para suas salas de aula e tentavam aplicar aquilo que estávamos propondo a elas. Foi nesta observação e no diálogo com elas que fomos percebendo algumas questões importantes para reflexão.

Em pouco tempo ficou claro que, apesar de considerarem produtivas as aprendizagens vividas em processos alternativos de formação, as educadoras se sentiam inseguras quando os desenvolviam em suas salas de aula. Em inúmeros casos, pudemos perceber isso em seus discursos. Foram frequentes os relatos de educadoras que manifestaram sua insegurança ao ouvir, por parte dos educandos, a seguinte frase em relação a processos que partiam de temas geradores: “*A conversa está boa, mas quando é que a aula vai começar?*” O mesmo acontecia diante de outras tentativas que buscavam trazer novos elementos para dentro do processo pedagógico, como colocar as carteiras em círculos, ou partir de elementos do cotidiano para refletir sobre as realidades.

Aos poucos, fomos percebendo que, apesar de estarmos desenvolvendo nossos processos em espaços não escolares, a escola, na sua expressão mais formal, estava presente, no seu viés mais tradicional, no *imaginário* dos educandos e educadoras, e conseqüentemente, na valorização e validação dos processos educativos.

Percebemos que as referências de legitimidade do processo pedagógico por parte dos educandos, mesmo aqueles que nunca tinham ido à escola, se dava fortemente na busca de elementos simbólicos, a partir dos quais reconheciam os processos escolares. Elementos como mesas, carteiras, quadros de giz, cadernos, conteúdos de disciplinas reconhecidamente escolares, como língua portuguesa e matemática, e práticas docentes tradicionais que envolviam transmissão de conteúdos, deveres de casa, textos para copiarem etc, eram constantemente demandados por estes sujeitos nas aulas de que participavam.

Por outro lado, elementos alternativos como rodas de conversa, práticas mais vivenciais e conteúdos transdisciplinares eram, muitas vezes, vistos como espaços interessantes de relacionamento, mas que não constituíam, por si só, a atividade central de que deviam participar. Do mesmo modo, no imaginário das educadoras, embora pudessem vislumbrar, a partir de sua formação em serviço, alguns caminhos alternativos, a volta ao caminho tradicional feito pelas suas professoras na escola parecia mais confortável e segura, dando melhores resultados com relação à confiança dos educandos no processo que estavam desenvolvendo, e ao próprio sistema de validação delas do que eles estavam aprendendo (o certo e o errado).

Algumas se arriscavam desenvolver algo mais alternativo. Outras não.

O que nos chamou atenção foi o fato de que a escola, para este grupo, não era um espaço geográfico, mas uma construção imaginária de algo a que eles não tiveram acesso na idade adequada. Guardavam dela uma lembrança, e avaliavam o seu valor pela similaridade da estrutura, do currículo e das práticas tradicionais que conheciam.

Entrevistas realizadas por alguns dos nossos monitores em seus Trabalhos de Conclusão de Curso ajudam a compreender melhor por que a escola aparece para esses sujeitos com esta configuração. Ao entrevistar os educandos da região de Padre Bernardo, Oliveira (2013) nos revela que muitos não frequentaram a escola por que seus pais entendiam que ela não era necessária para a vida no campo. A experiência desses sujeitos, porém, é por eles referenciada por um sentimento de sofrimento causado pela carga de trabalho que lhes foi atribuída desde muito jovem, vergonha por estar fora do mundo letrado, o que implica num sentimento de exclusão e dor por não terem tido a chance de escolher o seu caminho, uma vez que não tinham uma preparação específica para enfrentar nem o trabalho rural, nem o mercado de trabalho formal urbano.

Ao educarem seus filhos, porém, assumiram outra forma de lidar com a questão da escola e da vida: acreditaram (e acreditam) que seus filhos deveriam estudar, de preferência para sair do campo e ter o reconhecimento social e a preparação para o mercado de trabalho. Ao viver a escola a partir da experiência dos filhos, eles guardam dela não a dinâmica de ensino-aprendizagem que não viveram, mas a imagem do que viram e acompanharam neste percurso, que mais se identifica com a educação urbana e rural do que com a Educação do Campo, e reflete a ideologia de que o campo representa atraso, e que estudar para sair do campo é o que confere valor ao sujeito.

Quando voltam ao campo e começam a vivenciar as propostas de educação dos Movimentos, abre-se um novo espaço educativo vivido no cotidiano, em uma perspectiva não formal de Educação para a militância e para a construção de outras propostas de produção e vida, e o sujeito assume e aceita este processo. Porém, ao ser confrontado com o desafio da alfabetização e da escolarização, sua primeira atitude é voltar ao padrão escolar conhecido e começar a se pautar novamente por ele. Poderíamos falar da força do *habitus* (BORDIEU, 1996), que reflete as contradições presentes nos sujeitos entre reprodução e transformação social, em especial quando o “capital escolar” dos sujeitos é muito baixo. Podemos levantar a hipótese de que muitos dos nossos educandos consideram os processos de Educação Popular e educação escolar como distintos, e lhes conferem diferentes propósitos, não tendo, ainda, introjetado profundamente a dialética feita entre o popular e o escolar pela Educação do Campo.

Da mesma forma, as educadoras, embora consigam vislumbrar melhor a relação Educação Popular - educação escolar - Educação do Campo, por estarem refletindo sobre isto na formação em serviço, ainda têm dificuldades no fazer cotidiano, por também não encontrarem com facilidade o ponto de articulação entre a Educação Popular e a educação formal que, na prática, demanda um acúmulo de experiência pedagógica com processos alternativos.

Neste sentido, o processo de implementação de um modelo coerente com a Educação do Campo demandou uma desconstrução do modelo tradicional, no qual a referência ao espaço escolar não dialoga com o mundo da vida (MOURA e ZUCCHETTI, 2010), e uma reconstrução desses parâmetros em uma perspectiva mais emancipatória aceitável para os sujeitos nessa transição. Assim, o tempo se tornou um fator crucial trabalhando contra nós.

O caminho encontrado para uma tentativa de desenvolver aspectos emancipatórios, neste contexto, foi o trabalho de articulação de experiências da vida cotidiana com os conteúdos essenciais de aprendizagem das disciplinas tradicionais. Este foi um dos caminhos que se mostrou promissor, tanto para o trabalho das educadoras como para a satisfação das expectativas dos educandos.

Muito tempo foi investido em mapear atividades produtivas, associativas e de observação que poderiam gerar questões, problemas, exercícios e produções textuais que fizessem com que os educandos pudessem reconhecer-se como sujeitos em meio às aprendizagens demandadas para sua certificação final, e para que nós, enquanto equipe pedagógica, pudéssemos investir em propostas mais concretas para apoiar o trabalho das educadoras. Finalmente, optamos por trabalhar com o que chamamos de *conceitos integradores*, e escolhemos basicamente dois desses conceitos para desenhar um referencial curricular que conectasse temas geradores, atividades pedagógicas vinculadas à realidade do cotidiano de produção e vida dos sujeitos. Foram eles os conceitos de *Identidade e Territorialidade*.

A construção desses conceitos, aqui, não parte de uma lógica abstrata, mas vem da conexão que vai se estabelecendo entre a vida do sujeito e os conteúdos escolares no tempo dado do projeto. Se a vida pode gerar temas e eles serem ponto de partida, percebemos que, no nosso caso, era preciso ter também *pontos de chegada*. Esses pontos de chegada não podiam ser apenas ensinar o que era necessário para passar nos exames, mas tinham de apontar para algo que ajudasse o sujeito a fazer uma síntese, a partir das suas problematizações.

Para Paulo Freire, na sua primeira fase, cultura e natureza eram os conceitos que faziam este papel, e que eram desenvolvidos a partir das fichas de cultura do sistema de alfabetização. Essa proposta foi associada ao desenvolvimento do humanismo existencialista e à sua proposta de homem e de mundo (Ribeiro, 2008). Ao colocarmos os conceitos integradores como ponto de chegada, nossa intenção

apontou para uma leitura de mundo que remete ao multiculturalismo, mas não há uma intenção de aprisioná-los nesta perspectiva, e sim de fazer a ponte com debates que estão na base da Educação do Campo e das concepções de homem e de mundo dos Movimentos Sociais do campo. Entendemos que este processo era fundamental para uma nova conexão entre os velhos conteúdos disciplinares demandados, e também para possibilitar uma releitura da escola pelos sujeitos do projeto.

Simultaneamente, o trabalho pedagógico com os conceitos integradores poderia ser feito a partir do desenvolvimento daquilo que, em essência, seria esperado dos educandos ao prestarem seus exames para certificação, uma vez que nos possibilitaria fazer as necessárias pontes com os conteúdos curriculares da escola e seus pressupostos de ensino-aprendizagem para cada nível de ensino. Esta forma de trabalho, em si, era nova para todos, incluindo a equipe pedagógica, e demandou um grande tempo para conseguirmos traduzi-lo em processo formativo e material de apoio para as educadoras, e, mais ainda, para que elas ensaiassem desenvolvê-la com os educandos.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Voltando à questão central de explorar as possibilidades de realizar uma Educação Popular do Campo com caráter formal nos assentamentos a partir dos projetos do Pronera, podemos dizer que, apesar dos inúmeros desafios que se colocam em função da quantidade e diversidade de sujeitos e contextos abrigados no projeto, a possibilidade de realizar ações em um espaço mais próximo dos sujeitos camponeses permite que possamos perceber que, para além do universo concreto da escola e das contradições que se dão entre os sujeitos nestes espaços, há também as contradições que habitam o imaginário dos sujeitos camponeses e os contextos nos quais estão inseridos, que compõe sua visão de escola e os sentido da educação formal.

Estas contradições indicam os pontos de conservação de crenças, valores e hábitos que pertencem ao passado, e que precisam ser desconstruídos na lógica dos novos processos pedagógicos propostos. A escola, como espaço de conservação social dentro dos sujeitos, é *habitus*, e remete a um campo que não é o da Educação do Campo, porque, também para esses sujeitos, Educação do Campo é uma nova construção identitária. O Pronera nos desafia a colocar em diálogo estas questões.

As constatações deste trabalho apontam para a necessidade de que os Movimentos Sociais do campo assumam, cada vez mais, junto com as Universidades e demais parceiros, o fortalecimento dos processos de EJA e a educação dos adultos e idosos, que têm um importante papel na realidade imediata e cotidiana dos espaços

de Reforma Agrária. Nesse sentido, uma releitura permanente destas ações dentro da política pública do Pronera, de forma a repensar os espaços e tempos, o caráter da formalização e a continuidade dos processos, tanto de escolarização como de formação de educadores, são fundamentais, e devem ser debatidos tanto em nível pedagógico como dos processos jurídico-administrativos que o compõe, para um permanente redesenho e aperfeiçoamento dessa política pública, que muito tem contribuído para a emancipação dos sujeitos do campo.

REFERÊNCIAS

- ANTÔNIO, Clésio Acilino & LUCINI, Marizete. **Ensinar e aprender na educação do campo: processos históricos e pedagógicos em relação**. Caderno CEDES, Campinas, Vol. 27, n. 72, p. 177-195. maio/agos 2007.
- BENJAMIN, César. CALDART, Roseli Salete. **Projeto popular e escolas do campo**. Articulação Nacional Por uma Educação básica do Campo. Coleção Por uma Educação Básica do Campo, nº 3. Brasília: 2000.
- BRASIL. Instituto Nacional de colonização e Reforma Agrária (INCRA). Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Manual de operações Pronera**. Brasília: 2012.
- CALDART, Roseli Salete. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, C. A. (Org.). **Educação do campo: campo, políticas públicas, educação**. Coleção Por uma educação do campo, n.7. Brasília, Incra, MDA, 2008. Disponível em: <http://www.mda.gov.br/portal/thead/neadespecial/download_orig_file?pageflip_id=5813558> Acesso em 25 set. 2016.
- DANSA, Cláudia Valéria de Assis. **Educação do Campo e Desenvolvimento Sustentável na região do Sertão Mineiro Goiano**: a contribuição do curso técnico em agropecuária e desenvolvimento sustentável da escola agrícola de Unai-MG para jovens assentados de reforma agrária. Tese de doutorado. Universidade de Brasília – Centro de Desenvolvimento Sustentável (CDS). Programa de Pós-graduação em Gestão e Políticas Públicas. Brasília: abr. 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1970.
- FREITAS, M. C. S.; DANSA C. V. A; MOREIRA, J. M. C. Pronera no Sertão Mineiro Goiano: Reflexões sobre emancipação social e Educação do Campo. **Revista Brasileira de Educação do Campo**. Tocantinópolis: v. 1 n. 2 p. 204-230 jul./dez. 2016. Disponível em: < <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/2761/9297>> Acesso em: 25 de junho de 2017.
- MOLINA, Mônica Castagna e FREITAS, Helana Célia de Abreu. **Avanços e desafios na construção da educação do campo**. Em Aberto, Brasília, v.24 n. 85 p. 17- 31. Abr, 2011.
- MOURA, Eliana Perez Gonçalves de & ZUCCHETTI, Dinora Tereza. Educação além da Escola: acolhida a outros saberes. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.140, p. 629-648, maio/ago. 2010. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n140/a1640140.pdf> > Acesso em: 14 de maio, 2018.
- OLIVEIRA, Mateus Fernandes de. **A Educação de Jovens e Adultos do campo do Distrito Federal e Entorno no contexto do Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária - Pronera**: uma análise do passado, um apontamento para o futuro. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Pedagogia) - Faculdade de Educação (FE) - Universidade de Brasília - UnB. Brasília, 2013.
- PALUDO, Conceição. Educação Popular: dialogando com redes latinoamericanas (2000-2003). In: PONTUAL, Pedro & IRELAND, Timothy (orgs.). **Educação Popular na América Latina: diálogos**

e perspectivas. Coleção Educação Para Todos. UNESCO, 2006. Edição eletrônica. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObra_Form.do?select_action=&co_obra=16220> Acesso em: 18 mai. 2018.

RIBEIRO, Marlene. Educação popular: um projeto coletivo dos movimentos sociais populares. **Revista Perspectivas**, Florianópolis, v. 26, n. 1, 41-67, jan./jun. 2008 Disponível em: <<http://www.perspectiva.ufsc.br>> Acesso em: 17 mai. 2018.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. Educação não escolar como campo de práticas pedagógicas. **Revista brasileira de Estudos pedagógicos** (online), Brasília, v. 96, n. 244, p. 561-576, set./dez. 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/345513545>> Acesso em: 14 de maio, 2018.

SOBRE O ORGANIZADOR

WILLIAN DOUGLAS GUILHERME - Professor Adjunto da Universidade Federal do Tocantins, Câmpus de Arraias. Coordenador Substituto do Curso de Pedagogia. Representante Docente no Conselho Diretor. Membro do Comitê Interno de Assessoramento do Programa Institucional de Iniciação Científica/UFT. Líder do Grupo de Pesquisa/CNPq “Educação e História da Educação Brasileira: Práticas, Fontes e Historiografia” e membro do Grupo “Laboratório de Formação de professores e práticas dialógicas na Educação- Lapedi - UFT”. Tem Pós-Doutorado em Educação, 2018 (FACED/UFU). Doutor em Educação, 2016 (UNESP/Marília). Mestre em Educação, 2010 (FACED/UFU). Graduado em História, 2007, Bacharelado e Licenciatura (UFU), Bolsista IC/CNPq (08/2004 a 08/2007) integrando ao Núcleo de Estudos e Pesquisa em História e Historiografia da Educação (NEPHE/FACED/ UFU). Graduado em Pedagogia, 2013, Licenciatura, pela Universidade de Uberaba (UNIUBE). Durante o mestrado, foi bolsista CAPES; Secretário da Revista Cadernos de História da Educação (NEPHE/FACED/UFU); representante Discente no Conselho da Faculdade de Educação (CONFACED); representante Discente nos Conselhos Superiores: CONSUN (Conselho Universitário) e CONPEP (Conselho de Pesquisa e Pós-Graduação); membro do CONAD (Conselho de Administração do Hospital de Clínicas da UFU); membro da CPAUFU (Comissão Própria de Avaliação da Universidade Federal de Uberlândia); membro da Comissão de Revisão do Estatuto e do Regimento Geral da UFU; eleito Coordenador Geral da APG-UFU (Associação dos Pós-Graduandos da Universidade Federal de Uberlândia) biênio 2008/2009. Desenvolve pesquisa na busca, identificação e catalogação de fontes primárias para a História da Educação como jornais, periódicos, atas, imprensa, leis, relatos, levantamento de acervos públicos e particulares, entre outros, tendo como foco a História Local e a História das Instituições Escolares, assim como efetiva participação em cursos de Especialização (lato sensu) voltados para a formação de professores com foco na gestão, organização, planejamento, orientação e avaliação na Educação Básica.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Aprendizagem Colaborativa 95

Autonomia 10, 22, 61, 69, 75, 85, 86, 95, 98, 100, 101, 102, 104, 105, 106, 111, 112, 143, 144, 156, 166, 167, 173, 176, 180, 183, 191, 192, 198, 233, 265, 285, 287, 305, 311

Avaliação 35, 36, 39, 40, 41, 43, 44, 46, 47, 48, 56, 57, 58, 74, 102, 104, 105, 136, 139, 143, 144, 145, 146, 149, 154, 160, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 184, 187, 192, 271, 327

B

Banco Mundial 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38

C

Cefapro 1, 2, 7, 12, 49

Contemporaneidade 20, 68, 104, 108, 109, 111, 114, 264

Currículo 11, 14, 15, 40, 42, 62, 68, 70, 75, 76, 77, 79, 80, 124, 136, 144, 145, 147, 151, 153, 155, 157, 167, 190, 223, 225, 226, 229, 300

Currículo escolar 14, 42, 62, 167, 190, 223

Currículo questionador 70

D

Documentários 158, 160, 161, 162, 163, 167, 168, 266, 272

E

EaD Online 49, 50

Educação Física 72, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229

Educação Inclusiva 230, 231, 232

Educação Integral 60, 61, 62, 63, 64, 67, 68, 69

Ensino de Ciências e Biologia 208

Ensino de matemática 49

Evolução Biológica 208, 211, 212, 213, 215, 216, 218

F

Formação 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 43, 44, 47, 49, 50, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 62, 63, 64, 66, 67, 70, 74, 75, 78, 79, 82, 90, 96, 97, 98, 99, 102, 103, 104, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 119, 120, 122, 123, 125, 127, 129, 131, 132, 133, 134, 135, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 162, 163, 165, 166, 168, 169, 172, 181, 182, 183, 184, 185, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 199, 200, 201, 202, 203, 205, 206, 207, 208, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 234, 245, 246, 249, 250, 261, 263, 264, 272, 276, 279, 282, 284, 285, 286, 287,

290, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 304, 307, 308, 310, 311, 312, 317, 318, 319, 325, 327

Formação Continuada 1, 3, 4, 5, 6, 12, 14, 15, 16, 17, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 38, 39, 41, 47, 49, 52, 53, 55, 56, 57, 58, 59, 67, 99, 145, 191, 192, 290

Formação Continuada de Professores 1, 4, 6, 14, 15, 24, 25, 26, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 38, 53, 57, 58, 191, 192, 290

Formação de professores 14, 18, 22, 30, 31, 32, 33, 36, 50, 55, 57, 59, 148, 149, 151, 155, 156, 157, 169, 181, 182, 185, 191, 208, 218, 221, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 261, 282, 318, 327

Formação docente 7, 31, 63, 66, 148, 158, 159, 160, 162, 165, 168, 201, 307

Formação do professor de Matemática 147

Formação humana 4, 135, 137, 138, 139, 140, 142, 143, 144, 145, 146, 183, 223, 225, 226, 227, 229, 292

G

Globalização 18, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 34, 36, 38, 168, 222, 250, 261

H

Histórico da educação 70, 163

I

Inovação Pedagógica 12, 95, 97, 98, 100, 102, 104, 105

Interdisciplinaridade 1, 2, 3, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 19, 198, 276

L

Licenciatura 14, 20, 21, 147, 148, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 211, 219, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 228, 229, 232, 234, 327

M

Matemática 16, 23, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 49, 51, 53, 55, 56, 58, 59, 108, 123, 137, 144, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 167, 254, 321, 322, 325, 326

Metodologias educacionais 70

P

Papel do educador 70, 75

Planejamento 1, 2, 3, 9, 13, 34, 36, 50, 55, 57, 97, 99, 100, 104, 143, 168, 185, 187, 189, 190, 203, 204, 275, 284, 288, 289, 325, 327

Políticas públicas em educação 14

PPC 147, 148, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157

Prática enquanto componente curricular 230

Práticas avaliativas 39, 43, 44, 170, 171, 174, 176, 177, 179

Práticas de pesquisa 181, 182, 186, 191, 193

Problematização 10, 52, 66, 158, 159, 160, 161, 163, 164, 165, 167, 168, 192, 255
Programa Mais Educação 60, 61, 65, 66, 67, 68, 69

Q

Qualidade social da educação 135, 139, 140, 143, 145

R

Reflexão 4, 5, 6, 15, 17, 18, 19, 21, 43, 52, 65, 75, 77, 78, 108, 109, 111, 114, 118, 121, 123, 144, 148, 156, 161, 165, 170, 175, 178, 184, 189, 190, 191, 198, 204, 225, 226, 230, 231, 232, 234, 237, 248, 249, 250, 251, 258, 260, 264, 266, 271, 278, 286, 307, 308, 314, 317, 318, 325
Responsabilidade na educação 70

S

Significados 170, 174, 175, 176, 179, 217, 251, 254, 255, 256, 286, 288, 299, 309, 314
Sujeito crítico 17, 71, 108, 109, 110, 114
Supervisão educacional 135, 142

T

Tecnologias Digitais 49, 51, 54, 55, 56, 58, 59, 95, 98, 99, 103, 104, 106, 268
Trabalho docente 14, 20, 25, 31, 47, 152

W

Webquest 181, 182, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192

