



TRABALHO COLETIVO E RELAÇÕES ENTRE DOCÊNCIA, ESCOLA DO CAMPO E FORMAÇÃO¹

Maria Jucilene Lima Ferreira²

RESUMO

O estudo focaliza reflexões sobre os processos formativos da Educação Superior no curso de Licenciatura em Educação do Campo da UnB - LEdoC. Objetivamos discutir as relações formativas na tríade, docência, Escola do Campo e formação, focalizando as contribuições do trabalho coletivo para a perspectiva crítica e emancipatória da formação dos sujeitos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem. Nos procedimentos investigativos foram utilizados a observação direta, entrevista e pesquisa documental. Os resultados apontam que as relações sociais e pedagógicas entre os processos formativos, na universidade, e o trabalho docente, na Escola do Campo, encontram possibilidades de se resignificarem, de se superarem pela materialidade do trabalho coletivo entre os Educadores do Campo e os professores formadores, a universidade e outras instâncias sociais e educativas que se fizerem necessárias.

Palavras-chave: Formação de Educadores, Docência, Escola do Campo, Trabalho Coletivo

INTRODUÇÃO

Este texto resulta do trabalho de pesquisa realizado entre os anos 2012 a 2014 e dos estudos, debates protagonizados na linha de pesquisa Educação do Campo e Educação ambiental, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília-UnB. O foco do trabalho é a formação de educadores e as implicações desta formação para o exercício da docência na Escola do Campo.

Para tanto, a pesquisa empírica se realizou pela observação direta das atividades curriculares no Tempo Universidade (LEdoC/UnB) e das atividades curriculares do Tempo Comunidade, no período de 2012 a 2014, no território do Sítio Histórico e Patrimônio Cultural Quilombo Kalunga, na região nordeste do Estado de Goiás. Foram feitas 11 entrevistas com os estudantes do curso que atuam como docentes em uma das comunidades do território, além da análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso. Assim como, foram analisados 11 artigos de

¹ Registramos que o texto se origina de um recorte da tese de doutorado: FERREIRA, Maria Jucilene Lima. DOCÊNCIA NA ESCOLA DO CAMPO E FORMAÇÃO DE EDUCADORES: Qual o lugar do trabalho coletivo? 2015, 244f. Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Educação) Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

² Doutora em Educação/UnB; Professora da UNEB-DEDC X; juci.ferreira@bol.com.br



autoria dos docentes-formadores sobre as experiências formativas no curso.

Trata-se de uma discussão que se insere no debate mais amplo acerca da formação de educadores, o qual envolve conhecimento e funções da docência, trabalho, relação teoria e prática, pesquisa, profissionalidade, dentre outras. Busca-se articular as discussões mais gerais do campo da formação com as especificidades do contexto da formação de Educadores do Campo e do exercício da docência no território camponês.

Todavia, consideramos que se faz imprescindível que essa articulação focalize as implicações que os processos didáticos dessa formação estabelecem com o exercício da docência na Escola do Campo. Neste sentido, tomamos como objeto de estudo os procedimentos didáticos relacionados à alternância de tempos educativos e sua articulação com o trabalho pedagógico da Escola do Campo.

Desta maneira, no procedimento da pesquisa, indagamos: Qual o lugar do trabalho coletivo no âmbito da Organização do Trabalho Pedagógico (OTP), efetuada pelos docentes da LEdoC para a formação de Educadores do Campo, e na realização de atividades de TE e TC, no exercício de Inserção Orientada na Escola (IOE) e Inserção Orientada na Comunidade (IOC), respectivamente?

Tem-se como objetivo central discutir as proposições formativas da Licenciatura em Educação do Campo, orientadas pelos princípios da alternância, as respectivas características e as implicações do trabalho coletivo nesse contexto.

Assim, no desenvolvimento da pesquisa, sustentamos duas teses, a saber: 1) os pressupostos teórico-metodológicos na formação de Educadores do Campo serão apreendidos, mais efetivamente, se desenvolvidos a partir de um trabalho coletivo que deve ser estabelecido entre educadores em formação e professores-formadores, em perspectiva interdisciplinar, durante todo o curso de Licenciatura, tanto nos TE quanto nos TC; e 2) o trabalho coletivo entre escola (gestão), docentes, discentes e universidade (professores-formadores), ancorado no movimento da *práxis* criadora, favorece a qualidade dos processos formativos da escola e da universidade, bem como a formação emancipatória dos sujeitos.

Entretanto, de antemão, destacamos que essa perspectiva de trabalho coletivo no exercício da docência, na Escola do Campo e na universidade, somente se concretizará sob condições de trabalho que subsidiem processos de estudo, pesquisa, definição de objetivos/avaliação, carga horária (que seja suficiente para o desenvolvimento do conjunto das atividades), existência de recursos financeiros (logísticos) e valorização do ofício docente. Logo, trata-se, também, de exigir



que o Estado cumpra o papel institucional que lhe cabe – “dar materialidade aos direitos constitucionais [...] previstos no artigo 6º da Constituição Federal brasileira de 1988.” (MOLINA, 2012, p. 586).

Cabe salientar que os Movimentos Sociais Populares do Campo têm tentado atuar como protagonistas na construção de um projeto de sociedade e de campo. Compõem um cenário de resistência ao avanço do capital, pois denunciam as contradições do sistema social, econômico e educacional, além de reivindicarem ao Estado a implementação de políticas públicas de atendimento ao bem-estar da população e à garantia não só dos direitos civis, mas também dos direitos sociais. Acerca disso, Verdério discorre:

Os Movimentos Sociais Populares do Campo têm influído diretamente para possibilitar a formação de sujeitos que, comprometidos com a luta de classe, fazem de sua militância um exercício contínuo para garantia do direito à educação dos povos trabalhadores do campo. [...] se figuram como a expressão de luta dos povos trabalhadores do campo, em contraposição aos interesses da classe dominante. (VERDÉRIO, 2013, p. 49).

Na medida em que a educação é identificada como um latifúndio, fortemente controlado pelos interesses da classe dominante, ela passa a ser disputada também pelos trabalhadores rurais, os quais conquistam um protagonismo singular na luta por direito à educação em todos os níveis e modalidades, por política pública de educação e pela definição de um projeto formativo próprio para os sujeitos do campo. A luta desses sujeitos pelo Projeto de Educação do Campo se constitui como força motriz de um sonho coletivo, sobretudo naquilo que se refere à democratização, ao acesso e à permanência na Escola do Campo.

É importante considerarmos que a força e ascensão desse movimento não se caracterizam como tarefa fácil ou simplória. Trata-se de um tenso e conflituoso processo de disputa entre o que está posto como projeto hegemônico de sociedade e o anseio que contrapõe a classe trabalhadora camponesa a esse projeto.

Esse movimento de disputa entre os distintos projetos de sociedade foi, ao longo da história, delineando os motivos pelos quais os trabalhadores se organizaram em luta, buscando o direito à educação. Fizeram-no em uma perspectiva de unidade, constituindo-o como um coletivo de direito às reivindicações pautadas nas convicções e propósitos do “direito a ter direitos”. Daí, testemunhamos a participação efetiva e fundamental dos representantes dos movimentos sociais na elaboração e execução de projetos de formação de Educadores do Campo em todos os níveis de ensino. Estes atuam como protagonistas, e não como meros expectadores ou participantes passivos.



Com relação ao surgimento e à configuração da Educação do Campo, Roseli Caldart afirma:

A Educação do Campo surgiu em um determinado momento e contexto histórico e não pode ser compreendida em si mesma, ou apenas desde o mundo da educação ou desde os parâmetros teóricos da pedagogia. Ela é um movimento real de combate ao atual estado de coisas: movimento prático, de objetivos ou fins práticos, de ferramentas práticas, que expressa e produz concepções teóricas, críticas, a determinadas visões de educação, de política de educação, de projetos de campo e de país, mas que são interpretações da realidade construídas em vista de orientar ações/lutas concretas. (CALDART, 2010, p. 107)

Assim sendo, o movimento da Educação do Campo tem entre seus princípios basilares o protagonismo dos Movimentos Sociais Populares do Campo na proposição de políticas públicas educacionais. Ou seja, a Educação do Campo emerge da organicidade dos trabalhadores camponeses, e isso lhe dá sustentação e peculiaridade. A esse respeito, Molina complementa:

[...] a materialidade e a força originária da Educação do Campo vieram das ações protagonizadas pelos sujeitos coletivos do campo em luta para garantia de seus direitos. A relação da Educação do Campo com as políticas dá-se mediada pela luta dos sujeitos coletivos de direito. Foram eles os protagonistas desta bandeira; foram eles que, com sua luta e organização, conseguiram conquistar aliados em diversos setores da sociedade, como nas universidades, escolas técnicas e organizações não governamentais sérias. (MOLINA, 2010, p. 141)

Assim, o Projeto de Educação do Campo enfrenta as mazelas de um projeto educacional formativo que está ancorado no princípio de reprodução da lógica do sistema capitalista. Ao enfrenta-las e contrapô-las, situa-se como uma ruptura das concepções e práticas que fragmentam e segmentam o conhecimento em áreas isoladas que pouco dialogam. Esse projeto se encontra na contramão do contexto sociopolítico em que se insere o trabalho docente. Preocupa-se com os processos de profissionalização e profissionalidade docente, para que a docência, na Escola do Campo, fortaleça a luta por condições de trabalho, o movimento político pedagógico por justiça social e a dignidade humana.

Nessa perspectiva, trabalho docente, escola e o projeto de formação de educadores têm grandes desafios, sobretudo, porque, se cientes de seus limites e da disputa necessária para a transformação da realidade social e educativa, devem buscar romper com a atual lógica de educação e de escola, a qual é caracterizada por processos de exclusão, discriminação, classificação, superficialidade e aligeiramento dos processos educativos e de formação hegemônicos.



O CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO E PERSPECTIVAS PARA O TRABALHO COLETIVO NA UNIVERSIDADE E NA ESCOLA

No âmbito dessa disputa contra-hegemônica dos trabalhadores camponeses, o Projeto de Educação do Campo reivindica políticas públicas de formação de Educadores, e a conquista do PRONERA e do PROCAMPO são exemplos significativos do resultado dessa luta.

A partir das proposições políticas e pedagógicas do Projeto de Educação do Campo, a LEdoC se constitui como outra conquista dessa luta e, ao mesmo tempo, como mais uma frente de luta contra a negação do direito à educação, ao acesso e à permanência da classe trabalhadora na Educação Superior.

A LEdoC é um curso de graduação ofertado pela Faculdade da Universidade de Brasília/Planaltina (FUP). Originou-se das demandas do povo camponês, elencadas e apresentadas ao MEC no documento final relativo à realização da II Conferência Nacional de Educação do Campo, em 2004. No desdobramento dos trabalhos, foi instituída uma comissão no âmbito da Coordenação Geral de Educação do Campo, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), para elaborar propostas específicas de formação de educadores do campo, cujo resultado foi o PROCAMPO (cf. CALDART, 2011; SÁ & MOLINA, 2010). Em vista disso, o Projeto Político Pedagógico (PPP) da LEdoC se desenvolve sob a perspectiva formativa da alternância entre o Tempo Escola (TE) e o Tempo Comunidade (TC).

O curso tem como objeto a Escola de Educação Básica do Campo, com ênfase na construção da organização escolar e do trabalho pedagógico para os anos finais do ensino fundamental e médio. Seu Projeto Político Pedagógico (PPP) (UnB, 2009) oferece três áreas de conhecimento: Linguagens (expressão oral e escrita em Língua Portuguesa, Artes e Literatura), Ciências da Natureza e Matemática³. A partir dessa oferta, cada estudante pode optar por se habilitar em uma dessas áreas.

A carga horária total prevista é de 3.525 horas/aula, somando 235 créditos, integralizados em oito semestres presenciais de curso.

Observamos, nesta proposição curricular, a intencionalidade de processos formativos que visam à construção de uma nova perspectiva de formação de educadores, a uma nova forma de

³ Cabe destacar que a habilitação em Matemática foi inclusa no PPP do referido curso somente em sua última reformulação.



organização do trabalho docente, a partir da dimensão integral, interdisciplinar e articulada do conhecimento das áreas de Linguagens, Ciências da Natureza e Matemática e do protagonismo efetivo dos próprios sujeitos em formação.

Nesse patamar de finalidades, a Escola do Campo – objeto de estudo e de trabalho dos Educadores do Campo – compreende um importante espaço de fortalecimento da luta camponesa. Primeiramente, porque se origina de um projeto contra-hegemônico de campo; depois, porque se sustenta no protagonismo dos sujeitos do campo em formação; e, por fim, porque seu PPP busca contrapor-se à lógica de concepção e organização do trabalho pedagógico da escola hegemônica.

Dessa forma, o PPP do curso propõe:

Organizar metodologicamente o currículo por alternância entre Tempo/Espaço Escola-Curso e Tempo/Espaço Comunidade-Escola do Campo, de modo a permitir a necessária dialética entre educação e experiência, oferecendo preparação específica para o trabalho pedagógico com as famílias e ou grupos sociais de origem dos estudantes, para liderança de equipes e para a implementação (técnica e organizativa) de projetos de desenvolvimento comunitário sustentável. (UnB, 2009, p. 12)

No nosso entendimento, em comum acordo com outros autores (cf. QUEIROZ, 2004; ANTUNES-ROCHA, 2011; BARBOSA, 2012), a formação em alternância oportuniza espaço e tempo de articulação entre teoria e conhecimento científicos, estudados e produzidos na universidade em Tempo Escola (TE), bem como a prática concreta dos Educadores do Campo nas diferentes situações da realidade do campo e do trabalho dentro e fora da escola.

Por TE, entende-se uma etapa do curso correspondente a um semestre letivo, num período aproximado de 50 dias letivos, com oito horas diárias de aula. Já o Tempo Comunidade (TC) destina-se ao período em que os estudantes estão em suas comunidades de origem, quando são realizados estudos e pesquisas que levam a uma reflexão teórico-prática das questões pertinentes à Educação do Campo, aos processos de ensino, de aprendizagem, à gestão escolar e da comunidade e à realidade concreta onde a escola está inserida. Essas atividades são orientadas pelos professores-formadores do curso ainda no TE, e acompanhadas pelos mesmos.

A pedagogia da alternância, como perspectiva formativa na universidade, configura-se, para nós, como uma ferramenta elementar, pois ela oportuniza o espaço e o tempo para um significativo processo de formação pelo trabalho coletivo, sobretudo aquele destinado à construção da Escola do Campo e à organização do trabalho pedagógico, objetivando a transformação da realidade social.

Não há, portanto, separação entre quem propõe, encaminha e orienta a atividade



pedagógica em TE (ainda que essas sejam especificidades dos professores-formadores) e quem realizará estas atividades no TC. Esclarecemos que não se trata da negação das funções do professor, pois defendemos, nesta perspectiva formativa, que ele seja ainda mais exigido. Trata-se, sobretudo, de um acompanhamento concreto, vivo e efetivo sobre o trabalho que está sendo realizado, o qual foi pensado coletivamente e necessita ser igualmente acompanhado e orientado durante seu desenvolvimento, para que os objetivos sejam alcançados e a intencionalidade da ação pedagógica seja materializada nos resultados obtidos.

Dessa maneira, as relações sociais e pedagógicas entre os processos formativos, na universidade, e o trabalho docente, na Escola do Campo, encontram possibilidades de se resignificarem, de se superarem pela materialidade do trabalho coletivo em exercício. Sobre isso, Luiz Freitas assim se posiciona:

A relevância destas três características da organização do trabalho pedagógico na escola capitalista (ausência de trabalho material, fragmentação e alienação) leva-nos a reconhecer que somente a sua superação na prática da escola, à luz de um projeto histórico alternativo, pode nos conduzir para além dos limites dessa organização do trabalho pedagógico e permitir, na prática, o aparecimento de novas formas de se lidar com a questão da formulação dos objetivos de ensino, dos conteúdos, métodos, planejamento de ensino, avaliação, com a questão da relação entre professor/aluno e a própria gestão escolar. Estes tópicos clássicos da 'didática' tem que ser examinados, criticamente, dentro de uma concepção maior da própria organização do trabalho pedagógico na escola. Deveremos resistir à tendência de permanecermos isolados no interior da sala de aula atual. (FREITAS, 2008, p. 113-114)

Por isso mesmo, é preciso considerar que o trabalho pedagógico na Escola do Campo e na universidade não se encontra imune ao controle, à regulação e às referências do sistema capitalista. Um trabalho coletivo, tal qual estamos nos desafiando a propor detalhadamente, requer, antecipadamente, condições propícias à sua realização e efetivação.

O coletivo de professores realiza um trabalho importante para a definição de alguns conteúdos e formas para as tarefas pedagógicas de TE e TC. Como exemplo, podemos citar a produção de diagnóstico e/ou inventários da escola e da comunidade em que o discente atua ou atuará, exigido no início do primeiro semestre do curso e que contém informações, reflexões e sínteses acerca da estrutura física, social e pedagógica da escola. Esse documento subsidiará articulações entre a realidade social em que a escola está inserida e o conteúdo pedagógico a ser ministrado pelos docentes na universidade. Também é solicitada a confecção de um inventário da comunidade à qual o estudante pertence. Nele, o estudante deve registrar as características, a história, a memória e as formas de organização política da sua comunidade. Essas tarefas



pedagógicas são definidas e orientadas pelo coletivo de professores do curso, sobretudo aqueles que compõem o Núcleo de Estudos Básicos da matriz curricular⁴.

Destarte, observamos, ao longo de nossa participação nas aulas de Teoria e Prática Pedagógica, durante quatro semestres letivos consecutivos (2011-2012), que há uma dificuldade concreta, por parte dos professores, para leitura e desdobramento das informações contidas nos inventários, em função da organização do trabalho pedagógico não permitir espaço e tempo para um trabalho detalhado acerca do material produzido pelos estudantes.

Segundo Freitas (2010), os inventários constituem, para o discente, o registro sistematizado da realidade social da escola e da comunidade, a partir dos quais o discente traçará o planejamento de intervenção pedagógica nos diferentes espaços educativos do seu campo de atuação. E, ainda, se constituem em um dos pressupostos para a definição de complexos de ensino ou sistema de complexo⁵.

O autor não faz referência ao uso desse material pelos professores-formadores, mas, considerando a citação de Caldart (2011), feita na página anterior, faz-se elementar que, em primeiro lugar, os professores-formadores conheçam as escolas e comunidades de origem dos estudantes; em segundo lugar, que haja, ainda no primeiro semestre letivo de cada turma, acompanhamento e orientação, *in loco*, para produção dos inventários; e, em terceiro lugar, que, desse material, originem-se os estudos iniciais de leitura crítica da realidade social e dos processos pedagógicos na escola e na comunidade.

À proporção que a centralidade da formação de educadores toma como vigor o princípio da alternância e sua importância para a concepção da *práxis* educativa, talvez esse mesmo princípio se revigore nos variados sentidos e significados construídos por meio do exercício da *práxis* educativa e social dos sujeitos em formação, estendendo-se a outros espaços educativos, para além da academia.

Todavia, de antemão, assumimos que as atuais condições de trabalho, tanto no âmbito da universidade como no da Escola do Campo, na maioria das vezes, impedem a concretização do trabalho coletivo na sua inteireza, pois a conjuntura do cotidiano acadêmico e escolar se caracteriza pela sobrecarga de trabalho, pelas responsabilidades e compromissos divididos entre ensino,

⁴ Ver figura 1 (p. 113).

⁵ “[...] sistema de organização do programa justificado pelos objetivos da escola, [...] um fenômeno de grande importância e de alto valor, enquanto meio de desenvolvimento da compreensão da criança sobre a realidade atual [...]” (PISTRAK, 2000, p. 134-135).



pesquisa e extensão, e pelo acúmulo de questões que precisam ser debatidas no curto espaço de tempo (pequena carga horária institucional) destinado ao planejamento e reuniões docentes.

Isso implica deixarmos sempre para depois algumas etapas do processo e/ou a conclusão de atividades elementares para a formação e o trabalho docente, que se realizam tanto na escola como na própria universidade.

Enganam-se aqueles que pensam que a qualificação do seu trabalho está em priorizar o ensino, a pesquisa ou a gestão dos processos educativos separadamente, seja na escola e ou na universidade. A qualificação está na articulação destas três dimensões do trabalho docente, como totalidade.

Talvez esse seja um dos motivos pelos quais nenhum dos 11 artigos analisados tenha apontada alguma experiência ou tenha feito referência ao processo completo de um trabalho coletivo, desde seu planejamento, sua execução em TE e em TC, até o respectivo acompanhamento e culminância em TC e no Seminário de Atividades Integradoras.

CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

Consideramos que a alternância pode ser um espaço-tempo significativo para a *práxis* de docentes e discentes engajados em uma perspectiva de formação e de produção de conhecimento que não se restrinja a “programas curriculares requentados”, mas, sobretudo, se lancem aos desafios de problematizar a realidade social camponesa, problematizar a escola e os espaços educativos da comunidade onde os estudantes estão inseridos, a dialogar com outras instâncias educativas, como as Secretarias Municipais e Estaduais, responsáveis pelo funcionamento da Escola do Campo.

Trata-se, pois, de uma compreensão que se estende à perspectiva interdisciplinar do conhecimento, à medida que esta evidencia a necessidade e importância da articulação entre a produção de conhecimento, trabalho, vida e realidade concreta dos sujeitos em formação, a partir do constante movimento de *práxis*.

No entanto, constata-se, a partir das reflexões dos docentes, que há experiências significativas de trabalho coletivo. Contudo, ao se considerar que esse trabalho deve abranger a totalidade das proposições de atividades, perpassando os espaços/tempos de TE, TC e Seminários Integradores, há que se atentar para as seguintes prerrogativas: garantir a interação e articulação entre as diferentes áreas do conhecimento; propor uma programação curricular de perspectiva



interdisciplinar, referenciada pela realidade social do campo e pela conjuntura socioeconômica do país; fazer uso de TC como tempo-espço de investigação e articulação da *práxis*, acentuando a parceria com a escola e com outros espaços educativos presentes na comunidade campesina; e, por fim, garantir tempo e espaço para o planejamento de atividades coletivas entre os Educadores do Campo e os professores-formadores na universidade e em TC.

Então, temos de olhar para a escola e, também, para outras instâncias, observando os propósitos que estão definidos para esta ou aquela ação pedagógica, atentando para a multidimensionalidade dos processos educativos e a interrelação dos fenômenos sociais e educativos.

Em síntese, reforçamos a necessidade de realização de um trabalho essencialmente coletivo, entre os professores-formadores e Educadores do Campo em formação, para definirem a intencionalidade dos processos formativos e os rumos que devem tomar a OTP na universidade.

REFERÊNCIAS

ANTUNES-ROCHA, Isabel Maria; DINIZ, Luciane de Souza; OLIVEIRA, Ariane Martins.

Percurso formativo da turma Dom José Mauro: Segunda turma do curso de Licenciatura em Educação do Campo da FAE-UFMG. In: MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão [Orgs.]

Licenciaturas em Educação do Campo: Registros e reflexões a partir das experiências-piloto (UFMG; UnB; UFBA e UFS). Belo Horizonte-MG: Autêntica, 2011, pp. 19-34.

BARBOSA, Anna Isabel. **A organização do trabalho pedagógico na Licenciatura em Educação do Campo/UnB: do projeto às emergências e tramas do caminhar**. Tese. (Doutorado em Educação).

FE/UnB. Brasília-DF, 2012, 289f.

CALDART, R. S. **Caminhos para a transformação da escola: Reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

_____ **Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área?** In: MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. [Orgs.] **Licenciaturas em Educação do Campo: Registros e reflexões a partir das experiências-piloto** (UFMG; UnB; UFBA e UFS). Belo Horizonte-MG: Autêntica, 2011, pp. 95 – 122.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática**. 9. Ed. São Paulo: Papyrus, 2008.



MOLINA, Mônica Castagna. Reflexões sobre o significado do protagonismo dos movimentos sociais na construção de políticas públicas de Educação do Campo. In: MOLINA, M. C. [Org] **Educação do Campo e Pesquisa II**. Brasília, MDA/MEC, 2010. pp. 137 – 149.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. [Orgs] **Licenciaturas em Educação do Campo – Registros e Reflexões a partir das Experiências-Piloto**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

_____. Políticas Públicas. In: CALDART, Roseli S. *et al.* [Orgs] **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, pp. 585-593.

PISTRAK, Moisey M. **Fundamentos da escola e do trabalho**. 5ª Ed. Tradução de Daniel Aarão Reis Filho. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

QUEIROZ, João Batista Pereira. **Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil**. Ensino Médio e Educação Profissional. Tese (Doutorado em Sociologia). Brasília-DF: Universidade de Brasília, 2004, 189f.

SÁ, Laís Mourão; MOLINA, Mônica Castagna. Desafios e perspectivas na formação de educadores: reflexões a partir da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília. In: SOARES, L. *et al.* [Orgs] **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte-MG: Autêntica, 2010, pp. 369-388.

UNB. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo**. 2009.

VERDÉRIO, Alex. A formação de educadores do campo no Paraná no âmbito do PRONERA e da luta pelo direito à educação. In: **Revista Tamoios**. São Gonçalo-RJ: ano 09, n. 2, pp. 38-55, jul/dez. 2013.