

## **A CONSTRUÇÃO DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: espaço de diálogo e rupturas na universidade <sup>1</sup>**

*Maria do Socorro Silva<sup>2</sup>*

O período compreendido entre a década de 1990, até os dias de hoje, é significativo para a temática da Educação do Campo, tanto para sua implementação em si, quanto para condicionantes sociais que constituem raízes para tal fenômeno. Assim, a Educação do Campo se contrapõe à "educação rural" no Brasil. Esse fato não é apenas uma alteração lingüística, pois se faz por meio da orquestração de diversos movimentos sociais, ligados ao campo, contrários ao processo educativo vigente nesse lócus geográfico. Em relação à inserção das reivindicações desse movimento no aparato estatal, o ponto de partida pode ser localizado no estabelecimento das Diretrizes para Educação do Campo (Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo Parecer n.º 36/2001 e Resolução 01/2002 do Conselho Nacional da Educação. Uma série de programas, projetos

- 
- 1 Texto elaborado para apresentação no I Seminário Cultura da Mídia, História Cultural e Educação do Campo. Este evento foi uma realização do Núcleo de Didáticas dos Conteúdos Específicos da Unidade Acadêmica de Educação do Campo do CDSA-UFCG.
  - 2 Professora do CDSA/UFCG e Coordenadora da Licenciatura em Educação do Campo.

e Ações, como o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – Procampo são ações que materializam a formação dos profissionais da Educação do Campo. A origem deste curso vinculada aos Movimentos Sociais do Campo, seus objetivos e matriz curricular por área de conhecimento, além do perfil do profissional a ser formado, trazem desafios para as Universidades, as políticas educacionais de formação docente e a constituição e valorização deste novo profissional no mercado de trabalho.

Temos acompanhado o debate e a inserção da educação do campo na agenda política desde 1997, quando realizamos o nosso trabalho de mestrado em Educação e trabalhamos a temática dos saberes da professoras rurais, e quando começamos a acompanhar os projetos de educação de jovens e adultos vinculados ao Pronera. Desde este período que estamos pesquisando sobre esta temática e buscando contribuir com subsídios teóricos e práticos para seu aprofundamento nas práticas pedagógicas, na formação docente e nas políticas educacionais. Por isso, iniciaremos este trabalho fazendo uma reflexão sobre a construção do conceito de Educação do Campo. Pois, é preciso mencionar a diferença primordial entre educação do campo e educação rural, tal como posta no debate acadêmico e político na atualidade. Em seguida, teceremos considerações sobre a estruturação e fundamentação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo no cenário nacional, e conseqüentemente, sua formulação no Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiarido- CDSA da Universidade Federal de Campina Grande.

### A EMERGÊNCIA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Os estudos de Julieta Calazans (1993) demonstraram que, historicamente, a implementação de projetos educacionais para o campo esteve sucessivamente conectado a projetos econômicos de

fortalecimento do capital, indicando que a escola faz parte de uma totalidade e tende a incorporar a forma como se estruturam as relações de trabalho na sociedade. O que resultou na organização de uma rede escolar voltada para a elite do país, enquanto a maioria da população ficou marginalizada do acesso aos direitos políticos, civis e sociais, dentre os quais o acesso à escolarização.

Esse modelo de escola nasce vinculado ao conceito de Educação Rural que surgiu na década de 1920, num jogo de interesses entre a burguesia industrial emergente, a oligarquia agrária e o movimento dos pioneiros da educação<sup>3</sup>, afirmando-se a partir de 1930, quando, segundo o governo da época, “era preciso educar as populações rurais, povoar e sanear o interior; é a época do lema Instruir para Sanear” (PAIVA, 1985, p. 127).

Essa concepção da Educação como redentora da miséria e da pobreza implantou no campo um modelo de escola vinculado ao projeto de “modernização conservadora”, patrocinado por organismos de cooperação norte-americana e difundido através do sistema de assistência técnica e extensão rural<sup>4</sup> (CALAZANS, 1993). Com a finalidade de adaptar a população do campo ao

3 Grupo de educadores e teóricos brasileiros que na década de 1920 elaboraram um manifesto em defesa da escola pública, gratuita e laica, dentre estes podemos destacar: Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Carneiro Leão.

4 A extensão rural no Brasil surgiu na década de 1940, sob o comando do capital, com forte influência norte-americana e visava superar o ‘atraso’ da agricultura. Para tanto, havia a necessidade de ‘educar’ o povo rural, para que ele passasse a adquirir equipamentos e insumos industrializados necessários à modernização de sua atividade agropecuária. Com isso, ele passaria do atraso para a ‘modernidade’. O modelo serviu para que a população fosse incluída de forma perversa na dinâmica da sociedade de mercado, aumentando sua produtividade nesse sentido, durante décadas a extensão volta-se para o trabalho com a agricultura patronal e de agroexportação.

projeto desenvolvimentista, que subordinou a agricultura à industrialização, centrada na concepção de que o Brasil para se desenvolver precisaria se industrializar e urbanizar.

A partir da década de 1950, o discurso sociológico de extinção do rural passa a ser hegemônico dentro e fora da academia, numa perspectiva de que *"o campo é uma divisão sociocultural a ser superada, e não mantida."* (ABRAÃO, 1986, p. 98).

De acordo com Maria Tereza Fonseca (1985), na história da educação da classe trabalhadora rural, os anos 1940 representam dois problemas contra os quais ela luta até hoje: a negação da escola para si e seus filhos, ou seja, a impossibilidade real e concreta de acesso ao saber sistematizado e o predomínio de projetos e campanhas<sup>5</sup> pela reprodução ampliada do capital para qualificar mão de obra. Isto leva a autora a

[...] inferir que a negação da escola traz embutida em si a negação da cidadania, isto é, da participação social e política, enquanto os projetos especiais trazem a compulsoriedade de uma ação política pedagógica que acomode e adestre essa mão-de-obra de acordo com as necessidades da divisão social do trabalho e dentro dos estreitos limites de sua utilidade econômica. (FONSECA, 1985, p. 19).

Há uma tensão que nos parece indispensável nesta discussão, que se situa justamente na relação entre campo-cidade no interior do modo capitalista de produção. Esse possivelmente

5 No final da década de 1940, com recursos provenientes do Fundo Nacional da Educação Primária (FNEP), foram financiadas as campanhas de alfabetização de adultos, estratégia que predominou a partir deste período para as ações de alfabetização da população adulta.

seja o eixo que deverá permear a discussão sobre a educação do campo, precisamente centrada na relação que é produzida no interior do capitalismo.

No cotidiano das relações sociais do campo/rural observam-se como os valores da urbanidade são impostos de forma marcante, misturando novos e velhos elementos, como partes do processo de "modernização conservadora capitalista" nas relações sociais de produção, vai construindo uma materialidade e uma mentalidade do campo sem possibilidades de sustentabilidade, e, portanto, sem gente. Saviani, discutindo o trabalho como princípio educativo, nos demonstra que, acidade é tida como referência ao progresso e ao desenvolvimento, enquanto o campo como algo *"(...) atrasado, rústico, ou pouco desenvolvido"* (1994, p.152).

Esses processos de avanço do capitalismo no campo juntamente com um modelo de educação rural contribuíram para a desterritorialização e o desenraizamento dos Povos do Campo de seu contexto, e da busca pela cidade como única possibilidade de vida e de sobrevivência. Essa imposição leva há uma perda de valores de uma cultura, a perda de identidade, por isto, a escola precisa também ser pensada como lugar de resistência desta imposição.

As mudanças da concepção de educação rural para educação do campo não acontecem exclusivamente pela análise da escola rural, mas também, da crítica ao processo conservador de modernização para o campo, defendido pelo poder político e pelas elites agrárias. A educação do campo é incompatível com o modelo de desenvolvimento capitalista que combina latifúndio e agronegócio, pois estes são os principais responsáveis pela exclusão e morte dos camponeses. A educação do campo numa nova perspectiva está associada à reforma agrária, a agricultura camponesa e a agroecologia (CALDART, 2004).

A emergência da Educação do Campo caracteriza-se pela *ausência, a experiência e a proposição*. A ausência do Estado

historicamente assegurando o direito dos sujeitos do campo a escolarização, de uma formação de professores consistente e contextualizada para o trabalho com as escolas localizadas no campo; a **experiência** desenvolvida pelos movimentos sociais e organizações não governamentais, propugnam outro referencial, outra organização para as escolas localizadas nas comunidades rurais e pela **proposição** destas organizações e de suas práticas educativas para uma base jurídica que respaldasse, fortalecesse e ampliasse estas experiências que foram surgindo principalmente, a partir do final dos anos de 1980, tendo como protagonista a sociedade civil brasileira.

Essas práticas educativas se referenciam nas experiências da década de 1960 na Educação Popular, que propunham a formação de sujeitos coletivos e populares, capazes de constituírem-se em protagonistas das mudanças sociais e políticas contra a opressão e a exploração, e que foram silenciadas com a repressão desencadeada pela ditadura militar. Assim, a Educação Popular, enquanto uma teoria da educação teve uma contribuição significativa na elaboração das Propostas Pedagógicas das entidades que compõem o Movimento Político-Pedagógico e Epistemológico da Educação do Campo, que tem na obra e prática de Paulo Freire, seu principal referencial.

Mais também recebeu contribuições dentro da perspectiva crítica advindas de teóricos da Sociologia da Educação como Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, Basil Bernstein, que questionavam o modelo homogeneizante, descontextualizado e universalizante da escola. Ou da Pedagogia Socialista que trazem o trabalho e a cultura como princípios pedagógicos fundantes da Educação, dentre os quais destacamos: Pistrak e Makarenko ou do Pensamento Complexo com a contribuição do filósofo Edgar Morin.

Essas matrizes teóricas contribuem com princípios filosóficos, políticos, sociológicos e pedagógicos orientam a

compreensão da Educação como formação humana e atividade cultural capaz de contribuir no processo de emancipação humana e transformação social, ou seja, *“uma aposta na capacidade humana de reinventar a si mesmo e a sociedade, de transcender a partir de sua imanência.”* (SOUZA, 2001, p. 32).

Hoje, já não há suporte para uma narrativa monolítica de que tanto a população do campo quanto a da cidade devem receber a mesma educação, numa visão homogeneizadora e etnocentrada. *“Esta narrativa hegemônica se esconde por trás de uma desculpa de universalidade dos conhecimentos que professa, se sequer perguntar a si própria sobre seus próprios enunciados”* (RESAB, 2004, p.10). Isso significa que a Escola destinada às populações das periferias dos centros urbanos, também precisam ser repensadas dentro da perspectiva da contextualização do conhecimento, e dos sujeitos sociais a quem se destina assumindo-os como referenciais centrais para a organização da gestão escolar, da gestão do conhecimento e do trabalho pedagógico a ser desenvolvido pela escola.

Daí, porque pretendemos colocar em questão essa universalidade que não dialoga com o contexto, que não dá tempo para que os sujeitos sociais e da aprendizagem organizem uma auto-definição e uma auto-qualificação de si e do mundo em que vivem. Já rompemos com a perspectiva universalista e pretensamente neutra, especialmente desde que Paulo Freire apareceu entre nós, portanto, queremos construir uma prática educativa que contribua para o processo de descolonização dos nossos currículos, e conseqüente, do nosso pensar, sentir, agir. Já não lidamos com a idéia de que as diferenças entre os sujeitos são de natureza meramente geográfica, pois compreendemos que cada povo, em cada lugar, produz economicamente sua vida e reproduz socialmente a mesma com diferentes sentidos e significados.

Neste sentido os Centros de Formação de Educadores(as) precisam repensar suas propostas político-pedagógicas de

formação inicial e continuada, pois, o cenário que temos na Educação Básica do nosso País, juntamente com este debate leva necessariamente a um repensar das políticas educacionais de formação docente.

#### **A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: NOVA PROPOSTA PARA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO**

A redemocratização da sociedade, a partir dos anos de 1980, coloca do ponto de vista organizativo outro elemento que é o surgimento dos Centros de Educação Popular, ou entidades de apoio, constituídos em sua maioria por militantes cristãos, estudantes, intelectuais, que buscaram resgatar a concepção de Educação Popular gestada nos trabalhos da década anterior, com a finalidade de assessorar o movimento sindical e popular que começava a se rearticular no país.

No Semiárido vamos ter uma contribuição significativa para constituição do Movimento da Educação do Campo, das práticas educativas desenvolvidas por organizações desde o final dos anos de 1980, com o trabalho baseado no princípio da "convivência com o semiárido", do debate da necessidade de se reinventar a escola localizada nas comunidades rurais, de se repensar a formação inicial e continuada dos educadores (as), de trazer a contextualização da educação como forma de ressignificar o ensinado e o aprendido nas escolas, e principalmente, de colocar esta escola em diálogo com a realidade, os sujeitos e as organizações sociais que os representam.

Este reconhecimento de que as pessoas que vivem no campo têm direito a uma educação contextualizada a sua realidade, emergiu, portanto, para oferecer aos povos do campo uma educação referenciada na sua vida, na sua cultura, na sua forma de trabalhar, que na atualidade passamos a conhecer como Educação do Campo.

Das proposições formuladas pelos movimentos da sociedade civil organizada e de iniciativas<sup>6</sup> de instituições de ensino superior, empreendidas nos anos 1990, a formação de docentes para a educação básica torna-se questão estratégica e temática central nas políticas de educação instauradas na década de 1990, manifestando-se nos níveis da legislação e das políticas curriculares.

Algumas iniciativas são referencias para a formulação e proposição da Educação do Campo, dentre os quais podemos citar: O I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária- ENERA, realizado em julho de 1997, a realização da I e II Conferencia Nacionais Por uma Educação Básica do Campo, respectivamente em julho de 1998 e em 2004, a articulação nacional das experiências educativas da Pedagogia da Alternância nos Centros de Formação Familiar por Alternância - CEFFAS em 2000, a articulação da Rede de Educação do Semiárido Brasileiro - RESAB em 2000, a Marcha das Margaridas que reivindicou a criação da Coordenação de Educação do Campo em 2004. Foram iniciativas nacionais que fortaleceram o processo de inserção da educação do campo na agenda política possibilitaram o debate acerca da prática pedagógica nas Escolas do Campo, denunciaram a precariedade das escolas localizados no campo, o processo de desprofissionalização docente existente e a necessidade de se construir outra política educacional como direito dos sujeitos do campo.

A elaboração das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, pelo Conselho Nacional de Educação, que resultou na Resolução CNE/CEB nº 1, de abril de 2002, foi um processo político no interior do Estado Brasileiro,

6 Do que é exemplo a criação deste curso de Licenciatura em Educação do Campo, em 23 Universidades Públicas durante o ano de 2009, por meio do Procampo/MEC.

que além de mobilizar as diferentes organizações e a academia em torno da organização do Movimento da Educação do Campo, traz um novo referencial na legislação brasileira sobre a Educação do Campo, abrindo espaço na base jurídica para as outras legislações como por exemplo, a que normatiza a Pedagogia da Alternância e o Decreto Presidencial de 2010, de criação e reconhecimento da Educação do Campo e do Pronera.

A partir deste momento, ainda como processo em construção e como conceito inconcluso, a Educação do Campo, como direito dos sujeitos educandos a igualdade do acesso as políticas educacionais e do respeito as suas diferenças, passa a circular nos diferentes espaços organizativos e acadêmicos do país.

Em 2004, foi criado, no Ministério de Educação, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), na qual existe uma coordenação de educação do campo. Ainda, no MEC, foi organizado o Grupo Permanente de Trabalho (GPT) sobre educação do Campo, tornando-se um espaço de interlocução entre Estado e Sociedade Civil dentro do MEC, e com os governos estaduais e municipais.

Esta estratégia das políticas públicas aponta para um avanço, no sentido da consolidação de uma Política Educacional voltada à realidade do campo. É de conhecimento comum o documento da Coordenação Geral de Educação do Campo/SECAD/MEC que, dentre outras questões, expõe:

- a) a necessidade de ações afirmativas para corrigir a histórica desigualdade sofrida pelas populações do campo, particularmente no que tange ao seu acesso à educação básica e às condições precárias de funcionamento das escolas do campo, bem como da formação dos profissionais que nelas atuam;
- b) sua disposição em construir políticas de expansão da rede de escolas públicas que ofertem educação básica no

e do campo, compreendendo a importância de se criar alternativas de organização curricular e do trabalho docente, com vistas a alterar o quadro atual, sobretudo no que se refere à oferta dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio;

- c) que considera como “escolas do campo” tanto aquelas que se localizam no espaço geográfico, identificado pelo IBGE como “rural”, como aquelas que, mesmo tendo sua sede em áreas consideradas “urbanas”, atendem a populações que majoritariamente estão vinculadas ao trabalho e à vida no campo, sendo pois sua identidade definida por este vínculo;
- d) que compreende como sendo de fundamental importância a valorização e a formação específica de educadores que atuam nas escolas do campo, uma das demandas referendadas, por exemplo, na Declaração Final da II Conferência Nacional Por uma Educação do Campo, que foi realizada em Luziânia – GO, no período de 2 a 6 de agosto de 2004;
- e) que entende como urgente a existência de ações afirmativas que ajudem a reverter a situação educacional hoje existente no campo. Para isto, uma nova organização do trabalho pedagógico, e a formação numa docência multidisciplinar por áreas de conhecimento. Isto requer, como se percebe, uma formação específica para os educadores que irão atuar neste cenário;
- f) o acúmulo considerável de experiências educativas relacionadas ao campo que indicam a fertilidade de se pensar uma política que consolide estas experiências num projeto político consistente e viável, capaz de alterar o cenário de exclusão educacional e de outras ordens em que, historicamente, estão inseridos os povos do campo.

Esse esforço concentrado para a formação dos profissionais das Escolas do Campo visa atender o que reza o artigo 67 da Lei

nº. 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LBDEN e os artigos 12 e 13 das Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, que propõem a formação do professorado numa perspectiva de profissionalização docente, o que compreende o direito à formação inicial em todos os níveis, e um processo permanente de formação continuada em serviço, possibilitando que o/a professor/a possa atuar no campo e na cidade com competência técnica e política (SILVA, 2003).

Em 23 de novembro de 2005 “Carta de Gramado” do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), formalizou o compromisso das secretarias estaduais de educação com a *“elaboração e implementação de políticas públicas para a Educação do Campo”*, destacando como uma das temáticas prioritárias a da *“Formação inicial e continuada de professores”*. Abrindo com esta iniciativa um canal de diálogo e proposição fundamental para inserção dos futuros profissionais da Educação do Campo no mercado de trabalho.

Neste sentido, a Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, atendendo a demanda do debate e dessa mobilização nacional, foi convidada a desenvolver uma experiência piloto juntamente com outras quatro universidades públicas federais: UnB, UFMG, UFBA e UFS. Por questões operacionais do Ministério da Educação, o projeto da UFCG não conseguiu ser implementado neste primeiro momento. No entanto, como a discussão coincide com a aprovação da criação do CDSA - Sumé, que em seu projeto já contemplava este curso, a comissão de elaboração do projeto político pedagógico do curso deu continuidade a sua formulação como um curso regular do CDSA.

As indagações surgiram e desencadearam a proposição inicial do projeto político pedagógico do curso: Como organizar um curso que responda a realidade econômica, política, cultural, social e educacional do Semiárido? Que organização curricular responde a essa diversidade dos sujeitos do Campo? Como ter na

formação docente presente o contexto do Semiárido como lugar, cenário e conteúdo da formação?

A partir de 2009, o CDSA/UFCG, abre o primeiro vestibular para entrada no Curso de Licenciatura em Educação do Campo, no entanto, não consegue, implementar nesse primeiro momento, a definição de seu projeto político-pedagógico de ser um curso destinado prioritariamente aos professores (as) e outros profissionais que atuam nas práticas educativas escolares e não escolares do campo, pois o acesso aos estudantes foi aprovado nas instâncias da Universidade dentro do vestibular geral da instituição.

Assim, o objetivo definido no projeto de criação do curso é o de **Formar professoras(es) para a Educação Básica em consonância com a realidade social e cultural específica das populações que trabalham e vivem no e do campo, na diversidade de ações pedagógicas necessárias para concretizá-la como direito humano e como ferramenta do desenvolvimento social.** Colocando como seus objetivos específicos:

- a) Habilitar professores (as) para a docência multidisciplinar na educação do campo nas seguintes áreas de conhecimento: Linguagens e Códigos, Ciências Humanas e Sociais e Ciências Exatas e da Natureza.
- b) Formar educadores (as) para atuação na Educação Básica com competências a fazerem à gestão de processos educativos e a desenvolverem estratégias pedagógicas que visem à formação de sujeitos autônomos e criativos capazes de produzir soluções para questões inerentes a sua realidade, vinculadas à construção de um projeto de desenvolvimento sustentável para o país.
- c) Desenvolver uma proposta formativa cuja base é a docência multidisciplinar com uma organização curricular por áreas

do conhecimento, e que possibilite aos educadores (as) - licenciando (as) continuarem atuando na rede pública de ensino ao mesmo tempo em que fazem sua formação.

- d) Promover o espírito investigativo e o desejo de formação continuada entre os profissionais do campo numa perspectiva crítica, reflexiva e contextualizada na realidade do campo no Semiárido brasileiro.
- e) Estimular na IES e demais parceiros ações articuladas de ensino, pesquisa e extensão voltadas para demandas da Educação do Campo propiciando uma maior integração e troca de saberes e conhecimentos entre Universidade, Escola Pública e Comunidade.

**A concepção adotada pelo Curso almeja formar educadores (as) para atuação na Educação Básica nas Escolas do Campo, com o seguinte perfil profissional:**

- **Conhecedor da realidade do Semiárido brasileiro em suas faces sociais, culturais, educacionais, econômicas, políticas e ambientais e capaz de ensinar, pesquisar e atuar nesta realidade com espírito crítico, investigativo e comprometido com a construção do desenvolvimento sustentável.**
- Facilitador e mediador de relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade.
- Capacidade de gestão das instituições, contribuindo para a elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do seu projeto pedagógico.
- Pesquisador da realidade sociocultural dos estudantes; sobre processos de ensinar e de aprender; sobre propostas curriculares e sobre a organização do trabalho educativo e das práticas pedagógicas.

- **Ter na sua formação a base para a docência multidisciplinar na Educação Básica nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, tendo como aprofundamento para sua docência uma das seguintes áreas de conhecimento:**

- a) Linguagens e Códigos (Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira, Artes e Cultura Corporal);
- b) Ciências Humanas e Sociais (Geografia, História, Sociologia e Filosofia).
- c) Ciências Exatas e da Natureza (Física, Química, Biologia, Matemática).

Tomando por base as proposições apresentadas por Jesus (2006, p. 6), esta proposta ao se constituir como um Curso de Licenciatura tem que, portanto, resgatar a docência e as práticas educativas fundamentais ao exercício da docência definindo que, a prática educativa ocorrerá em dois espaços de atuação e se organizarão a partir das dimensões políticas e pedagógicas descritas anteriormente, a saber: Espaço Escolar e Espaços Não Escolares

As propostas de formação de professores (as) do campo tem se expandido em todo o Brasil, hoje temos cerca de 31 Universidades públicas com cursos de Licenciatura em Educação do Campo, além dos cursos de Especialização em Educação do Campo e Educação Contextualizada, onde somos precursores nesta oferta, que conta hoje com 21 cursos em implementação em diferentes Universidades.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O desafio de realizar uma Formação contextualizada e consistente do educador como sujeito capaz de propor e

implementar as transformações político-pedagógicas necessárias à rede de escolas que hoje atendem a população que trabalha e vive no e do campo, é nosso ponto de partida e de chegada. Por isto, algumas questões nos desafiam, dentre as quais podemos citar:

- como assegurar um perfil de entrada e os mecanismos de seleção que contemple a especificidade do curso, e a lógica curricular que o orienta de articulação permanente entre tempo escola e tempo comunidade, teoria e prática e academia e organizações sociais do campo;

- como pensar mecanismos de discussão e acompanhamento no curso, que possibilite um diálogo e uma interação permanente com a rede pública, especialmente do território do cariri paraibano e as organizações sociais existentes no mesmo;

- como assegurar a formação continuada específica dos docentes que estão vinculados ao curso nas questões referentes ao Semiárido, a Educação do Campo e a Contextualização da Educação;

Cabe ressaltar que esta proposta se diferencia das demais propostas de cursos existentes na UFCG<sup>7</sup>, porque ela é desenvolvida por meio de um trabalho interdisciplinar, multidisciplinar, inter unidade acadêmica, voltado para um público específico, e historicamente excluído da academia, algo inédito na experiência da universidade que luta contra a fragmentação do conhecimento e a realização de uma prática educativa integradora na relação entre ensino, pesquisa e extensão, e, principalmente numa busca de diálogo com as organizações sociais do campo e da realidade do Semiárido.

7 No mesmo período a UFCG no campus de Campina Grande, elaborou também a Licenciatura em Educação Indígena, voltado para a formação dos professores dos Povos Tabajara da Baía da Traição – PB, curso que tem um referencial histórico, político e pedagógico semelhante a nossa licenciatura.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAÃO, José Carlos. **O Educador a caminho da roça: notas introdutórias para uma conceituação de educação rural**. Mato Grosso do Sul: Editora UFMT, 1986.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a Educação do Estado no Meio Rural: traços de uma trajetória. In: THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre (Coords). **Educação e Escola no Campo**, Campinas: Papyrus, 1993. p. 15-40.

CALDART, R. S. Elementos para a construção do projeto político pedagógico da educação do campo. In: MOLINA, M. C. & JESUS, S. M. A. de (organizadoras). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Coleção: Por uma educação do campo. Brasília: Distrito Federal, 2004.

CONFERÊNCIA NACIONAL de EDUCAÇÃO do CAMPO – **Por uma Educação no Campo**. Luziana- GO, 02 a 06 de agosto de 2004.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO & CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília CNE/CBE, 2002.

FONSECA, Maria Teresa Lousa. **A Extensão Rural no Brasil: um projeto educativo para o capital**. São Paulo: Loyola, 1989. JESUS, Sonia Meire. A construção de uma docência universitária integradora e crítica do conhecimento. In.: **Ensino superior, Educação Escolar**. Jorge Carvalho do Nascimento (org.). São Cristóvão: Editorada UFS, 2006.

PAIVA, Marilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. 3ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

SILVA, Maria do Socorro. **Os saberes do professorado rural: construídos na vida, na lida e na formação.** Dissertação (Mestrado em Educação). UFPE, Recife, 2000.

\_\_\_\_\_. Da raiz à flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo. In: MOLINA, Mônica (org). **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão:** Brasília: MDA, 2006.

\_\_\_\_\_. As práticas pedagógicas das escolas do campo: a escola na vida e a vida como escola / Maria do Socorro Silva. – Recife: O Autor, 2009.

RESAB - Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro. **Educação para a convivência com o semi-árido: reflexões teórico práticas.** Juazeiro: RESAB, 2004.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In. FERRETTI, Celso João et al. **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.