

Da invisibilidade as políticas públicas de formações de professores para as escolas no/do campo

Claudia Glavam Duarte¹
Elisete Enir Bernardi²

Resumo

O presente texto propõe um exercício analítico de cunho teórico reflexivo em torno da aparente invisibilidade vivenciada pelas escolas do campo e seus sujeitos, no que tange aos seus saberes, suas experiências e seus modos de vida. Apresenta também dados estatísticos que apontam a expressividade quantitativa destas escolas e pontua o sucateamento e precarização da infra-estrutura destas. Tal precarização aliada aos significados disponibilizados pelos artefatos culturais que pressupõem o espaço/tempo rural como algo provisório que deveria encaminhar-se para uma superação de suas condições constrói uma representação negativa para os sujeitos que vivem no campo. Assim, os modos de vida, as práticas vivenciadas e os saberes produzidos pelos sujeitos do campo são silenciados ou ignorados nos currículos escolares. Na contramão destes processos, políticas públicas, especificamente as licenciaturas em Educação do Campo emergem com o compromisso de problematizar as condições de nossas escolas e afirmar a possibilidade de construção de uma escola no/do campo de qualidade.

Palavras-chave: Educação do Campo. Formação de professores. Licenciatura em Educação do Campo.

From invisibility to public policies of teacher training for schools in the countryside

Abstract

The present text proposes an analytical exercise with a reflective theoretical framework around the apparent invisibility experienced by the rural schools and their subjects, with regard to their knowledge, their experiences and their way of life. It also presents statistical data that indicate the quantitative expressiveness of these schools and points to the scrapping and precariousness of their infrastructure. Such precariousness combined with the meanings made available by the cultural artifacts that presuppose the rural space / time as something provisional that should be directed towards a surpassing of its conditions constructs a negative representation for the subjects that live in the field. Thus, the ways of life, the lived practices and the knowledge produced by the subjects of the field are silenced or ignored in the school curricula. Contrary to these processes, public policies, specifically the degrees in Field

¹ Professora doutora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul- campus Litoral Norte do curso de Licenciatura em Educação do Campo. Brasil/RS E-mail: claudiaglavam@hotmail.com

² Doutora em educação e Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul- campus Litoral Norte, coordenadora do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. Brasil/ RS. E-mail: elisete.bernardi@ufrgs.br

Education emerge with the commitment to problematize the conditions of our schools and affirm the possibility of building a school in the field with quality.

Keywords: Field Education. Teacher training. Degree in Field Education.

É que em todo o lado, mesmo no invisível, há uma porta. Longe ou perto, não somos donos, mas simples convidados. A vida, por respeito, requer licença (COUTO, 2003, p.16).

Iniciamos este texto a partir da epígrafe acima porque ela nos incita a pensar que, mesmo naquilo que está oculto, invisível, “há uma porta” que nos convida a entrar. Essa invisibilidade e, ao mesmo tempo, o convite que se faz para adentrarmos o espaço, requer respeito, requer licença. É nesta condição, como já mencionava Duarte e Taschetto (2014), que adentramos os espaços/tempos das Escolas do Campo para, junto com elas, pensarmos suas condições e problematizarmos sua aparente invisibilidade. Invisibilidade que se estende desde os “olhares” dos poderes públicos até as academias que, não raras vezes, ignoram em seus currículos, discussões a cerca das especificidades destas escolas e de seus sujeitos (DUARTE, TASCHETTO, 2014).

Esta invisibilidade se desnuda ao identificarmos os dados estatísticos que apontam a expressividade quantitativa destas escolas. Segundo dados disponibilizados pelo Censo Escolar INEP/2011 e pelo IBGE/2010 existem 76 mil Escolas no campo³ que abrigam 6,2 milhões de estudantes. Apesar deste número expressivo, cabe pontuar que quando estas escolas assumem lugar de destaque aparecem nomeadas na forma diminutiva como “escolinhas”, realçando, dessa forma, a posição hierárquica que ocupam em relação às escolas urbanas⁴. As diferenças, no entanto, não se restringem ao espaço

³ Este número pode ser maior em virtude do Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA que afirma em seu Art. 1º, § 1º que: escola do campo é aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, **ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo.** (Grifos nossos)

⁴ Neste íterim, não é de se estranhar que 90,1% destas escolas não possuam acesso a internet, o que tem ocasionado a exclusão digital destes jovens. Tal informação passa

escolar, pois no quesito infra-estrutura as desigualdades, provenientes desta invisibilidade, são alarmantes. A fim de exemplificar a situação destacamos os seguintes dados: 80% das escolas rurais ainda dependem de fossas; 15% não possuem energia elétrica e 10,4% sequer água potável (INEP, 2011; IBGE, 2010). A precarização da infra-estrutura aliada aos significados disponibilizados pelos artefatos culturais (mídia televisiva, jornais, revistas, etc) para os sujeitos que vivem no meio rural acabam construindo imagens negativas para estas escolas que, muitas vezes, isoladas, não conseguem se pronunciar a este respeito.

Assim, temos a “pedagogia das mídias”, tornando visível e construindo os significados que lhes parecem pertinentes para os sujeitos, para os modos de ser e viver no campo. Nossa compreensão é de que a mídia tem uma função na constituição das coisas que ela reflete. Para nós, não se trata apenas de palavras ou imagens, mas de um conjunto de perspectivas, métodos e verdades organizadas e disponibilizadas, ou seja, quando alguém ou algo é descrito, explicado, em uma narrativa ou discurso, temos a linguagem produzindo uma realidade. Segundo Schnorr (2011, p.2-3)

Na maioria dos produtos televisivos há o estereótipo de que os trabalhadores ou as pessoas que vivem em zonas rurais são ingênuos. A distância para chegar a uma escola, a falta de transporte e a dificuldade em permanecer estudando faz com que o capital escolar seja mais difícil de ser alcançado. Sua fala é diferente da pessoa urbana e, muitas vezes, a televisão a mostra como inculta.

Em relação a questão linguística, este mesmo autor destaca, ainda, que “em várias situações, quando o morador do meio rural vai à ‘cidade grande’, sua procedência é logo percebida, sua fala é distinta, seus “erres” são carregados

despercebida quando produzimos nossas reflexões sobre a “revolução” que as TICs (Tecnologias de Informação e comunicação) estão ocasionando na educação e esquecemos que em muitas escolas do campo, quicá existe sinal para completar uma ligação telefônica.

e os verbos são conjugados de forma “caipira”. Não raro sofre, assim, discriminação sociolinguística. ” (SCHNORR, 2011, p.2-3).

Assim, a ingenuidade, as características de suas falas “caipira”, de suas vestimentas articulado a imagem de espaço rural atrasado, sem movimento, estático em contraposição ao espaço urbano visto como representativo de progresso, de movimento, ressoam no espaço escolar. Nesta perspectiva, o espaço/tempo rural passa a ser entendido como espaço/tempo provisório que deveria encaminhar-se para uma superação de suas condições.

Outra situação, não menos importante, está vinculada a invisibilidade ou muitas vezes, a exclusão dos saberes produzidos pelos sujeitos do campo⁵. Temos a compreensão de que a educação para este público requer “pensar sob outra lógica, quer seja a lógica da terra, a lógica do campo e, sobretudo, a dos sujeitos que ali vivem, constroem e defendem seu *modus vivendi*.” (ROCHA; MARTINS, 2009, p. 1).

Nesta perspectiva, a proposta educacional encontra-se amalgamada aos modos genuínos experienciados pelo homem/mulher do campo em suas práticas sociais. De acordo com Neto (2009, p.34) “os trabalhadores do campo sempre produziram, pela prática, os seus conhecimentos e, esses, não podem ser desprezados [...]”. Dessa forma busca-se uma escola que esteja no campo e seja do campo, pois,

Não basta que a escola ali esteja, mas é necessário que ela dialogue plenamente com a realidade do meio onde se encontra. Isso significa dizer que é uma escola inserida verdadeiramente na realidade desses sujeitos, pronta a colher

⁵ De acordo com o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 são considerados sujeitos do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural.

e procurar atender às demandas específicas desses homens e mulheres e seus filhos, população que trabalha com a terra e detém conhecimentos específicos e realidades profundamente diferentes daquela dos sujeitos inseridos no meio urbano (FARIA, et alli, 2009, p. 93).

Estar atento aos conhecimentos específicos destes homens e mulheres e garantir a inserção de tais conhecimentos no espaço escolar faz parte do desafio de educadores e educadoras compromissados(as) em consolidar escolas do/no campo. No entanto, comumente observamos, na escola, dois movimentos, que nomeados por Lévi-Strauss foram re-significados pelo sociólogo Zygmunt Bauman (1998): Os movimentos antropofágicos e antropoêmicos. O primeiro consiste em:

[...] aniquilar os estranhos *devorando-os* e depois, metabolicamente, transformando-os num tecido indistinguível do que já havia. Era esta a estratégia da *assimilação*: tornar a diferença semelhante; abafar as distinções culturais ou lingüísticas; proibir todas as tradições e lealdades, exceto as destinadas a alimentar a conformidade com a ordem nova e que tudo abarca; promover e reforçar uma medida, e só uma, para a conformidade. A outra estratégia era *antropoêmica*: *vomit* os estranhos bani-los dos limites do mundo ordeiro e impedi-los de toda comunicação com os do lado de dentro (Ibidem, p. 28-29).

Tais conceitos tornam-se pertinentes para efetuarmos um exercício analítico sobre a relação entre os saberes provenientes da forma de vida camponesa e a escola situada no campo. O movimento antropofágico consiste em se apropriar de tais saberes para colocá-los a serviço do conhecimento científico. Nesta lógica os conhecimentos produzidos pelos sujeitos do campo deveriam passar por um “exercício de tradução”, que teria como finalidade “traduzir” as diferentes racionalidades para facilitar a aprendizagem e o desenvolvimento de conceitos pertinentes ao conhecimento científico. Neste processo tornam-se opacas as singularidades, abafam-se as nuances, aniquilam-se as especificidades a fim de “tornar a diferença semelhante”. Tal processamento dar-se-ia por encerrado quando os conhecimentos advindos dos camponeses não fossem mais reconhecidos como tal, visto que suas características foram profundamente alteradas.

O segundo movimento, o antropológico, consiste em ignorar tais saberes ou impedi-los de adentrar o espaço escolar. Isso corre, muitas vezes, pelo entendimento de que tais saberes não seriam dignos de ocuparem, para usar uma expressão cara aos movimentos sociais, o espaço escolar. Esta se constitui em uma exclusão que marginaliza e silencia as vozes das chamadas “minorias”, e provoca o que Boaventura de Souza Santos (1996) denominou “epistemicídio”, ou seja, “o extermínio de formas subordinadas de conhecer” (SILVA, 1998, p. 196). Contrapor-se a este “epistemicídio” significa garantir espaço, no currículo escolar, para estas formas subordinadas de conhecer, de entender e de explicar o mundo.

A inclusão, no currículo escolar, destas formas não hegemônicas de conhecimentos pode contribuir para a desconstrução das concepções de inevitabilidade e naturalidade das narrativas curriculares dominantes, que constituem o currículo de uma forma muito particular. Além disto, garantir a presença destes conhecimentos no espaço escolar afirma a dimensão política da Educação, contrariando a assepsia e a neutralidade que caracterizam, muitas vezes, este campo do conhecimento.

Acreditamos que tais discussões se tornam férteis quando examinadas no âmbito escolar, pois, como afirma Marisa Vorraber Costa (1999, p. 38) as escolas e o currículo devem ser pensados como

[...] territórios de produção, circulação e consolidação de significados, como espaços privilegiados de concretização da política da identidade. Quem tem força nessa política impõe ao mundo suas representações, o universo simbólico de sua cultura particular.

Nestes “territórios” circulam narrativas particulares que estabelecem “qual conhecimento é legítimo e qual é ilegítimo, quais formas de conhecer são válidas e quais não o são, o que é certo e o que é errado, o que é moral e o

que é imoral, o que é bom e o que é mau [...]” (SILVA, 1998, p. 195). Tais narrativas nos constituem como sujeitos de um modo muito particular. Sandra Corazza (2001, p. 15), em sua obra intitulada *O que quer um currículo?* afirma que “um currículo costuma responder que quer ‘um sujeito’, que lhe permita reconhecer-se nele”. Neste mesmo sentido, Silva enfatiza:

Como política curricular, como macrodiscurso, o currículo tanto expressa as visões e os significados do projeto dominante quanto ajuda a reforçá-las, a dar-lhes legitimidade e autoridade. Como microtexto, como prática de significação em sala de aula, o currículo tanto expressa essas visões e significados quanto contribui para formar as identidades sociais que lhes sejam convenientes (2001, p. 29).

Que sujeito quer o currículo presente nas escolas do campo? Que conhecimentos entram em jogo para sustentar a construção de tal sujeito? Nesta perspectiva, faz-se necessária uma discussão sobre os mecanismos que estão ativamente envolvidos na legitimação do que conta como próprio/impróprio, válido/não válido para compor o currículo, também nas escolas do campo. Trata-se de identificar como as relações de poder operam e de que forma vão construindo os processos de naturalização e de inevitabilidade de certas formas de ser e estar no mundo.

É nesta perspectiva que, muitas vezes, denunciemos o urbanocentrismo presente no currículo das escolas do campo, pois, o urbano (seja o território com suas características ou os sujeitos que ali vivem) constitui-se como referência de modernidade e progresso. Importante destacar que não estamos propondo uma clivagem entre espaço urbano e rural, tratando-os como espaços autônomos e independentes estamos simplesmente problematizando a ausência das marcas do campo em muitas de suas escolas.

Uma das frentes de luta instalada para destacar as especificidades das escolas do campo, denunciar seu sucateamento, bem como anunciar novas possibilidades para os sujeitos do campo tem se dado por ocasião da

expansão da Educação Superior, no âmbito da formação de educadores do campo, com a implementação de 42 cursos, em Instituições de Ensino Superior -IES brasileiras. Concebida a partir da demanda dos movimentos sociais, emerge uma nova modalidade de graduação, intitulada “Licenciatura em Educação do Campo”.

Essa ampliação, por sua vez, faz parte de uma das mais recentes políticas de Estado, lançada em 2012, e intitulada Programa Nacional de Educação do Campo – Pronacampo⁶, que objetiva oferecer apoio técnico e financeiro para implementação da Política Nacional de Educação do Campo, devendo atender Escolas do Campo e Quilombolas, a partir de quatro eixos de ação: Gestão e Práticas Pedagógicas; Formação de Educadores; Educação Profissional e Tecnológica; Infraestrutura.

Neste sentido, o apoio financeiro e pedagógico para implantação dos 42 novos cursos de Licenciatura em Educação do Campo – LEDOC⁷, está centrado no eixo da formação de educadores através de um Subprograma intitulado “Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo PROCAMPO.

A Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS desenvolve o curso de Licenciatura em Educação do Campo: Ciências da Natureza no campus sede e no campus Litoral Norte⁸. Cabe destacar que até o momento a universidade realizou três ingressos anuais e já acolhe mais de cem educandos. A escolha da habilitação do curso seguiu os princípios do Procampo que afirmava a necessidade de cursos interdisciplinares com formação por área de

⁶ Maiores informações podem ser obtidas no site: <http://pronacampo.mec.gov.br/>

⁷ PROCAMPO - Lista das Universidades contempladas pelo EDITAL Nº2/2012 Cursos de Licenciatura em Educação do Campo. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/formacao_continuada_licenciatura_educ_campo_09052016.pdf. Acesso em 29 de setembro de 2016.

⁸ As autoras, deste texto, se inserem na implantação deste curso no campus Litoral Norte.

conhecimento e atendeu a urgência de formar professores vinculados a área de Ciências da Natureza.

Além de atender os princípios do Procampo, entendemos a formação por área de conhecimento como condição necessária para a produção do conhecimento na contemporaneidade. Esta perspectiva oferece suporte para a compreensão mais global dos fenômenos e dos objetos de estudo, além de contribuir para o esfacelamento das fronteiras disciplinares. No entanto, acreditamos que esta formação não rompe com os conhecimentos específicos de ordem disciplinar, mas os amplia e o re-atualiza, colocando-os em interlocução. De acordo com o Projeto Político Pedagógico do curso:

A formação de educadores por área de Conhecimento, na perspectiva deste curso, almeja que os docentes egressos contribuam significativamente na superação da disciplinarização dos saberes, ainda hegemônica nos currículos escolares em geral. Para tanto, a proposta curricular do curso possibilitará que o licenciando vivencie em seu cotidiano acadêmico a valorização e a produção de conhecimentos e saberes contextualizados no mundo da vida rural, em particular os mundos do trabalho docente e do Campo (UFRGS – PPC, 2013, p. 4-5).

Além desta especificidade, o curso é desenvolvido na Pedagogia da alternância⁹ como sugerem os marcos normativos da Educação do Campo¹⁰, em especial a Resolução CNB/CEB/1/2006. A articulação entre momentos alternados de atividade escolar e atividades de pesquisa na comunidade pressupõe o entendimento de que a educação ocorre também para além dos muros escolares. Além disso, tal organização “busca superar a perspectiva de

⁹ Cabe destacar que a Pedagogia da Alternância tem sua origem na França, no período da segunda guerra mundial. Posteriormente se desenvolveu na Itália e na Espanha e somente no final da década de 1960, foi introduzida no Brasil, inicialmente no Estado do Espírito Santo.

¹⁰ Parecer CNE/CEB 36/2001 e Resolução CNE/CEB 1/2002 que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo; Parecer CNE/CEB 1/2006 que versa sobre os dias considerados letivos para a aplicação da Pedagogia da Alternância; - Resolução CNE/CEB/2/2008 que estabelece as diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.

que a escola é lugar da teoria e a comunidade é lugar de aplicação/transformação” (ANTUNES ROCHA, 2009, p. 44).

Nessa perspectiva os tempos comunidades e tempos escolares são entendidos como espaços contínuos de aprendizagem. Entende-se que o tempo comunidade oferece-se também como local para a aprendizagem dos educandos. Neste sentido, a pedagogia da alternância vem sendo apontada como a melhor alternativa para a Educação Básica, pois possibilita a relação expressiva entre as três agências educativas: família, comunidade e escola.

Conforme definido no Projeto Pedagógico do Curso – PPC (2013) a Licenciatura em Educação do Campo da UFRGS está organizada em três momentos de alternância por semestre letivo, nomeado por Tempo Universidade e Tempo Comunidade. Esta perspectiva, como afirmado anteriormente, busca possibilitar “diversas interfaces entre os mundos da vida rural, em particular os mundos do trabalho docente e do Campo, e o mundo acadêmico devidamente mediatizados e problematizados pelas intervenções pedagógicas da equipe de professores e professoras da Universidade (UFRGS, PPC, 2013, p.5) ”.

Tratando ainda das especificidades e princípios das licenciaturas em Educação do Campo Molina (2015) corrobora no entendimento de que os estudantes que estão em formação nos cursos de educação do campo e que irão atuar nas escolas do campo “considere[m], antes de tudo, que a existência e permanência (tanto destas escolas, quanto deste sujeitos) passa, necessariamente, pelos caminhos que se trilharão a partir dos desdobramentos da luta de classes; do resultado das forças em disputa na construção dos distintos projetos de campo na sociedade brasileira (MOLINA, 2015).

As universidades na sintonia com os movimentos sociais lançam-se na luta de uma nova formação “pensando no e do campo”, pois se deseja uma escola contextualizada ao campo, ao trabalho e as diferentes manifestações da vida nele presente, ou seja, vinculada a vida real dos sujeitos. Pois, no entendimento de Caldart a educação **no e do** campo se explica:

“**NO**: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive. **DO**: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada à sua cultura, e às suas necessidades humanas e sociais” (CALDART, 2005, p.27).

É nesta lógica que este texto foi escrito! Aceitamos o convite para adentrarmos respeitosamente a porta que sempre esteve aberta, as portas das Escolas do Campo. Nossa intenção é pensarmos com elas propostas “*desde o seu lugar e com sua participação*” que levem em conta suas especificidades, pois

A vida cotidiana apresenta-se como o lugar em que se compartilham conhecimentos, códigos de conduta, crenças, valores; enfim, apresenta-se como uma realidade interpretada e subjetivamente dotada de sentido para os homens e geradora de procedimentos (MONTEIRO; POMPEU, 2001, p. 55).

Assim, são *os conhecimentos, os códigos de conduta as crenças e os valores* destes sujeitos que apontam para a necessidade de “olharmos para o mundo lá fora” afim de que possamos, quem sabe, “soltar o ar fresco das outras possibilidades” (SILVA; CORAZZA; ZORDAN, 2004, p.22) também para a Educação do Campo.

Referências

BAUMAN, Zygmunt (1997). **O Mal-estar da pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

CORAZZA, Sandra. **O que quer um currículo?** Pesquisas pós-críticas em educação. Petrópolis: Vozes, 2001.

COSTA, Marisa Vorraber. Currículo e Política cultural. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p. 37-68.

COUTO, Mia. **Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

FARIA, A. R. et alli. O eixo educação do campo como ferramenta de diálogo entre saberes e docência. In: ROCHA, A. M. I.; MARTINS, A. A.. **Educação do Campo – desafios para a formação de Professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

MOLINA, M. C. Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 145-166, jan./mar. 2015. Editora UFPR.

MONTEIRO, Alexandrina; JUNIOR, Geraldo Pompeu. **A Matemática e os Temas Transversais**. São Paulo: Moderna, 2001.

NETO, A. J. de M.. Formação de professores para a Educação do Campo: projetos sociais em disputa. In: ROCHA, A. M. I.; MARTINS, A. A.. **Educação do Campo – desafios para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

ROCHA, A. M. I.; MARTINS, A. A.. Formar docentes para a Educação do campo: desafio para os movimentos sociais e para a universidade. In: ROCHA, Antunes Maria Isabel; MARTINS, A. A.. **Educação do Campo - desafios para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, Luis Heron; AZEVEDO, José Clóvis de; SANTOS, Edmilson Santos dos (Org.).



Novos Mapas Culturais, Novas Perspectivas Educacionais. Porto Alegre: Sulina, 1996. p. 15-33.

SCHNORR, Júlia. A representação do viver no campo: o estereótipo do homem e do espaço rural na televisão. In: **Cadernos de Comunicação**, v. 15, n. 2, Jul-Dez, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e Identidade Social: Territórios Contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). ***Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação.*** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 190-207.

SILVA, Tomaz Tadeu; CORAZZA, Sandra; ZORDAN, Paola. **Linhas de escrita.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

Universidade Federal do rio Grande do Sul – UFRGS. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação Licenciatura em Educação do Campo (PPC).** Faculdade de Educação. Porto Alegre, 2013