



A PEDAGOGIA SOCIAL E A EDUCAÇÃO POPULAR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DAS ESCOLAS DO CAMPO

Breno Trajano de Almeida*

Francisco José Pires**

Resumo – Este artigo apresenta brevemente os conceitos e as características em comum entre a educação social, a pedagogia social e a educação popular, e demonstra o quanto a assimilação desses conceitos educativos no Brasil favoreceu a construção de uma nova realidade social e possibilitou desdobramentos de políticas públicas em favor da população menos privilegiada, ressaltando a educação *do e no* campo, com um olhar para a formação de professores. A relevância deste trabalho está em justamente refletir sobre o quanto a pedagogia social tem sido um instrumento de emancipação humana e de promoção de equidade social, direcionando não somente o indivíduo e a coletividade à qual pertence o sujeito da ação, mas também a sociedade global. A pesquisa em questão traz, ainda, os principais marcos legais da educação do campo, identificando aqueles voltados à formação de professores e analisando suas proximidades com a pedagogia social.

Palavras-chave: Pedagogia social. Educação social. Educação popular. Educação do campo. Formação de professores.

INTRODUÇÃO

É inegável o fato de que, historicamente, a política educacional brasileira esteve voltada aos interesses, valores e cultura da classe dominante. Através dos séculos, desde o descobrimento, a educação privilegiou alguns, em detrimento da maioria da população que, mesmo quando ingressava na escola, não via nada da sua própria realidade retratada em livros e lições. Frases como "Vovô viu a uva" ou "dividir uma barra de chocolate entre cinco amigos" podiam nada significar para quem nunca comeu uva ou chocolate ou, quando muito, serviam para vislumbrar um mundo muito diferente do cotidiano de crianças das periferias, ribeirinhas, quilombolas, indígenas, camponesas, negras, pobres, das florestas, num processo que, longe de incluir, excluía. Cada vez mais, parcelas significativas de crianças e jovens do

* Mestrando em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). *E-mail:* brenotrajano@usp.br

** Doutor em Integração da América Latina (Prolam) pela Universidade de São Paulo (USP). *E-mail:* fcopires@if.com.br

processo escolar eram desmotivadas num emaranhado de concepções e teorias educacionais que mal disfarçavam a intencionalidade política de manter o *status quo*. Em consequência, os processos de formação de professores seguiam os mesmos parâmetros a partir das mesmas teorias já prontas e que deveriam ser adotadas pelos novos docentes, independentemente do contexto da escola ou dos estudantes.

Os anos entre 1945 e 1964, ao lado do processo de modernização e industrialização, trouxeram mudanças ao país na ideologia política com governos de características populistas que, ao promoverem mudanças em benefício do povo, desencadeavam o surgimento e/ou o fortalecimento de movimentos organizados em torno de lutas e demandas sociais, participação política, condições de trabalho, a exemplo das Ligas Camponesas (1946) com sua defesa da reforma agrária (WEISS, 2015).

Ao inserir, em 1988, a educação como direito subjetivo (BRASIL, 1988), o legislador constituinte abriu um amplo espectro de possibilidades, de modo a atender demandas até então, praticamente, invisíveis no contexto da oferta educativa.

As reflexões em torno de alternativas na forma de políticas públicas contra a violência, a desagregação, a exclusão social e a favor da justiça, da distribuição de bens, da concretização de direitos estão, de alguma forma, relacionadas às discussões sobre valorização ética política, identidade, elevação de autoestima, interações sociais, saúde, resgate da dignidade, igualdade de oportunidades. Esses temas devem fundamentar o estímulo e o engajamento da sociedade em atividades afirmativas na construção de políticas de valorização e qualidade social.

Ao lado disso, o fortalecimento dos movimentos sociais, a democratização da gestão escolar e a implementação de políticas que buscam a superação das desigualdades históricas têm configurado uma nova época numa contemporaneidade que se caracteriza pela emergência de soluções. A escola e a oferta educacional estão no centro dessa emergência marcada pela multiplicidade de atores sociais e pela velocidade de circulação das informações alavancada pelas novas tecnologias de comunicação.

Este texto apresenta uma visão panorâmica da educação do campo e a proximidade das diretrizes da formação para os professores dessa modalidade com os conceitos de pedagogia social e educação popular. Ainda que com lacunas próprias da carência de pesquisas sobre o tema, busca-se, inicialmente, expor um breve histórico da pedagogia social a partir de contribuições de diferentes teóricos, identificando sua relação com a educação popular.

PEDAGOGIA SOCIAL: HISTÓRICO, CONCEITO E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO POPULAR

Ninguém é desprovido de saber. A educação popular é tão antiga quanto são as formas de ensinar e educar as novas gerações, especialmente em períodos totalitários quando a

necessidade de preservação de um povo e de sua cultura demandava repassar adiante os ensinamentos, ideais e valores dos mais velhos. A história dos dominados não teria sido preservada, em sua essência, não fosse essa "transmissão" muitas vezes camuflada e silenciosa, nas cozinhas e quintais.

Transformar esse saber, essas histórias de vida e resistência num saber orgânico à formação continuada de homens e mulheres, resultou na chamada pedagogia social que não é uma concepção nova entre as teorias educacionais.

A Pedagogia Social historicamente vem sendo construída, de maneira incipiente, nas questões sociais assumidas por filósofos, sociólogos e educadores, como Platão, Marx e Pestalozzi, desde o mundo clássico até a metade do século XIX. Ainda que a perspectiva assumida tenha sido humanitária, filosófica e política, esses pensadores podem ser considerados precursores da Pedagogia Social (TAVARES; SANTOS, 2010, p. 11).

De acordo com Luzuriaga (1983), Comenius foi o primeiro educador a formular uma concepção pedagógico-social de caráter mais humanitário, e Pestalozzi é apontado como o fundador da educação autônoma, não subordinada à igreja e fortemente ligada ao ambiente familiar.

Para Pinel, Colodete e Paiva (2012, p. 2), "convém esclarecermos que os termos Pedagogia Social e Educação Social não são sinônimos. Pedagogia Social é uma disciplina científica; uma teoria que irá fornecer as ferramentas para a Educação Social, que é uma práxis". Para Petrus (2003, p. 22), "nem toda a Educação não formal é pedagogia social, tampouco toda a pedagogia social é Educação não formal". Do mesmo modo, Libâneo (2006) afirma que todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente. Um professor é um pedagogo, mas nem todo pedagogo precisa ser professor.

Outro fator importante a ser refletido é a relação entre pedagogia social e educação popular. É notório que, ao analisar a trajetória de ambas, percebem-se semelhanças, embora as duas apresentem movimentos diferenciados.

As terminologias educação popular e pedagogia social aparecem pela primeira vez na realidade educacional brasileira no início do século XX, atreladas a um contexto histórico em que grande parte da população brasileira não tinha acesso à escola, não sabiam ler ou escrever (RIBAS MACHADO, 2010).

Segundo Gadotti (2007), ao contrário de concepções educacionais nascidas nos gabinetes dos burocratas ou de pedagogistas bem-intencionados, a educação popular nasceu na América Latina, no calor das lutas populares, dentro e fora do Estado. A educação popular, como prática educacional e como teoria pedagógica, pode ser encontrada em todos os continentes, manifestada em concepções e práticas muito diferentes e até antagônicas, num mosaico de interpretações, convergências e divergências.

No Brasil, a educação popular/social começa a ser mais fortemente notada a partir da década de 1960, especialmente na alfabetização de adultos, com o projeto de Paulo Freire, em Angicos, no Rio Grande do Norte. No mesmo período, outros projetos podem ser citados: Movimento de Cultura Popular (MCP), da Prefeitura de Recife; campanha "De pé no chão também se aprende a ler", da Prefeitura de Natal; e Movimento de Educação de Base (MEB), da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), em parceria com o Governo Federal (RIBAS MACHADO, 2010).

Sobre a relevância de Paulo Freire para a educação popular no Brasil, Vasconcelos (2013, p. 16) afirma:

Paulo Freire foi um pioneiro do trabalho de sistematização teórica da Educação Popular, mas não é o seu inventor. Vale ressaltar que a Educação Popular não é uma teoria pedagógica criada por um intelectual; é um saber e uma teoria que foram sendo construídos coletivamente, nesse movimento social de intelectuais, técnicos e lideranças populares engajados na transformação da sociedade de forma a superar as estruturas políticas e econômicas geradoras de pobreza e de opressão, mediante o fortalecimento da solidariedade, da amorosidade, da organização e da autonomia dos subalternos e de seus grupos.

Educação popular, antes de ser apenas um projeto pedagógico, é um verdadeiro método de ensino, pautado na leitura do mundo e na análise aprofundada das relações e dos diferentes níveis de opressão, que possibilita a politização de todos os participantes do processo e, conseqüentemente, sua emancipação (TERTO et al., 2007).

A educação popular acompanha, apoia e inspira ações de transformação social. Nela, o processo educativo se dá na ação de mudar padrões de conduta, modos de vida, atitudes e reações sociais. Portanto, se a realidade social é ponto de partida do processo educativo, este volta a ela para transformá-la (WERTHEIN, 1985).

De acordo com Caliman (2010, p. 343),

A Pedagogia Social no Brasil tende a ser concebida como uma ciência que pertence ao rol das Ciências da Educação, uma ciência sensível à dimensão da sociabilidade humana, ou seja, que se ocupa particularmente da educação social de indivíduos historicamente situados. Uma educação que ocorre de modo particular lá onde as agências formais de educação não conseguem chegar; nas relações de ajuda a pessoas em dificuldade, especialmente crianças, adolescentes e jovens que sofrem pela escassa atenção às suas necessidades fundamentais.

Educação não formal é definida por Gohn (2001, p. 32) como

Práticas que abordam processos educativos que ocorrem fora das escolas, em processos educativos da sociedade civil, ao redor de ações coletivas do chamado terceiro setor da sociedade, abrangendo movimentos sociais, organizações não governamentais e outras entidades sem fins lucrativos que atuam na área.

Na ditadura militar (de 1964 a 1985), os movimentos sociais que eram os incentivadores da então chamada "cultura popular" são desarticulados, e as igrejas, especialmente através das pastorais, assumem o papel de educadores populares. Para Vasconcelos (2013), a teologia da libertação, fruto, na vida religiosa, do mesmo movimento social e teórico que gerou a educação popular, criava condições culturais para o acolhimento e a valorização dessas novas práticas sociais.

Com o fim da ditadura e, posteriormente, com os governos de esquerda, muitos dos educadores populares e membros das pastorais passaram a ocupar cargos e a transformar as ações em políticas públicas por meio de programas e projetos sociais.

[...] o futuro não é, por exemplo, a pura repetição de um presente de insatisfações. O futuro é algo que vai "se dando", significa que o futuro existe na medida em que eu ou nós mudamos o presente. E é mudando o presente que a gente fabrica o futuro; por isso, então a história é possibilidade e não determinação (FREIRE, 1995, p. 90).

Realizado entre 2011 e 2013, um mapeamento dos processos educativos e formativos do Governo Federal, em desenvolvimento pelo Departamento de Educação Popular e Mobilização Social/Secretaria Nacional de Articulação Social/Secretaria Geral da Presidência da República, com participação de ministérios que integram o Grupo de Trabalho de Processos Educativos e Formativos, revela que há um conjunto de mais de 100 ações de formação com diversos objetivos, tanto voltadas para a qualificação técnica quanto para formação para o exercício da cidadania. O Grupo de Trabalho da Política Nacional de Educação, composto por representantes do Governo Federal, em suas esferas do Ministério da Educação (MEC), Ministério da Cultura, Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, Secretaria de Direitos Humanos, Ministério da Saúde, Ministério do Desenvolvimento Social e da Sociedade Civil, além da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (Mova), Universidade Federal de Goiás (UFG), Instituto Paulo Freire, Universidade Católica de Brasília (UCB), Universidade Federal Rural do Semi-Árido (Ufersa) e Rede de Educação Cidadã, a partir do mapeamento, elaborou o Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas (BRASIL, 2014), como parte da Política Nacional de Educação Popular, da Política Nacional de Participação Social, e das políticas e programas para a juventude (BRASIL, 2014).

Dentre as ações que basearam a construção do marco de referência, estão os processos que envolvem a Rede de Educação Cidadã (Recid), que, desde 2003, é ação no âmbito da mobilização social do Programa Fome Zero.

A Recid é uma experiência que envolve governo e sociedade, centenas de entidades, organizações e movimentos sociais, educadores/as populares, lideranças e agentes comunitários, num processo de educação popular com populações historicamente vulneráveis: mulheres, juventude, catadores/as de matérias recicláveis, acampados/as e assentados/as, agricultores/as familiares e camponeses/as, comunidades tradicionais, indígenas, pescadores/as, comunidade LGBT e outros (BRASIL, 2014).

Entre as ações da Recid, destaca-se a discussão sobre a necessidade de pautar a educação popular como política pública em espaços como o Fórum Social Mundial, realizado em Belém, Pará, em 2009, e o Fórum Social das Américas, em 2010, em Assunção, Paraguai. Ainda em 2010, durante o processo da Primeira Conferência Nacional de Educação (Conae), esse debate se desenvolveu em todos os estados e no Distrito Federal, através das equipes estaduais da Recid, resultando na aprovação do avanço na educação popular no Eixo I da Conferência, que falava do papel do Estado na garantia do direito a uma educação de qualidade.

Considerando os processos de mobilização social nas últimas décadas que visavam à construção da educação popular cidadã, formação da cidadania e dos direitos humanos, o novo PNE deve articular a educação formal com experiências de educação não formal, ou seja, as experiências de educação popular e cidadã, incorporando-as como políticas públicas (CONAE, 2010, p. 29).

Cabe destacar, ainda, a criação, em 2011, do Departamento de Educação Popular e Mobilização Cidadã, da Secretaria Nacional de Articulação Social (SNAS), da Secretaria Geral da Presidência da República, pelo Decreto n. 7.688/2012, alterado pelo Decreto n. 8.508/2015, que contribuiu para o aprofundamento das discussões e mapeamento de processos educativos e formativos do Governo Federal (BRASIL, 2012, 2015).

PEDAGOGIA SOCIAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO – INÍCIO E AMPLIAÇÃO

A Constituição de 1988, aclamada como a "Constituição Cidadã", proclama a educação como direito de todos e dever do Estado, transformando-a em direito público subjetivo, independentemente de os cidadãos residirem nas áreas urbanas ou rurais. Desse modo, os

princípios e preceitos constitucionais abrangem todos os níveis e modalidades de ensino, ministrados em qualquer parte do país. Assim, mesmo sem fazer referência direta e específica ao ensino rural no corpo da carta, possibilitou às Constituições Estaduais e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) o tratamento da educação rural no âmbito do direito à igualdade e do respeito às diferenças (ARROYO, 1999).

No entanto, foi a partir da Primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, em 1998, que esse movimento incorporou o conceito de educação do campo. Esse encontro, resultado de um longo processo de luta dos povos organizados do campo, trouxe a especificidade da educação do campo associada à produção da vida, do conhecimento e da cultura do campo, apontando ações para a escola e para a formação de educadores, e defendeu o direito dos povos do campo às políticas públicas de educação com respeito às especificidades, em contraposição às políticas compensatórias da educação rural (CARTA DE LUZIÂNIA, 2004).

Entre as propostas defendidas na Carta de Luziânia de 2004, "a articulação campo-cidade, o local-global", evidencia que a população campestre não se quer mais no isolamento. A reforma agrária, que se busca ampliar, só pode ser entendida com um projeto que contemple todas as necessidades do campo:

Lutamos por um projeto de desenvolvimento do campo onde a educação desempenhe um papel estratégico no processo de sua construção e implementação. [...] Nossas proposições estão voltadas para as crianças, os adolescentes, os jovens, os adultos e os idosos que vivem e atuam na diversidade de formas de viver no campo. Estamos especialmente preocupados com os milhões de adolescentes e jovens que estão fora da escola e de outros processos educativos formais ou que estão em escolas inadequadas ou precisam ir à cidade para estudar e que a cada dia descobrem-se sem alternativas sociais dignas de trabalho e de permanência no campo (CARTA DE LUZIÂNIA, 2004, p. 3-4).

Destaca-se o fato de que as primeiras referências voltadas para a educação das populações do campo remontam ao período da Família Real no Brasil e eram destinadas à formação profissional, portanto, destituídas dos demais aspectos do conhecimento – a Carta Régia de 25 de junho de 1812 estabelece o ensino agrícola com a criação do curso de Agricultura da Bahia (BRASIL, 2017a). Somente em 1934 uma Constituição Federal incluiu a educação rural no financiamento público (art. 156, § único), abrindo parênteses para dar ênfase ao arcabouço legal que fortalece a identidade da atual escola do campo – incluindo a formação de professores, à exceção do Estatuto da Terra de 1964, que ditava características eminentemente agrícolas e agrárias da colonização e da economia brasileira, demandando políticas mais efetivas para a educação das populações do campo (ARROYO, 1999).

Quadro 1 Relação da legislação referente à educação do campo

Base legal	Data	Ementa
Lei n. 4.504	30/11/1964	Dispõe sobre o Estatuto da Terra.
Resolução n. 1 CEB/CNE	03/04/2002	Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do Campo.
Portaria MME n. 38	09/03/2004	Aprova o Manual de Operacionalização para uso no Programa "Luz para Todos".
Parecer n. 1 CEB/CNE	01/02/2006	Trata dos dias letivos para aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância.
Parecer CEB/CNE n. 3	18/02/2008	Reexame do Parecer CNE/CEB n. 23/2007, que trata das orientações para o atendimento da Educação do Campo.
Resolução CEB/CNE n. 3	28/04/2008	Fixa diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.
Decreto n. 7.352	04/11/2010	Dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea).
Resolução CD/FNDE n. 40	26/07/2011	Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo) para as escolas do campo.
Lei n. 10.513	26/10/2011	Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec).
Resolução CD/FNDE n. 1	03/01/2012	Estabelece as diretrizes e orientações para aquisição de veículos para o transporte escolar, no âmbito do Programa Caminho da Escola.
Resolução CD/FNDE n. 22	22/07/2012	Dispõe sobre a destinação de recursos financeiros, para a implementação do plano de desenvolvimento da escola (PDE Escola).
Lei n. 12.695	25/07/2012	Altera a Lei n. 11.494 de 20 de junho de 2007, para contemplar com recursos do FUNDEB as instituições comunitárias que atuam na educação do campo.

(continua)

Quadro 1 Relação da legislação referente à educação do campo (*continuação*)

Base legal	Data	Ementa
Resolução CD/FNDE n. 32	13/08/2012	Destinar recursos financeiros de custeio e de capital, a escolas municipais, estaduais e distritais da rede pública de ensino da educação básica, localizadas no campo, a fim de garantir o abastecimento de água em condições apropriadas para consumo e esgotamento sanitário.
Resolução CD/FNDE n. 36	21/08/2012	Destinar recursos financeiros, a escolas públicas municipais, estaduais e distritais, localizadas no campo, que tenham estudantes matriculados no ensino fundamental, a fim de propiciar adequação e benfeitoria na infraestrutura física dessas unidades educacionais, necessárias à realização de atividades educativas e pedagógicas voltadas à melhoria da qualidade do ensino e à elevação do desempenho escolar.
Portaria n. 68	09/11/2012	Dispõe sobre a ampliação da participação das escolas do campo no Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO), por meio do PRONACAMPO.
Portaria n. 72	21/12/2012	Torna público o resultado final do processo de seleção de propostas de Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET), para criação de curso de Licenciatura em Educação do campo, na modalidade presencial, do Programa de Apoio a Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO).
Portaria n. 86	01/02/2013	Institui o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO).
Portaria Interministerial n. 6	16/05/2013	Institui o Grupo de Trabalho Interinstitucional para a Educação Infantil do Campo.
Resolução CD/FNDE n. 32	02/08/2013	Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), a escolas públicas municipais, estaduais e distritais localizadas no campo (PDDE Campo).

(continua)

Quadro 1 Relação da legislação referente à educação do campo (*continuação*)

Base legal	Data	Ementa
Resolução CD/FNDE n. 38	08/10/2013	Estabelece orientações e procedimentos para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito da Escola da Terra.
Resolução CD/FNDE n. 45	20/11/2013	Dispõe sobre os critérios para a utilização de veículos de transporte escolar adquiridos no âmbito do Programa Caminho da Escola.
Lei n. 13.005	25/06/2014	Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências.

Fonte: Brasil (2017b).

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), n. 9.394/96 (BRASIL, 1996) rompeu com a cultura do currículo mínimo, em vigor nas legislações educacionais anteriores, substituindo-o posteriormente, pelas diretrizes curriculares que abrem possibilidades sobre a formação de educadores para a atuação em ambientes "não escolares" (FERNANDES, 2006), como se observa em citações explícitas na Resolução CNE/CP n. 1 de 15 de maio de 2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, por exemplo, em "contextos escolares e não escolares" no art. 4º, III; em "ambientes escolares e não escolares" nos artigos 5º, XIII e 6º, I, c; e em "espaços escolares e não escolares" no art. 6º, I, b. Essa atuação contempla, mesmo que parcialmente,

[...] os movimentos sociais que têm insistido em demonstrar a existência de uma demanda ainda pouco atendida, no sentido de que os estudantes de pedagogia sejam também formados para garantir a educação, com vistas à inclusão plena dos segmentos historicamente excluídos dos direitos sociais, culturais, econômicos e políticos (BRASIL, 2005, p. 5).

Os processos educativos têm sido sempre centralizados, no Brasil, naqueles relacionados ao sistema escolar. A demanda emergente das necessidades sociais, especialmente aquelas referentes à infância e à juventude trouxe à tona outros processos educativos igualmente significativos e influentes. Em muitos casos a população socialmente excluída, em particular crianças, adolescentes e jovens, encontra em organizações sociais e outros ambientes não formais o apoio indispensável para superar as suas condições de exclusão (CALIMAN, 2010, p. 343).

Assim, a educação popular não se restringe ao "para"; ela é um processo "para e com" aqueles a que se destina. Como dizem Terto e Lopes (2008, p. 5)

[...] vemos que a Educação popular entende como necessária para a transformação social uma efetiva atuação por parte daqueles para quem ela se volta (os oprimidos). Ou seja, a Educação popular não põe apenas na Educação a responsabilidade de mudança social.

Na América Latina, a educação popular se amplia na atenção a estruturas sociais diversificadas e com projetos educacionais relacionando-a, entre outros, a programas de educação popular que dizem respeito às questões da terra, reforma agrária e educação rural (MACHADO, 2002). Desse modo, é quase natural que, entre as demandas emergentes trazidas para a discussão nos processos de formação de professores, estejam as experiências acumuladas pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), o qual percebeu, desde o início do movimento, a necessidade de que a educação para os assentados e populações do campo se constituísse a partir das suas próprias lutas e conhecimentos, não em oposição ao conhecimento instituído, mas em permanente construção dialética. Como diz Gadotti (2012, p. 3), "todo processo educativo é contraditório e nós, educadores e educadoras, podemos incidir sobre essas contradições, acirrando-as no seu interior e transformando realidades históricas".

Arroyo (1999) defende que a construção de uma educação do campo deve prestar especial atenção às matrizes culturais do homem, da mulher e do povo do campo. Para Fernandes (2006, p. 28), "o conceito de Educação do campo não existia há dez anos". Ou seja, a concepção que hoje se desenvolve é fruto das lutas dos movimentos sociais por reforma agrária nas duas últimas décadas, reivindicando também uma educação que atendesse os assentamentos rurais. Ainda de acordo com Fernandes (2006, p. 28), "a Educação na Reforma Agrária é parte da Educação do Campo, compreendida como um processo em construção que contempla em sua lógica a política que pensa a Educação como parte essencial para o desenvolvimento do campo".

Nesse contexto, a educação do campo é um processo pedagógico que se desenvolve em tempos e espaços flexibilizados, contemplando saberes e movimentos próprios, mas, assumida e gerada, essencialmente, por políticas públicas que lhe proporcionem institucionalidade e qualidade social e que não se dissociem das propostas surgidas nas lutas dos trabalhadores rurais.

O envolvimento do MST com cursos formais de formação de educadores se deu com a realização do curso de Magistério, o qual teve a sua primeira turma iniciada em 1990, no Rio Grande do Sul¹. A origem deste curso teve como elementos desencadeadores as

1 - Os programas de formação e certificação de professores de assentamentos iniciaram-se em 1990, com o Curso Normal de Nível Médio, na Fundação de Desenvolvimento e Pesquisa da Região (Fundep). Desde 1997, o Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (Iterra), em Veranópolis/RS, vem coordenando programas de formação de professores de assentamentos.

circunstâncias objetivas ligadas à luta pela escola pública nos primeiros acampamentos e assentamentos do MST já que dentre estas circunstâncias se encontrava a necessidade de garantir professores do próprio Movimento no interior das escolas conquistadas (CASA-GRANDE, 2008, p. 777).

Esses cursos, formadores de professores para atuar com crianças de acampamentos, serviram de modelo para outros estados (ES, MS, PB, SE, PA, BA e MA) e de base para o primeiro curso universitário para professores do movimento, iniciado em 19 de janeiro de 1998, na Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul (Unijui), em Ijuí/RS.

Em 1999, outros dois estados já estavam ofertando seus cursos de Pedagogia da Terra. Esse curso foi desenvolvido na Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat) entre 1999 e 2003, para os Educadores da Reforma Agrária (CPERA), mediante convênio entre a própria universidade, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (Seduc-MT), a Empresa Mato-Grossense de Pesquisa Agropecuária e Extensão Rural e o MST.

O curso Pedagogia da Terra no Espírito Santo foi criado no final de 1999, pela parceria entre o MST, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária e a Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Em 2002, o convênio foi renovado para oferta da segunda turma.

A esses se seguiram outros estados e universidades, como a Universidade do Pará (UFPA) em 2000, e, posteriormente, a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), a Universidade Federal de Rondônia (Unir), a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs), a Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), em Mossoró (RN), a Universidade Federal do Ceará (UFC), a Universidade Federal do Maranhão (UFM), a Universidade Federal de Goiás (UFG), a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a Universidade Federal da Paraíba (UFPB), entre outras, todas ofertando vagas no curso de Pedagogia da Terra para educadores e educadoras do campo, especialmente em parceria com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea) (FERNANDES, 2006).

Num estudo de caso na Ufes, Foerste (2013) afirma que convênios tripartites, como os do MST, Ufes e Incra, apresentam-se, em princípio, como iniciativas interinstitucionais concretas, enquanto projetos que buscam atender a demandas de educação no contexto rural, particularmente no âmbito da agricultura de renda familiar. O autor acrescenta:

Discussões como essas sobre o processo de socialização profissional dos professores colocam desafios que apontam para uma efetiva integração não hierarquizada entre saberes acadêmicos e saberes produzidos no campo da experiência profissional docente.

Isso pressupõe mudanças epistemológicas nos currículos dos cursos da Universidade que formam profissionais do ensino básico. Se até então se observava uma hipertrofia dos aspectos teóricos, hoje se considera que a academia não dispõe mais de argumentos que justifiquem a não valorização dos saberes da experiência dos professores da educação básica nos cursos de licenciatura. Ocorre que a identidade profissional docente constrói-se e reconstrói-se permanentemente na confluência entre conhecimentos valorizados pela Universidade e conhecimentos que os professores produzem a partir das necessidades concretas do cotidiano da escola, em particular da sala de aula (FOERSTE, 2013, p. 92).

Para Ribas Machado (2010), é importante considerar que no Brasil a pedagogia social é uma área recente e, nesse sentido, o que marca o início da estruturação, fundamentação e institucionalização perante as leis brasileiras da área da pedagogia social no Brasil pode ser considerado a realização, em 2006 e em 2008, do I e do II Congresso Internacional de Pedagogia Social, realizados na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP), sob a coordenação do professor Roberto da Silva, numa parceria entre a FE-USP, a Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM) e as Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU).

As práticas de educação alternativa no Brasil são históricas e ganharam força a partir do processo de democratização e das novas formas de convivência humana instauradas na sociedade brasileira. Nesse sentido, a ideia de unificá-las sob um mesmo marco epistemológico – a pedagogia social – se fortalece na mesma medida em que se consolidam os marcos jurídicos que sustentam a política de promoção, garantia de defesa dos direitos humanos destes novos sujeitos de direito (NETO; SILVA; GRACIANI, 2014, p. 12).

Se, de modo geral, a pedagogia social é uma área de estudos nova no Brasil, sua imbricação com a educação do campo, especialmente na formação de professores, também está se estruturando. Na programação dos Congressos Internacionais de Pedagogia Social, registraram-se, em 2006, três conferências principais, sete mesas-redondas e sete oficinas e nenhuma abordagem sobre educação do campo. Em 2008, foram realizadas três conferências principais, 12 mesas-redondas e 15 oficinas.

Alguns trabalhos apresentados nos dois congressos deram origem ao primeiro livro da área lançado no Brasil, em 2009, sob a organização dos professores João Clemente de Souza Neto (Cufieo), Roberto da Silva (USP) e Rogério Moura (Unicamp). Não há, nos cinco capítulos, nenhum texto específico sobre a educação do campo entre as temáticas abordadas (RIBAS MACHADO, 2010).

No entanto, como já mencionado na parte introdutória deste artigo, se como área de estudos a pedagogia social ainda é recente, como processo de educação é bem mais antiga e data do pós-Segunda Guerra Mundial, embora fosse conhecida como educação popular ou de base e, nesse caso, bastante voltada à formação das populações periféricas e/ou do campo. Para Pereira e Pereira (2010, p. 75):

A atenção principal voltava-se para o homem do campo que, até então, só conhecia uma experiência basicamente rural. Era preciso que ele tivesse acesso a noções de leitura, escrita, convivência social e até mesmo de higiene para poder conviver com as exigências da vida moderna, tornando-se, assim, mais apto para a produção e até mesmo para a defesa da nação.

Ainda segundo os autores, todos os avanços desse período tiveram, no Brasil, a ruptura provocada pela ditadura militar, restando apenas os movimentos eclesiais de base e, posteriormente, o protagonismo do MST. Assim, quando, em 2009, o MEC implementa o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), os cursos de Pedagogia da Terra já contavam com centenas de professores formados.

O Procampo é uma iniciativa do MEC, por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), com apoio da Secretaria de Educação Superior (Sesu) e execução financeira do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

O Procampo fomentará projetos de cursos de licenciatura específicos em educação do campo que integrem ensino, pesquisa e extensão e promovam a valorização da educação do campo e o estudo dos temas relevantes concernentes às suas populações. Os projetos deverão contemplar alternativas de organização escolar e pedagógica, contribuindo para a expansão da oferta da educação básica nas comunidades rurais e para a superação das desvantagens educacionais históricas sofridas pelas populações do campo (BRASIL, 2009, p. 1).

A partir daí, a licenciatura em Educação do Campo foi instituída em várias universidades de diversos estados brasileiros com a missão de promover a formação superior dos professores em exercício na rede pública das escolas do campo e de educadores que atuam em experiências alternativas em educação do campo, por meio da estratégia de formação por áreas de conhecimento, de modo a expandir a oferta de educação básica de qualidade nas áreas rurais, sem que seja necessária a nucleação extracampo.

Quadro 2 Relação das instituições que ofertam o Procampo

Universidade Federal de Pelotas (UFPel/RS)
Fundação Universidade Federal do Pampa (Unipampa/RS)
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS/RS)
Fundação Universidade Federal do Rio Grande (Furg/RS)
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC/SC)
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS/SC)
Universidade Federal do Paraná (UFPR/PR)
Universidade Federal Tecnológica do Paraná (UFTPR/PR)
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS/MS)
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD/MS)
Universidade Federal de Goiás (UFG/GO)
Universidade de Brasília (UnB/DF)
Universidade Federal do Amapá (Ufap/AP)
Universidade Federal do Pará (UFPA/PA)
Universidade Federal do Sul e Sudoeste do Pará (Unifesspa/PA)
Universidade Federal de Rondônia (Unir/RO)
Universidade Federal do Tocantins (UFT/TO)
Universidade Federal de Roraima (UFRR/RR)
Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB/BA)
Universidade Federal Regional do Cariri (Urca/CE)
Universidade Federal do Maranhão (UFMA/MA)
Universidade Federal do Piauí (UFPI/PI)
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG/PB)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN/RN)
Universidade Federal do Sergipe (UFS/SE)
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ/RJ)
Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes/ES)
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG/MG)

(continua)

Quadro 2 Relação das instituições que ofertam o Procampo (*continuação*)

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM/MG)
Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM/MG)
Universidade Federal de Viçosa (UFV/MG)
Universidade de Taubaté (Unitau/SP)

Fonte: Brasil (2017b).

Também cabe destacar a oferta de cursos de pós-graduação em Educação do Campo:

- Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB): especialização em Educação do Campo, curso de formação continuada para professores, gestores e técnicos que atuam em escolas rurais, com carga horária total de 420 horas, distribuídas em seis módulos. O curso reflete um conjunto de preocupações conceituais e estruturais presentes historicamente nas reivindicações dos movimentos sociais do campo. Dentre elas, o reconhecimento e valorização da diversidade das populações do campo, a formação diferenciada de professores, a possibilidade de diferentes formas de organização da escola, a adequação dos conteúdos às peculiaridades locais, a utilização de práticas pedagógicas contextualizadas, da gestão democrática, de tempos pedagógicos diferenciados e a promoção, através da escola, do desenvolvimento sustentável e do acesso aos bens econômicos, sociais e culturais (BRASIL, 2017c).
- Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN/RN): especialização em Educação do Campo – Saberes da Terra, que tem como objetivo geral proporcionar a formação continuada em Educação do Campo Integrados ao Projovem Campo – Saberes da Terra a Educadores da Educação Básica e da Educação Profissional e coordenadores de turma que atuarão no Projovem Campo – Saberes da Terra, em nível de pós-graduação *lato sensu*, em consonância com a realidade socioeconômica e cultural específica das populações que trabalham e vivem no e do campo (RIO GRANDE DO NORTE, 2014).
- Universidade Federal do Recôncavo Baiano/Centro de Formação de Professores (UFRB/CFP): o único mestrado profissional em Educação do Campo no Brasil tem por propósito intermediar o diálogo entre a diversidade camponesa e o fazer pedagógico visando contribuir para que docentes das redes públicas de ensino, gestores públicos e articuladores dos movimentos e redes sociais do campo possam redimensionar suas leituras sobre a realidade agrária brasileira, redefinindo suas práticas pedagógicas e modelos de gestão das escolas do campo buscando o avanço na escolarização na formação, pesquisa e extensão, capaz de preparar sujeitos aptos a dialogar com os processos de elaboração das políticas de desenvolvimento agrário na Bahia e no Brasil e realizar

intervenções neles. O curso abrange duas linhas de pesquisa ou de atuação científico-tecnológica que se destinam à ampliação e à qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, respeitando a diversidade e a identidade das escolas do campo e das comunidades camponesas, em articulação com a realidade socioeconômica, cultural, ambiental, política, de gênero, geracional e de raça e etnia do campo e, com o mundo do trabalho, considerando as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo. São 12 vagas anuais divididas nas linhas de pesquisa: formação de professores e organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo e trabalho, movimentos sociais e educação (BAHIA, 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As conquistas de políticas públicas do campo foram sempre mediatizadas pelas lutas, pressões, conflitos de interesse e por muita esperança em outro mundo possível. Analisando a evolução da educação camponesa, desde o mais completo descaso até a oferta anual de curso de mestrado, vale a pena destacar que houve avanços, reafirmados na proposta de construção de uma educação contextualizada, em que se promova um desenvolvimento efetivo para cidadãos e cidadãs que vivem no campo e do campo, considerando a heterogeneidade dos grupos humanos e sua relação com o meio ambiente/natureza e valorizando os conhecimentos dos diferentes sujeitos da aprendizagem em caminhos que levam à cidadania plena, configurada no respeito e na preservação das especificidades de cada um e de cada grupo.

Conforme apresentamos ao longo deste texto, as diretrizes presentes nos documentos legais da formação dos professores da educação do campo estão fortemente vinculadas às características da pedagogia social e da educação popular.

Reafirma-se a importância de canais de discussão e diálogo entre gestores e a sociedade civil ao criar um compromisso entre as partes no desenvolvimento daquilo que se almeja para a educação brasileira e que se consolida na forma das políticas públicas necessárias, principalmente quando o assunto é formação de professores.

No campo educacional, o espaço para que o diálogo se efetive deve ser cada vez mais expandido, de modo que todos exerçam o direito de falar e o respeito de ouvir o outro. Ao criticar a educação tradicional, fragmentada, bancária e mantenedora do *status quo*, Paulo Freire, um dos pensadores mais notáveis da educação, aponta a dialogicidade como estratégia e recurso. No entanto, é preciso mudar também o imaginário da população rural, de modo que o campo seja visto como espaço de transformação pelo trabalho e desenvolvimento, cuja identidade e manifestações socioculturais sejam valorizadas (DI PIERRO; ANDRADE, 2004).

No que se refere ao campo, as questões não são novas. Pelo contrário, perpassaram gerações e se transformaram na agenda de lutas dos movimentos camponeses e entidades de trabalhadores rurais. Os avanços configurados nesse trabalho sinalizam que ainda há muito para avançar, mas que os instrumentos estão postos com recursos, parcerias e políticas públicas direcionadas, especificamente, para a população do campo.

Social pedagogy and popular education in teacher training of rural education

Abstract – This article briefly introduces the concepts and characteristics in common between the Social Education, Social Pedagogy and Popular Education and shows how the assimilation of these educational concepts in Brazil favored the construction of a new social reality and made possible unfoldings of public policies in favor of less privileged population, emphasizing in the study the education *of* and *within* the countryside of Brazil, with a glimpse to the qualification of teachers. The relevance of this work is precisely to reflect on how the Social Pedagogy has been an instrument of human emancipation and promotion of social equity, not only directing the individual and the community to which it belongs the subject of the action, but also the global community. The research in question also brings the major legal frameworks of Rural Education, identifying those focused on training teachers and analyzing their proximity to the Social Pedagogy.

Keywords: Social pedagogy. Social education. Popular education. Rural education. Teacher training.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. *Revista Educação e Sociedade*, ano XX, n. 68, p. 143-162, dez. 1999.

BAHIA. Universidade Federal do Recôncavo Baiano. Mestrado Profissional em Educação do Campo. Disponível em: <<https://www1.ufrb.edu.br/educacaodocampo/o-curso>>. Acesso em: 20 fev. 2017.

BRASIL. Constituição Federal de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 6 fev. 2017.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 6 fev. 2017.

BRASIL. Parecer CNE/CP n. 05, de 13 de dezembro de 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf. Acesso em: 20 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Edital de convocação n. 9, de 29 abr. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/edital_procampo_20092.pdf>. Acesso em: 6 fev. 2017.

BRASIL. Decreto n. 7.688, de 2 de março de 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7688.htm>. Acesso em: 6 fev. 2017.

BRASIL. Departamento de Educação Popular e Mobilização Cidadã. Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas. 2014. Disponível em: <<http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/MarcodeReferencia.pdf>>. Acesso em: 6 fev. 2017.

BRASIL. Decreto n. 8.508, de 25 de agosto de 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Decreto/D8508.htm>. Acesso em: 6 fev. 2017.

BRASIL. Coordenação Geral de Gestão de Documentos. Memória da Administração Pública Brasileira. Cronologia do Período Joanino. Disponível em: <<http://linux.an.gov.br/mapa/?p=4090>>. Acesso em: 6 fev. 2017a.

BRASIL. Programa Nacional de Educação do Campo. Disponível em: <<http://pronacampo.mec.gov.br/>>. Acesso em: 6 fev. 2017b.

BRASIL. Ministério da Educação. Cursos de Educação do Campo. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/redediversidade/pdfs/campo.pdf>>. Acesso em: 6 fev. 2017c.

CALIMAN, G. Pedagogia social: seu potencial crítico e transformador. *Revista de Ciências da Educação*, Americana, ano XII, n. 23, p. 341-368, 2010.

CARTA DE LUZIÂNIA. Inter-ação. *Rev. Fac. Educ.*, v. 29, n. 2, p. 283-293, jul./dez. 2004.

CASAGRANDE, N. A questão agrária e a formação do educador do campo no século XXI: as contribuições da Pedagogia da Terra. *Revista Diálogo Educacional*, v. 8, n. 25, p. 765-785, set./dez. 2008.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONAE. Documento final. 2010. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2017.

DI PIERRO, M. C.; ANDRADE, M. R. A construção de uma política de educação na reforma agrária. In: ANDRADE, M. R. et al. (Org.). *A educação na reforma agrária em perspectiva: uma avaliação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária*. São Paulo: Ação Educativa, Nead, Pronera/Incrá/MDA, 2004. v. 1, p. 19-35.

FERNANDES, B. M. Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, M. C. *Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 27-39.

FOERSTE, E. Pedagogia da terra: uma avaliação qualitativa da parceria entre movimento sem-terra e universidade. In: FICHTNER, B. et al. (Org.). *Cultura, dialética e hegemonia: práticas pedagógicas e pesquisas em educação*. Vitória: Edufes, 2013.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

GADOTTI, M. Paulo Freire e a educação popular. *Revista Trimestral da Fase*, v. 31, n. 113, p. 21-27, jul./set. 2007.

GADOTTI, M. Educação popular, educação social, educação comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum.. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 4., 2012, São Paulo. *Proceedings online...* Associação Brasileira de Educadores Sociais, 2012. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000092012000200013&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 6 fev. 2017.

GOHN, M. da G. *Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LIBÂNEO, J. C. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. *Revista Educação e Sociedade*, v. 27, n. 96, p. 843-876, out. 2006.

LUZURIAGA, L. *História da educação e da pedagogia*. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1983.

MACHADO, E. M. *Pedagogia e a pedagogia social: educação não formal*. 2002. Disponível em: <<http://www.boaaula.com.br/iolanda/producao/me/pubonline/evelcy17art.html>>. Acesso em: 6 fev. 2017.

NETO, J. C. S.; SILVA, R.; GRACIANI, M. S. S. Profissão educador social, uma práxis que faz caminhos. In: SILVA, R. da NETO, J. C. S.; MOURA, R. (Org.). *Pedagogia Social*. 3. ed. São Paulo: Expressão Arte, 2014.

PEREIRA, D. de F. F.; PEREIRA, E. T. P. Revisitando a história da educação popular no Brasil: em busca de um outro mundo possível. *Revista HISTEDBR On-line*, n. 40, p. 72-89, dez. 2010.

PETRUS, A. Novos âmbitos em educação social. Profissão: educador social. In: ROMANS, M.; ANTONI, P.; JAUME, T. *Profissão: educador social*. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 13-48.

PINEL, H.; COLODETE, P. R.; PAIVA, J. S. Pedagogia social: definições, formação, espaços de trabalho, grandes nomes & epistemologias. *Conhec. Dest.*, Serra, v. 1, n. 2, jul./dez. 2012.

RIBAS MACHADO, É. *A constituição da Pedagogia Social na realidade educacional brasileira*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/93844>>. Acesso em: 2 jul. 2016.

RIO GRANDE DO NORTE. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Projeto Pedagógico do curso de Especialização em Educação do Campo – Saberes da Terra. 2014. Disponível em: file:///C:/Users/114195/Downloads/Especializacao_em_Educacao_do_Campo_Saberes%20da%20Terra_2014%20(1).pdf>. Acesso em: 6 fev. 2017.

TAVARES, A. M. B. do N.; SANTOS, F. A. A. dos. *Educação social, pedagogia social e espaços não escolares*: horizontes conceituais necessários para o acolhimento de sujeitos em risco na perspectiva do desenvolvimento humano. 2010. Disponível em: <http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais_2010/Artigos/GT8/EDUCACAO_SOCIAL.pdf>. Acesso: 2 jul. 2016.

TERTO, J. D.; LOPES, I. S. V. *Educação popular e pedagogia histórico-crítica*: distanciamentos e aproximações. Crato, 2008. Disponível em: <http://www.urca.br/ered2008/CDAnais/pdf/SD1_files/Jamerson_TERTO.pdf>. Acesso: 2 jul. 2016.

TERTO, J. D. et al. Uma abordagem da educação popular em direitos humanos no programa de assessoria jurídica estudantil. In: SEMINÁRIO FINAL DO PROGRAMA ALFA HUMAN RIGHTS FACING SECURITY; ENCONTRO ANUAL DA ANDHEP, 3., 4., 2007. *Anais...* João Pessoa: Seminário Internacional de Direitos Humanos da UFPB, 2007.

VASCONCELOS, E. M. Educação Popular na Universidade. In: VASCONCELOS, E. M.; CRUZ, P. J. S. C. (Org.). *Educação popular na formação universitária*: reflexões com base em uma experiência. João Pessoa: Hucitec Editora; Editora Universitária UFPB, 2013.

WEISS, Z. *Ligas camponesas 60 anos*. 2015. Disponível em: <<http://www.xapuri.info/noticias/ligas-camponesas-60-anos/>>. Acesso: 2 jul. 2016.

WERTHEIN, J. (Org.). *Educação de adultos na América Latina*. Campinas: Papyrus, 1985.

Recebido em julho de 2016.
Aprovado em outubro de 2016.