

Formação de professores e diversidade

Programas e práticas pedagógicas

WALDERÊS NUNES LOUREIRO*
ARLENE CARVALHO DE ASSIS CLÍMACO**

RESUMO: Este artigo aborda a diversidade e a formação de educadores do campo de diferentes movimentos sociais, suas práticas pedagógicas frente às diferenças e preconceitos, a partir do curso de pedagogia da terra na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás.(FE/UFG), entre 2007 e 2011.

Palavras-chave: Formação de professores. Diversidade. Movimentos sociais. Pedagogia da terra.

Introdução

A partir da década de 1980, os temas da valorização e formação dos profissionais da educação básica estiveram em pauta não só das entidades representativas da categoria docente como do Estado e de governos. Com as denúncias das mazelas da escola pública, no período de abertura política pós-ditadura, surgiram análises buscando discutir a questão e propor soluções, uma das quais seria a valorização e a formação dos professores da educação básica.

Posteriormente, o acesso ao ensino fundamental das crianças de 7 a 14 anos atingiu índices desejáveis, de 97%. A partir de então, as preocupações centralizaram-se na aprendizagem dos alunos na escola. O êxito da escolarização, segundo a visão corrente à época, estava nas mãos do professor e isso vinha a reforçar a defesa da política de valorização e formação desse profissional. Ações e programas foram encaminhados pelo MEC com o objetivo de formar e profissionalizar os professores.

* Doutora em Educação. Professora aposentada da Universidade Federal de Goiás (UFG). Coordenadora do Curso de Pedagogia, convênio UFG/Incr/Via Campesina. Goiânia/GO - Brasil. *E-mail:* <wnloureiro@hotmail.com>.

** Doutora em Sociologia da Educação e Movimentos Sociais. Professora aposentada da Universidade Federal de Goiás (UFG). Coordenadora do Curso de Pedagogia, convênio UFG/Incr/Via Campesina. Goiânia/GO - Brasil. *E-mail:* <arleneclimaco@gmail.com>.

A questão salarial, que necessariamente está incluída na valorização do profissional da educação, não recebeu, entretanto, a mesma atenção. Mesmo o estabelecimento de um modesto piso salarial nacional da categoria, posteriormente aprovado, foi contestado judicialmente por governadores de cinco estados. Muitas dificuldades entravam a melhoria das condições de trabalho do professor, ainda mais se considerarmos outras condições básicas para o bom exercício da docência, tais como: infraestrutura da escola, número de alunos por sala, materiais pedagógicos e plano de carreira.

Diante das dificuldades de implantação de uma real valorização do professor, os governos enfatizam e priorizam a formação docente como panaceia. A formação, no entanto, apesar da sua importância, por si só não engloba outras ações e políticas que iriam de fato valorizar o professor e melhorar o desempenho da escola pública.

A formação e a diversidade

A educação, desde 1966, foi definida pela ONU como um dos direitos humanos fundamentais (DALLARI, 2004), reconhecendo que todos os seres humanos têm direito ao desenvolvimento intelectual, à aprendizagem, ao conhecimento; têm, portanto, o direito à educação escolar. A Constituição Federal de 1988 estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado e da família. Segundo Marilena Chauí (2013, p. 3), “nas décadas de 1970 a 1990, junto com a implantação da democracia no Brasil, houve a introdução da ideia de direitos sociais, econômicos e culturais, indo além dos direitos proclamados pelo liberalismo.”

A sociedade passa, então, a ser gerida por esses valores, tornando-se a educação um direito de todos. Todas as crianças têm direito a entrar na escola e aprender. A escola não tem a possibilidade de escolher os alunos e os professores têm o dever de lhes ensinar, com toda a diversidade que o rápido crescimento das matrículas acarreta.

Como formar o professor para lidar com os diferentes mundos, nessa diversidade? Como ensinar a todos os alunos? Como trabalhar em sala de aula as diferenças, os preconceitos e as discriminações? (GOMES, 2005). Esta constitui uma das questões mais difíceis vivenciadas pelo professor, raramente abordada na formação inicial e na continuada.

A partir da produção acadêmica que vem sendo construída sobre essa temática e dos desafios da educação básica, é possível construir reflexões sobre a formação de professores, analisar e propor estratégias de intervenção que tenham a diversidade e as diferenças dos alunos como foco principal.

A premissa inicial para a formação de profissionais da educação para trabalhar com as diferenças culturais dos alunos é a de que nossa sociedade é preconceituosa e discriminadora. Provavelmente, grande parte dos professores, alunos, funcionários

e familiares, inseridos nessa sociedade, é portadora de preconceitos. Aceitar isso implica não só combater o preconceito do outro, mas os próprios. Essa constatação nos leva também a concluir que o questionamento do preconceito envolve raciocínio, conhecimento da sua história e das razões do seu surgimento na sociedade e em nós. É importante também perceber que foram construídas, em nós e no outro, estruturas afetivas que trazem rejeição e aceitação das diferenças, carregadas de emoções, que facilitam ou dificultam sua superação, por se tratar de sentimentos íntimos, muito difíceis de serem superados e, mesmo, reconhecidos.

O foco da formação dos professores para a diversidade na escola, principalmente a pública, deve voltar-se para os alunos. As diferenças entre identidade, etnia, cultura e gênero dos alunos são enormes e portadoras de muitas riquezas e desafios. Pelos dados do censo realizado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 45% da população do país é mestiça (MOURA, 2005), integrando a maioria o povo trabalhador, com baixos rendimentos, cujas crianças frequentam a escola pública. A experiência educativa na escola leva em conta, principalmente, os valores da cultura dominante, ou seja, o saber sistematizado é imposto como o único válido.

Desde a década de 1970, aprofundando uma perspectiva iniciada cerca de duas décadas antes, com Paulo Freire, há crescente preocupação, por parte de agentes formadores, de que os professores não ignorem as experiências dos alunos fora da escola, mas esta, na maioria das vezes, continua ignorando-as na organização do seu currículo, tanto no explícito quanto no oculto. A escola desconsidera a vida dos alunos fora dela, tanto na família quanto no meio cultural, bem como o saber trazido e adquirido pelos alunos nessa vivência.

Precisamos, pois, construir a formação de professores de diferentes formas. Eles não chegam à formação como folhas em branco, na qual os formadores irão escrever coisas imprescindíveis à sua atuação. Os professores trazem experiências pessoais e profissionais onde aprenderam e desaprenderam muitas coisas (MOITA, 1995).

Seria o caso, então, de nos perguntarmos sobre a forma pela qual as instâncias formadoras têm tratado tal tema. Estariam abordando adequadamente a questão, ao propor que as diversidades dos alunos da educação básica sejam consideradas, mas sem observar a diversidade dos alunos que chegam aos cursos de formação? Nossas perspectivas teóricas de caráter universalizante têm conseguido equacionar a multiplicidade de perspectivas que os candidatos a professores nos trazem? Como proceder a essa aproximação, que nos parece imprescindível, em um momento em que a flexibilização do currículo universitário ocorre não só em função das demandas do capital, mas também por demandas de setores populares, tal como nos evidencia Santos (2005)?

A discriminação da educação no campo

No Brasil, apesar de explicitada e defendida na legislação como direito de todos, a escola ainda não os atende plenamente e, dos que entram, nem todos saem devidamente escolarizados. No caso específico dos moradores e trabalhadores do campo, o acesso à escola é permitido e defendido, mas precariamente viabilizado, pela distância e funcionamento precários.

O que vem ocorrendo, apesar da política mais recente do MEC indicar certo favorecimento da educação do campo¹, é que as escolas ali situadas estão sendo fechadas, enquanto o transporte escolar do campo para as cidades se amplia. Os alunos, ao serem transportados para a cidade, são retirados do seu *habitat*, da sua cultura, passam pela dura convivência com preconceitos, levando-os muitas vezes a abandonar a escola (BRANCA-LEONI apud BRASIL, 2004). Devido às grandes distâncias, precisa existir um transporte escolar intracampo, reunindo os alunos em distâncias bem menores. Outra forma de encaminhar a educação no campo sem construir escolas são as salas multisseriadas², de organização pedagógica precária e, há muito tempo, eliminadas da área urbana.

A proposta do PNE (2011-2020), em tramitação no Congresso, admite, em relação à educação do campo, a perpetuação de situações como o transporte de alunos da educação básica do campo para as cidades e a manutenção de salas multisseriadas. Em um PNE, que terá a vigência de dez anos, deveria ser previsto, de forma planejada, o tempo de superação dessas dificuldades (DOURADO, 2011).

A discriminação dos educandos do campo é evidente, tanto no tratamento que recebem quando deslocados para centros urbanos, quanto na negação de políticas que os atendam em seus locais de moradia. A existência da escola no campo é uma reivindicação dos movimentos sociais que, a cada novo ano, lutam contra seu fechamento. A escola para os moradores do campo, portanto, ainda não é direito de todos.

Formação para o campo

No campo, além da qualificação ser mais precária do que a dos professores urbanos, a remuneração é inferior. Há dificuldades de acesso às escolas e não há qualquer auxílio para a locomoção. Nos anos iniciais do ensino fundamental, 9% dos professores apresentam formação em curso superior, enquanto na zona urbana essa porcentagem é de 38% (BRASIL, 2004). O agravante é que os professores com formação em nível superior que atuam no campo nem sempre lecionam a disciplina para a qual foram formados.

Ao falar de professores do campo, estamos falando principalmente de uma escola de ensino fundamental diurna, porque é rara a oferta de educação infantil, ensino

médio e educação de jovens e adultos, conforme dados apresentados na Tabela 1, referentes ao atendimento escolar:

Tabela 1 – Atendimento escolar no campo por nível ou modalidade

Nível/Modalidade	Atendimento (%)
Educação infantil/creche	6,98%
Educação infantil/pré-escola	66,80%
Ensino fundamental	91,96%
Ensino médio	18,43%
Eja – ensino fundamental	4,34%
Eja – ensino médio	3,10%

Fonte: Silva (2012).

Considerando as escolas do campo, como lidam os professores com a diversidade, com preconceitos e diferenças? Segundo os movimentos sociais, os professores formados na área urbana, em sua maioria, não conhecem a cultura dos alunos moradores do campo. Os professores e alunos necessariamente têm que conviver com suas diferenças culturais. Mas é diferente a situação dos professores e alunos das escolas públicas urbanas e rurais? Vários estudos nos mostram semelhanças, mas a realidade do campo é agravada porque o professor que vem da cidade para o campo é provisório. As dificuldades de locomoção, a precariedade das escolas e as diferenças culturais fazem dele um profissional à espera de uma vaga na cidade. Com a percepção das distâncias culturais e com a preocupação de que os professores fossem mais próximos dos movimentos sociais, estes deram um passo à frente, lutando por formação específica.

Esse tipo de formação teve início a partir de 1990, por intermédio do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), com os cursos de magistério, depois denominados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, de 1996) como curso normal de nível médio. Desde 1998, com a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), a formação se ampliou com cursos de graduação em pedagogia, denominados, posteriormente, pedagogia da terra, e de outras licenciaturas e com a incorporação de outros movimentos sociais do campo, tendo como parceiras diversas universidades brasileiras (COORDENAÇÃO..., 2002).

Esse trabalho de formação pressionou o poder público e os intelectuais a assumirem a discussão sobre a educação rural. A demanda por formação de professores, iniciada pelo MST e continuada com outros parceiros, desencadeou, em meados da década de 1990, a mudança da denominação de “educação rural” para “educação do campo”.

A pedagogia da terra

O curso de pedagogia da terra da UFG deu-se por meio de convênio, estabelecido entre o Pronera/Inkra e a Universidade Federal de Goiás (UFG); teve início em 2007 e finalizou em 2011. Seu objetivo foi preparar educadores do campo para a educação infantil, séries iniciais do ensino fundamental, atividades de coordenação e assessoramento pedagógico em escolas, sistemas educacionais e projetos educativos.

A UFG não foi a primeira universidade brasileira a oferecer cursos de graduação para assentados em áreas de reforma agrária. Eles já vinham sendo oferecidos em 17 universidades, nas áreas de pedagogia, agronomia, letras, história, geografia.

Em 2005, a direção da Faculdade de Educação (FE) da UFG foi procurada por movimentos sociais do campo que compunham a Via Campesina em Goiás, com a solicitação de que lhes fosse oferecido um curso de pedagogia para formar professores para as áreas de assentamento da reforma agrária. A partir dessa solicitação, a FE encaminhou a elaboração do projeto do curso, em conjunto, por uma comissão nomeada pela Direção da FE e representantes dos movimentos sociais do campo. O projeto foi submetido à discussão e aprovação das instâncias deliberativas da FE e da UFG.

O igual e o diferente

O curso de pedagogia da terra, oficialmente, não foi um curso novo criado na UFG. Seu currículo foi o mesmo do curso regular de pedagogia da FE, quanto às disciplinas oferecidas, à carga horária e ao registro acadêmico. Mas, apesar dessas semelhanças, houve muitas diferenças: a) foi voltado para alunos específicos, bem diferentes dos alunos do curso regular; b) a organização curricular se fez em módulos, e a FE, até aquele momento, não havia lidado concretamente com tal experiência. A organização em módulos, comportando, cada um deles, um tempo escola e um tempo comunidade³, exigiu que os conteúdos fossem distribuídos e trabalhados de forma específica; c) os professores tiveram que ter uma atuação diferenciada, pois tinham que planejar e avaliar atividades para o tempo comunidade e o tempo escola; e d) o curso funcionou durante as férias, com os alunos alojados na própria FE, o que obrigou a UFG a se reorganizar, sob vários aspectos.

É evidente que essa situação, apresentada de forma muito resumida, exigiu de todos os envolvidos muita disponibilidade, para levar a cabo tal experiência, que implicou um reconstruir constante do curso, seja por limites financeiros, seja pelas exigências postas pelas condições concretas dos alunos – isolados uns dos outros no tempo comunidade, sem acesso a bibliotecas, à internet e até mesmo a telefone, em alguns casos. E tendo que viver junto 24 horas ao dia no período presencial, fato que muito os marcou.

Destacamos, nesse sentido, alguns aspectos do curso com o objetivo de explicitar suas diferenças em relação ao curso regular da UFG, à especificidade dos seus alunos e às discriminações abertas e veladas referentes às condições socioeconômicas e culturais dos alunos e que, de alguma forma, interferiram em seu processo de formação.

Formação fora da sala de aula⁴

Na perspectiva dos alunos, sua formação no curso de pedagogia da terra ocorreu tanto na sala de aula quanto fora dela. Apresentamos, a seguir, alguns destaques, por crermos que, embora singulares, podem contribuir com o debate sobre a formação do educador.

A moradia em conjunto foi considerada pelos alunos muito educativa, pois exigiu do grupo organização e tolerância quanto a diferenças entre pessoas e movimentos sociais, uma vez que a convivência era obrigatória, em função do pequeno espaço para estudo e moradia. Esse aspecto foi tão significativo que, quando instados a indicar o que cada um destacaria como mais marcante em sua experiência no curso, a grande maioria se referiu à vivência no coletivo: o aprender a viver junto, a troca de experiências, o intercâmbio de culturas – tanto entre as regiões quanto entre os diferentes movimentos, pastorais e pessoas –, o apoio àqueles que, por diferentes motivos, mereceram uma atenção especial, enfim, a construção de um espaço de vivência comum.

Outro elemento que contribuiu para a aprendizagem dos alunos fora da sala de aula foi a dinâmica da crítica e da autocrítica. Tal instrumento, também comum a movimentos de caráter político-religioso, chegou a causar comoção entre os participantes do curso, notadamente entre aqueles que nunca haviam vivenciado tal situação. Foi necessário mudar a dinâmica, começando por tentar entender o que significam crítica e autocrítica e, gradativamente, ir realizando-as. Alunos se referiram a elas como um momento difícil, mas que trouxe muito aprendizado.

Para a construção de uma organicidade interna à turma, elemento essencial para os movimentos sociais, contribuiu o acompanhamento do curso por lideranças da Via Campesina, com experiência em organização de eventos coletivos, além da presença de algumas lideranças dos movimentos na condição de alunos do curso. No processo de construção dessa organicidade, julgamos fundamental a trama organizacional construída pelos alunos, que supunha a integração de todos em uma ou mais atividades.

Como parte do processo de construção dessa organicidade, é importante destacar a realização da *mística*, talvez por ela ter uma forma pública de manifestação. Entre as várias equipes pelas quais se distribuíam os alunos, havia uma, encarregada da *mística*, que se realizava todas as manhãs, exceto aos sábados, quando a responsabilidade se transferia para um movimento ou uma pastoral. A *mística*, que remete a manifestações

religiosas (MENEZES NETO, 2003), segundo depoimento de alunos, é parte do cotidiano e aponta para um porvir, para uma utopia que se quer construir e dá forças para continuar na luta. Parece muito apropriada essa concepção da mística como elemento unificador de pessoas envolvidas em uma ação, no caso, o curso.

Muitos dos alunos que se referiram à mística ressaltaram que ela expressa algo significativo para o coletivo: seja uma situação vivenciada, seja uma ideia, uma data ou uma pessoa que possa servir como referência para o grupo. Além de contribuir para a disciplina interna, pois o momento da mística é também o momento em que se confere a presença de cada um. E, por certo, a equipe encarregada da disciplina tem como uma das tarefas cobrar a presença nos eventos comuns.

A ciranda infantil era formada por crianças de menos de seis anos, filhas de alunos e alunas que precisavam trazê-las porque não tinham quem delas cuidasse em seu lugar de origem. Essas crianças foram acompanhadas por cuidadores indicados e trazidos pelos movimentos sociais componentes do curso. As atividades e a organização da ciranda eram supervisionadas pela coordenação dos alunos, responsável por essa atividade em cada tempo escola. A ciranda infantil, com seus cuidadores, foi imprescindível para o funcionamento do curso. Todos os alunos realçaram sua importância e destacaram o aprendizado que essa vivência, longamente praticada pelo MST, trouxe para a formação de cada um.

Os alunos, os movimentos sociais e a universidade

A passagem desses alunos pela universidade, em nossa perspectiva, exigiu que eles lançassem mão de aprendizados anteriores, como a de sobreviver em meio a condições materiais e emocionais adversas, de modo a conseguirem construir um espaço possível de convivência contínua entre pessoas com históricos distintos. A administração da diversidade foi uma constante, tanto pelas diferenças intramovimentos e intrapessoais quanto por se encontrarem em um ambiente diferente do habitual e, por vezes, hostil. Nesse sentido, destacamos alguns episódios vividos pelos alunos que expressam, simultaneamente, o estranhamento e a busca da sobrevivência nesse novo universo chamado universidade.

Por ter o curso acontecido durante as férias, o contato dos alunos com a universidade resumiu-se ao restaurante universitário; à lavagem de roupa na casa do estudante, onde, ao final do curso, também conseguiram acesso às quadras de esporte; à biblioteca, pouco frequentada, por dificuldades burocráticas e pelo pouco hábito da leitura entre muitos deles; e aos funcionários e professores da FE, em número reduzido, o que não impediu manifestações de estranheza e de protestos por parte de alguns professores e funcionários. Inúmeras vezes, o diretor recebeu pessoas indignadas com

os varais de roupa improvisados, com as bandeiras dos movimentos espalhadas pela faculdade, com os objetos da mística expostos no hall de entrada da faculdade.

A relação com a universidade, representada principalmente pelos professores e pela coordenação do curso, embora avaliada pelos alunos como boa e marcada por respeito recíproco, teve momentos de tensão, expressos, principalmente, na crítica à metodologia ou à concepção ideológica de um ou outro professor; na discordância com relação a alguma atitude da coordenação do curso, especialmente no que se refere a impasses entre posturas dos movimentos e normas da universidade. Em cada caso, a coordenação buscou intermediar um entendimento, por vezes contornando certas normas, por vezes fazendo prevalecer as formas de encaminhamento previstas pela UFG.

Outro aprendizado destacado pelos alunos foi quanto à relação professor-aluno. Existia, entre eles, a expectativa de que, a exemplo de suas experiências anteriores de escolarização, os professores universitários fossem mais rígidos e fechados, tanto no que se refere a conteúdos quanto à metodologia de trabalho. Todos apontaram como surpresa positiva o fato de os professores, na quase totalidade, dialogarem com os alunos, mudarem a estratégia de abordagem quando percebiam que não estavam sendo entendidos, estimularem o debate e suportarem a crítica que, por vezes, ocorria.

Quanto ao processo de trabalho pedagógico, uma das questões que os alunos perceberam como mais intrigantes foi a forma de trabalhar o erro. A maioria dos alunos, de início, indignou-se profundamente com o fato de ter que refazer trabalhos. Entretanto, na avaliação que fizeram dessa metodologia, já no final do curso, quase todos a perceberam como uma das inovações significativas, por trabalhar o erro numa perspectiva totalmente diferente da forma tradicional que tinham como modelo. Avaliaram que essa forma de trabalhar os ajudou a compreender muitas coisas e que cobrar melhoras em um trabalho não é desprezar o que o aluno já fez, mas contribuir para que ele aprofunde seu conhecimento. Alguns, inclusive, disseram que já estavam utilizando esse método com seus próprios alunos.

Aprendizagens anteriores deram aos alunos uma condição que poderíamos classificar de amadurecida, ante a percepção de atitudes preconceituosas e discriminatórias. A maioria disse que, de início, houve posturas e referências depreciativas ao grupo, principalmente por parte do pessoal que trabalhava na limpeza e de alguns guardas que trabalhavam na FE⁵.

Afirmaram que, ao longo do curso, a persistência de varais com roupas secando e a presença contínua de crianças andando pela faculdade causaram incômodos em alguns, curiosidade e aproximação em outros. Também encontraram certa resistência inicial em funcionários do restaurante universitário (RU), onde fizeram refeições. Entretanto, quase todos afirmaram que entendem tal tipo de discriminação como resultante de informações distorcidas, em geral veiculadas pela imprensa, e que eles

tiveram por norma não entrar em clima de provocação. Quanto a funcionários – e estudantes da casa dos estudantes, com os quais tiveram que negociar algumas coisas –, a estratégia foi sempre a de cumprimentar, buscar conversar, convidar para os momentos festivo-culturais, de forma que os espíritos foram se desarmando e a convivência, com todas essas categorias, foi, ao final do curso, avaliada como boa. Houve quem relatasse atos preconceituosos que contribuíram para inibi-los em alguns espaços, como a biblioteca e o laboratório de informática. Outros se referiram a uma discriminação recíproca, visto que alguns chegaram aqui “armados” contra os demais e propensos a ver discriminação em qualquer coisa.

As avaliações dos alunos acerca das condições materiais do curso, notadamente alojamento e alimentação, vão em direção contrária às imaginadas por quem está fora do curso⁶: enquanto para estes as condições de alojamento seriam desumanas, aqueles as avaliam como problemáticas, por juntar muita gente em uma sala, mas que, comparadas às situações de acampamento e à situação de vida de muitas famílias, não chegaram a ser um problema.

Quando perguntados acerca da contribuição do curso para os alunos e para os movimentos e pastorais, praticamente todos ressaltaram a importância da aquisição de fundamentação teórica para uma prática pedagógica que muitos já exerciam, seja como professores de escolas, seja em atividades de educação popular. Mesmo lideranças que já haviam participado de cursos de formação teórica apontaram como grande contribuição do curso a aquisição ou aprofundamento de fundamentos teóricos, para melhor sustentar suas análises da sociedade, o planejamento de aulas e palestras e a prática diária, que reforçou a solidariedade, bem como valores humanistas e socialistas já desenvolvidos pelas organizações camponesas. Também apontaram o fato de os movimentos e pastorais aprenderem uns com os outros, em especial com o MST, que já dispunha de uma concepção de educação do campo, além da ciranda, alvo de elogios por parte da maioria.

No que diz respeito à contribuição do curso para a universidade, em linhas gerais, foi apontada a quebra de muitos limites, a começar por transformar salas de aula em alojamento e a conquista gradativa de outros espaços, como o acesso a chaves do miniauditório, laboratório de informática, sala de aparelhos de som e imagem. Também apontaram a mudança de olhar dos professores, muitos dos quais manifestaram sua positiva surpresa com a capacidade de organização, de esforço e de superação demonstrada por grande parte dos alunos. Deixaram, ademais, um exemplo de relacionamento com todos os níveis de funcionários e professores, sem distinção hierárquica – o que se expressou mais em gestos do que em palavras.

Notas

- 1 O MEC criou, em 2004, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), cujo objetivo é “contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade sócio-ambiental.” Na sua estrutura, foi criada também a Coordenação Geral de Educação do Campo, que coordena a construção de políticas de educação para o campo (SILVA, 2012).
- 2 As salas multisseriadas são formadas por agrupamentos de alunos com idade e nível de escolaridade variados, sob a regência de um só professor, em uma mesma sala.
- 3 Tempo escola era a denominação do período de permanência dos alunos em Goiânia com atividades letivas na FE; tempo comunidade denominava o período entre dois tempos escola, quando os alunos realizavam, em seus locais de residência, atividades programadas e avaliadas pelos professores do curso no tempo escola.
- 4 Foram realizadas, pelas autoras, várias entrevistas com alunos do curso e dirigentes de movimentos sociais, de muita importância para a elaboração deste texto. Elas não foram transcritas devido às limitações do espaço que lhes foi destinado.
- 5 Dois funcionários – um da limpeza e um guarda – tiveram que ser transferidos em virtude de reiteradas e exageradas manifestações de hostilidade em relação aos alunos.
- 6 Essa observação baseia-se, por exemplo, em conversas com diferentes professores e nas discussões em que as coordenadoras participaram junto ao Conselho Diretor da FE, quando da apreciação do Relatório Final do curso (maio/2011).

Referências

- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- _____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996.
- _____. Ministério da Educação. **Referências para uma política nacional de educação do campo**. Brasília, DF: MEC, 2004.
- _____. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 8.035, de 20 de dezembro de 2010**. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2010.
- CHAUI, Marilena. O inferno urbano e a política do favor, tutela e cooptação. **Revista Teoria e Debate**, v. 113, p. 1-5, 27, jun. 2013.
- COORDENAÇÃO pedagógica. Apresentação. Cadernos do ITERRA, n. 2, p. 5-6, dez. 2002.
- DALLARI, Dalmo de Abreu. Um breve histórico dos direitos humanos. In: CARVALHO, José Sérgio (Org.). **Educação, cidadania e direitos humanos**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **Plano Nacional de Educação (2011-2020)**. 2. ed. Goiânia: Editora UFG; Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e relações raciais**: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. 3. ed. Brasília, DF: MEC, 2005.

MENEZES NETO, Antônio Júlio de. **Além da terra**: cooperativismo e trabalho na educação do MST. Rio de Janeiro: Quartet, 2003.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto/Portugal: Porto Ed., 1995.

MOURA, Glória. **O direito a diferença**. 3. ed. Brasília, DF: MEC, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A universidade no século XXI. Para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SILVA, Adilson Alves da. A educação do campo em Goiás: contribuições da Comissão Pastoral da Terra. 2012. 180 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2012.

Recebido em agosto e aprovado em setembro de 2013

Teacher formation and diversity *Pedagogical programs and practices*

ABSTRACT: This article discusses diversity and the formation of rural teachers from different social movements, their pedagogical practices in the face of differences and prejudices. It takes as its starting point the Pedagogy of the Land course in the Faculty of Education at the Federal University of Goiás between 2007 and 2011.

Keywords: Teacher formation. Diversity. Social movements. Pedagogy of the land.

Formation des enseignants et diversité *Programmes et pratiques pédagogiques*

RÉSUMÉ: Cet article aborde la diversité et la formation des éducateurs en milieu rural de différents mouvements sociaux, leurs pratiques pédagogiques face aux différences et aux préjugés, à partir du cours de pédagogie de la terre à la Faculté d'Éducation de l'Université Fédérale de Goiás.(FE/UFG), entre 2007 e 2011.

Mots-clés: Formation des enseignants. Diversité. Mouvements sociaux. Pédagogie de la terre.

Formación de profesores y diversidad *Programas y prácticas pedagógicas*

RESUMEN: Este artículo aborda la diversidad y la formación de educadores rurales de diferentes movimientos sociales, sus prácticas pedagógicas frente a las diferencias y preconceptos, a partir del curso de pedagogía de la tierra en la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Goiás. (FE/UFG), entre 2007 y 2011.

Palabras clave: Formación de profesores. Diversidad. Movimientos sociales. Pedagogía de la tierra.