

**Atena**  
Editora  
2019

**Denise Pereira  
(Organizadora)**

# **Diversidades: Diferentes, não Desiguais 3**



Denise Pereira  
(Organizadora)

# Diversidade: Diferentes, não Desiguais 3

Atena Editora  
2019

2019 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

**Editora Chefe:** Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

**Diagramação e Edição de Arte:** Lorena Prestes e Karine de Lima

**Revisão:** Os autores

### Conselho Editorial

- Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas  
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília  
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa  
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná  
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista  
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia  
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria  
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice  
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense  
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
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. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista  
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas  
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande  
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

#### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

D618 Diversidade [recurso eletrônico] : diferentes, não desiguais 3 /  
Organizadora Denise Pereira. – Ponta Grossa (PR): Atena  
Editora, 2019. – (Diversidade: Diferentes, Não Desiguais; v. 3)

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia.

ISBN 978-85-7247-092-6

DOI 10.22533/at.ed.926190502

1. Ciências sociais. 2. Igualdade. 3. Psicologia social.  
4. Tolerância. I. Pereira, Denise. II. Série.

CDD 302

**Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422**

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de  
responsabilidade exclusiva dos autores.

2019

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.

[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)

## APRESENTAÇÃO

Em pleno século XXI deveria ser natural vivenciar a diversidade, pois aceitá-la não é apenas conseguir lidar com gêneros, cores ou orientações sexuais distintas, mas principalmente respeitar ideias, culturas e histórias de vida diferentes da sua.

A intolerância muitas vezes manifestada em virtude de uma generalização apressada ou imposta por uma sociedade, leva ao preconceito. E, esse preconceito leva as pessoas a fazerem juízo de valor sem conhecer ou dar oportunidade de relacionamento, privando-as de usufruir de um grande benefício: aprender e compartilhar ideias com pessoas diferentes.

A partir da discussão de conceitos de cor, raça, gênero, que nada mais é do que um dispositivo cultural, constituído historicamente, que classifica e posiciona o mundo a partir da relação entre o que se entende como feminino e masculino, negro e branco, os autores deste livro nos convidam a pensar nas implicações que esse conceito tem na vida cotidiana e como os arranjos da diversidade podem muitas vezes restringir, excluir e criar desigualdade.

Boa leitura

Denise Pereira

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1</b> .....	<b>1</b>
CHIMAMANDA NGOZI ADICHIE – NARRATIVAS QUE ROMPEM COM AS FRONTEIRAS DA IDENTIDADE	
Ana Claudia Oliveira Neri Alves Algemira de Macedo Mendes	
<b>DOI 10.22533/at.ed.9261905021</b>	
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	<b>14</b>
COMUNIDADE QUILOMBOLA CONTENTE: TRAÇOS DA MEMÓRIA	
Francisca das Chagas da Silva Alves Maria Jorge dos Santos Leite	
<b>DOI 10.22533/at.ed.9261905022</b>	
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	<b>25</b>
DO CANDOMBLÉ ÀS CIÊNCIAS MÉDICAS: CUIDADO, CURA E EDUCAÇÃO MÉDICA SUSTENTÁVEL	
Luysa Gabrielly de Araujo Moraes Regina Moraes da Silva Araujo	
<b>DOI 10.22533/at.ed.9261905023</b>	
<b>CAPÍTULO 4</b> .....	<b>34</b>
ENTRE LITERATURA E PSICANÁLISE: RACISMO E SEXUALIDADE EM ANJO NEGRO DE NELSON RODRIGUES	
Maria Aparecida Nascimento de Almeida	
<b>DOI 10.22533/at.ed.9261905024</b>	
<b>CAPÍTULO 5</b> .....	<b>45</b>
FRUIÇÃO E MAGIA: DO SILENCIAMENTO À VISIBILIDADE NEGRA NA LEITURA DE LIVROS DE LITERATURA DE TEMÁTICA DA CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Sara da Silva Pereira Vanessa de Senia Monteiro Carneiro	
<b>DOI 10.22533/at.ed.9261905025</b>	
<b>CAPÍTULO 6</b> .....	<b>55</b>
MÍDIA E NEGRITUDE: O USO DOS FILMES NA (DES) CONSTRUÇÃO DE ESTEREÓTIPOS	
Izaque Pereira de Souza Teresa Kazuko Teruya Wellington Junior Jorge	
<b>DOI 10.22533/at.ed.9261905026</b>	
<b>CAPÍTULO 7</b> .....	<b>67</b>
O RISO E O LÚDICO NA CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA AFRO-BRASILEIRO NOS POEMAS SATÍRICOS DE LUIZ GAMA	
Josineide Carvalho Costa Herasmo Braga de Oliveira Brito	
<b>DOI 10.22533/at.ed.9261905027</b>	

<b>CAPÍTULO 8</b> .....	<b>79</b>
PRECONCEITO RACIAL VIVENCIADO PELA PERSONAGEM CLARA DOS ANJOS NO ROMANCE HOMÔNIMO DE LIMA BARRETO	
Leonice Rosa da Cunha Abreu Zenaide Lima de Sousa Elio Ferreira Souza	
<b>DOI 10.22533/at.ed.9261905028</b>	
<b>CAPÍTULO 9</b> .....	<b>82</b>
RELAÇÕES SOCIAIS DO BRASIL: DO COMÉRCIO ESCRAVISTA DO SÉCULO XVIII AO COMÉRCIO SOLIDÁRIO DO SÉCULO XXI	
João Batista Romualdo Alves	
<b>DOI 10.22533/at.ed.9261905029</b>	
<b>CAPÍTULO 10</b> .....	<b>87</b>
UMA ÁFRICA VIVA EM SALA DE AULA: OFICINAS DE AFROSABERES	
Hinara Dias Juca Leididaiane Inácio de Sá Ana Técia de Lima	
<b>DOI 10.22533/at.ed.92619050210</b>	
<b>CAPÍTULO 11</b> .....	<b>95</b>
VIDA E MORTE QUILOMBOLA	
Adelmir Fiabani	
<b>DOI 10.22533/at.ed.92619050211</b>	
<b>CAPÍTULO 12</b> .....	<b>109</b>
LA LECTURA INMAGÉTICA VIRTUAL IDEOLÓGICA Y GLOBALIZADA DE ÁFRICA	
Sérgio Rodrigues de Souza Liliane Rodrigues de Araújo	
<b>DOI 10.22533/at.ed.92619050212</b>	
<b>CAPÍTULO 13</b> .....	<b>116</b>
VISÕES CRÍTICAS SOBRE O PRECONCEITO RACIAL NA ESCOLA COM BASE NAS AÇÕES AFIRMATIVAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS CONTEMPORÂNEAS	
Cláudio José Araújo Silva	
<b>DOI 10.22533/at.ed.92619050213</b>	
<b>CAPÍTULO 14</b> .....	<b>124</b>
CORPOS DEFICIENTES E DIFERENTES: DISCURSO SOBRE A DIVERSIDADE E A POLÍTICA DE INCLUSÃO NO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO	
Terezinha Richartz	
<b>DOI 10.22533/at.ed.92619050214</b>	
<b>CAPÍTULO 15</b> .....	<b>133</b>
HISTÓRIA, AÇÕES E REPERCUSSÕES DO PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA	
Deyse Morgana das Neves Correia	
<b>DOI 10.22533/at.ed.92619050215</b>	

<b>CAPÍTULO 16</b> .....	<b>147</b>
INTERFACES DAS PRÁTICAS DOCENTES COM A LEI 10.639/2003 NO IFCE/CAMPUS JUAZEIRO DO NORTE	
Maria Virândia de Moura Luz Erivana D’Arc Daniel da Silva Ferreira Rosiléa Agostinha de Araújo Marcus Vinicius de Oliveira Brasil	
<b>DOI 10.22533/at.ed.92619050216</b>	
<b>CAPÍTULO 17</b> .....	<b>157</b>
NOVAS CONFIGURAÇÕES FAMILIARES: COMO A ESCOLA CONTEMPORÂNEA LIDA COM ISSO	
Angela Maria Venturini Emília Naura Santos Bouzada Alexandra Sudário Galvão Queiroz	
<b>DOI 10.22533/at.ed.92619050217</b>	
<b>CAPÍTULO 18</b> .....	<b>167</b>
NOTAS PARA O DEBATE SOBRE EDUCAÇÃO DO CAMPO E FORMAÇÃO DOCENTE	
Patrícia Fernanda da Costa Santos Luciélío Marinho da Costa	
<b>DOI 10.22533/at.ed.92619050218</b>	
<b>CAPÍTULO 19</b> .....	<b>182</b>
O JOGO MANCALA – UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR PARA UMA ABORDAGEM EM HISTÓRIA DA MATEMÁTICA	
Denise Aparecida Enes Ribeiro José Augusto Pereira Nogueira	
<b>DOI 10.22533/at.ed.92619050219</b>	
<b>CAPÍTULO 20</b> .....	<b>189</b>
PROJETO PEDAGÓGICO, CONCEPÇÕES E FUNDAMENTOS DE EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DE ESCOLA DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE SANTA RITA	
Daniele De Souza Farias	
<b>DOI 10.22533/at.ed.92619050220</b>	
<b>CAPÍTULO 21</b> .....	<b>203</b>
O CORPO NA EXPOSIÇÃO “BOSQUE” DE VELICASTELO	
Guilhermina Pereira da Silva	
<b>DOI 10.22533/at.ed.92619050221</b>	
<b>CAPÍTULO 22</b> .....	<b>212</b>
LEITURAS DO CORPO EM TRÊS OBRAS DE HELONEIDA STUDART	
Juliana Braga Guedes	
<b>DOI 10.22533/at.ed.92619050222</b>	
<b>CAPÍTULO 23</b> .....	<b>222</b>
MÍDIA E POLÍTICA: A LEGITIMAÇÃO DO SEXISMO	
Jucirleia Ferreira de Medeiros Chaves Joselito Santos Tatiana Cristina Vasconcelos	
<b>DOI 10.22533/at.ed.92619050223</b>	

<b>CAPÍTULO 24</b> .....	<b>228</b>
A EXTENSÃO COMO POTENCIALIDADE NA DES/CONSTRUÇÃO DE SUJEITOS	
Cláudio Orlando Gamarano Cabral	
Marilda de Paula Pedrosa	
Michele Priscila Gonçalves dos Santos	
<b>DOI 10.22533/at.ed.92619050224</b>	
<b>CAPÍTULO 25</b> .....	<b>234</b>
“NOVO MUNDO”: ENTRE A CARICATURA E A VEROSSIMILHANÇA	
Maria Luand Bezerra Campelo	
Vanessa de Carvalho Santos	
<b>DOI 10.22533/at.ed.92619050225</b>	
<b>CAPÍTULO 26</b> .....	<b>244</b>
ESTÉTICA DA DISSIMULAÇÃO: A ESTÉTICA PERIFÉRICA DE MACHADO DE ASSIS	
Natalino da Silva de Oliveira	
Joelma de Fátima da Costa Neves de Oliveira	
<b>DOI 10.22533/at.ed.92619050226</b>	
<b>CAPÍTULO 27</b> .....	<b>254</b>
LUTA E RESISTÊNCIA NA TRAJETÓRIA DE JOÃO NERY: [TRANS]PASSANDO A DITADURA CIVIL-MILITAR BRASILEIRA	
Rafaela Costa de Azevedo	
Michelly Pereira de Sousa Cordão	
<b>DOI 10.22533/at.ed.92619050227</b>	
<b>CAPÍTULO 28</b> .....	<b>267</b>
O ABC DE PATATIVA DO ASSARÉ ENSINANDO SOBRE MEMÓRIA E TRADIÇÃO NO NORDESTE FLAGELADO	
Eduarda Maria Moreira Lopes	
<b>DOI 10.22533/at.ed.92619050228</b>	
<b>CAPÍTULO 29</b> .....	<b>277</b>
NO SEU PESCOÇO, UMA ANÁLISE DO DISCURSO NO CONTO DE CHIMAMANDA NGOZI ADICHIE	
Solange Maria Morais Teles	
Rebeca de Alcântara e Silva Meijer	
Antonia Leda Morais de Paula	
<b>DOI 10.22533/at.ed.92619050229</b>	
<b>CAPÍTULO 30</b> .....	<b>285</b>
IDENTIDADES AO LÉO: UMA LEITURA DE “PONCIÁ VICÊNCIO” E DE “O VENDEDOR DE PASSADOS”	
Leonardo Gomes de Souza	
Lídia Maria Nazaré Alves	
Fernanda Soares Wenceslau	
<b>DOI 10.22533/at.ed.92619050230</b>	
<b>SOBRE A ORGANIZADORA</b> .....	<b>293</b>



## NOTAS PARA O DEBATE SOBRE EDUCAÇÃO DO CAMPO E FORMAÇÃO DOCENTE

### **Patrícia Fernanda da Costa Santos**

Aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba no curso de doutorado. Formadora do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Integra o quadro de docentes da Secretaria da Educação do Município de João Pessoa/PB.  
santosjp2013@gmail.com

### **Luciélío Marinho da Costa**

Professor da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação (PPGE).  
leomarinhosufpb@gmail.com

## 1 | INTRODUÇÃO

O foco do presente artigo é discutir a formação continuada dos (as) professores (as) que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental em escolas do campo, reiterando a importância de garantir uma formação específica que tenha como ponto de partida a realidade e a diversidade dos sujeitos do campo.

A motivação para a escrita sobre esse tema foi suscitada nas discussões realizadas na disciplina Tópicos em Educação Popular: Educação do Campo e Movimentos Sociais, ministrada pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria do Socorro

Xavier Batista, no curso de doutorado em educação da Universidade Federal da Paraíba, no ano 2016.

Tal discussão suscitou uma análise da experiência da enquanto formadora do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC na Paraíba. Na oportunidade nos chamou atenção, a partir das leituras realizadas e debates fomentados em sala, as questões relacionadas à identidade da escola do campo, enquanto instituição que tem a função social de transmitir os conhecimentos acumulados pela sociedade, todavia compreendemos que essa função não pode ser cumprida sem considerar a realidade dos sujeitos que vivem no campo.

Na discussão relacionada à identidade da escola do campo evidenciamos a problemática da formação docente na perspectiva do PNAIC, política de formação continuada desenvolvida em todo território nacional, destinada também aos (as) professores (as) que atuam nos anos iniciais nas escolas do campo, apesar de não considerar a realidade do campo no desenvolvimento das suas ações formativas

## 2 | EDUCAÇÃO DO CAMPO, IDENTIDADE,

## PRINCÍPIOS E ASPECTOS NORMATIVOS

A educação do campo nasce e se fortalece no seio das lutas dos movimentos sociais comprometida com um projeto contra hegemônico de sociedade que denuncia o modelo agrário brasileiro latifundiário, baseado na monocultura e voltado à exportação. A luta dos movimentos sociais do campo compreende a terra como espaço de vida, de produção, de cultura, anunciando uma nova forma de sociabilidade onde haja cooperação, solidariedade, garantia de direitos e um modo diferente de se relacionar com a terra e com a natureza.

O conceito de território ultrapassa o significado geográfico, assumindo dimensões sociais, econômicas, culturais, subjetivas, simbólicas, que contribuem para construção de uma identidade camponesa vinculada à terra. Sobre o conceito de camponês, ressalta Batista (2007, p. 9):

O conceito de camponês busca dar identidade aos diferentes povos do campo, que se compõem de um conjunto complexo de sujeitos como os trabalhadores sem terra, os pequenos proprietários, os quilombolas, os extrativistas (seringueiros, mulheres quebradeiras de côco), com suas relações produtivas e sociais, culturas e suas representações simbólicas que sem perder suas especificidades, buscam construir territórios simbólicos em comum, entrecruzando as fronteiras dos diferentes territórios sociais e culturais unificado pelo elemento comum que os unifica e lhes dá unidade e identidade, a terra.

É possível compreender, mediante contribuição da autora, o conceito de identidade como uma construção histórica que se constitui em processos dialéticos, evidenciando a contradição da organização social vigente como processo dinâmico e mutável. Assim a identidade da Educação do Campo incorpora discursos e práticas educativas que interpelam os sujeitos do campo, exigindo uma educação que afirme suas identidades, que problematize, questione e considere a realidade do camponês em suas práticas.

Nos documentos normativos, a Educação do Campo vem conseguindo conquistas significativas, a partir das lutas dos movimentos sociais. Podemos citar como avanço legislativo, documentos como a Lei de Diretrizes de Bases da Educação (LDB), nº 9.394/96, que, em seu Art. 2º § Único, reconhece a Educação do Campo como uma concepção político pedagógica voltada para dinamizar a ligação dos seres humanos com as condições da existência social (relação com a terra, o meio ambiente, os diversos saberes, a memória coletiva, os movimentos sociais (BRASIL, 1996).

Em consonância com a LDB, a Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002 que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Este documento visa adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio

na modalidade Normal (BRASIL, 2002).

O documento também apresenta a identidade da escola do campo, definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. Esta resolução também reforça a questão da identidade do (a) aluno (a) como um aspecto fundante na constituição dos currículos e práticas das escolas do campo.

No tocante à formação docente, a resolução em questão, reforça diretrizes já estabelecidas para Educação Básica, prevendo à formação inicial em curso de licenciatura, estabelecendo como qualificação mínima, para a docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o curso de formação de professores em Nível Médio, na modalidade Normal, recomendando que os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no país, observem, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes: estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo; propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas (BRASIL, 2002).

Dentre os marcos legais conquistados, destaca-se também a Resolução N° 2, de 28 de abril de 2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. No tocante à formação docente, o Art. 7º, § 2º estabelece que a admissão, a formação inicial e continuada dos (as) professores (as) e do pessoal de magistério de apoio ao trabalho docente deverão considerar sempre a formação pedagógica apropriada à Educação do Campo e às oportunidades de atualização e aperfeiçoamento com os profissionais comprometidos com suas especificidades.

Destaque-se ainda o reconhecimento das especificidades sociais, culturais, ambientais, políticas e econômicas do modo de produzir a vida no campo, definidos no Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010, que dispõe no parágrafo primeiro do Artigo 1:

Para os efeitos deste Decreto, entende-se por: I – populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio

rural; e II – escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo (BRASIL, 2010, p.1).

Este documento tem considerável relevância no reconhecimento jurídico, tanto da universalidade do direito à educação quanto da obrigatoriedade do Estado em promover ações que atentem para as especificidades necessárias ao cumprimento e garantia dessa universalidade. Essa legitimação é importante instrumento de pressão e negociação junto aos poderes públicos, especialmente nas instâncias municipais, geralmente mais refratárias à presença e ao protagonismo dos movimentos sociais do campo, nas ações de escolarização formal, sendo também relevante força material para a ampliação das experiências inovadoras em curso (MOLINA E FREITAS, 2011).

Como é possível perceber nos documentos citados, entre outros<sup>1</sup> que foram construídos e/ou instituídos nos últimos vinte anos, vem contribuindo para normatizar a institucionalização das escolas do campo, porém, essa normatização apresenta limites na qualidade da sua oferta e na homogeneidade das ações, desconsiderando a diversidade dos povos do campo, suas lutas, suas necessidades, suas identidades.

Os movimentos sociais camponeses reivindicam uma Educação do Campo cuja identidade é a cultura camponesa, a valorização da terra como elemento de vida, cultura e identidade, o respeito às experiências como princípios epistemológicos, pedagógicos e filosóficos. As proposições, concepções da educação originada nos sujeitos, nos movimentos são os traços distintivos dessa concepção de educação que surge dos setores populares, corroborando uma educação popular voltada para os sujeitos do campo (BATISTA, 2007).

Segundo a autora o que demarca essa diferença é a construção de um corpo teórico, metodológico, de uma pedagogia que fundamenta a reivindicação de uma educação cuja identidade é cultivada pelos próprios sujeitos, fertilizada pelas culturas dos povos camponeses, que tem a terra como base, que entendem a educação engajada na transformação social, cultural e política da sociedade brasileira (BATISTA, 2007).

Nesta sessão apresentamos uma discussão sobre os aspectos que norteiam a identidade, princípios e documentos normativos que regem a Educação do Campo, destacando que a temática formação docente está presente nestes documentos como também a importância da formação específica, norteada por aspectos relacionados à identidade da educação do campo.

---

1 Parecer CNE/CEB Nº 1/2006; Decreto nº 7.352 de 04/11/2010; Documento Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo do MEC Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPREC); Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA; Programa Saberes da Terra.

### 3 | CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL

A Educação do Campo nasce das experiências de luta pelo direito à educação e por um projeto político pedagógico vinculado aos interesses da classe trabalhadora do campo, contrapondo à concepção de educação rural, à ausência ou negação de política de educação para os povos do campo. Constitui como paradigma na conjuntura de crise do latifúndio, emergência do agronegócio e luta dos movimentos sociais pela terra e pela Reforma Agrária.

A Educação do Campo teve como ponto de partida o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária – I ENERA, em 1997, fortalecendo-se na I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, GO, no ano de 1998, reafirmada nas lutas e em sua identidade nas diferentes ações, envolvendo progressivamente um conjunto maior de organizações e entidades. Sobre o conceito em questão citamos,

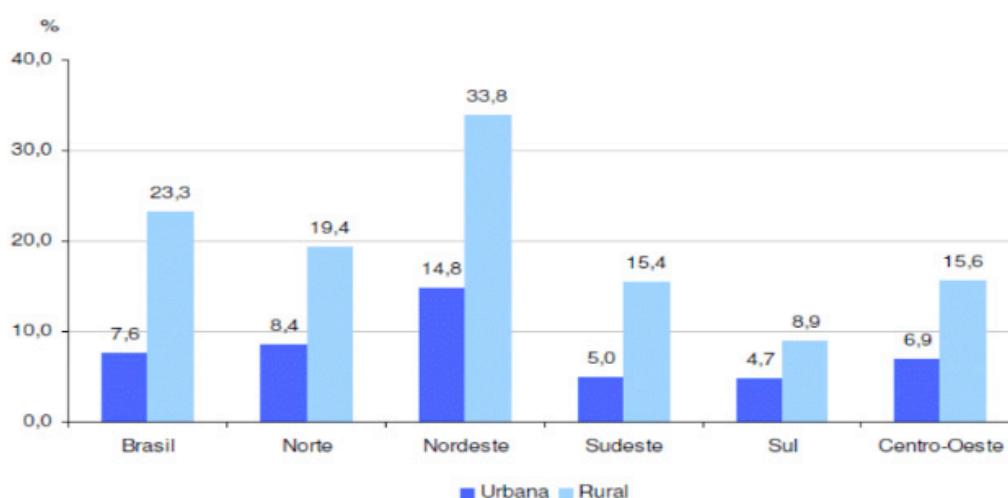
O eixo principal do contexto de surgimento desta nova prática social foi a necessidade de lutas unitárias feitas pelos próprios trabalhadores e suas organizações por uma política pública de Educação do Campo que garantisse o direito das populações do campo à educação e que as experiências político-pedagógicas acumuladas por estes sujeitos fossem reconhecidas e legitimadas pelo sistema público nas suas esferas correspondentes. Mas exatamente pelos sujeitos envolvidos e a materialidade social que a instituiu, a marca de origem da Educação do Campo e de seu projeto educativo foi sendo constituída pela tomada de posição nos confrontos entre concepções de agricultura, de projetos de campo, de educação e de lógica de formulação das políticas públicas. Costumamos dizer que é a própria existência destes confrontos que essencialmente define o que é a Educação do Campo e torna mais nítida sua configuração como fenômeno da realidade brasileira atual (MUNARIM et al., 2012, p. 4).

Os na os finais do Século XX, contexto histórico do surgimento da Educação Campo, foi marcada por uma crise do capital industrial e derrota econômica e política da oligarquia rural. Do ponto de vista político, a queda da ditadura militar quebrou o pacto político das elites. No contexto econômico, houve uma derrota do latifúndio, que se deu com a ascensão do neoliberalismo na década de 1990, quando o Estado neoliberal destruiu a força do latifúndio através de uma taxa cambial irreal, que desvalorizou as exportações agrícolas e do desmonte das políticas públicas do Estado para a agricultura e sua inserção nos processos de reprodução do capital.

Nos primeiros quinze anos do Século XXI temos visto o avanço da hegemonia do capital na forma conhecida como agronegócio, impulsionada por uma entrada ainda maior do grande capital financeiro internacional na agricultura. Esta hegemonia não se fez sem a forte participação do Estado, por meio da facilitação de financiamento com volume considerável de recursos públicos. A lógica de produção é cada vez mais dependente do adiantamento do capital financeiro, na forma do crédito rural, para financiar o acesso aos insumos que vêm de fora da unidade de produção: sementes, fertilizantes químicos sintéticos, agrotóxicos, máquinas e caminhões.

O avanço do agronegócio protege as terras improdutivas para futura expansão dos negócios agrícolas, travando a obtenção de terras para a Reforma Agrária. Existe um claro interesse da classe dominante em apropriar-se do discurso pela defesa da educação dos trabalhadores rurais no campo, no sentido de afirmar (confundir) à sociedade que os representantes do agronegócio também estão empenhados em superar as desigualdades, cessar o fechamento de escolas no campo e garantir uma boa formação aos trabalhadores.

Na perspectiva de problematizar a realidade da Educação do Campo em nosso país apresentaremos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD (2007) que contextualizam o desafio que precisamos enfrentar. Apesar da defasagem dos dados em quase uma década (2007/2016), o quadro sofreu poucas alterações, se considerarmos os poucos avanços na reversão desse contexto.



**Gráfico 1** – Taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais segundo a situação de domicílio – Brasil e Grandes Regiões - 2007<sup>2</sup>

É possível observar no gráfico 1 que a taxa de analfabetismo no espaço rural gira em torno de 23,3%, ou seja, temos quase um quarto da população que reside no campo, analfabeta sem o domínio dos conhecimentos da escrita, da leitura e do letramento. Sabemos das limitações do recorte geográfico considerado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE na classificação desses números, no entanto, são esses dados oficiais que norteiam a implementação das políticas públicas brasileiras. Acreditamos que se o recorte não fosse objetivo, (geográfico) esses dados seriam mais alarmantes, pois em muitos municípios brasileiros com menos de 3.000 mil habitantes, em especial nas regiões norte e nordeste, as taxas de analfabetismo são gritantes.

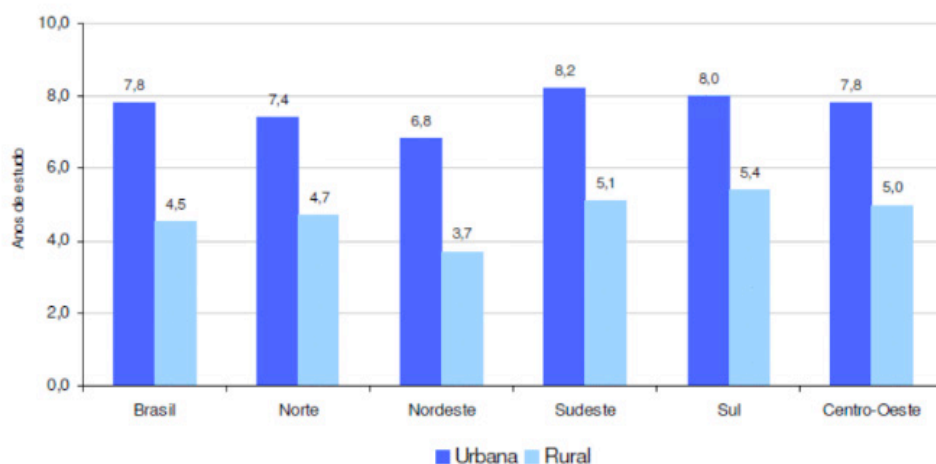
Na década de 1930 do século passado, o ideário desenvolvimentista que

<sup>2</sup> Fonte dos gráficos apresentados: MOLINA, Mônica Castagna; MONTENEGRO, João Lopes de Albuquerque; OLIVEIRA, Liliâne Lúcia Nunes de Aranha. Das desigualdades aos direitos: a exigência de políticas afirmativas para a promoção da equidade educacional no campo. Brasília -DF, junho de 2009.

dominou o país já lançava preocupação com as altas taxas de analfabetismo que se constituíam como um empecilho para o desenvolvimento técnico científico da nação. A preocupação não estava centrada no indivíduo como sujeito de direitos, mas na sua empregabilidade mediante o contexto econômico vivido. Nesse período pensar ações educativas para combater o analfabetismo estava diretamente associada à educação meio rural.

A realidade é que a oferta da educação básica no território rural brasileiro foi pensada tardiamente, mesmo considerando as altas taxas de ocupação desse território, as ações voltadas para sanar o analfabetismo estavam imbuídas de um entusiasmo pedagógico que previa uma solução superficial. Ações pontuais que percebiam a população rural como mão de obra para expansão tecnológica do país e menos como um grupo social com demandas específicas.

Programa Brasil Alfabetizado – PBA é uma política pública de formação de professores, funcionando desde 2003, objetivando a redução das taxas de analfabetismo. Os últimos ciclos do PBA vêm, em suas resoluções, apresentando condições mais específicas no tocante aos critérios para abertura de turmas na zona rural, mas carecemos de dados que atestem sua eficiência no objetivo real da ação que é reduzir os índices de analfabetismo da população adulta. As práticas baseadas na política do favor ainda estão muito presentes no desenvolvimento dessas ações no interior do Brasil (SANTOS, 2012).



Fonte: IBGE/PNAD 2007

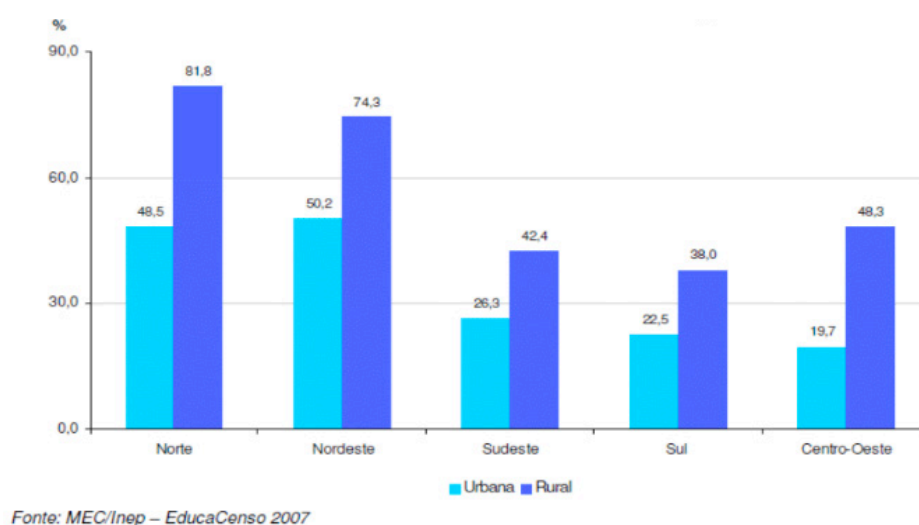
**Gráfico 2** – Anos de estudo da população de 15 anos ou mais segundo a localização do domicílio – 2007

O gráfico 2 apresenta a realidade brasileira com relação a média dos anos de estudo da população brasileira. De forma geral, é possível concluir que a média de anos de estudos em nosso país ainda está aquém do esperado. Se focamos nossa análise nas regiões norte (4,7 anos de estudo) e nordeste (3,7 anos de estudo) no espaço rural temos dados que refletem o atraso do poder público em pensar políticas efetivas em consonância com as necessidades dos povos do campo como um projeto

de nação.

Em uma perspectiva mais ampla é possível afirmar que a luta de classes está muito presente na constituição das relações sociais no campo, pois os burgueses na perspectiva de manter sua hegemonia, dificultando a implementação de um projeto educacional que desperte no indivíduo uma consciência crítica. Qualquer ação que venha na contraposição dessa ordem hegemônica é marginalizada pela mídia e pelo ideário neoliberal.

Outro aspecto que chama atenção no gráfico 2 é a média de anos de estudo da população do campo em todas as regiões brasileiras, muito aquém, a média da população urbana, como também a média nacional. Os dados traduzem a ausência do Estado na promoção de políticas públicas que assegurem o direito à educação aos povos do campo.

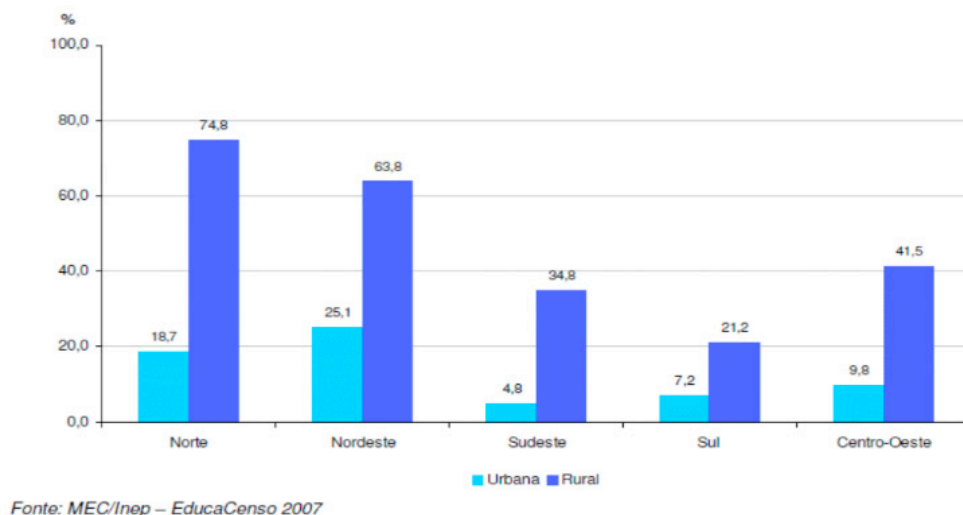


**Gráfico 3** – Taxa de docentes SEM formação superior que atuam nos ANOS INICIAIS do ensino fundamental – Grandes Regiões - 2007

O gráfico 3 e 4 apresentam um panorama caótico com relação a formação docente. Nos anos iniciais do ensino fundamental as desigualdades regionais mostram a natureza destruturante quanto ao nível da formação do corpo docente, que exhibe elevados percentuais sem formação superior nas regiões menos favorecidas (o meio rural do norte e nordeste) com 81,8% e 74,3%, respectivamente, em oposição às regiões melhor posicionadas (o meio rural do sudeste e sul) com 42,4% e 38,0%, respectivamente.

Os gráficos 3 e 4 apresenta uma realidade preocupante, o alto índice de docentes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental sem a habilitação mínima exigida por lei. Essa etapa da educação básica é crucial, pois é nela que acontece o processo de alfabetização da criança e os dados comprovam que os docentes que atuam nesta etapa não possuem formação específica para exercer essa tarefa.





**Gráfico 4** – Taxa de docentes SEM formação superior que atuam nos ANOS FINAIS do ensino fundamental – Grandes Regiões - 2007

Os Anos Finais do Ensino Fundamental, com a especialização das disciplinas curriculares, exigem necessidade da formação superior dos docentes. No meio rural das regiões Norte e Nordeste, a taxa sem qualificação de nível superior é de 74,8% e 63,82%, respectivamente, reforçando as desigualdades regionais. Nas regiões Sul e Sudeste têm-se 65,2% e 78,8%, respectivamente, sem formação de nível superior. Vale registrar o aprofundamento da desigualdade urbano-rural, quando, para o meio urbano das regiões Sul e Sudeste, estas taxas apresentam os valores de 4,8% e 7,2%, respectivamente.

#### 4 | EDUCAÇÃO DO CAMPO, EDUCAÇÃO POPULAR E POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

A formação docente vem sendo tema recorrente nos debates sobre a educação nacional. O distanciamento entre os currículos desenvolvidos pelas agências formadoras e a realidade encontrada pelos egressos, ao se depararem com a escola pública brasileira é o paradoxo que norteia as discussões. No presente artigo estamos evidenciando a formação continuada do professor que atua na educação do campo a partir das ações formativas do PNAIC.

É preciso retomar a compreensão sobre a especificidade da Educação do Campo, já discutida no primeiro tópico do presente artigo, na relação com a realidade material que a constitui historicamente e com a diversidade de seus sujeitos. O arcabouço legal, os documentos normativos, os relatórios que sistematizam as práticas educativas dos movimentos sociais que lutam por uma escola do campo no campo evidenciam a importância de garantir a identidade desta escola com as lutas dos movimentos sociais pela transformação social.

É fundamental retomar esse aspecto, pois não é possível pensar a educação do

campo e no campo sem pensar na identidade do professor que atua nessas escolas. O professor, como profissional que irá colocar em prática um projeto educacional que visa, para além da função social da escola, que é garantir os conhecimentos acumulados pela sociedade, mas também, a crítica a uma versão dominante da história, contada pelos mais fortes, pelos que detêm os meios de produção. Defende-se a especificidade dessa formação como uma estratégia na garantia do direito à educação dos povos do campo.

No modelo capitalista em vigor agravam-se os números de desemprego, de pobreza e exclusão social. Abre-se a livre concorrência que visa o lucro acima de qualquer política social; prega-se o individualismo, a competitividade, a produtividade e a eficácia. Nessa perspectiva, exige-se da educação a sua adequação ao modelo econômico e, sob o discurso do desenvolvimento da escola é permeada pela lógica empresarial, buscando a qualidade total, privilegiando o modelo empresarial em detrimento da função educativa, colocando em segundo plano a produção do conhecimento, inclusive, nas políticas de formação docente.

As políticas de formação docente tem se balizado com a reforma neoliberal do Estado em que o Modelo Gerencial da Educação – Gerencialismo – produz o Estado-mínimo, com a descentralização da gestão; o estabelecimento de um currículo nacional comum; com a política de responsabilização; avaliações em larga escala e com programas de formação inicial e continuada (SANTOS, 2004) que desconsideram as especificidades da formação docente para atuar na educação do campo, como também em outros contextos, pois a escola pública é o lugar da diversidade e as políticas neoliberais pregam a homogeneidade das práticas e currículos prescritos.

O Gerencialismo converge para o esforço de incorporar ao serviço público o *modus operandi* do setor privado como um elemento dinamizador e legitimador da ação estatal (BRESSER-PEREIRA, 2010). O Estado, com a adoção desse modelo, romperia com a lógica burocrática, tida como naturalmente ineficiente, e se alinharia a um modelo flexível de gestão que, segundo o argumento gerencial, passaria a oferecer respostas eficientes, efetivas e com qualidade na provisão dos serviços públicos.

O alinhamento das políticas de formação de professores com o modelo gerencial vai na contramão da pedagogia crítica, pois a política gerencial, ao avaliar a qualidade da educação – nesse processo avaliativo também é verificado o desempenho docente – implementa a política de bonificação por desempenho, a qual faz com que a formação continuada seja assumida como objeto de profunda instrumentalização da reforma gerencial, fazendo com que ela tenha pouco ou nada em comum com o processo educativo e formativo responsável e socialmente igualitário proposto pela Educação Popular.

Para a Educação Popular, a prática não se efetiva dissociada do saber teórico. A experiência prática do educador se configura em um elemento importante para a construção de teorias capazes de explicar e aproximar-se de realidades concretas. O educador precisa ampliar seus espaços de formação continuada para poder dar conta

de sua responsabilidade requerida socialmente. Todavia, os espaços de formação continuada precisa estar em consonância com as demandas formativas do cotidiano da escola pública e na análise em questão, realidade da escola do campo.

A Educação Popular não ignora as mudanças emergidas da globalização e do capital e lança-se como alternativa a estas novas exigências, apontando para conteúdos formativos que vão além da formação meramente técnica e conteudista. A Educação Popular apresenta-se como um instrumento legal capaz de contrapor-se aos programas de formação continuada, meramente adaptativas e funcionais, promovendo uma formação para a cidadania e a democracia.

A Educação Popular nos mostra que a formação técnica-profissional é um instrumento reprodutivista do sistema econômico vigente que desconsidera todo o processo identitário do professor e o submete a um processo de desprofissionalização e silenciamento frente à perspectiva da bonificação por desempenho.

A padronização das formações continuadas dos professores, de acordo com Gatti (2011, p. 29) “comprometem seu repertório educacional e limitam as possibilidades de criação de alternativas para lidar com os fatores da diversidade cultural”, pois o discurso da formação continuada, neste modelo de gestão, é baseado na cultura das competências a serem desenvolvidas/avaliadas, estando a serviço da demanda de mercado, desconsiderando as questões da formação humana e/ou cidadã.

Considerando a problemática em questão, o conceito de educação do campo está hoje em disputa porque há uma diferença muito importante entre o momento histórico atual e o momento em que a educação do campo foi instituída, entre lutar para que o rural voltasse à agenda do país e o rural (via agronegócio) como pilar do modelo de desenvolvimento econômico neoliberal assumido pelo Brasil (CALDART, 2009).

A autora supracitada apresenta três vertentes para melhor compreender a educação do campo como fenômeno concreto. Temos afirmado que a educação do campo não se compreende (ou não pode ser pensada) fora da tríade: campo, educação e políticas públicas. Para Caldart (2009), a análise deve considerar que o Estado age por meio das políticas que adota, com base no movimento da disputa em torno de projetos políticos que acontece na sociedade, sendo território da luta entre as classes sociais em confronto e entre os interesses, por vezes conflitantes, entre frações de uma mesma classe.

A necessidade de considerar a realidade dos sujeitos como ponto de partida na construção dos currículos, como também, considerar essa realidade no processo formativo dos professores; confecção de material didático em consonância com a realidade local; financiamento para a concretização de ações e, finalmente, a formação de professores (as), condizente com alguns desafios inerentes ao magistério.

#### 4.1 A educação do campo e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC foi lançado em novembro de 2012 pela Medida Provisória de nº 586 de 2012, com assinatura e adesão de 5.240 municípios e dos 27 estados da federação, sendo posteriormente convertido na Lei nº 12.801 de 24 de abril de 2013. As Ações do Pacto apoiam-se em quatro eixos de atuação: formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo, oferecida por universidades públicas; materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais fornecidos pelo Ministério da Educação - MEC; avaliações sistemáticas; gestão, mobilização e controle social (BRASIL, 2012).

O referido programa se constitui como um compromisso formal assumido pelo governo federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. Ao aderir ao Pacto, os entes governamentais se comprometem a: alfabetizar todas as crianças em língua portuguesa e em matemática; realizar avaliações anuais universais, aplicadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, junto aos concluintes do 3º ano do ensino fundamental. Os estados têm a função de apoiar os municípios que tenham aderido ao PNAIC visando sua efetiva implementação.

As altas taxas de distorção idade/ano evidenciadas pelo Censo Escolar provocadas por trajetórias escolares descontinuas marcadas por elevadas taxas de repetência alertou para necessidade de pensarmos a aprendizagem das crianças em seu processo de aquisição da leitura e escrita. A alfabetização passa a ser prioridade nacional no contexto atual e o professor alfabetizador, para exercer sua função de forma plena, é preciso ter clareza do que ensina e como ensina. Não basta ser um reproduzidor de métodos que objetivem apenas o domínio de um código linguístico.

Além de promover a reflexão sobre a especificidade do Sistema de Escrita Alfabética – SEA –, e demais áreas do conhecimento na alfabetização de crianças, o Pacto também defende, como ponto fundamental, a valorização da formação continuada do professor, como ressalta a sua proposta:

A formação do professor não se encerra na conclusão do seu curso de graduação, mas se realiza continuamente na sua sala de aula, onde dúvidas e conflitos aparecem a cada dia. Uma das possibilidades de superação de dificuldades é a oportunidade de discutir, com outros profissionais da educação, o que pode favorecer a troca de experiências e propiciar reflexões mais aprofundadas sobre a própria prática (BRASIL, 2012b, p.27).

Concordamos com essa ideia supracitada e acrescentamos que a formação continuada é relevante à prática dos professores nos anos iniciais, considerando sua essência desafiadora, principalmente quando exige do profissional conhecimentos específicos sobre determinadas temáticas ou áreas de conhecimento, as quais não

foram garantidas pelo processo de formação inicial (cursos de magistério em nível médio e licenciatura em pedagogia). A formação continuada, promovida pelo PNAIC, vem na perspectiva de motivar um aprofundamento teórico sobre temas inerentes ao fazer docente, consolidação de práticas relevantes já existentes, construção de novas possibilidades metodológicas e socialização de boas práticas entre alfabetizadores de todo o Brasil.

As ações de formação continuada consistem em um curso presencial para os professores alfabetizadores, baseado no Programa Pró-Letramento, cuja metodologia propõe estudos e atividades práticas. Os encontros com os professores alfabetizadores serão conduzidos por Orientadores de Estudo. Estes são professores das redes, que também recebem formação específica, ministrada por universidades públicas.

O questionamento que lançamos é: como as ações formativas do PNAIC, desenvolvidas juntos aos orientadores de estudo, multiplicadores junto aos alfabetizadores no contexto dos municípios, vêm considerando a realidade e o contexto das escolas do campo, enquanto espaço de atuação e construção pedagógica, vinculado a luta dos movimentos sociais e a diversidade dos sujeitos/alunos?

As ações em curso até então nos três ciclos de desenvolvimento do PNAIC (2013/2014/2015) vem tocando timidamente nesse aspecto. Destacamos que, em 2013, na formação ministrada aos orientadores da Universidade Federal da Paraíba-UFPB, tivemos um breve debate, mas que na prática, junto aos alfabetizadores, essa temática não reverberou. A formação é ministrada de forma homogênea para orientadores que, em seu contexto, têm contato com professores do ciclo de alfabetização do campo e da cidade.

Cabe ao orientador coordenar e aprofundar a debate, garantindo uma formação específica para os alfabetizadores que atuam na realidade das escolas do campo. É possível perceber que a garantia da formação específica está sob a responsabilidade de um agente que não possui essa especificidade formativa em seu currículo.

## **5 | NOTAS PARA CONTINUIDADE DO DEBATE**

Percebemos que as políticas públicas que são implementadas ainda estão distantes das condições reais de existência dos sujeitos. Estas são pensadas dentro de um modelo homogêneo e linear e não conseguem abarcar as necessidades reais dos contextos político, social e econômico do nosso país. As escolas do campo, como as escolas urbanas de periferia, ainda vivem realidades de muita carência e abandono por parte do poder público. Enfrentamos o desafio da falta de interesse dos gestores municipais em investir na infraestrutura escolar, a falta de conhecimento e de aplicação das Diretrizes Operacionais das escolas do campo, por parte dos gestores e educadores.

Ao analisar a trajetória das ações voltadas para escolarização das populações

do campo, evidencia-se que muito avançamos quanto ao campo normativo e legal, todavia, precisamos trilhar caminhos de sucesso na efetivação do direito a aprender, na qualidade das ações oferecidas.

Ganham força as tentativas de esvaziamento das políticas públicas construídas com intensa participação dos movimentos sociais e organizações sindicais do campo. No plano da política educacional brasileira, em geral, reiteram-se reformas que pouco alteram nossa herança histórica de atribuição de caráter secundário à educação como direito universal e com igual qualidade, considerado desnecessário ao projeto de capitalismo dependente em curso.

As poucas ações que envolvem a formação continuada para os professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental não garantem especificidades que constituem a identidade da escola do campo e no campo. Falta aos profissionais o conhecimento e engajamento com os princípios da Educação do Campo, como também é difícil encontrar professores que sejam da própria localidade. As altas taxas de analfabetismo e poucos anos de estudo das populações do campo traduzem a ausência de pessoas com a escolaridade exigida para atuar na educação básica. É preciso quebrar esse ciclo de pobreza e desigualdade.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa. Brasília: MEC, SEB, 2012a.

\_\_\_\_\_. Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2012b.

\_\_\_\_\_. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA-CASA CIVIL/SUB-CHEFIA PARA ASSUNTOS JURÍDICOS. Decreto nº 7.352/2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, de 4 de novembro de 2010.

\_\_\_\_\_. Diretrizes Complementares para o atendimento da Educação Básica do Campo. Resolução CNE/ CEB Nº 2. Brasília-DF, de 28 de Abril de 2008.

\_\_\_\_\_. Diretrizes Operacionais para uma Educação Básica nas Escolas do Campo. Resolução CNE/ CEB n.1, de 3 de abril de 2002, Brasília, DF: MEC/SECAD, 2003.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BATISTA, Maria do Socorro Xavier. **Movimentos sociais e Educação Popular do Campo (re) constituindo território e a identidade camponesa**. IN: ALMEIDA, M. de Lourdes Pinto de Almeida; JEZINE, Edineide (Orgs.). **Educação e movimentos sociais: novos olhares**. Campinas, SP: Autêntica, 2007. p.p.169-189.

BRESSER-PEREIRA, Luís Carlos. Democracia, estado social e reforma gerencial. Rev. Administração de Empresas. vol.50, nº.1, São Paulo, Jan/Mar. 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-75902010000100009&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-75902010000100009&script=sci_arttext)> Acesso em: maio. 2012.

CALDART, Roseli. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009.

GATTI, Bernardete Angelina. Políticas docentes no Brasil: um estado da arte / Bernardete Angelina Gatti, Elba Siqueira de Sá Barretto e Marli Eliza Dalmazio de Afonso André. – Brasília: UNESCO, 2011. 300 p.

MOLINA, M. C.; FREITAS, H. C. A. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. Em Aberto - Educação do Campo, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abril 2011.

MOLINA, Mônica Castagna e FREITAS, Helena Célia. **Avanços e Desafios na construção da Educação do Campo**. In Em Aberto, Brasília. V. 24, n. 85, p. 17-31, abr.2011.

MOLINA, Mônica Castagna; MONTENEGRO, João Lopes de Albuquerque; OLIVEIRA, Liliene Lúcia Nunes de Aranha. Das desigualdades aos direitos: a exigência de políticas afirmativas para a promoção da equidade educacional no campo. Brasília -DF, junho de 2009. Disponível em: file:///D:/Downloads/Das%20Desigualdades%20aos%20Direitos%20a%20exigencia%20de%20políticas%20afirmativas%20para%20a%20promocao%20da%20equidade%20educacional%20no%20campo%20(1).pdf. Acesso em: janeiro. 2016.

MUNARIM, Antônio. ROCHA, Eliene Novaes. MOLINA, Mônica Castagna. CALDART, Roseli Salette. Notas para Análise do Momento Atual da Educação do Campo. In. Fórum Nacional de Educação do Campo – FONEC – Seminário Nacional – BSB, 15 a 17 de agosto de 2012. Disponível em: [www.gepec.ufscar.br/textos-1/textos-educacao-do-campo/notaspara-analise-do-momento-atual-da-educacao-do-campo/view](http://www.gepec.ufscar.br/textos-1/textos-educacao-do-campo/notaspara-analise-do-momento-atual-da-educacao-do-campo/view)

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA CULTURA DO DESEMPENHO. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1145-1157, Set./Dez. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br> > Acesso em: 08 Nov 2012.

SANTOS, Patrícia Fernanda da Costa. Programa Brasil Alfabetizado: impacto para as políticas públicas de educação de jovens e adultos em municípios do sertão paraibano.- João Pessoa, 2012. Dissertação de Mestrado – UFPB/CE, 178 páginas.

Agência Brasileira do ISBN  
ISBN 978-85-7247-092-6

