

# Licenciaturas em Educação do Campo

Resultados da Pesquisa sobre os Riscos e Potencialidades de sua expansão (2013-2017)



Organizadores

Mônica Castagna Molina  
Salomão Mufarrej Hage



## **UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC)**

Ubaldo César Balthazar – Reitor  
Alacoque Lorenzini Erdmann – Vice-Reitora

## **CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO (CED)**

Antonio Alberto Brunetta – Diretor  
Roseli Zen Cerny – Vice-Diretora

## **Laboratório de Novas Tecnologias (LANTEC)**

Elizandro Maurício Brick - Coordenador  
André Ary Leonel - Subcoordenador  
Sílvio Domingos Mendes da Silva - Núcleo de Criação e Desenvolvimento  
de Materiais Didáticos  
Maria Carolina Machado Magnus - Núcleo de Formação  
Juliano Camillo - Núcleo de Pesquisa e Avaliação

## **SÉRIE VOZES DO CAMPO**

### **Equipe Editorial**

Elizandro Maurício Brick – Editor  
Sílvio Domingos Mendes da Silva – Editor Adjunto  
Maria Carolina Machado Magnus – Editora Adjunta  
Inara Fonseca – Editora Adjunta

### **Conselho Editorial**

Adriana Angelita da Conceição - UFSC  
André Recht - UFVJM  
Andre Taschetto Gomes - UFSC  
Anieli Cristina Ottone Silveira - UFVJM  
Angela Carine Moura Figueira - UFRGS  
Antônio Fernando Gouvêa Silva - UFSCar  
Antônio Munarim - UFSC  
Beatriz Bittencourt Collere Hanff - UFSC  
Clécio Azevedo - UFSC  
Danilo Seithi Kato - UFTM  
Danilo Piccoli Neto - UFSC  
Débora Regina Wagner - UFSC  
Décio Auler - UFSM  
Demétrio Delizoicov - UFSC  
Gabriela Furlan Carcaioli - UFSC  
Glaucia de Sousa Moreno - UNIFESSPA  
João Batista Santiago Ramos - UFPA - Castanhal  
Juliano Camillo - UFSC  
Juliano Espezim Soares Faria - UFSC  
Karine Halmenschlager - UFSC  
Lucena Dall'Alba - UFSC  
Marcelo Gules Borges - UFSC  
Marilisa Bialvo Hoffmann - UFRGS  
Mônica Castagna Molina - UnB  
Mônica de Caldas Rosa dos Anjos - UFPR  
Nathan Carvalho Pinheiro - UnB  
Néli Suzana Quadros Britto - UFSC  
Ofélia Ortega Fraile - UFVJM  
Patricia Guerrero - UFSC  
Penha Souza Silva - UFMG  
Polliane Santos de Sousa - UFRB  
Renilto Carlos da Silva - UFPA - Castanhal  
Salomão Antônio Mufarrej Hage - UFPA  
Thaise Costa Guzzatti - UFSC  
Ubiratan Francisco de Oliveira - UFT  
Wagner Ahmad Auarek - UFMG  
Welson Barbosa Santos - UFG  
Welton Yudi Oda - UFAM  
Valter Martins Giovedi - UFES



2019 CED UFSC  
CIÊNCIA  
CIDADANIA  
DIVERSIDADE



UFSC



Vozes do Campo



UnB  
CTEC\FUP

# Licenciaturas em Educação do Campo

Resultados da Pesquisa sobre os Riscos  
e Potencialidades de sua expansão

*1ª Edição*

## **Organizadores**

Mônica Castagna Molina  
Salomão Mufarrej Hage

Florianópolis  
LANTEC/CED/UFSC  
2019



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA**

Centro de Ciências da Educação - CED

**Projeto gráfico**

Marina Moreira Moraes

**Diagramação**

Brunna C. Casagrande

Guilherme Behling

Marina Moreira Moraes

**Ilustração**

Eduardo Eising

Leonardo O. Cordeiro

Matheus Amarante

**Geoprocessamento**

Jonas Ambrósio Hamud

**Supervisores**

Erick Kallel Peixer Carraro

Giuliano Vieira Benedet

**Revisão Textual**

Sandra Maria Alencar Fonteles

Lantec - Laboratório de Novas Tecnologias  
Campus Universitário, 476 - Trindade, Florianópolis - SC

48 3721-9263 / 48 3721-9097

<http://www.lantec.ufsc.br>

Este trabalho está licenciado com uma Licença  
Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional.



Catálogo na fonte pela Biblioteca Universitária da  
Universidade Federal de Santa Catarina

L698

Licenciaturas em Educação do Campo [recurso eletrônico] : resultados da pesquisa sobre os riscos e potencialidades de sua expansão / organizadores Mônica Castagna Molina, Salomão Mufarrej Hage. – Dados eletrônicos. – 1. ed. – Florianópolis : LANTEC /CED/UFSC, 2019.  
480 p. : il. ; tabs., gráfs. – (Vozes do campo, 2)

Inclui bibliografia

E-book (PDF)

Impresso

ISBN 978-65-80460-25-0

ISBN 978-65-80460-26-7

1. Educação rural – Brasil. 2. Professores - Formação. I. Molina, Mônica Castagna. II. Hage, Salomão Mufarrej. III. Série.

CDU: 37(81)

# SUMÁRIO



<b>Apresentação</b> .....	<b>10</b>
<b>Prefácio</b> .....	<b>20</b>
<b>Contexto Geral da Pesquisa</b> .....	<b>25</b>
<b>Região Norte</b> .....	<b>43</b>
Riscos e potencialidades do curso de Licenciatura em Educação do Campo diante da consolidação da política de formação dos educadores do campo: a experiência da UFPA (Campus do Tocantins/Cametá) em discussão .....	46
Construindo um caminho: potencialidades e riscos na Licenciatura em Educação do Campo da UFT - Tocantinópolis .....	82
Potencialidades da Licenciatura em Educação do Campo na Unifesspa: acesso e permanência dos povos do campo na Universidade e a interdisciplinaridade como projeto formativo .....	101
Formação em alternância dos educadores na experiência da Licenciatura em Educação do Campo na UNIFESSPA: contribuições que incidem nas escolas e comunidades do campo .....	128
<b>Região Nordeste</b> .....	<b>165</b>
Formação de professores para escolas do campo: considerações sobre a Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal do Maranhão .....	168
Riscos e potencialidades da Pedagogia da Alternância na Licenciatura em Educação do Campo - Ciências Agrárias da UFRB .....	192

<b>Região Centro-Oeste .....</b>	<b>216</b>
Reflexões sobre a Licenciatura da Educação do Campo e suas potencialidades para a transformação da forma escolar: uma análise a partir da atuação de egressas da Universidade de Brasília .....	219
Licenciatura em Educação do Campo da UnB: dos riscos às potencialidades na implementação .....	249
Riscos, potencialidades e desafios na consolidação da política de educação superior para os povos do campo na Universidade de Brasília (UnB) .....	295
<b>Região Sudeste.....</b>	<b>332</b>
Políticas públicas de Educação do Campo: riscos e potencialidades de expansão da Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro .....	335
Análise do processo de implantação da Licenciatura em Educação do Campo na UFV: desafios e potencialidades .....	363
<b>Região Sul.....</b>	<b>387</b>
A Educação do Campo em alternância: uma licenciatura, muitos desafios e possibilidades .....	390
Licenciatura em Educação do Campo e formação docente na área de Ciências da Natureza e Matemática: riscos e potencialidades na caminhada da UFSC .....	418
<b>Posfácio .....</b>	<b>441</b>
<b>Sobre os organizadores e autores .....</b>	<b>466</b>

# APRESENTAÇÃO

# Apresentação

**Mônica Castagna Molina<sup>1</sup>**

**Gisele Masson<sup>2</sup>**

**Salomão Mufarrej Hage<sup>3</sup>**

Este livro tem como objetivo contribuir com o processo de reflexão e análise da experiência de oferta dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo nas Universidades Públicas Brasileiras. A realização dos cursos, que foram conquistados em decorrência da luta dos movimentos sociais do campo, tem sido acompanhada de um intenso processo de investigação e sistematização das concepções e práticas formativas que sua execução materializa. Esta obra é resultado de uma dessas pesquisas, intitulada “Políticas de Expansão da Educação Superior no Brasil”, realizada com apoio financeiro da CAPES, a partir do Programa Observatório da Educação, que foi desenvolvida entre 2013 e 2017 em sete subprojetos, e teve como objetivo geral analisar as políticas de expansão da Educação Superior no país, considerando as mudanças econômicas, políticas e sociais advindas da Reforma do Estado brasileiro.

A partir de um dos subprojetos, intitulado Sub 7, foi possível articular e mobilizar docentes de dez universidades públicas brasileiras, que se dispuseram a integrar um coletivo de pesquisadores para analisar uma das políticas de expansão da Educação Superior no Brasil, o Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (PROCAMPO), por meio do qual foi viabilizada a implementação de 42 cursos permanentes dessa política de formação de educadores em todo o país. Os docentes que foram convidados a integrar a pesquisa desenvolvida pelo Sub 7, como parte da pesquisa maior sobre as Políticas de Expansão da Educação Superior, são das seguintes IESs e regiões: Universidade Federal do Pará - UFPA (Campus Cametá), Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - UNIFESSPA (Campus Marabá) e Universi-

---

<sup>1</sup>Pós-Doutorado em Educação (Unicamp, 2013). Professora Associada da Universidade de Brasília (UnB) na Licenciatura em Educação do Campo e nos Programas de Pós-Graduação em Educação e Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural - PPGMADER\FUP.

<sup>2</sup>Pós-Doutorado em Educação (Universidade Federal de Santa Catarina, 2009). Professora Associada da Universidade Estadual de Ponta Grossa/PR no Departamento de Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação.

<sup>3</sup>Doutorado em Educação: Currículo (Universidade de Wisconsin, 1999, e Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2000). Professor do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, do Programa de Pós-Graduação em Educação e Programa de Linguagens e Saberes da Amazônia.

dade Federal do Tocantins - UFT (Campus de Tocantinópolis), na região Norte; Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB (Campus Amargosa) e Universidade Federal do Maranhão - UFMA (Campus Bacabal), na região Nordeste; Universidade de Brasília (Campus Planaltina), na região Centro-Oeste; Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ (Campus Seropédica) e Universidade Federal de Viçosa, na região Sudeste; Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC e Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS (Campus Laranjeiras), na região Sul.

Fundamentado nas categorias do Materialismo Histórico Dialético, com o suporte de pesquisa bibliográfica, documental (fontes primárias e secundárias), e de campo (observações participantes, entrevistas semi-estruturadas e rodas de conversa), o trabalho procurou analisar os riscos e as potencialidades do processo de expansão das Licenciaturas em Educação do Campo que ocorreu a partir do Edital SECADI/MEC nº 2/2012, do Ministério da Educação, por meio do qual foram selecionados os 42 projetos dessa nova modalidade de graduação. Objetivando garantir a implementação dessas Licenciaturas, o Ministério da Educação disponibilizou 600 vagas de concurso público de docentes da Educação Superior e 126 vagas de técnicos como base para a implantação dos 42 cursos em todas as regiões do país.

Neste livro, o objetivo foi registrar e analisar a riqueza vivenciada nessas experiências com amparo em seu Projeto Político Pedagógico original e as contribuições que têm a oferecer à defesa da Educação Pública brasileira, que nunca esteve tão ameaçada quanto no tempo histórico atual. A coalizão liberal conservadora que tomou conta do Estado brasileiro a partir das eleições de 2018 vem aceleradamente impulsionando as políticas privatistas, direcionando os fundos públicos da educação para os grandes conglomerados educacionais. Em forte oposição e luta contra esse processo, as Licenciaturas em Educação do Campo reafirmam a defesa da educação como direito e um bem público e social, demonstrando, com as práticas desenvolvidas nesses cursos, a enorme potencialidade que o acesso à Educação Superior tem para contribuir com as transformações das condições de vida dos sujeitos e das comunidades camponesas.

Nas dez universidades que participaram da pesquisa, o propósito foi analisar os seguintes riscos de descaracterização desta política educacional no processo de expansão que ocorreu, que poderiam inviabilizar a obtenção dos resultados almejados: 1) não conseguir manter uma estratégia de seleção diferenciada nos cursos que garantisse, de fato, o ingresso de sujeitos camponeses na Educação Superior, característica central dessa política, uma vez que as Licenciaturas em Educação do Campo consistem em uma ação afirmativa; 2) não conseguir garantir a continuidade do protagonismo dos movimentos sociais do campo nessas graduações, marca fundamental da materialidade de origem da Educação do Campo; 3) não conseguir se vincular organicamente às escolas do campo; 4) não conseguir se materializar a partir da Alternância Pedagógica e a promoção do trabalho docente interdisciplinar por áreas de conhecimento.

Nessas mesmas dez instituições, também se buscou analisar as potencialidades da expansão dos cursos, observando-se os seguintes pontos: 1) consolidação da Educação do Campo como área de produção de conhecimento; 2) acúmulo de forças para conquista de novas políticas e cursos para os camponeses; 3) desencadeamento de novas lógicas para Organização Escolar e Trabalho Pedagógico nas Escolas do Campo; 4) reinserção da questão agrária nos debates acadêmicos, com a realização de novos projetos de ensino, pesquisa e extensão articulados com a oferta da LEdoC (MOLINA, 2015).

Portanto, o Sub 7 objetivou compreender, com fundamento no Materialismo Histórico Dialético, os riscos e as potencialidades da expansão das novas Licenciaturas. Em função do próprio método de análise da expansão da Educação Superior do Campo, riscos poderiam se converter em potencialidades e potencialidades em riscos, dependendo de diferentes fatores relacionados à correlação de forças presente em cada Instituição de Ensino Superior (IES), como por exemplo: parcerias anteriores com os movimentos sociais camponeses; maior ou menor presença de seus integrantes nos cursos; níveis de tensão e conflito em torno da questão agrária no estado e sua ligação com as Licenciaturas; maior ou menor articulação com as escolas do campo e as redes públicas dos territórios rurais dos quais provêm os estudantes; experiências anteriores dos docentes do curso com as lutas e os processos formativos no âmbito da Educação do Campo; entre outros.

As Licenciaturas em Educação do Campo se desenvolvem por áreas de conhecimento, e, por isso, foram preenchidas vagas de concurso para docentes das ciências humanas, biológicas e exatas. Nessas duas últimas áreas, havia concursados que não tinham nenhuma experiência anterior de trabalho com movimentos sociais nem com a Educação do Campo. Portanto, no coletivo de docentes das dez universidades que integraram a pesquisa, havia uma rica variedade de formação, com a presença de físicos, químicos, biólogos, matemáticos, agrônomos, historiadores, geógrafos, sociólogos, pedagogos, etc.

Considerando essa condição como parte do próprio processo da pesquisa, destaca-se a necessidade fundamental de realização um trabalho de formação dos docentes que se integram a ela, tendo duas intencionalidades: garantir unidade em relação à Teoria do Conhecimento eleita como chave de leitura para interpretação da realidade em cada um dos cursos e contribuir com a continuidade do processo de formação dos formadores das LEdoCs, prática recorrente na história do Movimento da Educação do Campo. Nesse sentido, buscou-se construir, durante a realização da pesquisa conduzida pelo Sub 7, variados momentos de formação para aprofundamentos na compreensão das categorias do Materialismo Histórico-Dialético, a partir do qual deveriam ser realizadas as análises do processo de expansão das LEdoCs.

A partir daquela ampla diversidade de formação dos pesquisadores, foi realizado um primeiro encontro, que ocorreu em Brasília, no qual foram apresentadas ao coletivo de docentes as principais ideias contidas na obra de Marx e socia-

lizados textos fundamentais à sua compreensão e ao trabalho da pesquisa. Nesse primeiro encontro, também foram apresentados aos docentes das diferentes áreas do conhecimento os debates mais específicos relativos às disputas presentes no âmbito das políticas de formação docente, centradas na Epistemologia da Prática e na Epistemologia da Práxis. Nesse primeiro curso de formação, tivemos o privilégio de contar com os professores Erlando da Silva Rêses e Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva, aos quais expressamos nosso reconhecimento e gratidão.

Ainda considerando as distintas trajetórias formativas e a diversidade dos níveis de conhecimento do coletivo de pesquisadores acerca do Materialismo Histórico-Dialético, surgiu a necessidade de trabalhar as categorias centrais desse método de análise no segundo encontro de formação do coletivo de pesquisadores das dez IESs integrantes da pesquisa. Assim, nesse encontro formativo realizado na Universidade de Brasília, foram trabalhadas com maior ênfase as categorias “práxis”, “totalidade”, “contradição”, “mediação” e “historicidade”, destacando que elas são determinações da existência, tendo como base o que Marx (2011, p. 59) apresentou nos Grundrisse: “as categorias expressam formas de ser, determinações da existência”. Tais categorias do método marxiano pretendem captar o movimento da realidade investigada, no entanto não constituem conceitos isolados, pois é fundamental concebê-las como referenciais que orientam a análise do objeto investigado.

Nesse sentido, o estudo das categorias de conteúdo da obra de Marx foi imprescindível, pois elas contribuem para a compreensão da lógica do capital na sociedade capitalista. Portanto, foram fundamentais para se compreender o contexto mundial, nacional, regional e local em que se inserem os processos de implantação de cada um dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo analisados na pesquisa e o que significam em conjunto. Em relação ao segundo momento de formação, destacou-se a importância de se conceber o Materialismo Histórico Dialético não como um método de pesquisa desvinculado de uma concepção de sociedade. Isso implica em não considerar a problemática da produção do conhecimento do ponto de vista epistemológico, mas sim de uma perspectiva ontológica. Tonet (2013, p. 12) destaca que

O falseamento gerado pela abordagem gnosiológica também resulta do fato de que ela escamoteia o fato de que todo tratamento de qualquer fenômeno social e, por conseguinte, também da problemática do conhecimento, tem como pressuposto uma determinada ontologia, isto é, uma concepção prévia do que seja a realidade. Vale dizer, o ponto de vista gnosiológico também tem, como pressuposto, uma determinada ontologia. O que acontece é que ou isto está apenas implícito ou é explicitamente negado.

Com essa compreensão, o conhecimento produzido é entendido como uma tradução teórica do processo histórico-social, o que significa entender o méto-

do de investigação como um conjunto de princípios que fundamentam a forma como a realidade será analisada. No caso do Materialismo Histórico-Dialético, a categoria “totalidade” indica a importância de se conceber o objeto de pesquisa como um todo concreto de menor complexidade, que só pode ser apreendido se for analisado na sua relação com a totalidade sócio-histórica capitalista. É nesse sentido que a “historicidade” é um pressuposto importante para a análise do objeto de estudo, a fim de captá-lo na sua gênese e desenvolvimento histórico.

Paulo Netto (1994) ressalta, no entanto, que uma “totalidade imediata é amorfa” e que uma “totalidade sem negatividade é morta”. Esse entendimento expressa a importância de se trabalhar com a mediação e a contradição, o que implica em considerar a contradição fundamental da sociedade capitalista, ou seja, o antagonismo entre capital e trabalho, e como ele se expressa nas concepções de educação e de campo. Para tanto, a categoria da mediação ajuda a conceber a totalidade parcial (objeto de pesquisa) sem estabelecer uma relação mecânica com a totalidade social. O particular como categoria mediadora permite captar a dinâmica própria do objeto (singular) contextualizado numa totalidade abrangente (universal).

Esse segundo momento de formação foi ministrado pela Professora Gisele Masson, por quem os pesquisadores do Sub 7 nutrem uma sincera gratidão pelo desmedido apoio e compromisso que firmou com o coletivo de pesquisadores. As contribuições da pesquisadora e seu profundo domínio do pensamento marxiano, fizeram crescer no coletivo de pesquisadores o desejo de integrá-la ao Sub 7, para juntamente conosco seguir desvelando a riqueza da obra de Marx. Feito e aceito o convite, Gisele Masson integrou-se à Rede Universitas como formadora e pesquisadora do Sub 7.

Importa destacar que entre os diferentes momentos formativos, os pesquisadores retornavam ao campo de investigação com novas interrogações e possibilidades de estudo, a partir de indicações de leitura. Do mesmo modo, ao retornarem para o coletivo de pesquisadores, nos momentos das formações, traziam indagações que promoveram o enriquecimento do coletivo, suscitando debates e indicando outras necessidades acerca dos estudos realizados.

Na sequência do processo de formação, foi organizado o terceiro encontro, que enfocou importantes categorias presentes, especialmente na obra *O Capital*. Nesse terceiro momento de formação coletiva, foram abordadas as categorias “trabalho” (concreto, abstrato, produtivo, improdutivo), “mais-valia”, “valor de uso”, “valor de troca”, “valor”, “fetichismo da mercadoria”, “alienação”, “transformação do dinheiro em capital”, etc. A ênfase foi no estudo do trabalho, entendido como categoria fundante do ser social, e como ele se realiza na sua relação com o capital, explicitando como ocorre o processo de exploração e alienação com a venda da força de trabalho e a consequente extração de mais-valia.



A análise dessas questões foi fundamental para superar as representações cotidianas que os sujeitos pesquisadores têm a partir de suas vivências e relações na sociedade capitalista, procurando entender desde a gênese da política de formação de professores do campo até a sua efetivação nas Licenciaturas em Educação do Campo, segundo as determinações mais universais do modo de produção capitalista. Portanto, com esse entendimento, foi possível apontar os limites e as possibilidades da formação de professores do campo na perspectiva da formação humana, ou seja, romper com a especialização do currículo universitário, tentando superar a orientação para a eficiência e o desempenho individual, com o intuito de desenvolver as múltiplas potencialidades humanas e o compromisso com a luta social coletiva. Obviamente esse terceiro momento de formação apenas trabalhou aspectos centrais de O Capital, os quais precisam ser constantemente aprofundados, já que se trata de uma obra ampla, densa, cuja construção analítica ainda está em processo.

Após os encontros de formação, que se converteram em subsídios fundamentais para a análise dos dados produzidos pelo coletivo de pesquisadores de cada uma das LEdoCs, foram gerados os Relatórios de Pesquisa de cada instituição, sendo todos eles socializados com as dez IESs presentes na pesquisa, para que sua leitura comum também se convertesse em um importante espaço de formação e apropriação dos diferentes contextos e contradições enfrentadas pelos coletivos para a materialização dos cursos.

Após a socialização do conjunto dos Relatórios, houve um quarto momento formativo, também realizado na Universidade de Brasília, no qual foram apresentados os Resultados da Pesquisa de cada uma das Licenciaturas em Educação do Campo, seguidos de debates e avaliação coletiva sobre o uso dos fundamentos teórico-epistemológicos marxianos, sua apropriação na análise de cada realidade investigada e as necessidades da continuidade de estudo e reflexão para aprimoramento dos trabalhos. Esse momento foi marcadamente rico em troca de experiências entre os pesquisadores, suas dificuldades institucionais e limitações individuais, assim como os avanços na compreensão do objeto de pesquisa e as possibilidades de superação dos entraves na formação de professores para o desenvolvimento da formação humana, no sentido marxista.

Essa experiência de estudo e pesquisa certamente qualificou o trabalho desenvolvido, pois a apropriação das análises de Marx para o entendimento da sociedade capitalista e suas implicações nas Licenciaturas em Educação do Campo na realidade brasileira foi um esforço coletivo que pode apresentar algumas simplificações, mas que de fato representa uma rica experiência de autoformação coletiva para os participantes.

Há uma imensa riqueza de experiências e práticas contidas nos artigos deste livro. Em cada universidade, com muito esforço e compromisso, os docentes vêm trabalhando junto com os educandos das LEdoCs para promover transformações na realidade e um processo de real socialização do conhecimento científico que faça sentido e diferença na vida das pessoas e das comunidades.

Porém, é fundamental destacar aqui de que tipo de conhecimento científico estamos falando, por isso é imprescindível resgatarmos o alerta de Gaudêncio Frigotto, quando afirma que

[...] a produção e a divulgação do conhecimento não se faz alheia aos conflitos, antagonismos e relações de força que se estabelecem entre as classes ou grupos sociais. A produção do conhecimento é ela mesma parte e expressão dessa luta. Neste sentido que a teoria se constitui em força material e a consciência crítica um elemento fundamental e imprescindível na luta pela transformação das relações sociais marcadas pela alienação e exclusão. Evidencia-se aqui, também, de forma mais clara, porque a pretensão positivista da neutralidade do conhecimento social, sob as condições de uma sociedade fraturada, cindida historicamente, é inviável. Esta visão de neutralidade, ao contrário, expressa apenas a representação do tipo de consciência e de conhecimento funcional à reprodução das relações sociais dominantes (FRIGOTTO, 2008, p. 51).

A produção do conhecimento nesta pesquisa, como parte da Educação do Campo, vincula-se à compreensão de que o conhecimento científico também é um produto histórico e social inserido na sociedade capitalista contemporânea, marcado pelos intensos conflitos nela presentes. A Educação do Campo materializa-se na luta de classes no campo brasileiro, colocando-se como parte e ao lado do polo do trabalho, assumindo e defendendo, como inicialmente, foi destacado a educação como um direito e um bem público e social. Uma das principais contribuições da LEdoC às políticas de formação de educadores é o fato de a matriz formativa dessas novas graduações ter-se desafiado, como pressuposto do perfil docente que se propôs a formar, a estabelecer qual concepção de ser humano, de educação e de sociedade pretende desenvolver. Assume explicitamente no Projeto Político Pedagógico original que sua lógica formativa se baseia na imprescindível necessidade de superação da sociabilidade gerada pela sociedade capitalista, cujo fundamento organizacional é a exploração do homem pelo homem, a geração incessante de lucro e a extração permanente de mais-valia.

A matriz original dessa política de formação docente tem como horizonte formativo o cultivo de uma nova sociabilidade, cujo fundamento é a superação da forma capitalista de organização do trabalho na perspectiva da associação livre dos trabalhadores, na solidariedade e na justa distribuição social da riqueza gerada coletivamente pelos homens. Como consequência daquelas perguntas sobre a concepção de ser humano, de educação e de sociedade que orientariam a matriz formativa da LEdoC, chegou-se ao que se considera uma importante contribuição dessa política para o conjunto das políticas de formação de educadores: a imprescindível redefinição das funções sociais da escola como parte do desafio de superação da sociabilidade hegemônica na sociedade (MO-

LINA, 2017). A partir dessa perspectiva e intencionalidade, apresentamos a seguir como se estrutura a presente publicação.

Este trabalho está organizado em sete blocos que seguem o Prefácio de Gaudêncio Frigotto, que nos deu a honra de abrir o livro. No primeiro bloco, o artigo de Deise Mancebo, Coordenadora Geral da Pesquisa, apresenta o atual contexto da Educação Superior, no qual se tem avançado aceleradamente para sua privatização, com intensa ampliação da disputa dos fundos públicos, conforme demonstram os dados que ela apresenta. As tensões e as contradições existentes atualmente na oferta desse nível de ensino são o pano de fundo sobre o qual se colocam os desafios e disputas enfrentadas para tentarmos manter as Licenciaturas em Educação do Campo e o direito à educação dos sujeitos coletivos que as integram.

Em seguida, são apresentados cinco blocos de artigos, organizados por região, nos quais se encontram os trabalhos produzidos pelos coletivos de educadores das dez IESs que participaram da pesquisa, refletindo, com diferentes ênfases, sobre os riscos e potencialidades encontrados em cada curso e as diferentes formas que foram se materializando no processo de sua implantação. Por fim, temos o posfácio da professora Maria Isabel Antunes Rocha, apresentando os principais desafios que nos apontam os relatos das universidades, tanto para a consolidação das LEdoCs quanto para a Educação do Campo de modo geral.

Agradecemos profundamente a cada um dos pesquisadores e pesquisadoras que integraram este trabalho, e com muito esforço e compromisso participaram desta bela construção coletiva. Em todos os encontros de formação, o coletivo de docentes participou com seus próprios recursos, garantindo as viagens e construindo hospedagens solidárias que viabilizaram os processos de estudo e formação. Que a publicização de seus resultados possa se converter em ferramenta de luta para a defesa da Educação Pública e da Democracia. As Licenciaturas em Educação do Campo fazem parte de um Movimento muito maior e seguirão lutando e resistindo em defesa da Justiça e da Igualdade social.

Agradecemos especialmente à querida Deise Mancebo, por todo o apoio e pelo enorme compromisso no processo de consolidação do Sub 7, participando ativamente conosco no processo de formação de nosso coletivo. Expressamos nossa gratidão aos companheiros João dos Reis da Silva Júnior e João Ferreira Oliveira, que, desde a apresentação da Educação Superior do Campo à Rede Universitas, também estiveram conosco, acolhendo-nos e nos dando forças. É imprescindível agradecer também à querida Sandra Fonteles, pelo incomensurável apoio e compromisso com a luta da Educação do Campo, à qual se integrou definitivamente, e ao companheiro Elizandro Brick, pesquisador de nosso coletivo e docente da UFSC, cuja equipe da EaD foi fundamental para a produção deste ebook. Agradecemos ainda aos nossos mestres Gaudêncio Frigotto e Maria Isabel Antunes Rocha, por todos os ensinamentos e pela honra de tê-los conosco nesta obra.

## Referências

FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. Ideação. Revista do Centro de Educação e Letras da UNIOESTE, Foz do Iguaçu, PR, v. 10, n. 1, p. 41-62, 1º semestre de 2008.

MARX, K. Grundrisse. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: UFRJ, 2011.

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

\_\_\_\_\_. Contribuições das Licenciaturas em Educação do Campo para as políticas de formação de educadores. Educação & Sociedade [online], Campinas, v. 38, n. 140, p. 587-609, jul.-set. 2017.

PAULO NETTO, J. Razão, ontologia e práxis. Serviço Social & Sociedade, São Paulo, ano XV, n. 44, p. 26-42, 1994.

TONET, I. Método científico: uma abordagem ontológica. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

# PREFÁCIO

## Prefácio

A coletânea Licenciaturas em Educação do Campo, fruto de uma pesquisa em âmbito nacional para averiguar suas potencialidades e riscos, nos traz uma densa radiografia do significado dessa conquista em âmbito nacional. Uma conquista protagonizada pela luta dos movimentos sociais do campo, em especial do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que nove anos antes haviam conquistado a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

Tanto o PRONERA quanto as Licenciaturas em Educação do Campo têm em sua gênese a compreensão dos intelectuais orgânicos dos movimentos sociais do campo de que a luta pela terra, bem comum da humanidade, na sociedade de maior concentração fundiária do mundo tinha que ser, ao mesmo tempo, uma luta cultural e educacional. Tratava-se, em primeiro lugar, de desenvolver, nos acampamentos e nos assentamentos conquistados, uma consciência na infância, juventude e vida adulta de que o camponês não é um cidadão de segunda categoria desprovido de conhecimento e de cultura. Tal visão sempre foi a da classe dominante.

Nesse processo evidenciou-se que as estratégias da classe dominante brasileira não eram apenas de negar a universalização da educação dos trabalhadores do campo, mas de oferecer-lhes uma escolaridade desenraizada da cultura, dos saberes e dos valores camponeses. Tratava-se de uma educação para o campo, organizada distante da realidade dos campenses. Várias obras expressam o esforço de formular uma pedagogia para as escolas do campo e não no e nem para o campo. É um processo educativo, como sinaliza Roseli Caldart em Pedagogia do Movimento Sem Terra (2000), que não começa na escola, mas na sociedade e retorna a ela numa outra perspectiva.

Trata-se de uma perspectiva não mais de educação para ou no campo, mas **do campo**. Essa formulação **do campo** condensa a afirmação de uma consciência coletiva de que a escola do campo tem que ter como ponto de partida os sujeitos do campo com seus saberes, modos de vida, cultura e valores. Não para serem absolutos, mas para se colocarem em diálogo num mesmo nível com os saberes, cultura e valores da cidade. A cultura universal e a escola unitária somente podem acontecer numa relação de não dominação ou imposição arbitrária.

A disputa do conhecimento que se constrói na escola do campo em todos os níveis tem seu vínculo orgânico e suas raízes na luta política cotidiana pela Reforma Agrária e pela agricultura camponesa com base na agroecologia. O aprofundamento dessa estratégia tem como uma de suas formulações centrais a Reforma Agrária Popular, que situa a questão central de que tipo de alimento a humanidade quer consumir: um alimento cada vez mais saturado de agrotóxicos ou de engorda artificial de animais e aves, produzido pelas empresas do agronegócio, cujo compromisso não é com a saúde da população

e preservação do meio ambiente, mas com o lucro a qualquer preço, ou um alimento saudável?

O processo de disputa do conhecimento articulado aos interesses da classe trabalhadora significou a ampliação de iniciativas dos movimentos sociais do campo. Uma delas foi a afirmação e consolidação da Editora Expressão Popular, com uma linha editorial de publicações de obras clássicas do pensamento social crítico universal e de análises críticas das relações de poder e dominação no Brasil e suas raízes na (des)educação da classe trabalhadora. Uma produção estratégica para a formação das novas gerações, em particular no âmbito das ciências sociais e humanas nos cursos de graduação e de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*.

Outra iniciativa, da qual esta coletânea é expressão de sua fundamental relevância, foi a dos movimentos sociais do campo terem o reconhecimento de uma licenciatura específica de Educação do Campo na estrutura curricular universitária, um passo, como sublinha o título da coletânea, que engendra potencialidades e riscos. As potencialidades se inscrevem na disputa do conhecimento na perspectiva da Educação do Campo, formando docentes para atuarem nas escolas do campo ou desenvolverem nas escolas e universidades da cidade a perspectiva da Reforma Agrária Popular e da unidade campo-cidade na luta de classes. Os riscos, por certo presentes, são os da apropriação dessas licenciaturas por grupos internos nas universidades para afirmação da perspectiva de ciência, conhecimento e de produção de alimentos do agronegócio.

O número de universidades que desenvolvem a Licenciatura em Educação do Campo, cursos de especialização e pós-graduação *stricto sensu*, além de experiências de extensão, seminários, conferências regionais e nacionais, e a criação em 2010 do Fórum Nacional de Educação do Campo, com ampla participação dos docentes e alunos das licenciaturas, mostram que as potencialidades são amplamente maiores que os riscos de sua expansão.

Ao longo desses 12 anos de atuação foram produzidos livros, teses, dissertações, artigos que explicitam os avanços, as questões e desafios a serem pautados na relação campo/cidade no plano da educação e da formação mais ampla da classe trabalhadora. Uma obra emblemática nessa relação, unindo mais de cem intelectuais oriundos dos movimentos sociais do campo e da cidade e que atuam, em grande parte, nas universidades (graduação, pós-graduação, pesquisa e extensão) é o Dicionário da Educação do Campo (CALDART *et al.*, 2012).

O foco central das Licenciaturas em Educação do Campo na disputa no âmbito da sociedade e das universidades é a formação das novas gerações do campo e da cidade com uma visão de mundo e de bases científicas e culturais que ajudem a dilatar a construção de novas relações sociais forjadas na solidariedade, na justiça, na generosidade humana, proteção do meio ambiente e produção de alimentos saudáveis em larga escala. Uma formação que tem em sua agenda a luta de classes na superação das relações sociais capitalistas.

O conjunto de textos da coletânea, fruto de uma ampla pesquisa envolvendo todas as regiões do Brasil e que se orientou pelo método materialista histórico, traz para o interior das universidades e da sociedade a lição de que as mudanças revolucionárias sempre se deram no plano da ação prática no seio das contradições, e onde o esforço é da relação orgânica entre a teoria e a prática. Trata-se de uma unidade no diverso, em que, na teoria, o desafio é ir à raiz das determinações que produzem a desigualdade e injustiças em nossa sociedade. Na ação política que se dá sempre no campo das relações de forças reais presentes na sociedade, somos chamados a avançar, ainda que seja um passo de cada vez.

A publicação da coletânea dá-se no contexto de uma conjuntura marcada pela estupidez, insensatez e insanidade humanas, cujo objetivo é liquidar com todos os direitos conquistados com duros embates pelos movimentos sociais, sindicatos e partidos de esquerda, instituições científicas e culturais. Uma conjuntura que tem seu marco no golpe de Estado de agosto de 2016 e cujo desfecho mais perverso foi o de entregar o governo do país e de vários estados, pela via eleitoral manipulada pelo uso de tecnologias midiáticas digitais, plantando calúnias e mentiras, até forças sociais de extrema-direita que cultivam teses e práticas neofascistas.

O *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff e a prisão do ex-Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, para impedi-lo de concorrer e vencer as eleições de 2018, resultam mais dos acertos dos seus governos liderados pelo PT do que de seus erros. Governos que distribuíram e transferiram renda, criaram, expandiram e interiorizaram universidades e mais de quinhentos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, dando acesso a um ensino de boa qualidade a milhões de jovens de classe popular, incluindo camponeses, povos indígenas, quilombolas e ribeirinhos.

Trata-se de governos que pautaram uma política externa de unidade da América Latina, rompendo com o alinhamento automático com o Império Norte-americano. Com a participação ativa na criação do Grupo BRICS (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul), ajudaram a desenhar uma nova geopolítica mundial. Porém, destacar essas realizações seria jogar palavras ao vento, pois, como destaca Luiz Fernando Veríssimo ao analisar o clima de ódio contra a esquerda forjado pelos golpistas, *o argumento seria inútil porque são justamente essas conquistas que revoltam o conservadorismo raivosos, para o qual "justiça social" virou uma senha de inimigo*<sup>1</sup>.

O objetivo de barrar a qualquer preço as políticas dos governos do PT, em especial pelas forças de centro-direita que governaram o Brasil durante o mandato

---

<sup>1</sup>Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/opiniao/odio-16546533#ixzz3eAZnOCwa>>. Acesso em: 22 abr. 2019.



do ex-Presidente Fernando Henrique Cardoso, acabou entregando o poder a forças de extrema-direita. Forças estas que se pautam pela estupidez, insensatez e insanidade de três fundamentalismos articulados e de traços neofascistas.

O fundamentalismo econômico, para o qual não há sociedade, tudo é mercado: saúde, educação, cultura, etc. O que impera é a tese de que universidade não é para todos, mas apenas para quem tem mérito. Como se a grande massa das crianças e jovens, filhos da classe trabalhadora com **renda mensal média de oitocentos reais**, estivesse em iguais condições às dos filhos dos que propõem tal absurdo. O fundamentalismo político, cujo lema não é apenas barrar os adversários e os movimentos sociais que lutam por seus direitos, mas eliminá-los. A Pedagogia do Oprimido é substituída pela pedagogia do ódio. E, por fim, o fundamentalismo religioso, sobretudo de seitas neopentecostais, que além de explorar a fé simples do povo para acumular fortunas regridem à Idade Média, subordinando a ciência à interpretação bíblica e o Estado laico ao Estado religioso.

Em contexto profundamente adverso às lutas populares e à democracia no Brasil, esta coletânea traz, ao mesmo tempo, um duplo desafio. Aos dirigentes, docentes e técnicos que atuam nas Licenciaturas em Educação do Campo e aos alunos que as frequentam, o desafio é o de não ceder à pedagogia do ódio, do medo e da intimidação, é de seguir de forma organizada, institucional e nacionalmente a agenda de luta que essas Licenciaturas encampam. Por sua vez, para os dirigentes, docentes, pesquisadores, técnicos e estudantes das universidades, em especial das públicas e comunitárias, o desafio é para que se juntem a esta agenda das Licenciaturas em Educação do Campo.

*Rio de Janeiro, 30 de abril de 2019.  
Gaudêncio Frigotto*

# CONTEXTO GERAL DA PESQUISA



# Políticas, Gestão e Direito à Educação Superior: novos modos de regulação e tendências em construção

Deise Mancebo<sup>1</sup>

## Introdução

O Brasil vive uma complexa conjuntura econômica e política. Do ponto de vista econômico, temos uma crise capitalista mundial, crise orgânica e geral do capitalismo, cujo marco foi o ano de 2008. Os impactos dessa crise manifestam-se de forma diferenciada em termos geográficos e temporais, mas é inegável que, no último período, impactou com força a periferia do sistema capitalista, produzindo estruturais e perversas desigualdades, o que incluiu nosso país. Ressalte-se que, no Brasil, foram abaladas as bases sociais da própria reprodução política, cujos destaques foram o *impeachment* da presidenta eleita Dilma Rousseff, que veio a ser substituída pelo vice-presidente Michel Temer por decisão do Congresso Nacional, em 2016, e a condenação do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, retirando-o da disputa eleitoral de 2018.

Se somarmos a esses dois fatos diversos outros acontecimentos e, em especial, a intervenção militar no Estado do Rio de Janeiro (Decreto 9.288, de 16 de fevereiro de 2018), temos indiscutivelmente a constituição no país de um verdadeiro Estado de Exceção, como o define Agamben (2004)<sup>2</sup>, e de uma ordem abertamente autoritária, atropelando as ilusões de quem acreditava nas virtudes infinitas da política de conciliação de classes, qual seja, a ideia de que, “reduzindo os teores do socialismo, abraçando um discurso desenvolvimentista e fazendo concessões ao neoliberalismo, [poder-se-ia] neutralizar e até mesmo atrair amplos setores do grande capital para uma aliança de médio prazo” (POMAR, 2018, s.p.), e assim, superar o *apartheid* social e o subdesenvolvimento no Brasil, sem confrontos com a classe dominante.

---

<sup>1</sup>Professora Titular da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), desenvolvendo atividades de pesquisa no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH/ UERJ). Coordenadora da Rede Universitas/Br.

<sup>2</sup>Giorgio Agamben (2004) define o funcionamento do “Estado de Exceção” a partir de um paradigma que desenvolve “uma zona de anomia que, de um lado, deve ser mantida a todo custo em relação com o direito e, de outro, deve ser também implacavelmente libertada dessa relação” (p. 92). Deve-se registrar que, no Brasil, essa zona de anomia foi construída a partir de uma imensa ampliação do número de normas em várias áreas do Direito visando sancionar a cidadania.

Obviamente essa conjuntura afeta todas as instituições republicanas e sobretudo as Instituições de Ensino Superior (IESs), assim como as políticas e ações que estavam em curso no tocante a esse nível de ensino, a exemplo das metas e estratégias previstas no Plano Nacional de Educação (2014-2024).

Os participantes da Rede Universitas/Br<sup>3</sup>, munidos dessas preocupações, tomaram para si a tarefa de construir um projeto de pesquisa para acompanhar os novos modos de regulação e tendências em construção na Educação Superior brasileira, bem como as mudanças que vêm ocorrendo nessa rede de ensino, depois de um período de clara expansão, considerando as políticas e ações projetadas para esse campo, na conjuntura que se desenhava a partir de 2013.

O novo projeto veio a ser aprovado pelo coletivo de pesquisadores<sup>4</sup> com o título “Políticas, gestão e direito à Educação Superior: novos modos de regulação e tendências em construção” e está sendo desenvolvido em 8 eixos de análise, que visam aprofundar os seguintes aspectos: (Eixo 1) - a política econômica e o financiamento da Educação Superior; (Eixo 2) - as novas configurações da Educação Superior (arquiteturas acadêmicas); (Eixo 3) - a nova gestão pública e a reconfiguração da avaliação e da regulação da Educação Superior; (Eixo 4) - o trabalho na Educação Superior; (Eixo 5) - o acesso e a permanência na Educação Superior; (Eixo 6) - os novos modos de regulação e tendências em construção na produção do conhecimento; (Eixo 7) - a Educação Superior do Campo e os processos de formação de educadores e (Eixo 8) - as políticas e a gestão da educação profissional tecnológica e a reconfiguração da formação docente.

Como já é uma tradição nas pesquisas desenvolvidas na Rede, os 8 Eixos desenvolvem suas pesquisas de forma autônoma, utilizando-se de procedimentos metodológicos diversos, para fazer jus à análise dos seus temas, mas uma vez por ano nos reunimos nos Seminários Nacionais, ocasião em que os resultados obtidos são socializados e novas metas parciais são traçadas para a investigação geral.

Sinteticamente passamos a expor as principais conclusões até aqui obtidas<sup>5</sup>.

---

<sup>3</sup>A Rede Universitas/Br (<http://www.redeuniversitas.com.br/>), com aproximadamente 27 anos de experiência de trabalho coletivo, organiza-se, desde seu surgimento, para o desenvolvimento de projetos integrados de pesquisa. Agrega experientes pesquisadores, bem como jovens professores, mestrandos, doutorandos e alunos de graduação. Conforme a última atualização, conta com 461 integrantes.

<sup>4</sup>O novo projeto foi aprovado em assembleia no XXV Seminário da Rede Universitas/Br em maio de 2017, na Universidade de Brasília.

<sup>5</sup>Os resultados aqui apresentados são uma versão revista e atualizada do texto “Educação superior num contexto de crise: novos modos de regulação e tendências em construção”, escrito em final de 2018 por mim e João dos Reis Silva Júnior (UFSCar), ainda no prelo.

# 1. A complexa conjuntura político-econômica brasileira

Pode-se afirmar que os 12 anos de lulismo (que abrangeram os dois mandatos de Luís Inácio Lula da Silva e o primeiro mandato de Dilma Rousseff) efetivamente ampliaram as políticas sociais compensatórias, trazendo melhorias para os setores sociais mais empobrecidos, mas abandonaram uma agenda de reformas estruturais. Adicionalmente o lulismo manteve intacto o oligopólio da mídia e não contribuiu para a elevação dos níveis de politização e organização da classe trabalhadora (SINGER; LOUREIRO, 2016; RIZEK; OLIVEIRA; BRAGA, 2010)<sup>6</sup>. A dinâmica do lulismo configurou um período de “neotrabalhismo” e uma estratégia de conciliação de classes. Jamais rompeu com o modelo econômico de subordinação ao capital financeiro e mostrou-se social por meio de políticas focais, cotas e programas sociais conjunturais, além da implantação de poucas políticas universais de Estado.

Em outro polo, as classes burguesas assumiram progressivamente o seu descontentamento com o programa adotado pelo Partido dos Trabalhadores, “levando até mesmo setores importantes das frações do grande capital mais beneficiadas por ele, como o capital industrial e o agronegócio, a uma postura de distanciamento em relação ao governo” (MACIEL, 2015, s. p.).

Por outro lado, a crise de 2008 nos Estados Unidos – que migrou em seguida para a Europa e segue até os tempos atuais em face da vulnerabilidade sistêmica do regime de predominância financeira hegemônico na atual fase do capitalismo – configurou um quadro externo que impôs mudanças à periferia. Deve-se registrar que a crise é estrutural (MÉSZÁROS, 2002) e que, longe de enfraquecer a hegemonia neoliberal, aprofundou a lógica rentista sobre as diversas dimensões da vida humana e fomentou uma guinada política conservadora em boa parte do mundo (MANCIBO; SILVA JÚNIOR, 2019).

A violência dessa crise tem provocado um realinhamento entre as diferentes frações do capital dentro e fora do país, e também um realinhamento de forças entre os diferentes Estados em âmbito mundial. Seus impactos manifestam-se de forma diferenciada em termos geográficos e temporais, mas é inegável que, no último período, impactou com força a periferia do sistema e suas condições para a acumulação de capital, criando e intensificando contradições insuperáveis que, por um lado, reduziram as taxas de lucro, a competitividade e terminaram por constituir um obstáculo à própria continuidade da acumulação. Por outro lado, tais contradições têm produzido aumen-

---

<sup>6</sup>Para a apreciação dessa discussão, é importante a obra “Hegemonia às avessas: economia, política e cultura na era da servidão financeira” (2010), organizada por Cibele Saliba Rizek, Francisco de Oliveira e Ruy Braga. É composta de textos de dezenove pesquisadores, nacionais e estrangeiros, que versam sobre temáticas múltiplas e a partir de ângulos diversos, mas há uma unidade nuclear que indica, por um lado, o chamado desmanche neoliberal e, por outro, a esterilização das forças sociais organizadas em movimentos, no lulismo.

to significativo da espoliação dos trabalhadores, desemprego, precarização dos postos de trabalho restantes, redução de salários, aumento da intensidade do trabalho, ofensiva contra as condições de vida e de luta das classes subalternas, com o sucateamento dos serviços públicos (educação, saúde, saneamento, abastecimento, transportes) e o reforço do aparelho repressivo de Estado, ampliando, sobretudo, as desigualdades estruturais (MANCEBO; SILVA JÚNIOR; OLIVEIRA, 2018).

Toda essa conjuntura complexificou-se com o resultado eleitoral de 2018, a maior vitória eleitoral da direita na história política brasileira, fortemente influenciada por táticas eleitorais desenvolvidas fora do país, em favor de um projeto geopolítico profundamente antidemocrático.

De um modo geral, tal tendência é mundial, e já se expressava no Brasil mais claramente a partir do golpe de 2016, mas deve tomar contornos mais nítidos a partir do processo eleitoral de 2018, indicando o aprofundamento da rendição do país ao ciclo do capital financeiro, com fortes contornos conservadores. Dentre outras, pode-se registrar as seguintes consequências estruturais desse processo, intrinsecamente articuladas:

**1** - a redução fantástica do custo do trabalho vivo, de que é prova a aprovação da Lei nº 13.429/2017 que garante, dentre outros aspectos, a terceirização irrestrita; a aprovação da Lei nº 13.467/2017, ou Reforma Trabalhista<sup>7</sup>, e a Reforma da Previdência<sup>8</sup>, ainda não aprovada em virtude de forte resistência popular;

**2** - a reorientação das relações internacionais, abrindo espaço, em especial, para os interesses norte-americanos relacionados à produção e distribuição de petróleo<sup>9</sup> – e para o oferecimento do fundo público ao capital financeiro;

---

<sup>7</sup>A essência das mudanças dessa nova legislação diz respeito à afirmação do negociado sobre o legislado, à flexibilização da jornada de trabalho, à introdução de novas modalidades de contratação, como o trabalho intermitente, por exemplo, e à ameaça à garantia de gratuidade do processo trabalhista.

<sup>8</sup>A Proposta de Emenda Constitucional (PEC) no 6/2019 apresentada pelo governo e que tramita na Câmara trata da Previdência Social, atropela a Constituição Federal e os direitos já adquiridos pelo trabalhador. Construída à luz do discurso de iminente insustentabilidade do regime previdenciário, a PEC promove profunda modificação na Seguridade Social, consistindo na quebra do paradigma de evolução protetiva instaurado com a Constituição Cidadã de 1988.

<sup>9</sup>Na realidade, a nova equipe de governo advoga a privatização geral das empresas públicas para arrecadar e diminuir a dívida pública. Defende ainda um novo marco regulatório na infraestrutura que conceda à iniciativa privada aeroportos, rodovias, ferrovias, portos e exploração de petróleo. Especificamente a entrega da exploração do petróleo no pré-sal a empresas estrangeiras tornará mais difícil, senão impossível, o alcance do índice de 10% do Produto Interno Bruto (PIB), definido como necessário para a implantação do Plano Nacional de Educação 2014-2024.

**3** - a reforma do Estado, com a redução dos “gastos com a máquina pública”, ou seja, do serviço público, o que atinge diretamente a prestação ao usuário e os servidores públicos. A equipe econômica do governo eleito defende, inclusive, a continuidade da regra draconiana da Emenda Constitucional nº 95, de 16 de dezembro de 2016, que congela as verbas orçamentárias das áreas sociais por vinte longos anos;

**4** - a ampliação e o aprimoramento dos aparelhos repressivos do Estado (e paraestatais), onde se pode incluir a tipificação como terrorismo dos movimentos sociais, o endurecimento legal para todo e qualquer delito, a redução da maioria penal, a liberação do porte de arma e o fortalecimento do Ministério da Justiça, que poderá exercer a perseguição política aos adversários “dentro da lei” (MANCEBO; SILVA JÚNIOR, 2019).

De fato, de 2016 para cá, o Poder Executivo e o Congresso Nacional não poupam esforços à aplicação de uma cartilha que para muitos de nós era inimaginável, de modo que assistimos a um forte retrocesso nos direitos inscritos na Constituição de 1988, nas conquistas mesmo que insuficientes alcançadas nos governos liderados pelo Partido dos Trabalhadores desde 2003 e até em algumas conquistas da Era Vargas;

**5** - a crise se manifesta no campo brasileiro com o avanço do agronegócio, a proteção das terras improdutivas para futura expansão dos negócios agrícolas, impedindo a ampliação da Reforma Agrária. Tudo isso, com um amplo processo de criminalização dos movimentos sociais que lutam pela terra (e pela educação do campo) e com a intensiva proposição do agronegócio como única lógica possível para o desenvolvimento não somente da produção no campo, mas da educação, da pesquisa, da assistência técnica, entre outros aspectos<sup>10</sup>.

### **1.1 Conjuntura e neoconservadorismo**

A conjuntura anteriormente exposta complexifica-se com o ressurgimento de forte ofensiva conservadora, com graves traços fascizantes, tais como:

[...] a intolerância religiosa, o irracionalismo, o anticomunismo, o nacionalismo vazio de elementos minimamente progressistas, a homofobia, o machismo e outras mani-

---

<sup>10</sup>No caso do PROCAMPO (Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo), um dos objetos de estudo do projeto de pesquisa (ver Introdução), os riscos de sua descaracterização provocados pelo cenário em curso podem prejudicar seriamente a obtenção dos resultados críticos almejados, caso não seja possível assegurar: estratégias de seleção diferenciadas nesses cursos que garantam, de fato, o ingresso de sujeitos camponeses na Educação Superior; a continuidade do protagonismo dos movimentos sociais do campo nesses cursos e o vínculo orgânico com as lutas e com as escolas do campo; sua materialização a partir da alternância pedagógica; e a formação do trabalho docente interdisciplinar a partir das áreas de conhecimento, propiciando uma formação capaz de promover ações que superem a fragmentação do conhecimento.



festações que capturam para uma lógica reacionária o descontentamento com as instituições (IASI, 2017, p. 1-2).

Todos esses fenômenos não podem ser tomados numa dimensão psíquica autônoma, como se fossem patologias individuais generalizadas, mas como algo que diz respeito a processos sociais e históricos objetivos. Na realidade, podemos identificar neles permanências e atualizações de nosso passado autoritário e antidemocrático (GODOY, 2016, p. 14).

Assim, defendemos a hipótese de que a “onda” conservadora atual reflete o autoritarismo arraigado, mesmo que enrustido, na sociedade brasileira. As manifestações eclodem com os movimentos de 2016 pelo *impeachment* (GODOY, 2016, p. 23), intensificam-se particularmente em 2018, no período eleitoral, apresentando claras explicitações fascistas nos discursos e atos, nas manifestações de intolerância e violência contra as diversidades socioculturais (mulheres, negros, indígenas, homoafetivos), mas também manifestações de violência de classe.

Fato é que religiosos fundamentalistas, militaristas, milicianos, o Movimento Brasil Livre (MBL), bem como candidatos eleitos nos pleitos federal e estaduais circulam suas ideias na grande mídia, nas redes sociais e implementam ações diversas sobre a sociedade brasileira com uma crescente violência, simbólica e física, contra grupos socialmente excluídos. O assassinato da vereadora Marielle Franco e de seu motorista, Anderson Gomes, em 14 de março de 2018, na cidade do Rio de Janeiro, foi um dos episódios mais dramáticos dessa espiral de violência, embora não tenha sido o único. Segundo dados da Comissão Pastoral da Terra (CPT), entre 2016 e 2018, ocorreram mais de cem assassinatos por conflitos agrários, incluindo chacinas ou mortes direcionadas de lideranças com o fito de enfraquecer o movimento do campo.

Assim, é digno de destaque o clima conservador, repressivo e antidemocrático que vem-se instalando no país, bem como no campo da discussão educacional (tanto básica quanto superior) e na própria universidade pública.

Feito esse breve diagnóstico da situação econômica e política brasileira, já em avançado curso, cabe perguntar-nos sobre quais os impactos que se pode visualizar para a Educação Superior?

## **2. Educação Superior na conjuntura de exceção: novos modos de regulação e tendências em construção**

Preliminarmente deve-se afirmar que a natureza da ciência e da Educação Superior vem passando por profundas modificações no contexto de uma nova ortodoxia econômica que envolveu a passagem do equilíbrio do poder e de interesses da burguesia de atividades produtivas para instituições vinculadas ao capital financeiro. Essa dinâmica claramente não se restringe à atual conjun-

tura brasileira, mas pode ser localizada, em escala mundial, desde as últimas décadas do século XX (CHESNAIS, 1996; HARVEY, 2005).

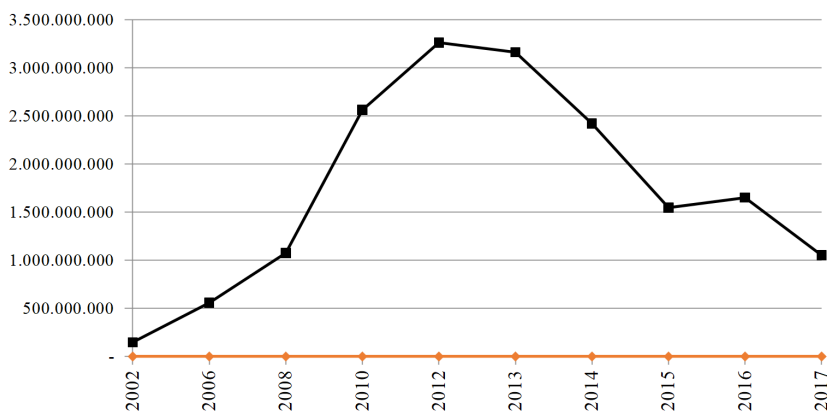
Pode-se afirmar, portanto, que grandes transformações ocorreram nas instituições de Educação Superior em boa parte do mundo, engendradas, em última instância, pela hegemonia do capital financeiro sob a égide do capital portador de juros e do capital fictício.

Obviamente todo esse processo também provocou impactos no Brasil, mesmo que seus efeitos tenham aparecido um pouco mais tarde. O trânsito da década de 1980 para a de 1990 foi o marco histórico de profundas mudanças estruturais na sociedade brasileira e também na cultura institucional da Educação Superior, que se prolonga e se aprofunda até os dias atuais.

Na impossibilidade de desenvolvermos todas as etapas que se processaram nas políticas públicas brasileiras, vamos nos ater ao momento atual e, neste, o que se verifica diz respeito à “adaptação e acomodação” do país à conjuntura de crise internacional. É uma conjuntura complexa, na qual se articulam crise econômica e crise política, e as instituições de Ensino Superior veem-se afetadas primeiramente pela recessão e cortes sistemáticos advindos da federação e de diversos entes federativos.

O Gráfico 1, apresentado a seguir, referente tão somente às universidades federais, indica claramente a diminuição de recursos empenhados, em investimentos.

### Gráfico 1: Recursos empenhados (em investimentos) nas universidades federais - 2002-2017



Fonte: Execução Orçamentária da União, 2002-2017 ([www.camara.gov.br](http://www.camara.gov.br))<sup>11</sup>. Valores em reais (R\$) a preços de janeiro de 2018, corrigidos pelo Índice de Preços ao Consumidor (IPCA).

<sup>11</sup>Gráfico elaborado por Chaves e Amaral, apresentado no XXVI Seminário Nacional da Rede Universitas/Br, em 2018. Disponível em: <[https://drive.google.com/file/d/1Yz1oa0Og3zjA\\_SNLJrzcCx-TwaVzz4lk/view](https://drive.google.com/file/d/1Yz1oa0Og3zjA_SNLJrzcCx-TwaVzz4lk/view)>.

Na Educação Superior brasileira, pode-se tomar o ano de 2013 como o ponto de inflexão a partir do qual são visíveis os impactos do ajuste econômico em direta relação com a chegada da crise econômica internacional ao país. De todo modo, o golpe de 2016 mantém e aprofunda a tendência – o que deve ser potencializado com os recentes resultados eleitorais –, impondo uma forte “adaptação e acomodação” das Instituições de Ensino Superior (IESs) à conjuntura de forte ajuste econômico. Vejamos os principais impactos nas redes pública e privada de Educação Superior.

## 2.1 A rede pública de Educação Superior

A estratégia mais imediatamente observada é a dos cortes de verbas de manutenção e renovação das instituições, abandonando a infraestrutura física dos *campi*, pondo em risco um imenso patrimônio público, como foi o dramático incêndio do Museu Histórico Nacional, em 2 de setembro de 2018, no Rio de Janeiro.

Todavia, as dificuldades não se esgotam aí. O movimento de expansão de matrículas e cursos – como foi o caso do REUNI – é refreado, como pode ser apreciado na Tabela 1.

**Tabela 1: Evolução das matrículas dos cursos de graduação presenciais e à distância no Brasil na rede pública - 1995-2017**

Ano	Matrículas nas IESs Públicas	% Matrículas Públicas	$\Delta\%$ Anual das Matrículas Públicas
1995	700.540	40%	
1996	735.427	39%	5%
1997	759.182	39%	3%
1998	804.729	38%	6%
1999	832.022	35%	3%
2000	888.708	33%	7%
2001	944.584	31%	6%
2002	1.085.977	31%	15%
2003	1.176.174	30%	8%
2004	1.214.317	29%	3%
2005	1.229.332	27%	1%
2006	1.247.733	26%	1%
2007	1.281.203	24%	3%
2008	1.552.953	27%	21%
2009	1.523.864	26%	-2%
2010	1.643.298	26%	8%
2011	1.773.315	26%	8%
2012	1.897.376	27%	7%
2013	1.932.527	26%	2%

<b>Ano</b>	<b>Matrículas nas IESs Públicas</b>	<b>% Matrículas Públicas</b>	<b>Δ% Anual das Matrículas Públicas</b>
2014	1.961.002	25%	1%
2015	1.952.145	24%	0%
2016	1.990.078	25%	2%
2017	2.045.356	25%	3%

*Fonte: Brasil. Ministério da Educação (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) - 1996 a 2018.*

Na realidade, a análise dessa série histórica indica que nunca tivemos um movimento de expansão de matrículas e cursos na rede pública de Educação Superior levado a cabo sistematicamente. O caso do programa Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que vigorou de 2007 a 2012, infelizmente, foi um caso isolado e os dados indicam claramente que essa onda expansionista foi refreada a partir de 2013.

Tal tendência compromete o direito à educação, além de deixar às instituições a amarga tarefa de reconfigurar diversos procedimentos internos para fazer frente à expansão (do período anterior) que lhes legou mais alunos, cursos, *campi* e forte interiorização, sem financiamento para a devida consolidação (MANCENO; SILVA JÚNIOR; OLIVEIRA, 2018).

Outro movimento de acomodação à atual conjuntura, já perceptível em algumas IESs públicas, refere-se a certo enxugamento de suas funções, priorizando o ensino (como é o caso dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFs), em detrimento das demais atividades que lhes são próprias. Por seu turno, o ensino – muitas vezes aligeirado, voltado às exigências de mercado ou ainda mediante o uso do ensino a distância (EaD), que alcançou 8% das matrículas em 2017, na rede pública – nem sempre se encontra adaptado às necessidades dos novos estudantes que adentraram a universidade pública, criando sérios problemas de evasão.

Também é necessário relevarmos as diversas estratégias de desregulamentação e ataque aos direitos trabalhistas que vêm ocorrendo nas IESs públicas (federais e estaduais), que foi uma das metas centrais do golpe de 2016 e que deve se aprofundar com o recente resultado eleitoral. O ataque ao trabalho, seja no sentido distributivo da renda, seja no sentido organizativo dos movimentos sociais e de trabalhadores, é, portanto, uma forte tendência para as IESs nos próximos anos.

Nessa conjuntura, deve-se destacar uma situação que vem se generalizando e que está a requerer investigações mais aprofundadas: a terceirização da força de trabalho auxiliar com contratos com empresas que negam, inclusive, aos empregados direitos trabalhistas básicos e proteção, além da adoção que se avizinha do trabalho intermitente. Portanto, registramos forte tendência ao uso da terceirização e do trabalho intermitente, que po-

derão ser estendidos para os trabalhadores das atividades-fim mesmo na rede pública<sup>12</sup>.

A análise dos impactos da atual conjuntura na produção do conhecimento também traz dados alarmantes, pois nesse campo é forte o movimento que tenta vincular organicamente a produção de conhecimento às cadeias produtivas locais, nacionais e mundializadas. Isso imporá às IESs e comunidades de pesquisa – o que já é verificável em algumas instituições – a sua própria pauta de investigação, e isso significa dizer que a pesquisa, fortemente realizada na pós-graduação, tende a se orientar pela economia mundial, movida também neste nível, pelo capital financeiro (SILVA JÚNIOR, 2017).

Sob a influência do país hegemônico – os Estados Unidos –, o novo tipo de conhecimento assume a característica de *Raw Material Knowledge* que, em uma tradução livre, significa o “conhecimento matéria-prima”: aquele que é capaz de romper o gap entre ciência e tecnologia exigido estruturalmente pela compressão espaçotemporal. Trata-se de um conhecimento que é transformado de imediato em produto, serviço e processo (SILVA JÚNIOR, 2017; OLIVEIRA; FERREIRA; MORAES, 2015).

Por fim, a gratuidade no ensino de graduação encontra-se fortemente ameaçada.

Em novembro de 2017, o Banco Mundial (2017) apresentou ao então Ministro da Fazenda, Henrique Meirelles, um relatório<sup>13</sup>, como sempre com o tom de recomendação, que, entre outros aspectos, propunha a cobrança de mensalidades nas IESs públicas brasileiras. O documento é bastante detalhado, mas pleno de falhas técnicas, por exemplo, quando afirma que os alunos das universidades públicas brasileiras são ricos, que a maioria dos estudantes dessas instituições frequentou anteriormente escolas privadas e caras ou ainda quando argumenta que a universidade pública é ineficiente porque gasta 2 a 3 vezes mais que as privadas.

Pesquisa coordenada pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES, 2017) sobre o perfil social de estudantes de universidades federais revela, ao contrário do Banco Mundial, que somente 10% dos alunos matriculados nas universidades federais vêm de famílias com renda bruta familiar de dez ou mais salários mínimos. Na outra ponta, o estudo da ANDIFES indica que 51% dos alunos das universidades federais pertencem a famílias com renda bruta abaixo de três salários mínimos. Não há,

---

<sup>12</sup>Registre-se que o plenário do Supremo Tribunal Federal (STF) decidiu, adicionalmente, em 30 de agosto de 2018, por 7 votos a 4, que é constitucional o emprego de terceirizados nas atividades-fim.

<sup>13</sup>Deve-se registrar que esse relatório – com o título “Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil” – foi encomendado, anteriormente ao golpe, por Joaquim Levy, ex-Ministro da Fazenda do governo de Dilma Rousseff.

portanto, fundamento para a afirmação de que os alunos das universidades federais pertencem aos estratos de renda mais altos da sociedade, muito menos que possuem capacidade financeira para pagar mensalidades.

É no mínimo leviano e irresponsável comparar o custo-aluno das IESs públicas e das privadas. A universidade pública não é só a docência, ela fornece ensino em diferentes níveis, desenvolve pesquisas, mantém hospitais universitários, laboratórios, museus, teatros, estádios de esporte e uma série de outras instalações em que professores, técnicos e estudantes podem conviver.

Para finalizar este item, com certeza, defendemos que se cobre mais dos mais ricos, mas não com o pagamento de mensalidades. Nesse campo, o que é preciso é uma reforma tributária que permita tratamento isonômico aos contribuintes, a criação de um imposto sobre fortunas e o aumento da taxaço de heranças.

## **2.2 A rede privada de Educação Superior**

Pode-se afirmar que para as IESs privadas, que detinham mais de 75% das matrículas e 85% das Instituições de Ensino Superior em 2017, os efeitos da crise e dos ajustes não são os mesmos.

De fato, ocorreu uma diminuição no ritmo de evolução das matrículas nas instituições privadas do Ensino Superior nos últimos anos. Conforme dados do Censo da Educação Superior do INEP (2014, 2015, 2016 e 2017), o comportamento das matrículas na rede privada foi o seguinte: em 2013, houve um crescimento de 4,54%; em 2014, de 9,19%; em 2015, de 3,55%; em 2016, houve um decréscimo de 0,27%; e em 2017, as matrículas voltaram a crescer a uma razão de 3,02%. Assim, se tomarmos tão somente o número de matrículas, a crise se faz visível nesse setor a partir de 2015, porém em 2016 chega a ocorrer um decréscimo no número de alunos matriculados. Todavia, esse dado não é o único nem o melhor indicador da situação dessas IESs.

Não se pode esquecer que estamos lidando com uma fração do empresariado brasileiro fortemente organizado, articulado e ágil, e já se pode verificar algumas saídas que essas instituições vêm desenvolvendo para o enfrentamento da crise. Primeiramente operaram mudanças organizacionais (denominadas de governança corporativa) com o fito de diminuir as despesas, promovendo o enxugamento do quadro de trabalhadores, aumentando o número de alunos por turma, incrementando o uso do EaD (em torno de 25% das matrículas nesse setor em 2017), modificando currículos, suprimindo disciplinas e rearranjando turmas, na maior parte das situações sob o olhar complacente do MEC.

Essas práticas têm levado as IESs privadas, quase todas descomprometidas com a qualidade do ensino, com a formação profissional e menos ainda com a ética nas relações de trabalho, a tratar a educação como mercadoria e o trabalhador como um “custo” (MANCIBO, 2018).

Adicionalmente essas empresas possuem uma larga experiência de *lobbies* no Congresso e governos, o que lhes tem possibilitado uma potente indução estatal. Conforme dados apresentados por Reis (2018), em 2017 o governo federal liberou R\$ 21,82 bilhões para o FIES (Fundo de Financiamento Estudantil) e o PROUNI (Programa Universidade para Todos), e o que é mais surpreendente é que essas despesas passaram a representar aproximadamente 16,74% do orçamento total sob a supervisão do MEC. De fato, o número de novos contratos do FIES caiu muito de 2014 para 2017, como amplamente noticiado pela grande imprensa brasileira. De acordo com o Portal do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), enquanto em 2014 havia um total de 731.700 novos contratos, em 2016 esse número caiu para 203.392 novos contratos (FNDE, 2017). Todavia, em termos de recursos destinados pela União para esse fim, o aumento dos repasses permaneceu como tendência, passando de 15 bilhões de reais em 2014 para R\$ 20,47 bilhões em 2017 (REIS, 2018).

Assim, estudos demonstram que: (1) o setor privado teve seu crescimento estimulado pela política estatal adotada no país, em especial por meio do FIES e do PROUNI; (2) essa política tem contribuído para viabilizar os lucros dos grupos financeiros/educacionais, em especial dos grupos de capital aberto como a Kroton/Anhanguera, a Estácio, a Ânima e Ser Educacional; (3) quem, de fato, mais tem usufruído dos cerca de R\$ 22 bilhões anuais de recursos do Fundo Público têm sido os proprietários e acionistas das grandes empresas de educação, que tendem a ter maior poder de influência sobre os órgãos responsáveis por tais programas (MANCEBO, 2018).

Em síntese, mesmo nesse contexto de crise no financiamento das IESs públicas e de restrição aos direitos da classe trabalhadora e da população, o governo federal permanece adotando medidas que enfraquecem os mecanismos de controle e favorecem a manutenção das IESs privadas.

Chegamos, então, ao ponto central para a análise desses grupos: o desempenho das instituições privadas na Bolsa de Valores (BM&FBovespa). Como já dito, a partir do ano 2007, quatro grupos educacionais – Kroton, Anhanguera (que se fundiram em um único grupo em 2014), Estácio e Sistema de Educação Brasileira (SEB) – abrem seu capital e passam a negociar parte de seu patrimônio financeiro na Bolsa de Valores de São Paulo. Simultaneamente grupos internacionais – como a Laureate Education (conglomerado americano de universidades, com inserção em diversos países), a norte-americana Ilumino, ex-Whitney University e a Devry (empresas de capital aberto oriundas dos EUA) – passam a adquirir ações de grupos educacionais brasileiros, inserindo-se na educação nacional (MANCEBO, 2018).

O período que vai de 2008 a 2013 é o ápice desse processo, de modo que hoje estamos diante de um setor fortemente financeirizado, cujas ações são altamente rentáveis. Desde então, a lógica dos negócios passa a ser a da “maximização do lucro para o acionista” (GUTTMANN, 2008, p. 12), qual seja,

[...] ocorre um esforço contínuo em alinhar os objetivos da administração dessas empresas educacionais aos interesses dos acionistas, através da adoção de práticas mais justas, proporcionando maior liquidez e melhor valorização das ações negociadas no mercado (MANCEBO; SILVA JÚNIOR; OLIVEIRA, 2018, s.p.).

Portanto, trabalhamos com a hipótese (praticamente conclusiva) de que esses grupos são suficientemente “criativos” para o enfrentamento da complexa conjuntura brasileira e que não estão sofrendo os impactos do ajuste financeiro com o mesmo rigor que o setor público. O Ensino Superior comercializado por instituições privadas de ensino, transformado em mercadoria, é um negócio altamente rentável no Brasil.

Seguindo o fluxo da conjuntura nacional, também é digno de destaque o clima conservador e antidemocrático que vem se instalando no campo da discussão educacional (tanto básica quanto superior). Em especial, a proposta da “Escola sem Partido”, que em termos bem diretos trata da defesa da escola do partido absoluto e único, sem as diferentes ou antagônicas visões de mundo, de conhecimento, de educação, de justiça, de liberdade. Na realidade, a proposta fere o próprio conceito de educação, pois, sob o pretexto de reduzir algum caráter ideológico do ensino, coloca em risco todo o ensino. No limite, não se vai poder falar do que as ciências sociais e políticas descobriram e analisaram nos últimos anos. Em síntese, é um golpe em curso contra o conhecimento!

## **Considerações finais**

Muitas resistências vêm ocorrendo quanto ao quadro de exceção em curso no país. Os movimentos sociais e sindicais no Brasil têm muita vitalidade e vêm-se opondo aos acontecimentos, mas também é certo que se exaurem na luta pela vida cotidiana, pelo salário, pela terra, pela moradia, pela manutenção dos direitos e nem sempre conseguem tempo e energia para conceber claramente um projeto de futuro para além do capital. Adicionalmente a ação coletiva tem-se tornado mais difícil, porque os indivíduos são submetidos a um regime de concorrência em todos os níveis. As formas de gestão na empresa, o desemprego, a precariedade, as avaliações individualizadas são poderosas alavancas de concorrência interindividual e definem novos modos de subjetivação, pouco afeitos à construção de coletivos e, por consequência, ao enfraquecimento da capacidade de agir contra o neoliberalismo. Todavia, isso é vital, é preciso que tais movimentos deem esse salto, inclusive ultrapassando a política de conciliação de classes.

O mesmo se torna necessário na Educação Superior, pois tanto no setor privado como no público, tanto na cidade como no campo, o quadro é bastante complexo (e desanimador) e são inúmeras as questões a serem debatidas e combatidas. Assim, é preciso romper o silêncio cúmplice quanto aos planos,



programas e atividades que estão sendo impostos, muitas vezes com alianças e interlocutores internos às IESs. Urge, portanto, uma reconciliação da academia com o conhecimento crítico, reflexivo e, por isso mesmo, insubmisso aos interesses mercantis e antidemocráticos.

O presente livro materializa essa intenção, pois apresenta resultados de investigações desenvolvidas em todo o país que buscam compreender o processo de institucionalização/consolidação dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo, bem como os inúmeros obstáculos a serem transpostos no cenário atual de avanço de uma “onda conservadora” de caráter mercantil, ruralista e paramilitar. A metodologia dessas pesquisas também inova, pois implica uma ativa participação dos movimentos sociais e sindicais do campo, rompendo com o intenso processo de mercantilização da produção do conhecimento que se tem presenciado na Educação Superior.

## Referências

AGAMBEN, G. **Estado de exceção**. São Paulo: Boitempo, 2004.

ANDIFES (Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior). **As universidades federais são mais eficientes que o Banco Mundial**. 2017. Disponível em: <<http://www.andifes.org.br/universidades-federais-sao-mais-eficientes-que-o-banco-mundial/>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

BANCO MUNDIAL. **Um ajuste justo**: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil. 2017. Disponível em: <<http://documents.worldbank.org/curated/pt/884871511196609355/pdf/121480-revised-portuguese-Brazil-Public-Expenditure-Review-Overview-Portuguese-Final-revised.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2017.

CHAVES, V. L. J.; AMARAL, N. C. Política econômica e financiamento da educação superior no Brasil. Apresentação em Power Point. In: **XXVI Seminário Nacional da Rede Universita/Br**, Belo Horizonte, 6 a 8 de junho de 2018. Disponível em: <[https://drive.google.com/file/d/1Yz1oa0Og3zjA\\_SNLJrzcCx-TwaVz-z4lk/view](https://drive.google.com/file/d/1Yz1oa0Og3zjA_SNLJrzcCx-TwaVz-z4lk/view)>. Acesso em: 15 nov. 2018.

CHESNAIS, F. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação). **Financiamentos concedidos**. 2017. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/financiamento/fies/mantenedoras-e-ies/financiamentos-concedidos-fies>>. Acesso em: 15 fev. 2018.

GODOY, R. M. A fascitização da sociedade brasileira. In: XVII ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE HISTÓRIA - ANPUH-PB, Guarabira, Paraíba 2016. **Anais [...]**. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/359900074/A-Fascitizacao-Da-Sociedade-Brasileira-Rosa-Maria-Godoy>>. Acesso em: 15 fev. 2018.

GUTTMANN, R. Uma introdução ao capitalismo dirigido pelas finanças. **Novos Estudos Cebrap**, n. 82, 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-33002008000300001&lng=pt&nrm=isso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002008000300001&lng=pt&nrm=isso)>. Acesso em: 15 jan. 2018.

HARVEY, D. **O novo imperialismo**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

IASI, M. L. **A esfinge que nos devora**: os desafios da esquerda brasileira. 2017. Disponível em: <<http://marxismo21.org/wp-content/uploads/2017/05/Mauro-lasi-A-esfinge-que-nos-devora-as-perspectivas-na-esquerda-no-Brasil-1.pdf>>. Acesso em: 26 jan. 2018.

INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). **Sinopses estatísticas do Censo da Educação Superior**: 1995 a 2017. Dispo-

nível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.a>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

MACIEL, D. **A crise atual no Brasil**. 2015. Disponível em: <<http://marxismo21.org/wp-content/uploads/2015/05/Conjuntura-David-Maciel.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

MANCEBO, D. Educação superior: principais tendências num contexto de golpe. In: CABRITO, B.; MACEDO, J. M.; CERDEIRA, L. (org.). **Ensino superior no Brasil e em Portugal: atualidades, questões e inquietações**. Lisboa: EDUCA, 2018. p. 21-44.

\_\_\_\_\_.; SILVA JÚNIOR, J. R.; OLIVEIRA, J. F. Políticas, gestão e direito a educação superior: novos modos de regulação e tendências em construção. **Acta Scientiarum Education**, v. 40, n. 1, 2018a. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/37669>>. Acesso em: 30 jan. 2018.

\_\_\_\_\_.; SILVA JÚNIOR, J. R. **Educação superior num contexto de crise: novos modos de regulação e tendências em construção**. 2019. No prelo.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. São Paulo: Boitempo, 2002.

OLIVEIRA, J. F.; FERREIRA, A. M.; MORAES, K. N. A política e a cultura de inovação na educação superior no Brasil. In: CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. (org.). **Educação superior e produção do conhecimento**. Campinas: Mercado de Letras, 2015. p. 127-164.

POMAR, V. Análise da conjuntura política brasileira. In: **Reunião da Direção Nacional do MST**. Escola Nacional Florestan Fernandes - ENFF, São Paulo, 16 de junho de 2018. Disponível em: <http://valterpomar.blogspot.com/2018/06/conjuntura-16-de-junho-de-2018.html>. Acesso em: jan.2019

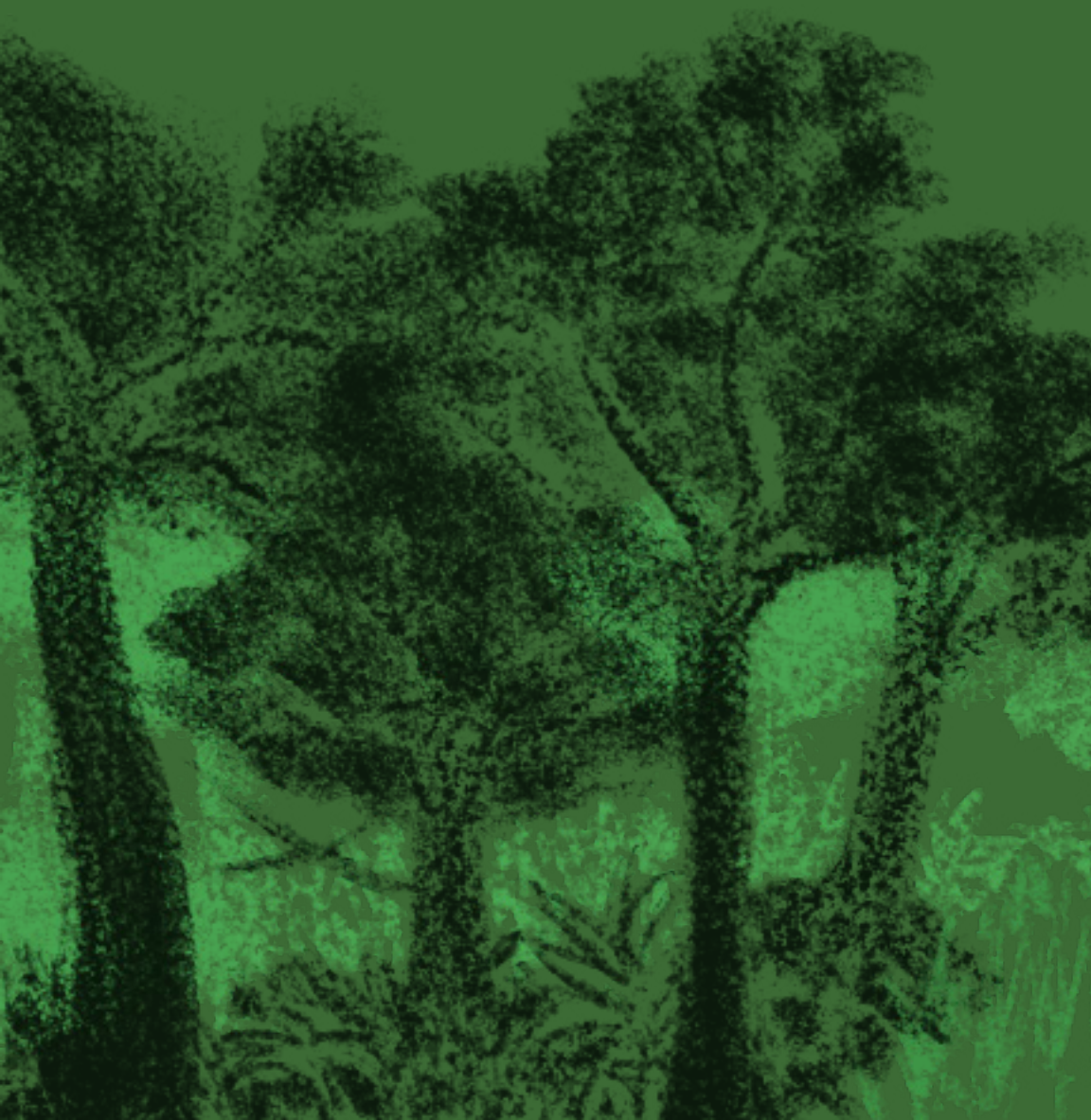
REIS, L. F. Dívida pública e política econômica: o financiamento da educação superior e da ciência e tecnologia no Brasil (2003-2017). In: **Reunião CRAPUFPR**, 1. Curitiba, PR, 2018.

RIZEK, C. S.; OLIVEIRA, F.; BRAGA, R. (org.). **Hegemonia às avessas: economia, política e cultura na era da servidão financeira**. São Paulo: Boitempo, 2010.

SILVA JÚNIOR, J. R. **The new Brazilian university: a busca por resultados comercializáveis: para quem?** Marília, SP: Projeto Editorial Práxis, 2017.

SINGER, A.; LOUREIRO, I. (org.). **As contradições do lulismo: a que ponto chegamos?** São Paulo: Boitempo, 2016.

# REGIÃO NORTE







PLANOS

# Riscos e potencialidades do curso de Licenciatura em Educação do Campo diante da consolidação da política de formação dos educadores do campo: a experiência da UFPA (Campus do Tocantins/Cametá) em discussão

Hellen do Socorro de Araújo Silva<sup>1</sup>

Salomão Mufarrej Hage<sup>2</sup>

Maria Madalena Costa Freire Corbin<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup>Doutora em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA), é docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura na linha de pesquisa Políticas e Sociedades da UFPA, Campus do Tocantins em Cametá. Atua como docente na Faculdade de Educação do Campo e também está na função de vice-diretora da Faculdade.

<sup>2</sup>Doutorado-sanduiche em Educação: Currículo pela Universidade de Wisconsin-Madison (1999) e Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2000). É professor do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação, e do Programa de Linguagens e Saberes da Amazônia. É bolsista produtividade do CNPq.

<sup>3</sup>Professora Assistente na Universidade Federal do Pará, Faculdade de Educação do Campo, Campus Universitário do Tocantins/Cametá. Graduada em Ciências Econômicas (UFPA), é Especialista em Gestão Urbana e Desenvolvimento Local (UFPA) e Mestre em Planejamento do Desenvolvimento (UFPA). Atualmente está na Direção da Faculdade de Educação do Campo.

## Introdução

Este texto trata das pesquisas realizadas no âmbito da Rede Universitas/BR4 e do Observatório da Educação Superior do Campo (Obeduc)<sup>5</sup> sobre as políticas de Educação Superior, com destaque para a sua expansão e para a formação dos educadores do campo. No caso específico deste artigo, analisamos o Movimento da Educação do Campo no Estado do Pará e suas contribuições para consolidar o Curso de Licenciatura em Educação do Campo como política de Educação Superior na Universidade Federal do Pará, Campus Universitário do Tocantins, Cametá.

Partimos da compreensão de que a produção de conhecimento está vinculada ao Movimento da Educação do Campo, geradora de uma formação diferenciada dos educadores que produzem suas condições de existência ligadas ao trabalho, à cultura e à educação nos territórios do campo. Esse movimento tem como fio condutor o que fundamenta a Educação do Campo, o Materialismo Histórico e Dialético. Nós nos servimos de suas referências neste artigo, em diálogo com as categorias gramscianas, na intenção de explicitar as marcas das ações políticas na formação dos educadores do campo como possibilidades de transformação político-social.

As ideias-força que nos fazem ter a clareza da concepção metodológica adotada vêm da análise dos riscos e das potencialidades da expansão da Educação Superior do Campo e seus desdobramentos no curso de Licenciatura em Educação do Campo, num processo em que pensamos os aspectos universais, particulares e singulares que envolvem o curso.

Compreender a organização, as lutas e as conquistas, os desafios e as possibilidades, os riscos e as potencialidades do Movimento da Educação do Campo é apostar na materialidade desse projeto de campo, que é indissociável de um projeto político mais amplo de sociedade. É relevante que a práxis educativa se constitua pelo princípio da totalidade, com o entendimento do ser social em sua omnilateralidade, rompendo com a lógica da unilateralidade, da racionalidade e formação técnica que se têm estabelecido no processo de formação do sujeito do campo e da cidade. Sujeito político este que produz cultura e que luta por seus direitos como pessoa humana engajada na incansável “batalha” pela transformação social.

---

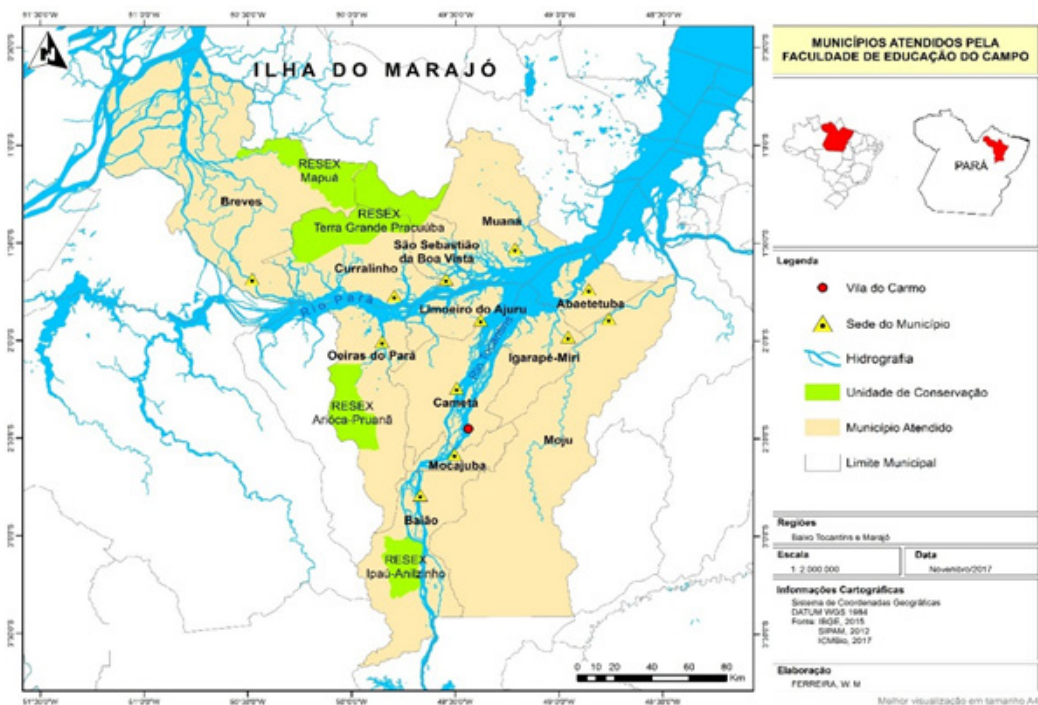
<sup>4</sup>As pesquisas da Rede Universitas analisam a expansão da educação superior do campo e suas contribuições para as políticas da educação superior e para o desenvolvimento do campo e da sociedade brasileira.

<sup>5</sup>Os estudos do Observatório da Educação Superior do Campo analisam práticas contra-hegemônicas na formação de profissionais da Educação e das Ciências Agrárias nas regiões Norte e Nordeste do Brasil, envolvendo a Universidade Federal do Pará (UFPA), a Universidade de Brasília (UnB), a Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa) e Universidade Federal de Sergipe (UFS).



O território da pesquisa aqui apresentada foi a experiência formativa do Curso de Licenciatura em Educação do Campo ofertado pela Universidade Federal do Pará, no Campus Universitário do Tocantins, em Cametá/PA, que se encontra localizado na Amazônia Tocantina, nordeste paraense. O curso atualmente oferta suas turmas nos seguintes municípios:

**Figura 1: Mapa com os municípios onde o Curso de Educação do Campo é ofertado na Região Tocantina – Pará**



Fonte: Pró-OTIMA-UFPA, Campus de Cametá - UFPA, 2017. Extraído da Tese de Doutorado de SILVA, Hellen do Socorro de Araújo (2017).

No município de Cametá, são ofertadas quatro (4) turmas, sendo uma (1) na comunidade de Vila do Carmo. No município de Oeiras do Pará, são ofertadas duas (2) turmas e nos municípios de Baião, Mocajuba, Limoeiro do Ajuru e Igarapé-Miri é ofertada uma (1) turma, totalizando dez (10) turmas, com oferta de 400 vagas para o curso de Licenciatura em Educação do Campo no Campus de Cametá da UFPA, entre os anos de 2014 e 2018.

Os sujeitos participantes desta pesquisa integram de forma cotidiana o processo de implementação do curso e foram selecionados a partir de seu engajamento como estudantes, docentes e representantes de movimentos sociais na luta pela Educação do Campo, pela afirmação do curso em investigação nos territórios de vivência dos sujeitos, em específico no território da Amazônia Tocantina.

No caso dos estudantes, priorizamos os que possuíam relação identitária com o território camponês ou que construíram suas relações de trabalho vinculadas ao modo de vida camponês em seu próprio espaço de vivência, ou ainda que atuavam como educadores nas escolas rurais sem ter curso de graduação. Em relação aos docentes, procuramos entrevistar os que atuavam nas diferentes áreas de conhecimento que envolvem o Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFPA/Cametá (Educação, Ciências Agrárias - Agroecologia e Ciências da Natureza), além de terem envolvimento com a proposta pedagógica do curso.

Para a coleta de dados, realizamos análise documental, considerando o Projeto Pedagógico do Curso (2017) e os editais do Processo Seletivo Especial que selecionou os estudantes admitidos no curso nas dez turmas. Realizamos ainda entrevistas com dez (10) sujeitos participantes da pesquisa: quatro (4) estudantes, três (3) docentes, a coordenação da Licenciatura em Educação do Campo e dois (2) representantes dos movimentos sociais locais que contribuíram e contribuem para a constituição da Licenciatura como uma política de formação específica dos povos do campo.

Em relação à análise dos dados, buscamos tratá-los referenciados pela análise de conteúdo, por entendermos que ela pode contribuir para a sistematização, interpretação e análise dos dados. Para fundamentar nossas escolhas, buscamos nos referenciar nas contribuições de Bardin (2010), Franco (2008), Minayo (2015), Câmara (2013), Cavalcante, Calixto e Pinheiro (2014), autores que apresentam a importância dessa técnica para os estudos em que são utilizados elementos da pesquisa qualitativa com a utilização de dados quantitativos.

Este texto está estruturado em três partes. Na primeira, tratamos da historicidade do movimento da Educação do Campo no estado do Pará, com destaque para o protagonismo do Fórum Paraense de Educação do Campo (FPEC) e do Fórum de Educação do Campo, das Águas e das Florestas (FECAF). Na segunda, destacamos os riscos quanto à garantia da formação em alternância nas LEdoCs, devido aos cortes orçamentários nas universidades públicas no atual cenário político brasileiro. Na terceira parte, analisamos as potencialidades para a afirmação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo como Política de Formação dos Educadores do Campo, inter-relacionadas com a conquista de novas políticas no âmbito da escola e da organização curricular por área de conhecimento na interface com a interdisciplinaridade.

## **O Movimento da Educação do Campo no estado do Pará**

Os movimentos sociais e sindicais do campo nos últimos vinte anos têm-se organizado e desencadeado um processo de luta pela garantia de seus direitos em âmbito nacional com forte expressão no âmbito dos estados da federação e em alguns municípios, articulando as lutas pelo direito à terra e à educação. Esse processo nacionalmente se reconhece como Movimento de Educação do Campo e, no estado do Pará, como Movimento Paraense de Educação do

Campo, que tem no Fórum Paraense de Educação do Campo (FPEC) sua expressão mais significativa de organização e mobilização pela construção de um projeto popular de desenvolvimento e de educação, que se constrói em articulação direta com os fóruns regionais de Educação do Campo.

O Fórum Paraense aglutina movimentos sociais, entidades da sociedade civil, universidades e instituições governamentais da sociedade paraense que, compartilhando princípios, buscam implementar, apoiar e fortalecer políticas públicas, estratégias e experiências de Educação do Campo e desenvolvimento rural com qualidade socioambiental para todos os cidadãos paraenses, sobretudo para as populações do campo.

Entre os marcos importantes da caminhada do Fórum, destacam-se: o I, o II, o III e o IV Seminários Estaduais de Educação do Campo, e o I e II Seminários Estaduais da Juventude do Campo, realizados entre 2004 e 2010; o I e o II Encontros de Pesquisa em Educação do Campo do Estado do Pará, realizados em 2008 e 2010 na Amazônia Paraense; o IV Seminário Nacional das Licenciaturas em Educação do Campo, realizado em 2014; o I Seminário Contra o Fechamento de Escolas do Campo, ocorrido no ano de 2018 no município de Castanhal, como também as ações de combate à implantação do Sistema de Educação Interativa (SEI). Tal sistema previa o ensino médio com mediação tecnológica nos territórios rurais. Destaca-se também a mobilização pelo reconhecimento da Licenciatura em Educação do Campo nas redes públicas de ensino estadual e municipais.

Esses eventos têm mobilizado um número cada vez mais abrangente de sujeitos, instituições públicas, movimentos sociais e entidades não governamentais nos processos de definição e implementação de políticas e práticas educacionais sintonizadas com a realidade do campo, constituindo-se espaços em que manifestam depoimentos, insatisfações, aspirações e reivindicações com relação à educação que se deseja ver concretizada nas escolas do campo.

Integrando o FPEC, o Fórum de Educação do Campo, das Águas e das Florestas (FECAF) foi criado no ano de 2004, durante a realização do I Seminário de Educação do Campo da Região Tocantina, na perspectiva de reunir um conjunto de segmentos sociais e institucionais em um movimento de caráter social, acadêmico/popular e pedagógico, engajando-se na luta pela afirmação da Educação do Campo como direito público garantido pelo Estado e construído coletivamente na luta das famílias agricultoras e dos movimentos sociais do campo, por seus ideais e projeto de sociedade (Texto de Criação do FECAF, 2004).

O fortalecimento do FECAF no território da Amazônia Tocantina ocorreu a partir das contribuições do Programa EducAmazônia (2005-2007), do PRONERA, da realização do III Seminário Meso-Regional de Educação e Desenvolvimento Sustentável do Campo e do I Seminário da Juventude do Campo, ambos em Cametá (2007). Além disso, também fortaleceram o FECAF o engajamento na luta pela implementação das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução nº 1/2002 e Resolução nº 2/2008), o III Encontro de Edu-

cação do Campo da Região Tocantina, município de Cametá (2010), o Fórum Mocajubense de Educação do Campo - Formec (em 2011), o Fórum Cametaense de Educação do Campo, criado em 2012, a aprovação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo em 2012 (Edital nº 2) e a participação na aprovação do Plano Municipal de Educação de Cametá (2015).

São também ações de destaque do FECAF: a I Jornada Universitária da Reforma Agrária (2017), o IV Seminário do FECAF e o II Seminário da Juventude do Campo (2017), bem como o envolvimento em ações políticas e educacionais com a presença da UFPA, Campus do Tocantins/Cametá, em parceria com os municípios de Baião, Cametá, Limoeiro do Ajuru, Mocajuba, Igarapé-Miri e Oeiras do Pará, e no diálogo com os movimentos sociais locais, os quais têm forjado na luta dos povos do campo a reivindicação de políticas públicas de Educação Básica e Superior no Campo.

De fato, na Amazônia Tocantina a Educação do Campo teve como marco inicial a realização da I Conferência Municipal de Educação em Cametá, no ano de 2001, quando “se começa a experimentar uma iniciativa pioneira de reformulação do projeto pedagógico das escolas rurais e ribeirinhas, envolvendo os professores do campo que atuavam na educação infantil, ensino fundamental e EJA” (Texto de Criação do Fecaf, 2004). Vinculado a essa ação, citamos o Projeto Escola Caá-mutá, criado em 2002 no município de Cametá, com os princípios de escola cidadã, expressando a materialidade das demandas aprovadas na citada Conferência Municipal de Educação.

O protagonismo do FECAF se fortalece pela resistência e afirmação da luta coletiva que se reinventa na articulação direta com os movimentos sociais populares – APACC, PROBIO (Projeto de Conservação e Utilização Sustentável da Diversidade Biológica Brasileira), CFR-Cametá, ARCAFAR, Projeto Aturiá, SINTEPP, STTRs, Colônia dos Pescadores, FETAGRI, FAOR (Fórum da Amazônia Oriental) e MAB (Movimento dos Atingidos por Barragens), que de forma tensa e conflituosa têm procurado estabelecer aproximação e diálogo com o poder público para formulação e aprovação das políticas educacionais na perspectiva da mudança social (SCHERER-WARREN, 1989).

É nesse contexto que o Curso de Licenciatura em Educação do Campo se implantou e vem sendo construído, permeado pela intencionalidade de formar os sujeitos/educadores do campo para intervir nas escolas rurais, com a intenção de formar sujeitos críticos que tomem posição diante das disputas pelo território vivenciadas no campo da Amazônia Tocantina.

## **A participação do Movimento Paraense por uma Educação do Campo no processo de consolidação das Licenciaturas em Educação do Campo**

A partir do Edital de 2012, com a ampliação da oferta do Curso de Licenciatura em Educação do Campo em mais de 40 Instituições de Ensino Superior, o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC) assumiu a responsabilidade de fortalecer o diálogo com essas instituições na perspectiva de reafirmar os princípios da Educação do Campo. Era preciso organizar um momento para congregar pesquisadores, docentes, discentes, coordenadores, movimentos sociais e representação dos estados, o que tornou os Seminários Nacionais das Licenciaturas em Educação do Campo espaços democráticos e dialógicos que congregam participantes dos cursos ofertados nas diversas regiões brasileiras.

Ao estado do Pará foi demandada a organização do IV Seminário Nacional das Licenciaturas em Educação do Campo, em face de seu protagonismo no âmbito do Movimento da Educação do Campo no Brasil e na Amazônia. Destacamos a realização do I Seminário de Educação do Campo e Desenvolvimento Rural na Amazônia em 2004, o que resultou na criação do Fórum Paraense de Educação do Campo (FPEC) e estimulou a organização e o fortalecimento dos fóruns regionais criados para que o movimento se territorializasse nas distintas regiões de integração do estado.

Destacamos ainda a realização do I Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação do Campo, Desenvolvimento e Sustentabilidade na UFPA, Campus Belém, e a aprovação do Parecer nº 605/2008, que assegura no Sistema Estadual de Ensino a possibilidade de implementação de propostas pedagógicas que utilizem a Pedagogia da Alternância como estratégia de organização do ensino.

Em relação ao Curso de Licenciatura em Educação do Campo, em 2009 houve sua implantação no Campus da UFPA em Abaetetuba e sua oferta, por meio do PROCAMPO, nos inúmeros campi do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), assim como sua oferta em caráter permanente, por meio do REUNI, na UFPA, Campus de Marabá .

Durante a realização do IV Seminário das Licenciaturas em Educação do Campo, os movimentos e organizações sociais e sindicais do campo no estado do Pará se fizeram presentes e participaram ativamente das discussões e debates, entre eles: o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), com destaque para os Sem Terrinha, o Movimento dos Ribeirinhos das Ilhas e Várzeas do Município de Abaetetuba (MORIVA), a Federação dos Trabalhadores(as) na Agricultura (FETAGRI), os Sindicatos dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (STTRs), o Sindicato dos Trabalhadores de Educação Pública do Pará (SINTEPP), o Movimento de Mulheres do Campo e da Cidade do Acará (MMCCA), a Associação das Ilhas de Abaetetuba e a Associação do Rio Quianduba de Abaetetuba.

---

6A Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará foi criada em 5 de junho de 2013, mediante a Lei nº 12.824/2013.

O Seminário também contou com a participação de representantes do Fórum Paraense e de fóruns regionais e municipais de Educação do Campo, entre os quais, citamos: Fórum Regional de Educação do Campo da Região Tocantina II, Fórum de Educação do Campo, das Águas e das Florestas, Fórum Municipal de Educação do Campo do Acará, Fórum de Educação do Campo de Caetés, Fórum Municipal de Educação do Município de Abaetetuba e o Fórum Regional da Educação do Campo do Sul e Sudeste do Pará. Todos esses coletivos inserem em suas demandas sociopolíticas o direito de acesso à educação pública e de qualidade nos territórios onde vivem os sujeitos do campo.

Essas organizações têm como intencionalidade a construção e a valorização da identidade dos sujeitos e povos do campo, para que possam ser reconhecidos pelo poder público e que conquistem melhores condições de vida por meio das políticas públicas, que de fato sejam implementadas nos territórios do campo e produzam modificações no contexto de vida de crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos camponeses que almejam condições dignas de vida e existência.

Os protagonistas dessa história são sujeitos engajados na defesa de “políticas e apresentação de projeto de campo que pautem a permanência da agricultura camponesa frente a sua extinção pelo agronegócio; e da tradição, da cultura e dos valores, dos territórios e dos modos de produção de bens para a vida dos seres humanos” (ARROYO, 2007, p. 171). Com base nesse ponto de vista, acreditamos que a organização dos povos do campo significa um movimento em busca da permanência na terra e de condições materiais para produzir a vida no seu território com dignidade, com qualidade educacional, social, cultural e econômica.

Contribuindo com o fortalecimento das políticas de Educação do Campo no Brasil e no Pará, em meio a muitas disputas, tensões e conflitos, o IV Seminário das Licenciaturas em Educação do Campo se realizou no período de 2 a 5 de dezembro de 2014, no Distrito de Mosqueiro no estado do Pará. Contou com a participação de 422 pessoas, representando 42 Instituições de Ensino Superior, os movimentos e organizações sociais e sindicais do campo, o FONEC, MEC/SECADI, SEDUC-PA e as secretarias municipais de educação dos municípios de Abaetetuba, Cametá, Concórdia do Pará, Moju e Bragança. Em relação às Instituições de Ensino Superior, o seminário reuniu um quantitativo de 271 participantes, incluindo coordenadores, docentes, discentes e técnicos das cinco regiões brasileiras.

Durante a realização do Seminário, todas as entidades e instituições presentes pautaram a possibilidade de construção conjunta de um projeto de Educação Básica e Superior de caráter político, coletivo e democrático, para atender à realidade educacional dos povos do campo.

Nessa perspectiva, acredita-se que a educação não é um serviço ou mercadoria. É direito inalienável dos sujeitos do campo e da cidade o acesso (e permanência) à educação de qualidade em seus tempos e espaços de construção do conhecimento, de intervenção na realidade social, nas lutas pelos direitos sociais e históricos das populações do campo, consistindo em obrigação do Estado (ANDES, 2013).

Nesse cenário, os movimentos sociais têm pautado o seu protagonismo em um processo de resistência contra a lógica hegemônica e institucionalizada nas universidades, e tal processo é caracterizado “como um espaço pessoal, em que a lógica e a força da dominação é contestada pelo poder da ação subjetiva para subverter o processo de socialização” (GIROUX, 1998 apud GUARESCHI, 2002, p. 53).

As discussões no IV Seminário das Licenciaturas em Educação do Campo tiveram como foco o debate acerca dos desafios da materialização e consolidação das Licenciaturas nas escolas de Educação Básica do campo, bem como a reflexão sobre a formação dos educadores centrada nas Áreas de Conhecimento e ancorada nos fundamentos da Pedagogia da Alternância.

A articulação política proporcionada pelo Seminário possibilitou a organização dos discentes, que de forma crítica se posicionaram diante da desarticulação que alguns cursos estavam enfrentando em determinadas universidades. O diálogo entre coordenadores, docentes, discentes e técnicos foi fundamental e contribuiu para o entendimento de que há certa unidade nacional quanto aos desafios do processo de institucionalização vivenciado pelos cursos que estão sendo implantados pela primeira vez. As discussões nos grupos de trabalho evidenciaram que o curso de Licenciatura em Educação do Campo tem enfrentado muitos desafios e dificuldades do ponto de vista pedagógico, financeiro e principalmente de articulação com os movimentos sociais.

Diante dessa situação, para fortalecer a articulação política, os estudantes definiram em assembleia criar uma coordenação colegiada composta por representantes das quatro regiões brasileiras, que pudesse ser representativa para apresentar as seguintes reivindicações pautadas: condições de acesso e permanência no curso, bolsa de pesquisa e de extensão, alojamento de qualidade nos períodos do Tempo Universidade, estrutura física para garantir a qualidade das aulas, acompanhamento dos docentes no Tempo Comunidade, além de outras demandas que fossem emergindo.

Como resultado dessa articulação nacional, em 2017 foi criado o Movimento Nacional dos Estudantes de Educação do Campo (MEEC), que organizou o I Seminário Nacional dos Estudantes das Licenciaturas em Educação do Campo e um conjunto de seminários regionais com a participação efetiva dos estudantes.

Esses eventos têm explicitado, a partir da fala dos sujeitos participantes, o quanto tem sido desafiador para as Instituições de Ensino Superior romper com uma lógica institucional e estrutural que tem sido hegemônica na oferta desse nível de ensino e na produção do conhecimento. Por outro lado, a expansão das Licenciaturas em Educação do Campo tem provocado mudanças nos processos curriculares e formativos ao incorporar políticas afirmativas para atender aos sujeitos que moram, estudam e trabalham no campo. Além disso, a consolidação dos cursos na perspectiva de construir uma formação contra-hegemônica centrada no reconhecimento de uma educação diferenciada, contextualizada, crítica e emancipadora implica em contar com a participação efetiva dos movimentos sociais nesse processo.

## A Formação em Alternância e os riscos do distanciamento dos princípios originários do Curso de Licenciatura em Educação do Campo

Entre os riscos que ameaçam a perda da identidade da LEdoC, destaca-se a pouca atenção dada à formação em alternância, que articula o Tempo Universidade e o Tempo Comunidade, e o trabalho é entendido como um princípio educativo ao produzir a existência e a resistência do ser social.

A lógica de regulação do curso em sua fase de implementação e consolidação nem sempre se faz sem tensão com a Reitoria e a Pró-Reitoria de graduação da UFPA. Ao contrário, na atual conjuntura de estado de exceção, em que o curso é assumido pela Universidade Federal do Pará como uma graduação que integra a matriz Andifes<sup>7</sup>, não temos a garantia de permanência dos recursos específicos destinados à execução do Tempo Comunidade, da bolsa permanência para os estudantes, alimentação, hospedagem e material didático.

No caso da LEdoC do Campus de Cametá, está garantida no Projeto Pedagógico do Curso a realização de sete Tempos Comunidade, que têm sido materializados pela auto-organização dos estudantes, em parceria com os movimentos sociais, contando com recursos do orçamento do Campus de Cametá a partir do ano de 2017, destinados ao trabalho de campo, além de garantia pela UFPA do pagamento de diárias aos docentes.

Extinguir a formação em alternância na LEdoC implica em negar os conhecimentos produzidos a partir da experiência e das práticas culturais construídas na vivência dos sujeitos do campo. Tais conhecimentos são produzidos na interação entre os saberes acadêmicos e os tradicionais, numa articulação direta com técnicas e ideologias que movimentam uma política educativa e formativa cuja perspectiva é garantir a existência e resistências do ser social. Destacamos os depoimentos que retratam o Tempo Comunidade como a materialização da formação em alternância, os quais dão destaque à importância dessa estratégia no processo formativo da LEdoC.



Para mim, a alternância pedagógica proporciona exatamente essa relação, esse diálogo e essa discussão de quando estamos na produção do conhecimento (universidade). Nesse envolvimento, vamos vendo que tem muita coisa a se aprender com os sujeitos que estão inseridos na nossa comunidade, porque eles trazem uma bagagem de conhecimento, assim como o aluno que vai para a escola, ele não chega vazio, ele já traz consigo todo um conhecimento. Então, a vivência do Tempo Comunidade é uma maneira de nós, enquanto acadêmicos de Educação do Campo, conse-



guir ver por dentro a realidade e não olhar simplesmente de fora, mas estando lá dentro, e ver como nós podemos valorizar e utilizar esse conhecimento ao nosso favor, enquanto docente futuramente, que precisamos fazer essa mudança e essa valorização desses conhecimentos” (Estudante José Dias, Curso de Licenciatura em Educação do Campo, 2016).

”Quando comecei a vivenciar o Tempo Comunidade aqui no curso, passei a refletir sobre um outro processo, que essa vivência do Tempo Universidade, do Tempo Comunidade, a meu ver depende muito de quem está à frente dessa orientação, de quem está à frente desse processo, de pensar conjuntamente com os estudantes, compreender a realidade deles e poder ajudá-los a construir esse processo de transformar esse conhecimento. Então, para mim, penso que esse é o fator correto, pois temos o Tempo Universidade, e depois, no Tempo Comunidade, como um processo em que o estudante vai para a comunidade e consegue colocar aquele saber em prática, por isso, depende muito de quem está orientando. No curso da Licenciatura do Campo, o que eu percebo, que o grande desafio é porque esses professores que vêm construir esse processo, alguns não conseguem ter essa vivência e fazer a relação com a comunidade, daí a necessidade de construir conjuntamente esse processo.” (Coordenadora do Curso de Licenciatura em Educação, 2016).

Os entrevistados enfatizam que a formação em alternância expressa a relação dialógica na prática educativa dos sujeitos: tanto os momentos na universidade quanto em suas comunidades são entendidos como espaços de produção de conhecimentos nesse contexto de práxis. Os sujeitos da pesquisa afirmam que no Tempo Comunidade o estudante-pesquisador deve viver de fato a realidade para engajar-se social, cultural e politicamente nesse contexto que se traduz como complexo.

A formação em alternância no contexto da Licenciatura em Educação do Campo, “ao penetrar as práticas pedagógicas e educativas, contribui para mexer nas ideias e estruturas vigentes” (GIMONET, 2007, p. 103) das práticas instituídas nas universidades. Outrossim, a inter-relação entre os conhecimentos científicos e populares pode se fundar nos referenciais contra-hegemônicos de afirmação da identidade e da territorialidade dos sujeitos do campo, sujeitos que lutam por uma formação que valorize os seus saberes e suas práticas culturais para continuar resistindo.

---

7Matriz Andifes diz respeito ao modelo de Orçamento de Custeio e Capital (OCC) para o conjunto das universidades federais do país. A Licenciatura em Educação do Campo, ao se constituir um curso permanente nas IESs públicas, neste “processo de transição do valor custo-aluno de PROCAMPO, para o valor custo aluno na matriz OCC, tende a ‘homogeneizar’ os estudantes do campo, caso estes valores não considerem as especificidades dos sujeitos que estudam na Licenciatura em Educação do Campo” (SILVA, 2017, p. 265).

Outra ponderação dos depoimentos refere-se à indissociabilidade entre Tempo Universidade e Tempo Comunidade, visto que, sendo educativos, esses tempos se traduzem em totalidade na produção do conhecimento, incitando a transformação social. Porém, para que isso se efetive, é de fundamental importância que o docente que orienta as pesquisas dos estudantes na inter-relação entre teoria e prática tenha clareza do significado e da importância de ensinar e aprender na universidade e nas comunidades. Para a docente entrevistada, tal construção no processo de formação da LEdoC se afirma pelo trabalho coletivo entre os sujeitos envolvidos nesse processo. Dessa forma, docentes/orientadores e estudantes passam a compreender que o conhecimento científico e os saberes das comunidades se integram e se inter-relacionam.

Ambos, Tempo Universidade e Tempo Comunidade, são espaços de práxis, de articulação entre teoria e prática, de diálogo entre os saberes da tradição do trabalho e os conhecimentos científicos, entre os saberes culturais e os conhecimentos escolares. São espaços que provocam alterações na organização do ensino ao possibilitar a interação entre conhecimento e realidade nas comunidades e territórios rurais, ao fortalecer a articulação entre pesquisa, intervenção e militância política na formação dos educadores do campo (HAGE; SILVA; FARIAS, 2016).

Ao evidenciar a importância da formação em alternância no contexto da LEdoC, os sujeitos entrevistados assim se expressam:

A prática da alternância é interessante porque nessa volta, quando a gente está



no Tempo Universidade, somos preparados, digamos assim, somos instigados para olhar a nossa realidade como se a gente voltasse a nascer lá de novo. Ganhamos olhos de criança para ver essa realidade como algo novo, para a gente ver... eu passo a olhar essa minha realidade não como algo comum para mim, e eu tento entender essa realidade como posso, porque isso é assim, pode mudar o que é que tem de mudar, então! A alternância pedagógica, ela é interessante quando ela nos fomenta uma visão diferente, assim de pesquisador. Onde eu moro, passo a entender aquela realidade, e não simplesmente para ver como a gente via antes a realidade, que não é uma realidade, a gente via como uma realidade, como alguém vê com olhar passivo aquela realidade, por que aquilo está ali, por que desde sempre foi assim, né? Então, a gente passa a olhar com olhar diferente, e por que está assim. Já começamos a questionar a nossa realidade. Eu vejo que a alternância pedagógica tem esse foco no questionamento, no querer saber, no querer entender, por que nossa realidade está daquela forma. Então, acredito que a grande questão é estar em torno desse questionamento, desse olhar diferente, assim, desse olhar mais distan-

ciado, que parece que a gente sai daquele olhar comum. Vimos como se a gente não fosse do local, como se a gente acabasse de chegar e querer entender e a analisar tudo aquilo que está ali no nosso meio.” (Estudante João Carlos, Curso de Licenciatura em Educação do Campo, 2016).

“O Tempo Comunidade, por meio da alternância, para mim, na verdade, vem sendo um grande aprendizado, porque acabei ampliando a minha rede de pesquisas para uma área diferente, porque é uma área que envolve mais a etnociência. O estudante vai, na verdade, verificar que conhecimento que aquela população de determinada localidade vai ter sobre os recursos naturais, que recursos naturais estão presentes lá, como é que eles nomeiam, como é que eles classificam, como é que eles diferenciam, como é que eles reconhecem esses recursos naturais. Que dá mais valor ao conhecimento que os alunos trazem, e como que a gente vai relacionando estes conhecimentos com o conhecimento científico, a partir das pesquisas que são desenvolvidas no Tempo Comunidade, e depois vamos relacionando de forma interdisciplinar no Tempo Universidade.” (Docente Keila Maria, Curso de Licenciatura em Educação do Campo, 2017).

Os relatos explicitam três pontos fundamentais que representam uma aproximação com os referenciais contra-hegemônicos nessa realidade pensada. Primeiro, apontam a relevância do Tempo Universidade, no sentido de instigar o pertencimento social dos sujeitos, além de problematizar sua territorialização no momento em que instiga os sujeitos a olharem a realidade como algo que lhes incomoda, para construir uma visão diferente, com olhar de pesquisador. Segundo, indicam os traços identitários que levam o sujeito a querer saber sobre sua história, sua ancestralidade e levam sobretudo a comunidade a querer compreender as razões de seu não acesso aos direitos humanos e educacionais. Por isso, de nosso ponto de vista, o depoente (estudante) afirma “porque nossa realidade está daquela forma”. O terceiro ponto de expressão dos discursos dos entrevistados é o exercício do olhar de pesquisador que se engaja na luta, mas precisa fazer o afastamento necessário para que possa olhar de fora as contradições sociais que permeiam o cotidiano das comunidades.

Na compreensão da docente, o Tempo Comunidade é considerado de aprendizagem, pois procura integrar a ciência, os saberes tradicionais e as atitudes interdisciplinares necessárias nessa rede de investigação provocada pela etnociência (esse tema é trabalhado no 3º Tempo Comunidade). Ao ampliar suas pesquisas, busca relacionar os conhecimentos da Ciência da Natureza com os

saberes tradicionais das comunidades vivenciadas pelos estudantes, no entanto essa materialidade se torna viável sob a perspectiva da interdisciplinaridade.

É importante destacar que retirar a alternância do currículo da LEdoC implica negar aos povos do campo o direito de conhecer sua história, sua ancestralidade e sobretudo de se compreender como sujeitos protagonistas de seu território. O interessante dessa relação da Alternância Pedagógica com a pesquisa é entendê-la como princípio educativo e formativo, uma vez que proporciona o olhar crítico, curioso ou fora do olhar comum, o que os leva a entender a problemática que circunda sua vida efetiva. Como exemplo, apresentamos o depoimento seguinte, com as contribuições da alternância:



A alternância se encaixou bem aqui no nosso curso de Licenciatura em Educação do Campo, pois, quando aprendemos algum conhecimento aqui na universidade, logo eu penso na minha própria área, para começar a analisar, por exemplo, quando temos acesso a algum conhecimento que eu não sabia, um conhecimento científico comprovado, eu chego na minha casa e logo analiso. Primeiro, a análise que eu faço é lá ao redor da minha casa: “ah! É por causa disso que acontece isto”. [...] Olha, se não tivesse esse tempo diferente de alternância, eu ia ficar com esse estudo só para mim, e quando será que eu ia poder perceber ele na prática, na realidade como é que se dá. No nosso curso, vamos para campo. Por exemplo, eu estava pensando no plantio da mandioca, pois estudamos sobre a roça sem queimada, e aí eu já ficava analisando como posso fazer em casa, e o tamanho da mão de obra que a roça sem queimada exige. Aí, já estava pensando na minha família, quem eu poderia convidar. Então, de qualquer maneira, é alternância, conhecimento se alternando com a realidade.” (Estudante Maria do Espírito Santo, Curso de Licenciatura em Educação do Campo, 2017).

Com a formação em alternância, o conjunto ensino-pesquisa-trabalho é traduzido como um contínuo efetivado durante todo o processo formativo, posto que as aprendizagens alcançadas no Tempo Universidade devem provocar a interação direta com o trabalho socialmente referenciado. No caso da discente, debater em sala de aula sobre as possibilidades do plantio da mandioca usando práticas agroecológicas como alternativas viáveis de produção é reconhecer que a alternância de tempos educativos existe nas LEdoCs no sentido de concordar que o Tempo Comunidade e o Tempo Universidade são indissociáveis. É na cultura vivida que essas referências se entrecruzam com novos saberes, investigando a realidade local do ponto de vista diagnóstico e experimental, em que os sujeitos vivem

e trabalham, combinando reflexões coletivas que viabilizem a compreensão e a intervenção qualificada nessa mesma realidade (HAGE; SILVA; FARIAS, 2016). A inspiração do curso de Licenciatura em Educação do Campo na Pedagogia da Alternância busca principalmente considerar que a práxis é sua filosofia principal pelo fato de procurar integrar os saberes, práticas culturais e as relações políticas presentes no cotidiano dos sujeitos sociais que protagonizam seus modos de vida e de trabalho no campo. Portanto, em que pese a práxis estar vinculada como um princípio desde a gênese da Pedagogia da Alternância, sua expansão como metodologia também vai ganhando outros sentidos, pois vai se constituindo uma pedagogia em múltiplas relações de forma multidimensional e complexa (GIMONET, 2007), conforme especificam Borges et al. (2012, p. 40):

Ocorrem várias alternâncias: alternâncias entre instituições que se articulam, alternâncias entre sujeitos que interagem, alternâncias entre diferentes saberes que se complementam, alternâncias nos processos metodológicos entre ação reflexão e ação ou prática, teoria e prática. É nessa perspectiva da alternância como uma pedagogia de múltiplas relações que podemos analisá-la numa dimensão multidimensional e complexa.

É nesse contexto complexo e multidimensional que situamos a formação em alternância na Licenciatura em Educação do Campo, entendendo-a como uma nova territorialização dos educadores do campo nesse cenário formativo, uma vez que apresenta os dispositivos necessários para inter-relacionar a pesquisa e o trabalho como princípios formativos e educativos. Nesse contexto, concordamos com Correia e Batista (2012, p. 176), quando destacam que

A Alternância Pedagógica significa mais que um método, mais que uma soma de atividades práticas e teóricas num único conjunto, se configura como uma concepção teórica e metodológica com referência no âmbito da natureza dos processos de aprendizagem que apresenta uma conexão e interação inerentes entre tempos e espaços de formação, com um trabalho reflexivo sobre a prática.

Feitas essas considerações, entendemos que a formação em alternância busca considerar a aprendizagem contínua dos sujeitos no campo, procurando integrar a cultura, o conhecimento e a experiência no contexto da prática, objetiva constituir-se em sintonia fina com as reflexões teórico-metodológicas na ação de ensinar e aprender durante o processo de formação dos educadores do campo. A seguir, trazemos mais um depoimento que reforça essa perspectiva:



A experiência vivida no Tempo Comunidade me proporcionou um vínculo ainda mais forte. Eu acreditava que entendia, que eu conhecia tudo sobre a comunidade, que não precisaria pesquisar, porque eu moro lá na comunidade desde os meus 6 anos, onde eu estou inserida. Eu acreditava que já sabia de tudo, que tudo que tinha conhecido já era algo concreto, mas através da pesquisa comecei a desconstruir aquilo que eu acreditava, pois eu jamais imaginava que tinha uma concepção de educação equivocada, pois achava que as pessoas não tinham educação porque não tinham a concepção de que elas deveriam estudar, não tinha essa lógica. Mas quando eu faço a pesquisa, eu vejo que não, que elas tinham vontade imensa de estudar, mas não tinham era oportunidade de estudar, não tinham apoio no trabalho da roça, da pesca e não tinham também representatividade, não tinham como chegar lá com os políticos, pois não tinham autonomia dos conhecimentos das legislações para requerer seus direitos, lhes faltava muito conhecimento (Estudante Antônia Maria, curso de Licenciatura em Educação do Campo, 2016).

A fala da entrevistada é bastante esclarecedora, pois afirma que a pesquisa vivenciada durante o Tempo Comunidade lhe possibilitou olhar para além do que havia sido contado. Diante disso, sentiu-se provocada a reconhecer que não sabia tudo sobre a comunidade, como acreditava antes de ingressar na formação superior ofertada pela LEdoC. A partir de sua pesquisa, procurou ressignificar seu entendimento de educação, pois, de alguma forma, desvalorizava o fato de algumas pessoas não terem estudado, pensava que “as pessoas não estudavam porque não queriam”. Desse modo, quando começou a vivenciar a prática da pesquisa em sua comunidade, passou a entender, pelos relatos de seus entrevistados, que eles não estudaram por lhes ter sido negado o acesso à escola, e que a rigidez da instituição escolar não lhes permitia conciliar a escola com o trabalho, e, por esse motivo, acabavam por abandoná-la, não usufruindo de seu direito de estudar.

Portanto, a formação em alternância apresenta-se como uma territorialidade que busca reconhecer a identidade, os modos de vida, os saberes sociais e especialmente a expressão de uma heterogeneidade e diversidade que afirmamos pelo polo do trabalho e da cultura, tendo na formação a possibilidade de transgredir, pela pesquisa, as lógicas hegemônicas e fragmentadas de olhar a realidade sociocultural de homens e mulheres que se constituem como expressão de resistência no campo.

Do mesmo modo, vale destacar que, sem as garantias mínimas de financiamento, o Curso de Licenciatura em Educação do Campo pode se distanciar das lutas, identidades e realidades dos sujeitos do campo, das águas e das florestas, provocando a desistência em massa dos estudantes, além de fragmentar e afastar da

luta histórica o reconhecimento da realidade concreta, o que tende a desconsiderar o Tempo Comunidade como um tempo educativo e formativo. A seguir, tratamos das potencialidades que têm afirmado o curso de Licenciatura em Educação do Campo como uma política de formação.

## **A LEdoC como espaço de fortalecimento da Escola Pública do Campo**

Os sujeitos coletivos que integram a LEdoC de Cametá encontram-se envolvidos com a efetivação de uma política de formação de educadores do campo construída em articulação com a história de luta do Movimento pela Educação do Campo, estabelecendo vínculos orgânicos com os princípios traçados pelo movimento nos processos de formulação e efetivação de políticas públicas específicas com base nas demandas dos sujeitos do campo.

A construção da escola do campo se insere nessa política de formação de educadores do campo, sendo efetivada pela relação dialógica entre a realidade vivenciada pelos sujeitos sociais, considerando seus modos de vida, sua cultura, seus saberes e a aproximação e reconhecimento desses saberes socioculturais pela universidade pública como um dos compromissos assumidos pelo Curso de Licenciatura em Educação do Campo em nível nacional e no Campus da UFPA/Cametá.

Nesse sentido, apresentamos nossas reflexões acerca da complexidade da construção de uma escola do campo que seja representativa da vida dos sujeitos e que, nessa construção, sejam encontrados os caminhos da intervenção social com possibilidades de exercer o trabalho coletivo. É com base nesses princípios que registramos nos depoimentos a seguir nossas análises, tomando como base o olhar dos sujeitos entrevistados sobre a importância da formação oferecida pela LEdoC da UFPA, Campus de Cametá, formação como espaço de práxis, que de forma significativa contribui para o repensar da escola ainda rural, que atende os sujeitos do campo em suas comunidades e nas sedes dos municípios.

Em relação à complexidade da escola do campo, daremos destaque aos depoimentos que expressam as mudanças que a formação ofertada pela LEdoC tem propiciado, visto que busca provocar os sujeitos do campo para que venham refletir e alterar a forma reducionista de entender não somente a escola, mas a cultura nela vivida e sua relação com a comunidade onde se encontra inserida.



Olha, a gente percebe assim, que esse curso de Licenciatura em Educação do Campo, ele nos traz novos olhares, ele nos dá novos horizontes, da forma como ele trabalha por área de conhecimento, ele vai alargar a nossa visão de mundo e de sujeito do campo, pois contribui para desvelar a nossa realidade. Então, quando a gente tem uma formação que engloba uma área maior, eu acho que a minha visão de profissional, a minha visão de escola, ela é ampliada, daí eu passo a entender e tenho uma possibilidade muito maior de intervir dentro dessa realidade como profissional. Então, vejo que a nossa pedagogia, ela vai ser uma pedagogia muito pautada nessa questão do conhecimento interdisciplinar, desse conhecimento mais amplo. Eu estou bem empolgado com a questão dessa formação. Assim, justamente por isso, eu acho que aumenta o nosso leque de possibilidade de atuação e de conhecimento para interferir na nossa realidade e na nossa escola. Eu vim para Educação do Campo muito com esse desejo de poder dar um retorno para minha comunidade e de poder discutir a nossa realidade e de poder levar uma proposta nova. Acho que a Educação do Campo, ela acaba nos possibilitando isso. Então, eu acredito que essa formação na Educação do Campo, ela vai nos dar essa base para entendermos nossa realidade e poder trabalhar nela, assim como fazer uma escola diferenciada (Estudante João Carlos, Curso de Licenciatura em Educação do Campo, 2016)

Eu penso que a licenciatura, portanto, tem a Educação Básica como ponto central, visto que sua relação com a pesquisa, com a extensão, e com alternância está ligada à licenciatura, visto que seu projeto é a Educação Básica. Então, nós temos hoje, assim, a possibilidade no Brasil de criar uma grande plataforma de conhecimentos, resultado das nossas pesquisas, das pesquisas dos estudantes que colocam a Educação Básica num outro olhar, num olhar que está denunciando essas situações de precarização, de má qualidade. Enfim, é um olhar que vem anunciando uma outra concepção, uma concepção de Educação Básica do Campo voltada para o fortalecimento da agricultura camponesa, o fortalecimento das organizações sociais e movimentos sociais do campo para um novo conhecimento, uma nova teoria de que é possível construir um mundo mais saudável, um Brasil melhor, um Brasil sem miséria no campo, sem misérias



na cidade também. Mostra que a licenciatura hoje tem a Educação Básica como esse grande arcabouço de estudo, de pesquisa e de extensão, não só para pesquisar, mas para procurar alternativas de intervenção, que é a grande questão.” (Coordenadora do Curso de Licenciatura em Educação, 2016).

Os conhecimentos apreendidos no tempo/espaço formativo da Licenciatura em Educação do Campo proporcionam a ampliação de uma concepção profissional e de escola do campo, pois a formação enfatizada nos depoimentos revela a disseminação do conhecimento interdisciplinar e aponta o quanto é importante a intervenção nas comunidades para se construir uma escola do campo diferenciada, o que é reforçado em alguns fragmentos: “o Curso de Licenciatura em Educação do Campo traz ‘novos olhares’, ‘novos horizontes’, alarga nossa visão de mundo e de sujeito do campo, uma visão de escola ampliada” (João Carlos). Sobre isso, Hage, Silva e Brito (2016, p. 167) ressaltam.

[...] a necessidade de entender a escola e sua complexidade e suas contradições, quanto à socialização de conteúdos, experiências, valores e padrões de sociabilidade, que convergem para a manutenção ou a transformação da sociedade para fortalecer a hegemonia ou construir a contra-hegemonia. [...] a escola precisa ser entendida e materializada em sintonia com os espaços e os processos formativos que se efetivam nas comunidades e nos territórios rurais, dialogando com essa experiência e reconhecendo o valor de sua contribuição para a formação da identidade dos sujeitos e para a disputa dos projetos sociais e políticos existentes.

Nesse sentido, salientamos que a relação da LEdoC com a escola do campo proporciona um olhar crítico que denuncia a situação de precarização das condições existenciais das escolas e anuncia a necessidade de uma concepção de escola do campo articulada à agricultura familiar camponesa, à agroecologia e à construção dos saberes tradicionais produzidos ao longo da existência e sintonizados com as lutas e organizações dos povos-etnias-grupos sociais. Esse olhar sobre a escola do campo tem fortes aproximações com os referenciais contra-hegemônicos afirmados pelos povos tradicionais e camponeses como caminho fundante para reconhecer a complexidade da escola do campo e sua função social como um dos territórios formativos produzidos em constantes disputas por projetos políticos e sociais.

Ressaltamos que a formação citada pelos sujeitos entrevistados é entendida como a base para a compreensão da realidade e para a construção de uma escola diferenciada, que se faz concreta com as contribuições dos aprendizados compartilhados pelas ações formativas do curso. Desse modo, ressaltamos o

entendimento de Caldart (2015, p. 118), quando observa em seus estudos que “a tarefa da transformação da escola é prática, não se resolve pela teoria, porque implica em entendimento prático do que fazer e como fazer. Mas se trata de uma prática que não se realiza sem teoria”.

Destacamos que a construção ou transformação da concepção de escola presente nas comunidades rurais deve ter a práxis como princípio, uma vez que a escola rural está imbricada na complexa mudança a ser feita: na Organização do Trabalho Pedagógico, na formação dos educadores do campo, na estrutura e condições de funcionamento dessas escolas, as quais historicamente têm contribuído para a construção do conhecimento apartado da realidade dos sujeitos, por isso a escola do campo só se fará concreta se seus sujeitos entenderem que seu trabalho, sua cultura e seu modo de vida são educativos.

Essas formulações podem ser ampliadas com o que dizem os sujeitos entrevistados nos próximos depoimentos, salientando as contribuições da formação propiciada pela LEdoC no Campus da UFPA/Cametá:



“O curso, ele já vem mostrando um pouco mais essa questão da docência. Temos como exemplo as aulas em alguns momentos voltadas no sentido de tentar fazer uma relação com o conhecimento mais prático das comunidades das áreas ribeirinhas, para poder inserir nesse processo do conteúdo mais científico. Nosso papel é fazer essa diferença e não separar os saberes e conhecimentos, mas conseguir passar esse conhecimento e utilizar esses conhecimentos nas práticas que o morador das áreas rurais vivem no seu cotidiano, poder fazer essa relação com o conhecimento científico, e na prática docente conhecer esse perfil das comunidades, conhecer o perfil das escolas que estão inseridas nesse processo. Então, acredito que a docência em uma escola diferenciada, ela está aparecendo, os professores nesse nosso processo de formação têm essa preocupação sempre de estar direcionando a disciplina e relacionando-a para esse processo da área rural. Dar conta de construir a escola do campo é muito complexo, é um pouco mais difícil, mas é um início de que a gente pode estar continuando a fazer com que essa escola do campo seja realmente voltada para o campo e no campo. Mas a gente sabe que vamos ter muitas dificuldades, muitos problemas, vai ter problema de relação até administrativo, mas entendo que a gente está no caminho e precisamos estar sempre continuando é discutindo isso, eu acredito que isso deve estar inserido nos pro-

cessos administrativos dos municípios. Esse é o papel dos docentes para sensibilizar também a administração pública, que possam assumir esse processo da educação voltada realmente a essa escola rural e à escola do campo, mas a gente sabe as dificuldades que vão acontecer. Mas eu não vejo que isso vai resolver o problema, eu não entendo que seja isso. Mas a gente vai criando uma expectativa no povo do campo e a gente não dá conta disso, mas acredito que se tivermos uma parceria com administrações dos municípios, a gente vai poder construir esse conhecimento científico das ciências naturais inserido nesse processo da Educação do Campo e no campo.” (Estudante José Dias, Curso de Licenciatura em Educação do Campo, 2016).

“O mundo que nós vivemos, nós vivemos na disputa, nós temos países que disputam na guerra, nós acreditamos que a ideologia é a melhor coisa, o convencimento ideológico. Mas esse conhecimento ideológico, ele precisa de ser melhorado a cada dia, e a formação é a principal saída nesse processo. Acreditamos que para qualquer desenvolvimento a formação é a principal saída, tanto faz na área que nós estamos, que é agricultura, que precisamos ter formação para melhorar a produção, e produzir com qualidade. Apostando na formação, enfim, no conhecimento, e tendo uma universidade (UFPA) no município de Cametá, que está situada numa região que tem famílias que são tradicionais, então era importante que a universidade pudesse, através do curso direcionado aos povos do campo, pudesse ir ajudando a preservar esses saberes através do processo de formação, e a Licenciatura em Educação do Campo trouxe essa valorização.” (João Pereira, Representante do Movimento Social ligado ao Campo, 2017).

“Eu compreendo, na verdade, que as dificuldades que os professores têm de trabalhar esse conhecimento empírico dos alunos, ele na verdade não vem somente do professor, ele vem da direção, da orientação que eles têm pedagogicamente de como trabalhar os conteúdos. Eu penso que essa é uma coisa que percebi no acompanhamento e nos relatos dos alunos durante o estágio na escola. A outra coisa é do próprio professor não se envolver com a comunidade, dele não querer mesmo, dele não participar das atividades da comunidade, dele ir lá só para dar sua aula e voltar. Falta de tempo, por excesso de carga horária dos professores no trabalho, desgaste,

porque o transporte para esses professores irem até as escolas é dificultoso, nem sempre tem transporte, ele precisa se virar muitas vezes de alguma outra forma para poder conseguir chegar até a localidade. A própria questão da sazonalidade das chuvas que afeta muito, e até da falta de formação mesmo para os professores. Então, acredito que se faz necessária uma formação mais voltada para a interdisciplinaridade mesmo, inclusive envolvendo, fazendo as formações, mas fazendo-a voltadas lá dentro da comunidade, envolvendo os próprios moradores, envolvendo não só a comunidade escolar, mas todos os sujeitos da comunidade, em que o professor possa sempre relacionar com a prática junto com os alunos. Em meu ponto de vista, isso pode ser um caminho para pensarmos a escola do campo.” (Docente Paulo José, Curso de Licenciatura em Educação do Campo, 2017).

A construção de uma escola do campo se materializa nas estratégias utilizadas pela própria escola para mobilizar os saberes socioculturais que nela circulam, e o processo de formação na LEdoC é reconhecido, nos depoimentos citados, como um espaço que aponta para a construção de outros significados para a escola de Educação Básica. Esta passa a ser entendida como um território educativo/formativo no qual os educadores desenvolvem em suas práticas uma inter-relação entre os conhecimentos científicos e os saberes tradicionais dos povos do campo, seja na escola ou nas comunidades.

Convém ressaltar que, por meio do processo formativo ofertado pelo curso, identifica-se na prática docente diferenciada o compromisso político e social com uma prática engajada e em sintonia com um currículo representativo das experiências dos próprios sujeitos do campo. Damos ênfase ainda para o ponto em que tratamos da necessidade de o poder público assumir a responsabilidade com as escolas localizadas nas comunidades rurais, pois a formação dos educadores e educandos não pode ser pensada isoladamente, mas integrada ao compromisso político e administrativo assumido pela gestões federal, estadual e municipal de garantir aos sujeitos do meio rural o direito de estudar em uma escola pública do campo de qualidade.

Nos depoimentos, a formação é entendida no sentido de batalha das ideias e de guerra de posição (GRAMSCI, 1984), pelo fato de que o poder ideológico, expresso na fala do Sr. João Pereira, remete à tomada de consciência das contradições sociais, econômicas, políticas e culturais diante da situação de exploração imposta pela lógica excludente do capital. Daí o confronto ideológico perante a realidade se apresenta no sentido de uma posição de classe, em que o consenso se respalda na luta engajada e na direção política que se consubstancia na resistência contra o anti-diálogo, o fascismo e o autoritarismo daqueles que usam a coerção e os aparelhos coercitivos para censurar as lutas sociais.

Outro ponto de destaque nos depoimentos sobre a formação da LEdoC se expressa no sentido de superar a fragmentação da teoria e da prática existente no contexto das escolas rurais. No entanto, alguns fatores (professores que não residem nas comunidades, dificuldades de acesso às comunidades, transporte escolar escasso e precário, excesso de carga horária e a falta de tempo para uma organização mais efetiva do trabalho) têm dificultado a execução de uma pedagogia articulada com a vida dos estudantes e sintonizada com a realidade concreta das comunidades. Em que pese tais dificuldades, a docente da LEdoC observa que a interdisciplinaridade é um dos caminhos para a superação dessa fragmentação do conhecimento, e que o percurso formativo proposto é responsável pela formação de educadores como intelectuais orgânicos para compreenderem que escola-comunidade-saberes/práticas culturais compõem o tripé da efetiva materialidade das ações educativas e da afirmação de políticas públicas que reconheçam a identidade das escolas do campo.

## **As potencialidades da formação por áreas de conhecimento e sua relação com a interdisciplinaridade**

Entendemos que a formação dos educadores do campo por áreas de conhecimento nas Licenciatura em Educação do Campo tem sua base de sustentação na concepção de uma práxis construída em articulação com a interdisciplinaridade, e “se impõe como necessidade e como problema fundamentalmente no plano material histórico-cultural e no plano epistemológico” (FRIGOTTO, 2011, p. 35).

Caldart (2011, p. 104), em seus estudos sobre a formação por área de conhecimento, contribui com os seguintes questionamentos: “O que seria de fato uma formação por área de conhecimento? Quais os elementos que a diferenciam de uma formação específica e disciplinar? E como operacionalizá-la efetivamente nas aulas?”.

Em um primeiro momento, seguindo as provocações de Caldart (2011), trazemos a reflexão de como a formação por áreas de conhecimento tem possibilitado transgredir a visão reducionista de formação no que diz respeito ao Curso de Licenciatura em Educação do Campo. Em sua gênese, esse modelo de formação busca superar a defasagem dos educadores para atuar nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio nas escolas do campo, contrariando a alegação do poder público de que não havia e não há educadores com formação específica para atender o campo e a cidade.

Outro elemento a ser considerado refere-se à constatação de que os cursos focados em determinadas disciplinas pouco romperiam com o reducionismo e a fragmentação veementemente criticados pelos movimentos sociais e sindicais representativos dos povos do campo. Do ponto de vista legal, a área dispunha de um reconhecimento vinculado às Diretrizes Curriculares, e com isso haveria respaldo institucional no MEC e nas universidades para justificar o porquê da formação ser por área de conhecimento e não por disciplinas específicas.

A iniciativa dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo foi a de apresentar ao MEC/SECADI e às universidades um curso que viesse a se desafiar com uma proposta de formação que transcendesse a visão dicotômica estabelecida pelo currículo ainda hegemônico nas escolas básicas e nas universidades. A LEdoC ofertada pelo Campus da UFPA/Cametá materializou a proposta de uma experiência formativa para que os sujeitos envolvidos com o curso pudessem olhar sua realidade em primeiro lugar e identificar que os conhecimentos não estão separados, mas articulados e indissociáveis. Trazemos como ponto de reflexão entrevista que retrata essas colocações:



Consigo ver como é que nós nos preocupamos em estudar a teoria e associar essa teoria à nossa prática. Então, pensamos em diferentes contextos. E quando nós pensamos em uma educação voltada para interdisciplinaridade, pensamos em diferentes áreas de conhecimento, e esses conhecimentos são muito ricos na nossa realidade. Nós, do campo, convivemos com diferentes realidades, então o curso tem trazido diferentes conhecimentos, quando conseguimos apreender a teoria e associar à prática, àquilo que nós vivemos, então conseguiremos fazer o aluno entender que aquilo que ele vive está inserido em várias áreas do conhecimento. Nós podemos associar o conhecimento em diferentes áreas, por exemplo, podemos pegar o tema gerador e trabalhar ciências, história, geografia, matemática e português, nós temos essa diversidade. Consigo ver nesses aspectos a preocupação de se trabalhar integrado, de não pensar algo específico. Se eu sou professor de biologia, não posso trabalhar somente biologia em específico sem relacionar com outro conhecimento. Bem, penso que para essa integração o curso traz de novo e de diferente que é conseguir estar no curso e ter uma identificação do curso com a nossa realidade e os diferentes conhecimentos que consigo observar na minha comunidade e associar esse conhecimento que eu tenho lá à prática que eu pretendo executar. Quando eu pego esse conhecimento, penso ele em tudo, então, vou pensar em desenvolver ele de maneira mais ampla possível e vou tentar corresponder à expectativa do meu aluno. Quando eu penso em fazer esse diálogo entre as disciplinas, é porque eu estou me preocupando em ir muito além daquilo que eu me permita ir, mas que eu consiga construir tudo isso a partir da vivência do aluno, a partir da realidade do aluno, daquilo que ele traz para somar com minha prática, com tudo. Isso é a interdisciplinaridade, ela vai se dar de maneira interligada.

Esse conhecimento, porém, ele vai ser importante nesse processo, como é fazer com que o aluno aprenda isso, mas que ele aprenda de maneira que venha a significar que esse conhecimento tenha significado por ele. Se eu tiver trabalhando, no caso, biologia e achar que aquele conteúdo pode ser trabalhado só em biologia, eu vou estar limitando esse aluno a não ter outras possibilidades, e sendo que o aluno, ele pode criar várias possibilidades. Então, eu não vou limitar esse aluno, eu vou deixar ele ir além. Então, o curso, ele traz isso de bom para nós, de pensar uma nova perspectiva de educação onde nós deixamos o aluno criar, inovar e associar os conhecimentos que ele traz e o conhecimento que ele aprende na escola. Dessa forma, é possível pensarmos as diferentes áreas do conhecimento.” (Estudante Maria do Espírito Santo, Curso de Licenciatura em Educação do Campo, 2016).

A fala da discente revela que, se pensarmos a formação restrita a uma cientificidade e fechada na lógica disciplinar, não daremos conta de transcender a formação e um currículo hegemônico concretizado em si mesmo. Nesse sentido, a LEdoC tem provocado e pautado um ensino que se inter-relaciona com os vários saberes da realidade, em que as atitudes e o pensar interdisciplinar se constituem em consonância com as experiências dos sujeitos. Dessa forma, a universidade e as escolas básicas podem construir a autonomia com a possibilidade de ousar diferentes metodologias e pautar temáticas que estejam em sintonia com o contexto sociocultural de homens e mulheres do campo.

Caldart (2011, p. 107) reitera que a docência por área busca incitar a organização do coletivo de educadores e o trabalho curricular de forma integrada na perspectiva interdisciplinar, no sentido de romper com as dicotomias estabelecidas pelo sistema capitalista e pelos ajustes da formação disciplinar, que era e ainda é instrumentalizada pela concepção de uma pedagogia da hegemonia, fragmentando cada vez mais a relação do ensino com o trabalho e da teoria com a prática. A seguir, apresentamos o depoimento de uma docente que traz um conjunto de reflexões acerca das possibilidades e das dificuldades de desenvolver seu trabalho docente com enfoque interdisciplinar a partir das áreas de conhecimento ofertadas pela LEdoC da UFPA, Campus de Cametá, cuja ênfase é em Ciências Agrárias e da Natureza.



“No curso, as ementas das disciplinas que a gente trabalha dentro da sala de aula ou no próprio Tempo Comunidade, é sempre levada em consideração a realidade dos alunos e o próprio conhecimento que eles têm sobre o curso, os recursos naturais que eles estão explorando e com os quais eles convivem. E assim, é um desafio muito

grande trabalhar isso, essa interdisciplinaridade na verdade das disciplinas, porque precisa de um planejamento coletivo, precisa de um acompanhamento pedagógico coletivo, também um acompanhamento pedagógico onde a equipe sempre seja a mesma, para facilitar, na verdade, a compreensão e a melhorar as reformulações.

Em meu ponto de vista, um grande desafio é isso: de como a gente vai conseguir trabalhar essa interdisciplinaridade. Eu não tenho tanta dificuldade, porque minha formação é em Biologia, mas tenho conhecimento e formação em Química, então relacionar biologia e química não vejo dificuldade. No caso das Ciências Agrárias, por exemplo, se eles vão fazer qualquer plantio ou criação de animais, eles têm que ter um conhecimento biológico, um conhecimento químico dos alimentos, dos próprios compostos químicos, físicos que estão presentes lá no solo onde eles estão plantando, de todo ciclo de vida daqueles animais, daquela vegetação, do qual ele cria, cultiva, então não vejo dificuldade. Claro que a dificuldade do interdisciplinar é de falar em termos técnicos, porque isso é difícil, mas é possível darmos exemplos e tentar relacionar.

Para mim, a grande dificuldade é em relação à Educação do Campo, porque eu não tenho muita leitura da Educação do Campo. Eu, assim, tenho claro... sei como surgiu, como foram os conflitos, compreendo o processo histórico, mas ainda tem muitos instrumentos, muitos procedimentos dentro da Educação do Campo que eu desconheço. A gente sabe mais desse processo de história de luta, dos movimentos de base, da busca pelos direitos dos povos do campo. Nesse sentido, tudo bem, agora de como a gente trabalha isso dentro de algumas disciplinas da educação, pra mim já é mais complicado (Docente Keila Maria, Licenciatura em Educação do Campo, 2017).

As ponderações da docente revelam três ideias-força:

- 1) potencialidades do trabalho na perspectiva interdisciplinar;**
- 2) possibilidades de relacionar as áreas de conhecimento em si;**
- 3) dificuldades de integrar a referida área com os princípios políticos e pedagógicos da Educação do Campo.**

Em relação às potencialidades, citamos que há o reconhecimento da realidade dos estudantes no PPC (UFPA, 2017) do curso, pois as ementas das disciplinas registram a diversidade dos saberes sociais, culturais, políticos,



econômicos e naturais. Portanto, trabalhar todos esses conhecimentos de forma integrada representa um desafio que pode ser superado pelo planejamento coletivo e o acompanhamento permanente das ações pedagógicas. Sobre a integração dos conhecimentos na área de Ciências Agrárias e da Natureza, faz jus ao seu processo formativo, uma vez que tem graduação em Biologia e pós-graduação nas áreas de Física e Química. Assim, afirma que sua formação lhe possibilita dialogar com a Biologia, a Química, a Física e também com as Ciências Agrárias, ressaltando que a integração curricular é viável e possível do ponto de vista da produção do conhecimento e de sua relação com a realidade vivida pelos sujeitos sociais em suas comunidades.

No entanto, ao destacar as dificuldades nesse processo interdisciplinar, afirma que, ao dialogar com os aspectos políticos e pedagógicos da Educação do Campo, considera-se com muitas limitações desenvolvendo seu trabalho como docente que atua na Faculdade de Educação do Campo. Apesar de compreender os aspectos históricos e sociais da luta pela Educação do Campo, reconhece suas dificuldades ao relacionar os princípios da Educação do Campo com os processos educativos e de ensino. A esse respeito, Frigotto (2011, p. 42) esclarece como esses problemas identificados no trabalho interdisciplinar muitas vezes estão situados:

Primeiramente e fundamentalmente no plano ontológico, ou seja, na forma histórica concreta mediante a qual os seres humanos estabelecem suas relações sociais de produção. Secundária e concomitantemente este problema se manifesta no plano especificamente epistemológico, teórico e na práxis.

Isso fica evidenciado nos limites do sujeito ao não conseguir compreender sua imersão nos fatos históricos e sociais. Identificamos que as dificuldades apontadas pela docente entrevistada, ao mencionar suas limitações em vincular sua área de conhecimento com a Educação do Campo, estão atreladas à sua trajetória de vida e de formação que transcorreram longe das lutas sociais e culturais dos povos no campo. No entanto, temos clareza de que essas dificuldades não são intransponíveis, ao contrário, constatamos que há tentativas de mudança para entender e se relacionar com a Educação do Campo no seu trabalho como docente. “Isto o torna um ser capaz de relacionar-se; de sair de si; de projetar-se nos outros; de transcender, podendo distinguir órbitas existenciais distintas de si mesmo” (FREIRE, 2002, p. 30).

O próximo depoimento enfatiza a perspectiva de formação oferecida via LEdoC, ao propor a articulação entre os diferentes saberes. No entanto, a estudante entrevistada deixa claro que, apesar do esforço do PPC do curso em apresentar sintonia com a realidade social, ainda existem docentes do curso que apresentam limitações com relação ao pensar e agir de forma interdisciplinar e integrada.



A gente percebe que essa questão, no geral, a maioria dos professores, eles têm uma unidade nessa questão da interdisciplinaridade, porque a maioria dos professores tem essa preocupação, mas isso está bem subjetivo, assim, porque percebemos que a maioria faz estas relações e procura passar para nós um trabalho realmente dentro dessa perspectiva. Daí percebemos que os professores deixavam de lado sua visão mais conteudista. Mas teve aqueles que não trabalharam dessa forma e aí percebemos que estes não acreditavam no projeto do curso. Acredito que a interdisciplinaridade é importante, porque, digamos assim, é uma forma de se trabalhar de uma forma que não volte para a questão do currículo fragmentado. Então, essa formação interdisciplinar é aquilo que a gente acredita, e que parece que a escola não faz parte deste mundo contextualizado, porque vejo que o mundo não é dividido. Dessa forma, então, é uma forma de a gente ver o mundo como ele é, por isso a escola deve trazer o mundo para dentro da escola e não trazer assuntos que parece como um corpo estranho, totalmente desligado da realidade local. Então, quando a gente traz essa visão para dentro da escola, a gente ajuda o aluno a se perceber dentro da escola e perceber o mundo dentro da escola (Estudante Antônia Maria, Licenciatura em Educação do Campo, 2016).

As considerações feitas no depoimento destacam que a formação da LEdoC por um conjunto de docentes com inserção orgânica no curso apresenta uma unidade no pensar interdisciplinar, pois realiza as devidas relações tendo como referência suas áreas de atuação, trazendo exemplos contextualizados e sobretudo levando os estudantes a perceber as contradições e os conflitos que envolvem a Educação do Campo. Porém, a entrevistada também enfatiza que há um grupo de docentes que se fecha em uma visão que se reduz ao conteúdo da disciplina. Para ela, esses docentes parecem não acreditar no projeto de formação de educadores proposto pela Educação do Campo. Essa visão centrista, colonial e urbanocêntrica é o que ainda tem prevalecido nas escolas do campo, na qual os assuntos da vida e da experiência dos sujeitos do campo se apresentam como estranhos e deslocados da produção do conhecimento.

Para superar essa visão reducionista de entender a formação e o currículo direcionado aos povos do campo, a concepção de formação por áreas de conhecimento tem procurado provocar as instâncias de regulação das universidades na perspectiva de se diferenciar de uma formação disciplinar, entendendo que esta vem de uma tradição que se estabelece historicamente

[...] pela maneira disciplinar ligada a lógica do modo de produção da ciência próprio do capitalismo (modelo positivista de pensar o conhecimento, a ciência), que é caracterizado pelo isolamento e fragmentação: isolam-se recortes e constituem-se campos epistemológicos para produzir a ciência (CALDART, 2011, p. 109).

A superação dessa fragmentação do processo de produção do conhecimento está ligada ao campo de formação dos educadores, cujo trabalho intelectual e trabalho manual, teoria e prática têm-se constituído como uma hierarquia de cunho tecnicista e humanístico. Nesse sentido, nossas críticas se dirigem à centralidade da formação sob a hegemonia da epistemologia racionalista e pragmatista (debatida no início desta seção), fortemente ligada à racionalidade técnica e prática. A superação dessas racionalidades é provocada pela perspectiva de pautar a epistemologia da práxis como a possibilidade de superação da fragmentação da formação dos educadores neste curso de Licenciatura do Campo, que se apresenta com uma proposta diferenciada. Sobre essa superação, citamos os depoimentos a seguir:



Vejo que a formação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo é bem diferenciada. Por exemplo, as disciplinas que hoje nós estamos tendo estão dando suporte, pois primeiro têm feito a gente aprender a nos identificar como pessoa do campo e identificar também as nossas raízes dentro da nossa comunidade. Isso nos leva a compreender que temos um currículo muito diferenciado, porque você aprende a lidar com a sua realidade e a ser um educador de fato e que venha trabalhar dentro das escolas, levando em consideração também essas raízes, as culturas, por exemplo, a Educação do Campo. Tivemos uma disciplina sobre alternância que foi de suma importância para que a gente pudesse compreender que existem os tempos, que o campo é diferenciado, que ele precisa ser julgado de acordo com seus tempos, de acordos com suas produções." (Estudante José Dias, Licenciatura em Educação do Campo, 2016)

"Ao trabalhar os saberes da natureza, integrando as diversas áreas de conhecimento, olhamos a matriz curricular que os estudantes tiveram no semestre, por exemplo, biologia, química, agropedologia, didática, origem e evolução da vida. Neste caso, estávamos no planejamento do Eixo III, cujo tema é a etnociência. Fomos dialogando com os estudantes e fazendo a construção, depois a gente foi discutir cada um desses pontos, o que significava

as problemáticas elencadas nos componentes curriculares e como estão relacionadas no cotidiano deles. Para mim, isso é interdisciplinaridade, por isso que afirmo que depende muito de quem está à frente dessa construção, desse processo, entendeu? De compreender como fazer essa integração dessas áreas de conhecimento no contexto da Educação do Campo, e mais, possibilitar a esses estudantes, a partir das discussões em sala de aula, o que ele vai perceber e como vai interagir na sua comunidade," (Docente Paulo José, Licenciatura em Educação do Campo, 2017)

As colocações dos entrevistados revelam que o trabalho formativo na LEdoC ofertada pela UFPA/Cametá ressalta a necessidade do autorreconhecimento e fortalece a construção da identidade dos sujeitos, reitera a importância da busca de suas raízes como povos do campo em suas comunidades. Desse modo, possibilita os caminhos para que os estudantes em formação possam se territorializar como educadores que pretendem se constituir diferenciadamente, considerando suas culturas e compreendendo os tempos educativos e formativos que vivenciam no seu cotidiano.

Fica evidente ainda que essas construções pedagógicas com enfoque interdisciplinar dependem principalmente dos docentes e orientadores que estão à frente do processo de formação inicial com os estudantes, visto que a prática educativa nas escolas do campo será diferenciada à medida que os estudantes trocarem saberes em prol de uma formação diferenciada e sintonizada com seus modos de vida. A esse respeito, Frigotto (2011, p. 50) argumenta:

Para tornar-se dominante uma concepção de totalidade concreta é preciso que essa totalidade vá se concretizando no plano da produção da vida social. Isto significa dizer que é, ao mesmo tempo, um problema ético-político, econômico, cultural e epistemológico. É neste terreno que iremos perceber a complexidade do desafio a enfrenar quando temos como convicção ético-política a necessidade de lutarmos em todos os planos para suplantarmos as relações sociais de alienação e exclusão.

É preciso fazer um corte epistemológico no sentido de afirmarmos que a formação por áreas de conhecimento na Licenciatura em Educação do Campo, ao se referenciar na interdisciplinaridade, ancora-se no princípio dialético, que busca exaltar suas contradições e conflitos neste campo de formação dos educadores do campo. Partimos da afirmativa de Frigotto de que

O caráter necessário do trabalho interdisciplinar na produção e na socialização do conhecimento no campo das ciências sociais e no campo educativo que se desenvolve

no seu bojo não decorre de uma arbitrariedade racional e abstrata. Decorre da própria forma de o homem produzir-se enquanto ser social e enquanto sujeito do conhecimento social (FRIGOTTO, 2011, p. 35-37).

Essa perspectiva específica de fazer ciência ancorada na interdisciplinaridade, que dialoga com a realidade social, tem como princípio central radicalizar os processos de formação dos educadores no que se refere à transformação da escola do campo, que deve ter como intencionalidade formar na direção dos subalternos, dos oprimidos, em síntese, da classe trabalhadora.

A formação por áreas de conhecimento se dispõe a dialogar com os outros saberes que representam a realidade vivida dos sujeitos sociais, considerando o encontro e o desencontro da inserção no currículo acadêmico e escolar de outros modos de produção dos conhecimentos ancorados na Reforma Agrária, na Agroecologia e na Soberania Alimentar.

## Considerações finais

Neste artigo, tratamos da política de formação dos educadores situada no contexto de expansão da Educação Superior, visto que essas políticas estão atreladas às diretrizes formuladas pelos organismos multilaterais que têm definido a perspectiva de formação e de atuação dos profissionais, cujo direcionamento tem sido a formação aligeirada e ainda centrada em uma racionalidade técnica e prática, para dar conta das demandas e necessidades do mercado de trabalho.

Nestas reflexões, esclarecemos que a constituição do Curso de Licenciatura em Educação do Campo emerge das contradições educacionais, econômicas e políticas que a sociedade brasileira tem enfrentado com a lógica excludente do capital. Constatamos que uma nova graduação nas IESs públicas no Brasil foi proposta, organizada e aprovada a partir da luta do Movimento da Educação do Campo e vem-se afirmando na relação dialógica, tensa e conflituosa entre os movimentos sociais, o poder público e as universidades, colocando na pauta de reivindicações dos primeiros a Educação Básica e Superior como um direito dos povos do campo.

Anunciamos que a Educação do Campo é uma prática social em construção, com sua historicidade que se afirma em meio às contradições da sociedade e que se revigora na organização social, na qual a pauta pelo direito à educação não se constitui isolada das outras lutas sociais. Por isso, somos enfáticos em afirmar que a Educação do Campo é uma prática de formação humana e uma categoria de análise de matriz contra-hegemônica que se “reafirma e se revigora por uma concepção de educação de perspectiva emancipatória, vinculada a um projeto histórico, às lutas e à construção social e humana de longo prazo” (CALDART, 2012, p. 262).

Dito isso, reafirmamos que nesse cenário de reivindicações o protagonismo dos movimentos sociais locais aparece articulado ao Fórum Paraense de Educação do Campo e ao Fórum de Educação do Campo, das Águas e das Florestas do Território da Amazônia Tocantina, para pautar uma educação diferenciada para os povos do campo, posicionando-se diante das políticas de exclusão, de vulnerabilidade social e de precariedade da educação que tem sido ofertada nas comunidades rurais, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. No entanto, muitas conquistas foram sendo reveladas devido às lutas desses movimentos sociais, entre as quais destacamos a aprovação do Curso de Licenciatura em Educação Campo na UFPA, Campus do Tocantins, Cametá, como possibilidade de ingresso de homens e mulheres do campo na Educação Superior.

O processo de institucionalização da LEdoC e a garantia dos princípios originários da Educação do Campo no Projeto Pedagógico do Curso não se fizeram sem tensões e conflitos no momento de sua consolidação como uma política de formação permanente na UFPA. Para isso, as contradições do ponto de vista institucional foram sendo reveladas, pois o processo de regulação presume a manutenção da institucionalidade. No entanto, enfrenta a organicidade dos coletivos de docentes, estudantes, movimentos sociais, técnicos e coordenação do Curso, que insistem pela permanência de um currículo interdisciplinar, cuja materialidade se efetiva na formação por áreas de conhecimento. Tais princípios desafiam a lógica de formação sob os pilares da disciplinaridade que tradicionalmente tem sido ofertada pelas licenciaturas.

Neste texto, tratamos da formação em alternância como um risco, pois tende a ser descaracterizada devido aos cortes orçamentários das universidades públicas. Porém, alegamos que para ela ser mantida é preciso termos clareza do Projeto Pedagógico do Curso que defendemos, no qual se explicita como a alternância pode ser efetivada a partir da relação direta com os movimentos sociais do campo e das práticas educativas mediadas na inter-relação com os estudantes.

Nesse sentido, a formação em alternância é apresentada como um princípio que se encontra em risco no processo de expansão e institucionalização da LEdoC, pois, ao se afirmar como uma metodologia diferenciada e ao se constituir pela possibilidade da alternância de tempos e espaços educativos na conciliação entre estudo e trabalho, altera a lógica de produção do conhecimento na universidade, por tentar superar o reducionismo cartesiano e a fragmentação dos saberes indicados pelo pensamento disciplinar. Pontuamos ainda que a alternância na Educação Superior presume outra Organização do Trabalho Pedagógico, por incidir na estrutura da prática de ensino, do currículo, do planejamento e, em consequência, do trabalho docente, pois a pesquisa como mediação coloca docentes e estudantes em contato com a realidade concreta e extrapola as barreiras arquitetônicas dos conhecimentos historicamente traduzidos nas universidades. A Licenciatura em Educação do Campo visa problematizar e refletir de forma coletiva e interdisciplinar sobre as raízes e saberes da cultura camponesa e os percursos históricos, políticos, econômicos e sociais dos povos do campo, das águas e das florestas.

Quanto às potencialidades, tratamos da LEdoC como espaço para acúmulo de forças na conquista de novas políticas públicas, dando destaque, neste caso, às contribuições dessa Licenciatura na construção da escola do campo. O destaque se deve também à forma como a LEdoC tem-se reconfigurado ao ser pautada por outra lógica de Organização do Trabalho Pedagógico, vinculada aos saberes, tempos, identidades e memórias dos sujeitos do campo. Enfatizamos que é preciso avançar para outra concepção de escola, diferenciada da que é produzida pelos padrões hegemônicos do sistema capitalista, cuja lógica de ensino se propaga pela acumulação flexível e pelo imediatismo do trabalho. Diante disso, afirmamos que é preciso transformar a escola existente, que ainda se apresenta como rural, seriada, multisseriada, urbanocêntrica, com condições precárias, professores sem formação superior ou com formação aligeirada e com contratos temporários de trabalho. Nesses pilares da escola rural, não cabe a diversidade dos povos do campo, das águas e das florestas, por isso os sujeitos coletivos do campo lutam pela complexa transformação da escola que existe.

Uma outra potencialidade diz respeito à formação por áreas de conhecimento e à relação com a interdisciplinaridade, que busca a cada dia romper com o modelo de currículo, planejamento e lotação de docentes que historicamente se afirma pela disciplinaridade e pela hierarquia na produção do conhecimento. A formação por áreas de conhecimento na LEdoC, ao possibilitar a transgressão da racionalidade técnica e prática com vistas a fortalecer a epistemologia da práxis, materializa-se no sentido de experimentar uma concepção formativa que vai além da docência, pois assim como pauta a transformação da escola, apresenta uma sintonia com os princípios da agroecologia, por entendê-la como “inseparável da luta pela soberania alimentar e energética, pela defesa e recuperação de território, pelas reformas agrária e urbana e pela cooperação e aliança entre os povos do campo e da cidade” (GUBUR; TONÁ, 2012, p. 64)

## Referências

ARROYO, M. G. Política de formação de educadores(as) do campo. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. SESU/SETEC/SECADI. **Edital nº 2, de 31 de agosto de 2012**. Chamada Pública para seleção de Instituições Federais de Educação Superior - IFES e de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET para criação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo na modalidade presencial. Brasília, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

ANDES-SN (Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior). Educação pública. **Cadernos Andes**. Brasília, n. 2, p. 15-30, jan, 2013.  
FREIRE, P. **Política e educação: ensaios**. 5. ed - São Paulo: Cortez, 2002.

CAVALCANTE, R. B.; CALIXTO, P.; PINHEIRO, M. M. K. Análise de conteúdo: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa possibilidades e limitações do método. **Inf. & Soc.: Est.**, João Pessoa, v. 24, n. 1, p. 12-18, jan/abr. 2004.

CALDART, R. S. Elementos para a construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. de (org.). **Por uma Educação do Campo**: contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004.

\_\_\_\_\_. Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área? In: MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. (org.). **Licenciatura em Educação do Campo**: registros e reflexões a partir das experiências-piloto (UFMG, UnB, UFBA e UFS). Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

\_\_\_\_\_. Pedagogia do movimento. In: CALDART, R. S. et al. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

\_\_\_\_\_. **Sobre a especificidade da Educação do Campo e os desafios do momento atual**. Porto Alegre: Setor de Educação do MST, 2015.

GUARESCHI, N. M. Resistência: uma categoria em discussão. In: HYPOLITO, A. L. M; VIEIRA, J. S.; GARCIA, M. M. A. **Trabalho docente**: formação e identidade. Pelotas: Seiva, 2002.



CORREIA, D. M. das N.; BATISTA, M. do S. X. Alternância no Ensino Superior: o campo e a universidade como territórios de formação de educadores do campo. In: ROCHA-ANTUNES, M. I.; MARTINS, M. de F. A.; MARTINS, A. A. (org.). **Territórios educativos na Educação do Campo: escola, comunidade e movimentos sociais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

FRIGOTTO, G. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**. v. 16 n. 46, jan.abr. 2011.

GIMONET, J.-C. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAS**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

GUBUR, D. M. P.; TONÁ, N. Agroecologia. In: CALDART, R. S. et al. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

HAGE, S. M.; SILVA, H. do S. de A.; BRITO, M. M. B. Educação Superior do Campo: desafios para a consolidação da Licenciatura em Educação do Campo. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 32, n. 4, p. 147-174, out-dez, 2016.

\_\_\_\_\_. M.; CRUZ, R.; SILVA, H. do S. de A. Movimento de Educação do Campo no Brasil e no estado do Pará: uma história de protagonismo que se afirma no enfrentamento à precarização e regulação. In: SOUZA, E. C. de; CHAVES, V. L. J. (org.). **Documentação, memória e história da educação no Brasil: diálogos sobre política de educação e diversidade**. Tubarão, SC: Copiart, 2016.

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

MINAYO, M. C. de S. (org.); GOMES, S. F. D. R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 34. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

UFPA - Universidade Federal do Pará. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo**. Faculdade de Educação do Campo - Campus Cametá, 2017.

SILVA, H. do S. de A. **Política de formação de educadores do campo e a construção da contra-hegemonia via epistemologia da práxis: análise da experiência da LEdoC-UFPA-Cametá**. 306f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), Instituto de Ciência da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

SCHERER-WARREN. **Movimentos sociais: um ensaio de interpretação sociológica**. 3. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1989.



# Construindo um caminho: potencialidades e riscos na Licenciatura em Educação do Campo da UFT - Tocantinópolis

Ubiratan Francisco de Oliveira<sup>1</sup>

Rejane Medeiros<sup>2</sup>

Maciel Cover<sup>3</sup>

Cássia Ferreira Miranda<sup>4</sup>

## Introdução

Criados no Brasil a partir dos anos 2000, os cursos de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoCs), com uma proposta de formação de professores que atenda às demandas e especificidades das populações do campo brasileiro, desafiam-nos a sistematizar a experiência para aprender com seus acertos e erros, na perspectiva de aprimorar a prática educativa das instituições e agentes envolvidos. O texto que ora apresentamos se orienta no esforço de análise proposto em pesquisa sobre as políticas de Ensino Superior no Brasil da Rede Universitas, que, no âmbito do Subgrupo-7, objetiva compreender a expansão do Ensino Superior no campo brasileiro, com olhar especial para as Licenciaturas em Educação do Campo.

Neste capítulo, trataremos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo - Artes e Música, da Universidade Federal de Tocantins, Campus de Tocantinópolis, localizado no extremo norte do estado, na região conhecida como Bico do Papagaio.

---

<sup>1</sup>Doutorando em Geografia (Universidade Federal de Goiás). Docente da Licenciatura em Educação do Campo (Universidade Federal do Tocantins).

<sup>2</sup>Doutora em Sociologia (Universidade Federal de Goiás). Docente da Licenciatura em Educação do Campo (Universidade Federal do Tocantins).

<sup>3</sup>Doutor em Ciências Sociais (Universidade Federal de Campina Grande). Professor Adjunto da Licenciatura em Educação do Campo (Universidade Federal do Tocantins).

<sup>4</sup>Doutoranda em Teatro (Universidade do Estado de Santa Catarina). Professora da Licenciatura em Educação do Campo (Universidade Federal de Tocantins).

A pesquisa desenvolvida foi ancorada teoricamente na perspectiva do Materialismo Histórico e Dialético. Em termos gerais, a análise que fazemos considera três aspectos centrais:

- 1) *a materialidade de origem do processo social e educativo;*
- 2) *a historicidade;*
- 3) *as contradições que se apresentam no movimento histórico do processo de constituição do curso de Educação do Campo.*

No que se refere às técnicas de pesquisa, foram utilizadas as seguintes ferramentas:

- 1) *pesquisa documental, com leitura de atas, documentos oficiais, relatórios de reuniões;*
- 2) *entrevistas com agentes envolvidos no processo;*
- 3) *autoanálise de nossa prática pedagógica.*

É importante destacar que a metodologia utilizada foi a pesquisa participante (BRANDÃO, 2008), cujos pesquisadores são sujeitos da pesquisa, e a pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011), que tem a finalidade de contribuir com o processo de constituição e consolidação da Licenciatura em Educação do Campo aqui pesquisado. A pesquisa envolveu a formação de docentes no processo e contribuiu com os debates e referenciais teóricos no processo de reformulação do PPC que está em curso.

A construção desse percurso metodológico faz parte de um exercício coletivo de pesquisa do Sub-7 da Rede Universitas, em parceria com a CAPES. Nessa construção coletiva, foram levados em consideração os elementos que constituem o Movimento por uma Educação do Campo assumida pelos movimentos sociais no Brasil, como a luta por terra e território, luta de classes, educação e modelos de desenvolvimento contra-hegemônico, Alternância Pedagógica e outros.

Nesse contexto, Molina e Hage (2015) afirmam que as Licenciaturas em Educação do Campo surgem com a proposta da Epistemologia da Práxis em oposição a uma universidade hegemonicamente orientada pela Epistemologia da Prática. Arroyo (2015) nos chama a atenção para o fato de sujeitos que não tinham acesso à universidade e, em razão das políticas de acesso dos últimos anos, conquistaram esse direito. Por isso, exigem cada vez mais uma outra concepção de educação, “uma outra pedagogia para outros sujeitos” que hoje compõem o público universitário, como indígenas, quilombolas e camponeses. A Educação do Campo é uma dessas “outras pedagogias” com suas especificidades a serem levadas em consideração no projeto de curso de licenciatura a ser implantado.

A materialidade da LEdoC de Tocantinópolis deve ser compreendida de forma conectada à materialidade da Educação do Campo no Brasil como movimento contra-hegemônico não só de educação, mas também de sociedade. Os conflitos agrários que colocam, de um lado, o campesinato e, de outro, o agronegócio estão relacionados ao capital internacional com sua divisão do trabalho subordinado ao capital financeiro. Portanto, é importante que analisemos os

fenômenos ocorridos em cada licenciatura desta pesquisa e suas relações contraditórias ou não com a totalidade que os cerca. A totalidade não é a soma das partes do objeto em estudo, mas sim as relações entre elas e com o conjunto que as forma (SANTOS, 2008).

A criação da Licenciatura em Educação do Campo com Habilitação em Artes e Música na Universidade Federal do Tocantins possibilitou a entrada de estudantes do campo, das terras indígenas, das terras quilombolas, das cidades, povoados e vilas rurais típicos da região do Bico do Papagaio, como também a entrada de docentes com trajetórias profissionais ligadas aos movimentos sociais e à pedagogia libertadora de Paulo Freire. A Licenciatura também viabilizou a entrada de professores e professoras com perfis mais tradicionais, alguns(mas) mais abertos(as), outros(as) mais fechados(as), a compreender os princípios da Educação do Campo. Existem pontos de tensão entre a sua dinâmica e a da universidade, com sua estrutura administrativa e pedagógica excludentes, seletivas e elitistas. A disputa de concepções fica evidente nos processos seletivos de docentes, processos seletivos de discentes, sistema de avaliação, calendário acadêmico, política de assistência estudantil, Projeto Político do Curso (PPC), sobretudo no que diz respeito à formação por áreas de conhecimento.

Os desafios diante da estrutura conservadora das IFES voltada para uma formação mercantilizada são elementos de análise da pesquisa, principalmente neste momento de institucionalização das Licenciaturas em Educação do Campo. Molina (2015) nos apresenta algumas das questões que são estruturantes de nossa pesquisa:

Essa expansão poderá significar um relevante avanço dos princípios do Movimento da Educação do Campo, no âmbito da Educação Superior, ou esta concepção educativa será engolida e subsumida na institucionalização que, necessariamente, se fará presente neste processo de crescimento? A presença dos movimentos sociais e sindicais do campo, que devem vir a ser parte dos educandos destas graduações, pode significar algum tipo de ruptura no intenso processo de mercantilização da produção do conhecimento que se tem presenciado na Educação Superior? A vinculação direta destes cursos de formação de educadores com as lutas dos camponeses pela sua permanência na terra e no território, e com a conquista das escolas neles existentes, se manterá neste processo de expansão? (MOLINA, 2015, p. 147).

Durante a realização da pesquisa, ocorreram encontros de formação em que os princípios filosóficos orientadores da pesquisa foram colocados para o grupo e debatidos no coletivo. Com base no Materialismo Histórico Dialético, iremos investigar os processos de consolidação e institucionalização das LEdoCs a partir da materialização de suas ações como um curso permanente da universidade,

porém um curso contra-hegemônico diante das forças conservadoras, um curso que teve origem na luta do movimento camponês por terra e território. Suas potencialidades e suas fragilidades devem ser analisadas em face de fenômenos específicos e gerais que dão conta de sua totalidade como um curso superior na universidade e no Brasil. As análises não podem deixar de lado o contexto do curso na luta de classes e o trabalho como princípio formativo.

Buscamos aqui fazer uma reflexão sobre o processo de constituição do curso desde os atos antecedentes que culminaram no projeto apresentado no Edital MEC 2/2012: a relação do curso com os movimentos sociais do campo e sua concepção classista de educação; os processos de seleção de docentes e discentes, e as linhas que orientaram os editais de seleção; as implicações desses processos na materialização do curso; a elaboração e reformulação do PPC e principais eixos norteadores, a Alternância Pedagógica e sua importância na Educação do Campo; e a elaboração e reformulação do Projeto Político do Curso em andamento no colegiado. Neste trabalho, nosso foco será comunicar os riscos e potencialidades observados na experiência do curso.

## **1. Materialização dos riscos e das potencialidades na institucionalização do curso**

A Licenciatura em Educação do Campo da UFT - Campus de Tocantinópolis está em implantação desde novembro de 2013, com início das atividades em maio de 2014, chegando agora ao momento de sua consolidação e institucionalização na universidade, formando a sua primeira turma. O que podemos destacar como potencialidades na construção de uma Educação do Campo condizente com seus princípios? Quais os riscos existentes de o curso se desviar dos propósitos estabelecidos no projeto inicial?

O perfil dos docentes e dos discentes que nele ingressam é elemento fundamental para que seus propósitos sejam alcançados. A relação com os movimentos sociais é preceito básico para uma licenciatura que foi gerada a partir da luta desses movimentos por uma educação libertadora e comprometida com suas causas. Por fim, um projeto político de curso deve refletir tudo isso e apontar os rumos a serem tomados para o cumprimento de seus propósitos.

### **1.1 Processo de entrada de docentes**

Após a aprovação do curso no Edital e no Conselho Superior da UFT, foram liberados de imediato 7 códigos de vagas para a entrada de docentes, sendo: 2 usados para remoção interna de servidores para compor o colegiado de Educação do Campo; 1 docente do Curso de Pedagogia e 1 docente do Curso de Ciências Sociais que trabalharam no projeto da LEdoC e traçaram os perfis dos docentes a serem selecionados no primeiro edital (Edital 2013.1). Foram selecionados 2 docentes de Humanas e 2 de Linguagens, sendo 1 de Música

com perfil em etnomusicologia e 1 docente de Letras. Das vagas destinadas às Artes, 1 não foi preenchida por falta de candidatos inscritos no concurso.

O grupo inicial de 6 docentes ficou responsável por planejar o início das atividades e elaborar o Projeto Político do Curso (PPC), contudo o prazo para a aprovação no Conselho Superior estava se encerrando, levando em consideração que já estávamos em novembro de 2013, e no primeiro semestre de 2014 deveria iniciar-se a primeira turma. Foi elaborado um PPC com problemas no aprofundamento teórico-metodológico do projeto a ser construído, principalmente no que se refere à Alternância Pedagógica e à formação por Áreas de Conhecimento. A instituição orientou o colegiado a ir reformulando a proposta à medida que o colegiado fosse se consolidando com as aulas e a chegada dos demais docentes. Na pressão do tempo, o PPC foi aprovado com as lacunas a serem resolvidas na Alternância Pedagógica e na formação por Áreas de Conhecimento (Artes e Música).

Em janeiro de 2014, um dos docentes responsáveis pelo curso saiu do colegiado por meio de troca de código de vagas com a Universidade Federal do Espírito Santo, deixando uma baixa considerável no coletivo. Em março, a docente que também fez parte do projeto de criação da LEdoC saiu de licença para doutorado. Ainda em março de 2014, a vaga de Artes foi preenchida por candidato aprovado no mesmo concurso da UFT para o curso de Artes do Campus de Palmas, tendo sido contatado pelo colegiado e aceitado o desafio de trabalhar na Educação do Campo.

O curso teve início com 5 docentes recém-chegados à universidade sem o conhecimento do processo de implantação, o que gerou dificuldades nos trâmites burocráticos da instituição. Outra troca ocorreu em junho, desta vez decorrente da saída da docente de Letras, que participou da elaboração do PPC, levando o colegiado a chamar o segundo colocado no concurso, que veio de imediato e assumiu a vaga deixada.

O primeiro ano letivo da LEdoC foi realizado com apenas 5 docentes. A sobrecarga de atividades e a primeira experiência com Alternância Pedagógica renderam muitas reflexões, trabalhos e meses de planejamento. Esses fatores prejudicaram a relação com os movimentos sociais, produzindo-se certo distanciamento durante um determinado período. Em março de 2015, foi realizado outro concurso público e selecionados mais 6 professores, 1 de Humanas, 2 de Ensino, 1 de Música e 2 das Artes.

Com 12 docentes efetivos (11 em exercício e 1 licenciada para doutoramento), o colegiado solicitou concurso para o substituto da licenciada, e com uma turma de discentes a mais, esses 12 professores realizaram as atividades até o final do ano letivo de 2015. Com a colaboração dos discentes recém-chegados, aumentou o debate sobre o PPC e a necessidade de sua reformulação com o ingresso de docentes das áreas específicas de habilitação do curso.

Em 2016 o colegiado completou o quadro de professores efetivos com a entrada de 1 de Artes e 2 de Música, sendo um deles via concurso público e uma outra por remoção da LEdoC do Campus de Arraias para Tocantinópolis. Apesar do pouco tempo de existência, a rotatividade de docentes tem sido um elemento a ser considerado no desenvolvimento do curso, pois foram 6 substituições nesse processo de consolidação dessa graduação na universidade. Isso teve muitas implicações na reformulação do PPC, na implantação da Alternância Pedagógica e na construção de um consenso em torno da formação por Áreas de Conhecimento, que pode ser considerado o ponto de maior polêmica no colegiado.

A falta de experiência dos docentes com a Educação do Campo, sua literatura e práticas de educação libertadora e popular, além do envolvimento dos movimentos sociais têm sido barreiras na compreensão da proposta de educação da LEdoC.

Como potencialidades, trata-se de um colegiado que compreende a causa da luta camponesa, as condições sociais, econômicas e culturais dos povos do campo. Além disso, tem-se colocado à disposição para a construção coletiva de uma proposta de ensino de Artes voltado para os saberes e fazeres dos povos do campo, valorizando a cultura, a estética e a ética camponesas.

Portanto, no que se refere aos docentes, podemos destacar os seguintes pontos:

- 1) *A alta rotatividade de docentes pode ser lida como uma situação de risco ao andamento do processo de consolidação do curso dentro dos padrões apresentados pela proposta original;***
- 2) *a dinâmica da Educação do Campo e da Pedagogia da Alternância no interior das universidades brasileiras é um fenômeno recente, por isso, ao ingressarem, os docentes necessitam de um tempo para se familiarizarem com essa dinâmica. Apresenta-se o que podemos indiciar como “choque de habitus”, que se demonstra entre “habitus acadêmico” e o “habitus da Educação do Campo”. O aparente “choque de habitus” traz à tona a discussão sobre um “choque de campos” (BOURDIEU, 2000) instituídos por um conjunto de práticas e disposições da tradição acadêmica brasileira, que se constitui em termos diferentes da prática educativa presente nos movimentos sociais do campo que dão origem à Educação do Campo;***
- 3) *O compromisso com o curso e a disposição para a construção de uma proposta de ensino de artes do campo;***
- 4) *Engajamento político nos movimentos sociais e em defesa dos direitos humanos e dos territórios camponeses.***



## 1.2 Processo de entrada de discentes

Seguindo a orientação do edital, nos três primeiros anos do curso (2014, 2015 e 2016) a UFT ofertou 120 vagas por ano. Em 2016 foram ofertadas 50 vagas e em 2017, 60 vagas. A seleção dos cursistas tem sido feita por processo seletivo específico para a Educação do Campo, realizado pela Comissão Permanente de Seleção da UFT. O edital é aberto para candidatos com o Ensino Médio concluído ou em vias de conclusão. A política de cotas da UFT prevê, em todos os seus processos seletivos de entrada, a reserva de 5% das vagas para indígenas e 5% para quilombolas.

O processo seletivo para a entrada de discentes na Licenciatura em Educação do Campo é carregado de muitos debates e embates entre o colegiado e a UFT, representada pela Comissão Permanente de Seleção (COPESE), desde o primeiro vestibular. As orientações do colegiado para que o processo fosse voltado para os povos do campo, como está colocado no Edital 2/2012, que criou o curso, foram recebidas com estranhamento e resistência da COPESE. Habituada aos processos tradicionais de vestibulares, a Comissão não concordou com a definição de público específico para entrada na LEdoC, como também foi negado o uso do memorial como item avaliativo no processo seletivo, sob a alegação do caráter universal dos vestibulares e de que isso poderia gerar muitos recursos judiciais contra o vestibular. Os discursos legalistas sempre são colocados contra as ações afirmativas.

Contudo, ficou negociado que definiríamos o perfil das provas, que o tema fosse relacionado à Educação do Campo e as questões orientadas por temas relativos ao campo, com obras literárias condizentes com a realidade e a cultura da região.

O primeiro vestibular, realizado em 2014, contou com 428 inscritos (16 indígenas, 5 quilombolas, 3 na cota de negros e 94 na cota socioeconômica), tendo sido 103 aprovados, mas somente 75 efetivaram suas matrículas. Foi considerado um processo seletivo de alta demanda, que superou as expectativas da universidade diante das baixas entradas nos cursos de licenciatura da instituição. Contudo, o número de indígenas, quilombolas e negros inscritos no sistema de cotas e que foram reprovados chamou a atenção. Reuniões foram realizadas para se refletir sobre a questão. Outros fatores foram avaliados também após o primeiro vestibular: o acesso da população do campo à internet para fazer a inscrição, os documentos e questionários exigidos para os estudantes em situação de vulnerabilidade socioeducacional.

Em 2015 foram 204 inscritos no vestibular, sendo 17 indígenas e 7 quilombolas. O número de candidatos indígenas sempre foi considerável, o que levou o colegiado e a universidade a refletirem sobre a entrada e a permanência deles na LEdoC. Os desafios de lidar com a língua e a cosmologia de mundo do povo Apinayé foram colocados em debate quando se avaliou o elevado índice de reprovação no processo seletivo. Haveria que se quebrar as barreiras de entrada e depois, as barreiras da permanência. Em reunião com professores especialistas

em educação indígena do Campus de Araguaína, foi solicitado à COPESE que as avaliações de redação, item que gerou a maior parte das reprovações de indígenas e quilombolas, fossem corrigidas pelos profissionais da etnolinguística. Essa foi uma das alterações feitas para o processo seletivo de 2016 em relação aos candidatos indígenas, fato inédito na universidade e uma demanda levantada pelos povos indígenas e pesquisadores da área havia mais de uma década. Com 190 inscritos, 10 dos 22 indígenas foram classificados, e dos 16 quilombolas inscritos, 6 foram classificados. A mudança surtiu efeito, porém ainda foram poucos os que efetivaram as matrículas e destes, a evasão indígena ainda é um grande gargalo da LEdoC. Quanto aos quilombolas, também houve pouca efetivação de matrículas, porém a evasão é nula.

É preciso uma pesquisa que aprofunde mais os processos de entrada e permanência dos discentes na Licenciatura em Educação do Campo, mas podemos destacar que:

**1) As políticas de permanência ainda são insuficientes para atender à demanda da universidade. A UFT é composta majoritariamente por discentes com perfis socioeconômicos, étnicos e raciais que contemplam o perfil do sistema do Programa Nacional de Assistência Estudantil, o que torna os recursos insuficientes para tamanha demanda;**

**2) A contrapartida da universidade para a consolidação do curso, que foi a disponibilização de infraestrutura básica, como alojamento, restaurante, transporte e alimentação, não foi cumprida a tempo, e isso dificultou a permanência dos discentes no curso;**

**3) A Alternância Pedagógica é um fator preponderante na decisão dos discentes em permanecer no curso. Porém, ainda há incompreensão sobre a finalidade do Tempo Comunidade e sua importância metodológica para a formação do educador e da educadora do campo. É necessário intensificar a formação sobre os princípios da Educação do Campo com os discentes e docentes da LEdoC;**

**4) A diversidade étnico-racial, social e cultural dos discentes possibilita uma formação carregada de sentidos, de trocas de experiências e uma rica construção coletiva do conhecimento e formação de identidade coletiva, como a identidade de classe;**

**5) As características específicas da região do Bico do Papagaio, com fortes marcas do meio rural no campo e nas cidades, proporcionam a conexão entre discentes do campo e da cidade que se identificam por suas origens camponesas. Assentados, acampados, posseiros, extrativistas, ribeirinhos, quebradeiras de coco, quilombolas e indígenas se cruzam no Tempo Universidade, enriquecem as oficinas de histórias de vida e cartografia social, bem como as trocas propostas nas disciplinas do curso;**

**6) As turmas têm demonstrado engajamento político e acadêmico na luta pela Educação do Campo e por direitos que garantam terra, água e território para os povos do campo contra a hegemonia do capital do agronegócio;**

*7) Apesar de o processo seletivo ter possibilitado a entrada de discentes do campo, houve uma variação grande entre as turmas no que se refere à participação de discentes oriundos do campo. As habilitações em Artes e Música têm atraído jovens das cidades ligados a movimentos artísticos de igrejas e comunidades de bairro. A necessidade de um processo seletivo especial para o campo ainda é uma demanda a ser conquistada. No entanto, a possibilidade de formar educadores do campo no campo e na cidade também pode ser vista como ponto positivo, uma vez que muitas escolas da cidade vêm recebendo crianças e jovens do campo e a atuação dos nossos egressos nessas escolas pode fortalecer a construção de um currículo mais apropriado à realidade dessas crianças e jovens. Além do mais, o MEC considera escolas do campo as escolas de cidades que possuem quantidade expressiva de discentes do campo, realidade marcante de todas as cidades da região do Bico do Papagaio;*

*8) A entrada e a permanência de discentes indígenas na LEdoC ainda são desafios a serem superados. Devem ser superados não apenas do ponto de vista da inclusão e do direito à educação, mas também do ponto de vista de enriquecimento da construção coletiva de conhecimento e o fortalecimento das identidades dos povos do campo como frente de resistência e de luta camponesa contra os projetos que os ameaçam.*

### **1.3 Relação com os movimentos sociais**

A relação com os movimentos sociais tem sido uma característica do curso desde seu princípio, foi e continua sendo construída na trajetória de luta pela Educação do Campo no Tocantins. A construção do espaço de diálogo com os movimentos sociais do campo nasceu no Programa Saberes da Terra em sua edição de 2012, em que foi criado o Fórum Estadual de Educação do Campo - Carta FEECT, 2012. A partir da criação do fórum, os movimentos sociais passaram a contribuir de maneira sistemática e política na elaboração do projeto de criação da LEdoC, (MEDEIROS, 2016). Hoje o Fórum Estadual é um espaço de diálogo e encaminhamento das demandas da Educação do Campo no Tocantins. Nesse diálogo, a LEdoC participa como um dos agentes sociais do processo de construção da Educação do Campo no estado.

Atividades como as Jornadas de Educação do Campo e Questões Agrárias, as Jornadas Universitárias pela Reforma Agrária e o Congresso Internacional de Educação do Campo contam com a participação dos movimentos sociais do campo. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, a Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado do Tocantins, o Movimento dos Atingidos por Barragens, o Movimento de Mulheres Camponesas, a Comissão Pastoral da Terra e a Associação Pempxã Apinajé participam efetivamente das mesas e da organização das jornadas, contudo ainda é necessário ampliar essa participação em outros momentos, como nas oficinas pedagógicas realizadas pelo coletivo, algo a ser construído coletivamente.

## 1.4 Participação dos discentes na organicidade do curso

As dificuldades encontradas para conseguir alojamento e refeição para os discentes no início do curso resultaram na abertura de edital de bolsa permanência exclusiva para a Educação do Campo. Um levantamento realizado na UFT verificou que havia bolsas sem uso na instituição e que atenderiam à Licenciatura. O colegiado elaborou uma justificativa com base nos documentos do MEC sobre as condições socioeconômicas dos discentes do campo e a necessidade de programas específicos de assistência estudantil para esse público. A partir de então, os discentes se organizaram em grupos e passaram a constituir suas moradias coletivas. Foi um processo de auto-organização discente que pode ter contribuído muito com sua formação social, porém não foi sistematizado e potencializado como princípio formativo da Educação do Campo. É bom ressaltar que ainda passávamos por um processo de assimilação da proposta pedagógica em construção.

Podemos distinguir diferentes maneiras de participação dos discentes na organicidade do curso. Eles organizaram o Centro Acadêmico Josimo Tavares e atuam levantando demandas do movimento estudantil, como o direito à permanência, moradia estudantil, etc. O Centro Acadêmico tem direito a voz e voto nas reuniões deliberativas do Colegiado e do Conselho Diretor do Campus.

No semestre 2017.2, na disciplina de Seminário Integrador, iniciou-se a experiência de organização dos Núcleos de Base (NB) para estimular a auto-organização discente. Durante todas as semanas, há um espaço para que eles se reúnam e avaliem as atividades da semana. Dois representantes de cada núcleo formam a coordenação dos NBs, que também se reúne semanalmente para encaminhar as demandas oriundas dos núcleos para as instâncias deliberativas e executivas da UFT.

Atualmente os estudantes estão auto-organizados em 13 núcleos. Por estar em fase de implementação, não temos ainda uma avaliação efetiva sobre os logros dessa experiência. Todavia, a partir da organização dos Núcleos de Base houve uma participação mais efetiva dos discentes na pauta das reuniões do colegiado, e recentemente realizaram uma greve estudantil que paralisou as atividades do campus, forçando as administrações do campus e da universidade a sentar para a abertura de negociações a respeito das suas condições de moradia e alimentação.

## 1.5 Formação por Áreas de Conhecimento

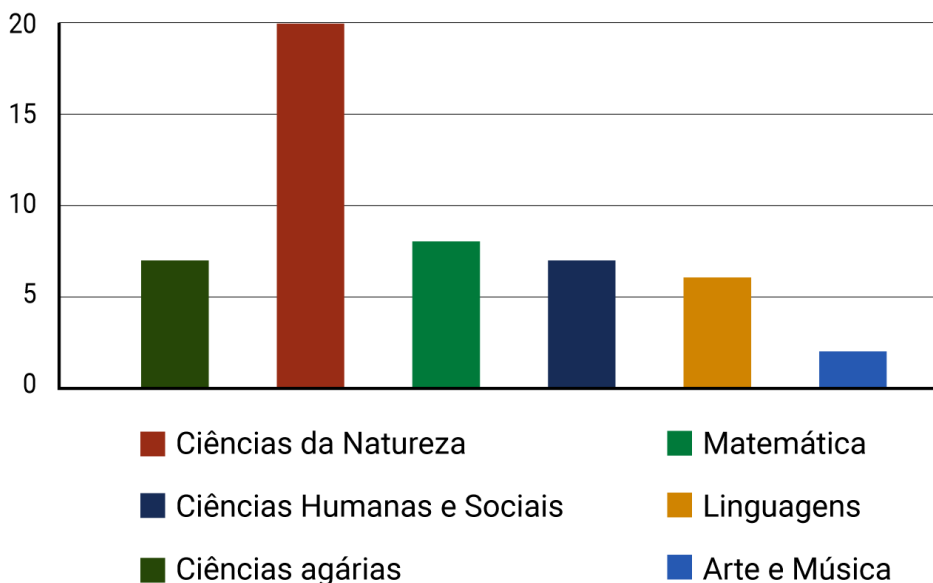
A Licenciatura em Educação do Campo - Artes e Música está passando pelo momento de reformulação do PPC, além do debate acerca da formação por áreas de conhecimento. A LEdoC traz a formação por áreas de conhecimento desde seu princípio como uma formação mais integrada à realidade do campo e à centralidade do trabalho, sobretudo o trabalho no campo como princípio formativo

(ARROYO, 2011; CALDART, 2015). Trata-se de uma formação pensada para além da escolarização, que vai em busca da autonomia político-pedagógica do educador e da educadora do campo. São educadores e educadoras entrelaçados por territórios diversos dos povos do campo com suas realidades distintas, seus saberes, seus sabores, suas relações com a natureza mediadas pelo trabalho.

As Licenciaturas são ofertadas, em geral, em cinco áreas de conhecimento: 1) Ciências Agrárias, 2) Ciências da Natureza, 3) Matemática, 4) Ciências Humanas e Sociais, e 5) Linguagens. As Linguagens apresentam variações em dois tipos de cursos: a) Linguagens e Códigos e b) Arte, Literatura e Linguagens. As LEdoCs de Tocantinópolis e Arraias estão organizadas nas habilidades de Artes e Música. Apesar de compreender que essas habilidades estão no conjunto da área de Linguagens e Códigos, a estrutura curricular ficou bem específica em Artes e Música.

O IV Seminário Nacional de Licenciatura em Educação do Campo, realizado em Mosqueiro/PA em 2014, apresentou um quadro geral da oferta de LEdoCs e suas áreas de formação. Das 41 Licenciaturas levantadas naquele momento, 4 delas não forneceram informações sobre as áreas de conhecimento ofertadas. Dentre as que informaram, 20 ofertam Ciências da Natureza, 8 ofertam Matemática e 7 ofertam Ciências Agrárias, mesmo número da oferta de Ciências Humanas e Sociais, e 6 disponibilizam Linguagens (Gráfico 1). Das 50 Áreas de Conhecimento levantadas no documento de base do Seminário, a maioria das LEdoCs oferece Ciências da Natureza com percentual de 40%, mais do que o dobro da segunda área mais disponibilizada, que é Matemática, presente em 16% das LEdoCs.

**Figura 1: Oferta de LEdoC por Área de Conhecimento**



*Fonte: Caderno do IV Seminário Nacional da Licenciatura em Educação do Campo, 2014*

Os desafios de trabalhar a formação por áreas de conhecimento são vários. Pode ser destacada a dificuldade de se pensar a partir da transdisciplinaridade, como a área de conhecimento exige, segundo Rodrigues (2010, p. 104): “a dificuldade de pensar e agir como área em contraponto à formação disciplinar dos educadores responsáveis por planejar e conduzir as práticas” é um problema a ser superado. Outra dificuldade diz respeito ao caráter conteudista da formação disciplinar, modelo de ensino que vem com uma receita de conteúdos a serem “aplicados”, sem os quais o discente não adquire conhecimento “suficiente” para ser um “bom professor” ou “boa professora”. Muitas vezes os conteúdos partem de uma realidade distante e abstrata da vida dos alunos e alunas do campo, conteúdos que por muito tempo contribuíram para o processo de subalternização dos povos do campo e minorias, por seu caráter colonizador (ARROYO, 2014).

A formação em Artes e Música traz para o debate sobre área de conhecimento todos esses aspectos com relação a conteúdos e disciplinaridade. Que proposta de ensino de Artes e Música se coloca em prática? A partir de qual estética? Qual ética? A das belas-artistas? A da música erudita? Por outro lado, deve-se trabalhar apenas as culturas populares e tradicionais, endógenas da cultura do campo, e negar que há um atravessamento das culturas de massa com o avanço das tecnologias da informação? Eis um debate intenso, caloroso e de muitas reflexões. O fato é que precisamos avançar nesse debate em busca de uma formação que seja crítica e não negue as classificações entre superiores e inferiores, mas compreenda as artes e a música como manifestações que disputam espaços na sociedade. É preciso compreender que a valorização das artes populares e tradicionais das comunidades do campo não significa a negação total do que está posto e usado por estas comunidades.

O movimento recente ocorrido nas artes e na música contra a formação de professores polivalentes das artes no ensino trouxe forte resistência à formação por área sob a justificativa de precarização do trabalho docente. A princípio se discutiu no colegiado a possibilidade da formação ser em Artes, abrangendo a música, a dança, o teatro e as artes visuais. O debate não avançou nesse caminho e ficou centrado na disciplinaridade da formação, concentrando-se em teatro e música. Docentes das Artes, a maioria do teatro, e os da Música não chegaram a um consenso, e como a habilitação está como Artes e Música, caminharam para que a formação seja com ênfase nos dois segmentos, tendo as Artes uma ênfase no teatro. Dessa forma, neste momento, a LEdoC UFT caminha na contramão da formação por área de conhecimento da Educação do Campo.

No entanto, é importante ressaltar que toda a formação passa pelo núcleo comum que compreende o conjunto interdisciplinar da Educação do Campo. A parte do ensino e das questões agrárias que é trabalhada no curso o leva para a formação de professores de Artes, seja com ênfase no Teatro ou na Música, considerando a realidade e as condições dos povos do campo. Não deixa de ser relevante para uma população historicamente distante dessa linha de formação o acesso a um Curso Superior de Música e de Artes. Diferentemente das escolas superiores de música que exigem testes de conhecimento prévio

de música orientado por uma linha conservadora e elitista, a LEdoC possibilita a democratização do acesso a esses cursos para uma população que tem a música e a expressão corporal e oral na sua cultura, porém desconsiderada nos padrões da academia conservadora.

A Licenciatura concentra a atenção na valorização das manifestações culturais dos povos do campo como instrumentos de fortalecimento das identidades e, por conseguinte, da luta por território. Valoriza as artes dos movimentos sociais que trazem na história o teatro, a música, a poesia e a oratória em suas místicas usadas nos processos formativos. As quatro turmas de discentes do curso estão sendo formadas com base nos princípios da Educação do Campo, salvo as contradições de cunho pessoal e/ou institucional presentes numa formação contra-hegemônica dentro de estrutura pedagógica e política conservadora, além da nossa própria formação nessa estrutura. Isso significa que, nesse contexto, sendo por área de conhecimento ou não, o mais importante foi implantar uma LEdoC em regime de Alternância Pedagógica, trabalhando os princípios trazidos pelos movimentos sociais no Movimento por uma Educação do Campo.

## Considerações finais

A pesquisa realizada na Licenciatura em Educação do Campo - Artes e Música, da Universidade Federal do Tocantins, Campus Tocantinópolis, buscou analisar os processos seletivos de discentes e docentes tomando por base os respectivos editais, o PPC e as atas de reunião do NDE e do Colegiado, considerando ainda a experiência de cada pesquisador no processo de consolidação do curso. Aqui pesquisador e objeto de pesquisa se misturam, como acontece em uma pesquisa participante (BRANDÃO, 2008), com o intuito de contribuir para a transformação da realidade pesquisada, como ocorre na pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011). É um desafio que exige postura autocrítica permanente, pois estamos pesquisando nossas próprias práticas pedagógicas, nossas ações e intervenções nos processos de ensino e aprendizagem, e nesse sentido o risco da “autoproteção” é uma realidade.

Entretanto, com base na Epistemologia da Práxis nos chamamos à reflexão constante sobre o processo de construção do curso no que tange ao coletivo e ao individual de cada sujeito participante. Não há como separar o sujeito de sua pesquisa, pois o ser antecede o pesquisador, e suas experiências e trajetória formam o pesquisador que é, porém os resultados da pesquisa deverão alterar profundamente o sujeito que pesquisa, uma vez que o conhecimento adquirido fará parte de sua vida no decorrer de sua trajetória de vida no trabalho e na sociedade (PINTO, 1979).

Podemos destacar como potencialidades da Licenciatura em Educação do Campo - Artes e Música os seguintes aspectos observados:

- 1)** *As 5 turmas em andamento, somando mais de 250 discentes, fato que comprova a existência de demanda pela formação de educadores para o campo;*
- 2)** *A formação de mais de 250 educadores que passam pelo processo de desvelar identidades camponesas a partir do acesso a oficinas de histórias de vida (SILVA, 2014) e cartografia social, conteúdos que abordam as questões agrárias e movimentos sociais do campo, bem como a história da Educação do Campo no Brasil (OLIVEIRA, 2016);*
- 3)** *O fortalecimento da Educação do Campo na região em articulação com o Fórum Estadual de Educação do Campo e com os movimentos sociais e as Escolas Família Agrícola;*
- 4)** *A utilização de práticas contra-hegemônicas de educação pautadas no âmbito da gestão da universidade com a Alternância Pedagógica, as Jornadas de Educação do Campo e Questões Agrárias, as iniciativas de atividades interdisciplinares (MIRANDA; COVER, 2016);*
- 5)** *A contribuição no fortalecimento das políticas de ações afirmativas na universidade com o maior número de discentes que demandam políticas de assistência estudantil;*
- 6)** *Colocar em pauta nos debates da universidade a Epistemologia da Práxis em contraposição à Epistemologia da Prática (MOLINA; HAGE, 2016);*
- 7)** *A exploração de recursos pedagógicos que vão além da sala de aula, com as atividades de Tempo Comunidade e as viagens de campo (COVER; JESUS; ROCHA; SÁ, 2018);*
- 8)** *O fortalecimento das ações da comunidade e universidade;*
- 9)** *As metodologias pautadas nos temas geradores desenvolvidos no Tempo Comunidade na perspectiva da alternância, propondo que tanto os sujeitos da pesquisa quanto os investigados se façam sujeitos no processo de investigação.*

Com os temas geradores, as palavras, fruto do diálogo com os educadores, estão carregadas dos sinais de lutas, esperança e também de contradições (MEDEIROS, 2018). Nessa perspectiva, numa das comunidades onde se realiza o Tempo Comunidade, vem-se desenvolvendo uma ação sobre a viola de buriti, que caminha para o registro no IPHAN, potencializando uma ação da comunidade quilombola de Mumbuca, em Mateiros, no Jalapão (BONILLA; CHADA, 2018).

Os riscos aqui destacados são os fatores que podem prejudicar a consolidação de um curso de Educação do Campo, considerando os princípios fundamentais de uma educação contra-hegemônica:



**1)** *O Processo Seletivo Especial para a Educação do Campo ainda é um grande desafio, pois, apesar dos avanços no sentido de garantir sua realização, ameaçada com o ingresso na UFT pelo SISU, ainda temos de melhorar o processo para garantir o maior número possível de discentes do campo, como estabelece a Política Nacional de Educação do Campo (Decreto 7.352/2010);*

**2)** *Por mais que a rotatividade dos docentes tenha essa face de risco, apresenta-se uma outra face, a da oportunidade, em razão de uma possível oxigenação de ideias que novos docentes podem trazer, tendo-se o devido cuidado para não desvirtuar a proposta original do curso nos parâmetros construídos pelo conjunto de atores que compõem o cenário da Educação do Campo;*

**3)** *Por fim, o compromisso assumido e não atendido pela UFT de oferecer infraestrutura básica, como alojamento e refeição para os discentes, além das dificuldades encontradas para acesso à bolsa permanência, o que só foi obtido no início do curso para todos os discentes, mas a queda do orçamento no período pós-golpe de 2016 vem afetando o atendimento aos alunos e alunas para quem esses benefícios são imprescindíveis.*

## Referências

- ARROYO, M. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- \_\_\_\_\_. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- BOURDIEU, P. **As regras da arte**. São Paulo: Cia. das Letras, 2000.
- BRANDÃO, C. R.; RAMALHO, J. R. **Campesinato goiano**. Goiânia: Editora UFG, 1986.
- \_\_\_\_\_. R. A pesquisa participante e a participação da pesquisa: um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina. In: BRANDÃO, C. R.; STRECK, D. R. (org.). **Pesquisa participante: o saber da partilha**. Aparecida: Ideias & Letras; 2006. p. 21-54.
- BONILLA, M.; CHADA, S. (Grupo de Pesquisadores da Comunidade Mumbuca). A viola de buriti da comunidade Mumbuca: a pesquisa participativa para a compreensão da prática musical. In: ARAÚJO, G. C. et al. **Educação do Campo, artes e formação docente**. Vol. 2. EDUFT, Palmas, 2018. p. 241-268.
- CALAÇA, M. A territorialização do capital no cerrado: uma abordagem metodológica. In: SANTOS, R. de S. et. al. (org.). **Território e diversidade territorial no cerrado: cidades, projetos regionais e comunidades tradicionais**. Goiânia: Kelps, 2013.
- CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- COVER, M. et al. O instrumento pedagógico “visitas de campo” no contexto da LEdoC - Tocantinópolis. In: ARAÚJO, G. C. et al. **Educação do Campo, artes e formação docente**. Vol. 2. EDUFT, Palmas, 2018. p. 163-184.
- FABRINI, J. E. O projeto do MST de desenvolvimento territorial dos assentamentos e o campesinato. **Revista Terra Livre**, ano 18, n. 19, p. 75-94, São Paulo: AGB, 2002.
- \_\_\_\_\_. O campesinato frente à expansão do agronegócio e do agrocombustível. In: SAQUET, M. A.; SANTOS, R. A. (org.). **Geografia agrária, território e desenvolvimento**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.
- FERNANDES, B. M. Educação do Campo e território camponês no Brasil. In: SANTOS, C. A. (org.). **Educação do Campo: campo, políticas públicas, educação**. Brasília: MDA/INCRA, 2008.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1987.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social**. Volume 1. São Paulo: Boitempo, 2015.

MEDEIROS, R. Movimentos sociais do campo e práxis política: trajetória de luta por uma Educação do Campo no Tocantins. In: SILVA, C. et al. (org.). **Educação do Campo, artes e formação docente**. Vol. 1. EDUFT, Palmas, 2016. p. 25-52.

\_\_\_\_\_. Educação do Campo: uma experiência metodológica na perspectiva da alternância. In: ARAÚJO, G. C. et al. (org.). **Educação do Campo, artes e formação docente**. Vol. 2. EDUFT, Palmas, 2018. p. 27-50.

MENDONÇA, M. R. **A urdidura espacial do capital e do trabalho no cerrado do sudeste goiano**. Tese (Doutorado em Geografia). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Campus Presidente Prudente, Presidente Prudente, UNESP, 2004.

MIRANDA, C. F.; COVER, M. Universalização de saberes: abordagens interdisciplinares na licenciatura em Educação do Campo. **Congreso Universidad**, Havana, v. 5, n. 3, p. 33-48, 2016.

MÉSZÁROS, I. **O poder da ideologia**. São Paulo: Boitempo, 2004.

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.

\_\_\_\_\_; HAGE, S. M. Política de formação de educadores do campo no contexto da educação superior. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 51, n. 37, p. 121-146, jan./abr. 2015.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. **Riscos e potencialidades na expansão dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo**. RBP AE - v. 32, n. 3, p. 805 - 828 set./dez. 2016

\_\_\_\_\_. Contribuições das licenciaturas em Educação do Campo para as políticas de formação de educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 140, p. 587-609, jul.-set., 2017.

NASCIMENTO, C. G. do. **Novos atores políticos em formação**: princípios educativos da EFA de Goiás na construção da cidadania e da inclusão social. In: Cadernos de Estudos - IV Seminário Nacional das Licenciaturas em Educação do Campo. Belém, 2014.

OLIVEIRA, U. F. de. **Marca d'água**: o ser e o existir do rural no espaço metropolitano de Goiânia. Dissertação (Mestrado em Geografia). Programa de Pós-Graduação em Geografia do IESA-UFG, Goiânia, UFG, 2011.

\_\_\_\_\_. Percurso metodológico para construções identitárias na formação de professores e professoras do campo no norte do Tocantins. In: SILVA, C. da et al. (org.). **Edu-**

**cação do Campo, artes e formação docente.** Palmas: EDUFT, 2016, v. 1, p. 105-122.

OLIVEIRA, A. U. de. **A geografia das lutas no campo.** São Paulo: Contexto, 2002.

PALACÍN, L. **O século do ouro em Goiás.** Goiânia: UCG, v. 134, 1994.

PELÁ, M. C. H.; BARREIRA, C. C. M. A. Goiânia, Brasília e Palmas: modelos urbanos do projeto de modernização do cerrado e do território brasileiro. In: SANTOS, R. S. et. al. **Território e diversidade territorial no cerrado:** cidades, projetos regionais e comunidades tradicionais. Goiânia: Kelps, 2013.

PINTO, Á. V. **Ciência e existência:** problemas filosóficos da pesquisa científica. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

RIBEIRO, N. B.; COSTA, L. S. da. O lugar da área de linguagens na Educação do Campo. In: SILVA, I. S.; SOUZA, H.; RIBEIRO, N. B. **Práticas contra-hegemônicas na formação de educadores:** reflexões a partir do curso de Licenciatura em Educação do Campo do Sul e Sudeste do Pará. Brasília: MDA, 2014.

RODRIGUES, R. Reflexões sobre a organização curricular por área de conhecimento. In: CALDART, R. S. **Caminhos para a transformação da escola:** reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

SANTOS, M. **A natureza do espaço:** técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. São Paulo, SP: Edusp, 2008.

\_\_\_\_\_. **Pensando o espaço do homem.** 5. ed. São Paulo: Edusp, 2012

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 2011.



# Potencialidades da Licenciatura em Educação do Campo na UNIFESSPA: acesso e permanência dos povos do campo na Universidade e a interdisciplinaridade como projeto formativo

Maura Pereira dos Anjos<sup>1</sup>

Maria Célia Vieira da Silva<sup>2</sup>

## Introdução

Este artigo é parte integrante dos resultados da pesquisa intitulada "Análise da expansão da Educação Superior - riscos e potencialidades na expansão das Licenciaturas em Educação do Campo", desenvolvida pelo Subprojeto 7: Educação Superior e Educação do Campo, da Rede Universitas/BR, e integrante da pesquisa "Expansão da Educação Superior no Brasil", financiada pelo Observatório da Educação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

A pesquisa tinha como objetivo geral analisar a expansão da Educação Superior do Campo e suas contribuições para as políticas de Educação Superior e para o desenvolvimento do campo e da sociedade brasileira ao produzir uma avaliação da política implementada pelo Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo). Em termos empíricos, a pesquisa estava voltada para o estudo da política que instituiu a Licenciatura em Educação do Campo, investigando a implantação do curso em dez universidades nas diversas regiões do Brasil<sup>3</sup> (OBEDUC, 2012; MOLINA; HAGE, 2015). Neste trabalho, enfocamos a Licenciatura em Educação do Campo institucionalizada na UNIFESSPA.

---

<sup>1</sup>Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (UnB) na Linha de Educação Ambiental e Educação do Campo. Docente Adjunto II da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, lotada na Faculdade de Educação do Campo (FECAMPO), Campus Universitário de Marabá. E-mail: mauraanjos@unifesspa.edu.br.

<sup>2</sup>Mestrado em Agriculturas Familiares e Desenvolvimento Sustentável (Universidade Federal do Pará e EMBRAPA Amazônia Oriental, 2009). Docente do curso de Licenciatura em Educação do Campo (Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará). E-mail: maria.silva@unifesspa.edu.br).

O referencial teórico-metodológico utilizado compõe-se de estudos produzidos pela Rede Universitas sobre Educação Superior e Educação do Campo, ancorados no Materialismo Histórico Dialético, buscando dialogar com as categorias contradição, dialética e historicidade para analisar a implementação dessa política.

Para compreender nosso objeto de estudo, partimos do pressuposto de que não há neutralidade na pesquisa científica, pois a produção de conhecimento apresenta intencionalidades de intervenção na realidade. Segundo Masson (2014, p. 203), "a desmistificação ideológica é tarefa importante para pesquisadores críticos". Assumimos estar situados historicamente como pesquisadores de determinada classe social e que nossa concepção de sociedade e de seres humanos está manifesta desde o momento da escolha do tema de pesquisa, bem como direciona nosso recorte de estudo.

A dialética materialista aponta a necessidade de compreender as transformações do real em movimento. Segundo Masson (2007, p. 106), "só existe dialética se existe movimento, e que só há movimento se existir o processo histórico". Nosso trabalho orientou-se pela categoria historicidade, pois buscamos reconstituir o movimento histórico da Educação do Campo no sudeste do Pará a partir da Licenciatura em Educação do Campo.

Como técnicas de geração de dados, utilizamos a pesquisa documental, a pesquisa-ação participante, com observações sistemáticas in loco e entrevistas semiestruturadas. Essas diferentes técnicas se fizeram necessárias para apreender aspectos da totalidade das relações e a historicidade do processo formativo imbricado nos diferentes tempos e espaços formativos.

Para construir a historicidade da LEdoC na UNIFESSPA, buscamos nos fundamentar em pesquisa documental e bibliográfica no Projeto Político Pedagógico e edital Procampo, que apontam as intencionalidades que os formataram, obtidos na Secretaria da Faculdade de Educação do Campo da referida universidade.

As observações sistemáticas in loco foram realizadas no período de 2015 a 2017 em diversas atividades realizadas no Tempo Universidade e no Tempo Comunidade, bem como em documentos gerados, como atas das reuniões da faculdade, da audiência pública organizada pelo Fórum Regional de Educação do Campo, com o objetivo de produzir uma avaliação da política implementada pelo Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura

---

<sup>3</sup>Compuseram a amostragem selecionada pela pesquisa: Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará e Universidade Federal do Pará (Campus de Cametá) na região Norte; Universidade Federal do Tocantins (Campus de Tocantinópolis) e Universidade de Brasília na região Centro-Oeste; Universidade Federal de Santa Catarina e Universidade Federal da Fronteira Sul na região Sul; Universidade Federal de Viçosa e Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro na região Sudeste; Universidade Federal do Recôncavo da Bahia e Universidade Federal do Maranhão (Campus de Bacabal) na região Nordeste. Um dos critérios utilizados na seleção foi a representatividade de dois cursos em cada região brasileira.

em Educação do Campo (PROCAMPO), com os impactos na ampliação do quadro de docentes e discentes para atender ao Edital de 2012. Em 2016, também como estratégia metodológica de pesquisa, foram realizadas entrevistas com docentes sobre a concepção de interdisciplinaridade e a relação com a estratégia de formação por área de conhecimento. Para os fins deste artigo, as entrevistas serão identificadas por letras aleatórias do alfabeto, sem identificação dos sujeitos. O critério para a seleção dos docentes entrevistados considerou os primeiros concursados e os que participaram da construção do Projeto Político Pedagógico. As entrevistas com os discentes foram realizadas na universidade pelas pesquisadoras com estudantes integrantes de movimentos sociais e da coordenação do Centro Acadêmico de Educação do Campo, inseridos na vivência coletiva de organicidade.

No relatório de pesquisa, destacamos as potencialidades e os riscos da institucionalização da Licenciatura em Educação do Campo na UNIFESSPA com relação a quatro aspectos:

- a)** *o acesso e a permanência na Universidade (o Processo Seletivo Especial e a diversidade de povos do campo);*
- b)** *a organização curricular pautada na busca pela interdisciplinaridade como matriz formadora e as áreas de conhecimento como estratégia pedagógica;*
- c)** *Alternância Pedagógica em diferentes tempos e espaços formativos, e possibilidades de articulação da vida e das lutas dos sujeitos na construção de conhecimentos científicos;*
- d)** *a relação entre a universidade e os movimentos sociais na luta pela construção do sistema público de Educação do Campo, a atuação no Fórum Regional de Educação do Campo e no Fórum Paraense de Educação do Campo, integrantes do Fórum Nacional de Educação do Campo.*

*Neste artigo, enfocaremos duas potencialidades, que podem se constituir também em riscos no processo dialético em que se encontra a política educacional do país:*

- a)** *o acesso e a permanência na universidade (o Processo Seletivo Especial e a diversidade de povos do campo)*
- b)** *a organização curricular pautada na busca pela interdisciplinaridade como matriz formadora e as áreas de conhecimento como estratégia pedagógica.*

O artigo está organizado da seguinte forma:

- 1)** *bases teóricas da Educação do Campo;*
- 2)** *riscos e potencialidades apontadas pela pesquisa na UNIFESSPA, destacando o acesso e a permanência dos povos do campo e a interdisciplinaridade como estratégia formativa, bem como as considerações finais do trabalho.*

## **Bases teóricas da Educação do Campo**

A Educação do Campo se constituiu como um movimento político, pedagógico e epistemológico a partir de lutas sociais empreendidas pelos movimentos sociais e sindicais do campo e completou vinte anos em 2018. Caldart (2007) apresenta a tríade “Campo, Políticas Públicas e Educação”



como estruturante da Educação do Campo e apresenta quatro questões relacionadas para compreendê-la.

A autora afirma que o debate a respeito do conceito de campo precede o da educação e se relaciona com ele por meio da categoria trabalho. Seu fundamento são as lutas e tensões no campo brasileiro, o avanço do capitalismo e a desterritorialização dos povos do campo, e os processos de disputa por um outro modelo de desenvolvimento. Nessa luta, “se disputou políticas públicas em sua forma e conteúdo e se constituiu um projeto formativo de Educação formulada na práxis; colada à historicidade e às condições de produção do humano” (2007, p. 78). A respeito dessa tríade, a autora argumenta que:

[...] para a construção de um outro projeto de campo, de país, e que pelas circunstâncias sociais objetivas de hoje, implica na formação dos trabalhadores para lutas anticapitalistas, necessárias a sua própria sobrevivência, como classe, mas também como humanidade (2007, p. 72).

A Educação do Campo foi construída como crítica às políticas e à concepção de Educação Rural (RIBEIRO, 2002), que apresenta o campo como lugar de atraso e negação da vida de seus povos, apresentando uma concepção de formação subordinada ao projeto de desenvolvimento capitalista. Na disputa que se constituiu em torno do conceito, para acesso a recursos nas políticas públicas, há tentativas de explicá-la apagando o campo e seus conflitos, isolando apenas um dos termos, desvinculando-os da relação social que a produziu. Segundo Caldart (2010), há os que querem compreendê-la apenas como política pública, retirando o campo e suas contradições, e os que preferem entendê-la apenas como um debate das práticas pedagógicas das escolas do campo como parte da pedagogia.

Para a autora, a terceira questão é reafirmar que a Educação do Campo consiste na luta pela democratização do acesso à educação, tem seu foco na escola e nos processos de escolarização. Ao mesmo tempo, sua materialidade de origem e seus vínculos com uma teoria pedagógica emancipatória buscam esse foco e a própria concepção de escola que dela decorre. Caldart afirma que “a instrução é um direito universal. O conhecimento é direito e necessário. Mas é falsa essa centralidade quando ele (o conhecimento) é deslocado de outras dimensões de um processo formativo; quando se separa conhecimento de valores e de interesses sociais” (2007, p. 83).

Em resumo, Caldart (2015) pondera:

A Educação do Campo (EdoC) se constituiu, no final da década de 1990, como uma articulação nacional das lutas dos trabalhadores do campo pelo direito à educação, materializando ações de disputa pela formulação de políticas públicas no interior da política

educacional brasileira. [...] Luta por políticas ou medidas específicas em função de uma desigualdade histórica no atendimento aos direitos sociais da população trabalhadora do campo (camponeses, assalariados rurais, “povos tradicionais”), [...]. A perspectiva de lutas comuns no plano do direito humano à educação trouxe junto uma necessidade/possibilidade de comunicação e cooperação entre práticas educativas diferenciadas que também se colocam no plano do direito: direito de desenvolver estas práticas e de que sejam respeitadas e reconhecidas na sua diversidade. [...] Entendemos que nessa novidade histórica está a definição principal da especificidade da EdoC e, ao mesmo tempo, sua associação às lutas históricas do conjunto das classes trabalhadoras do país, de todo mundo (CALDART, 2015, p. 1-2).

A concepção teórica da Educação do Campo está articulada a dimensões da teoria pedagógica de luta emancipatória a partir da categoria trabalho, sem separar da dimensão da cultura. A esse respeito, Caldart argumenta:

O debate de campo é fundamentalmente debate sobre o trabalho no campo. Que traz colada a dimensão da cultura, vinculada às relações sociais e aos processos produtivos da existência social no campo. Isso demarca uma concepção de educação. Integramos a uma tradição teórica que pensa a natureza da educação vinculada ao destino do trabalho [...] de um lado, esta concepção nos aproxima, nos faz herdeiros de uma tradição pedagógica de perspectiva emancipatória e socialista: é dessa tradição o acúmulo de pensar a dimensão formativa do trabalho, do vínculo da educação com os processos produtivos, de como não é possível pensar/fazer educação sem considerar os sujeitos concretos e os processos formadores que os constitui como seres humanos desde a práxis social. Uma tradição que nos orienta a pensar a educação colada à vida real, suas contradições, sua historicidade; pretende educar os sujeitos para um trabalho não alienado; para intervir nas circunstâncias objetivas que produzem o humano (CALDART, 2007, p. 78).

Portanto, conforme Caldart (2007), impõe-se a necessidade de processos formativos que enfatizem as lutas sociais com foco no trabalho humano, em enfrentamento à concepção liberal de ensino como instrução e baseado somente em processos cognitivos. Ressalte-se que essa concepção tem sido hegemônica nas últimas décadas, aliada a objetivos estreitos de instrumentalização dos seres humanos apenas como mão de obra para a execução do trabalho alie-

nado na sociedade capitalista. A instrução pública é a concepção defendida de educação no neoliberalismo, desvinculada da formação intelectual crítica.

Convém destacar a diversidade de povos que compõem o campo. Se anteriormente o conceito de campesinato representava uma unidade, pela dimensão política representada na questão agrária, outros povos que não se denominam camponeses se aproximaram da Educação do Campo. No Encontro Nacional dos 20 anos da Educação do Campo na Universidade de Brasília, em 2018, evidenciou-se a ampliação desse conceito, o que pressupõe o respeito à diversidade, entendendo-se os povos indígenas e quilombolas como parte que se têm aproximado ou se integrado em algumas regiões, ingressando expressivamente nos cursos instituídos, por isso a denominação Povos do Campo foi adotada aqui para se referir a essa diversidade.

No sudeste do Pará, a especificidade das culturas dos povos indígenas, dos quilombolas e dos camponeses, bem como os processos de expropriação da Amazônia na expansão capitalista produziu lutas específicas para garantia dos territórios. A Educação do Campo tem possibilitado constituir uma pauta comum e o reconhecimento da luta por políticas públicas em sua forma e conteúdo.

A autora ressalta que essa diversidade no debate da teoria pedagógica precisa ser incorporada a partir da especificidade, não na tentativa de desvinculá-la das lutas mais gerais e de construir fragmentação e particularismo. A Educação do Campo tem lutado pela especificidade quando denuncia que “o universal tem sido pouco universal. O que se quer, portanto, não é ficar na particularidade e fragmentar o debate e as lutas; ao contrário, é a luta para que o universal seja mais universal, seja de fato síntese de particularidades diversas e contraditórias” (CALDART, 2007, p. 74).

No cenário nacional, após pressão dos movimentos sociais, foi criado um grupo de trabalho na Coordenadoria de Educação do Campo criada no MEC/SE-CADI em 2004, no qual se constituiu a Licenciatura em Educação do Campo para o atendimento das demandas e necessidades da formação de educadores para os povos do campo. Em 2007 fizeram parte da experiência-piloto a Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Federal de Sergipe (UFS).

Molina e Hage (2015) consideram que a Licenciatura em Educação do Campo foi construída na contra-hegemonia, por fazerem parte da expansão da Educação Superior reivindicada e realizada em instituições públicas federais. A criação desse projeto formativo foi resultado da pressão e formulação dos movimentos sociais do campo, apresentando proposta para o projeto de educação e de sociedade, reivindicando o reconhecimento do direito a uma formação que contemple as demandas dos povos do campo sem perder de vista as questões e lutas gerais da construção de outro projeto de desenvolvimento que os inclua como seres humanos (MOLINA; HAGE, 2015).

Caldart (2010) afirma que um dos motivos para a criação da Licenciatura em

Educação do Campo era ter a área de conhecimento como estratégia pedagógica para a construção de práticas interdisciplinares tanto no âmbito universitário como sua fomentação nas escolas do campo.

A concepção de interdisciplinaridade está ancorada em Frigotto (2008), que apresenta a compreensão de que o homem, ao se produzir como sujeito social, vivencia todas as dimensões que os diferentes fenômenos conseguem articular nas diversas relações sociais. Portanto, as ciências devem se aproximar dessas dimensões no processo de produção de conhecimento, buscando torná-lo mais inteligível e compreensivo a todos.

Anjos e Michelotti (2015, p. 211-212) apresentam os embates no campo epistemológico em torno do conceito de interdisciplinaridade e reforçam que, “longe de ser um modismo, a perspectiva interdisciplinar se impõe pelas próprias concepções de pesquisa e configuração do objeto a ser pesquisado”. A análise realizada pelos autores do Programa de Pós-Graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia (PDTSA) evidencia que a perspectiva da interdisciplinaridade no tratamento da temática das dinâmicas territoriais subverte suas definições tradicionais:

Pode-se dizer que as questões colocadas pelas dinâmicas territoriais, em nossa perspectiva, têm essa característica comum: exigem não apenas a mobilização de conhecimentos produzidos nos diversos campos disciplinares, mas também sua imbricação com saberes não reconhecidos no mundo acadêmico, e isso vai se fazendo de modo experimental, aos tateios. Exigem, ainda, o esforço de esgarçamento das fronteiras disciplinares, mas para dialogar com esses saberes e com seus modos de chegar a verdades, que diferem entre si e diferem do modo disciplinar (ANJOS; MICHELOTTI, 2015, p. 212).

Nessa reelaboração da compreensão de interdisciplinaridade, há o reconhecimento de que a contribuição dos campos disciplinares não se esgota neles mesmos, pois são mobilizados para a compreensão de temáticas num movimento que, além de reconhecer a existência e necessidade de diálogo com outros conhecimentos (historicamente não reconhecidos), engendram novas questões que acabam por extrapolar os campos disciplinares.

A Educação do Campo se constituiu como movimento político, pedagógico e epistemológico, construído e demandado pelos movimentos sociais e sindicais do campo em parceria com docentes de instituições públicas de Ensino Superior, instituído em políticas públicas específicas para garantia do direito à educação. Analisar o acesso e a permanência no Ensino Superior, bem como a concepção de interdisciplinaridade na UNIFESSPA, considerando as potencialidades e os riscos, são pontos que discutiremos no tópico seguinte.

## Potencialidades e riscos apontados pela pesquisa na UNIFESSPA

Ao longo dos últimos vinte anos, os esforços empreendidos pelos movimentos sociais do campo no sul e sudeste do Pará, em parceria institucional com a UFPA e, a partir de julho de 2013, com a recém-criada UNIFESSPA, têm resultado em um conjunto de ações de ensino, pesquisa e extensão no campo das licenciaturas e das ciências agrárias. Tais ações foram financiadas desde 1998 pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), e a partir de 2012, pelo Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), para a implementação de políticas de Educação do Campo instituídas no interior da universidade pública.

A criação da Licenciatura em Educação do Campo na UNIFESSPA em 2009 foi resultado das articulações do Fórum Regional de Educação do Campo (FREC), em consonância com o debate nacional com as universidades que implantaram o projeto-piloto. O projeto do curso foi submetido ao Campus Universitário de Marabá, nas vagas de expansão do REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais)<sup>4</sup>. Uma vez aprovado, passou a incorporar a estrutura da universidade como curso de oferta regular (SILVA; SOUZA; RIBEIRO, 2014).

A LEoC tem sua proposta pedagógica sustentada na Alternância Pedagógica na Educação Superior e na concepção da Pedagogia Crítica. Foi organizada com base nos seguintes princípios: o trabalho e a pesquisa como princípios educativos sustentados a partir da Alternância Pedagógica, indissociabilidade teoria-prática, da interdisciplinaridade, da alternância dos tempos e espaços educativos. O projeto está ancorado teoricamente na combinação de elementos da matriz formativa da Educação Popular em Paulo Freire, com experiências organizativas da pedagogia do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) e das pedagogias socialistas.

A finalidade é uma atuação multidisciplinar nas escolas do campo a partir de quatro áreas do conhecimento: Ciências Humanas e Sociais (CHS), Ciências Agrárias e Naturais (CAN), Linguagem e Letras (LL), e Matemática (MAT). A decisão pela aprovação das quatro áreas de habilitação foi principalmente para enfrentar o problema da falta de professores habilitados para atuar no Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano, e do Ensino Médio nas escolas do campo na região (SILVA; SOUZA; RIBEIRO, 2014).

---

40 Reuni, criado pelo Ministério da Educação, promoveu a expansão do Ensino Superior em dez anos, a partir de 2008, com a ampliação de vagas na Educação Superior, nos cursos de graduação. Permitiu também o ingresso de 680 mil alunos a mais nos cursos de graduação. Suas ações previam, além do aumento de vagas, a ampliação ou abertura de cursos noturnos, o aumento do número de alunos por professor, a redução do custo por aluno, a flexibilização de currículos e o combate à evasão (Fonte: reuni.mec.gov.br/). Há inúmeras críticas a esse programa, das quais não trataremos neste artigo.

## O acesso e a permanência na Licenciatura em Educação do Campo: Processo Seletivo Especial e a diversidade de povos do campo

Com a formação por áreas do conhecimento para o atendimento da demanda de educação para as populações camponesas em Alternância Pedagógica, a Licenciatura em Educação do Campo já apresenta em si um grande desafio, o do acesso à universidade, e para enfrentá-lo foi concebida uma seleção diferenciada orientada por Processo Seletivo Especial (PSE).

Após dificuldades na constituição da primeira turma em 2009 pelo vestibular regular, que não atendia ao perfil expresso no PPC, e de um amplo debate com os movimentos sociais, foi acordado o ingresso através do PSE, composto por duas fases: a primeira, uma prova de conhecimentos gerais e uma redação, e a segunda, entrevistas (PPC, 2014). No primeiro edital de 2010, foi estabelecido o público-alvo:

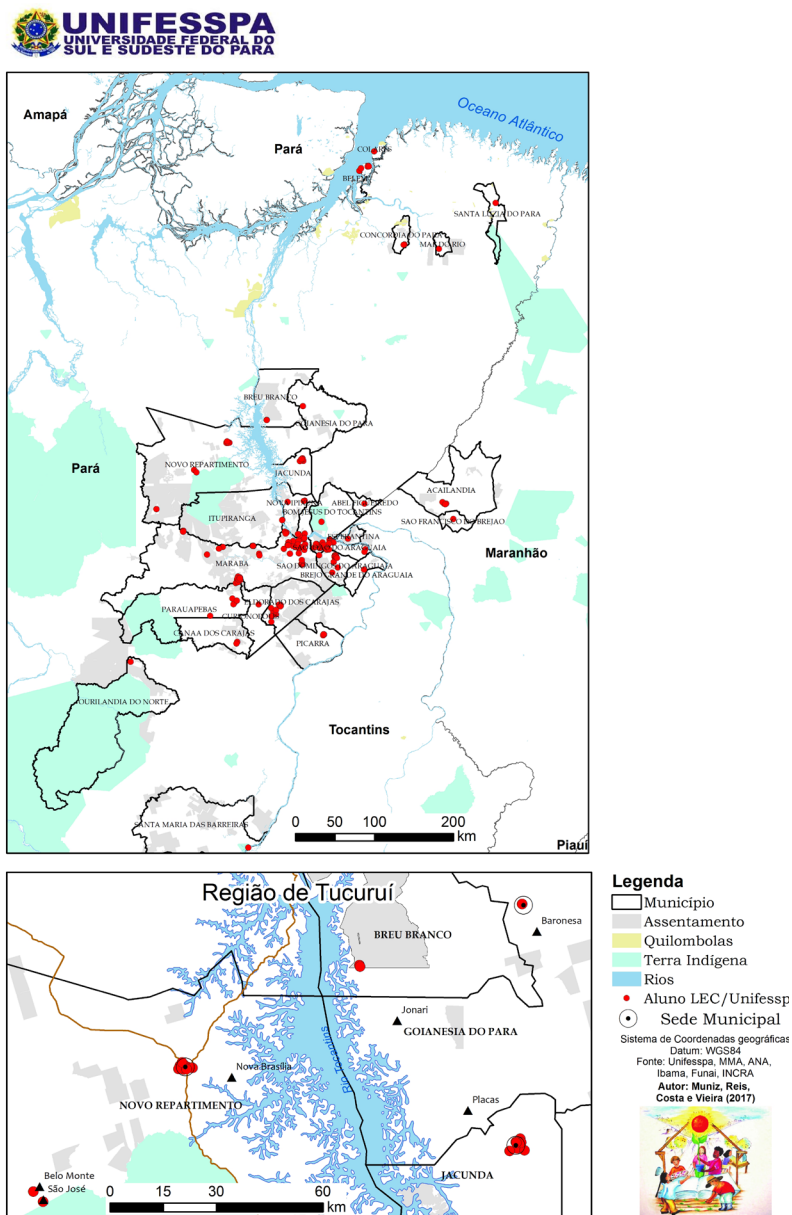
Destina-se, portanto, a formar professores para atuar na Educação do Campo, dando prioridade aos candidatos que já atuam em processos educativos vinculados ao campo, mas que não possuem ainda qualificação em nível superior, e aos que vivem no campo e/ou pertencam a Comunidades do Campo (UFPA/COPERPS, 2010, p. 1).

A alternativa de ingresso pelo Processo Seletivo Especial garantiu o perfil dos estudantes: moradores do campo, majoritariamente jovens de áreas de colonização antiga, acampamentos e assentamentos de Reforma Agrária, bem como de vilas rurais, com uma ampliação progressiva da presença de quilombolas, ribeirinhos e de estudantes indígenas a partir de 2014. Além disso, incluiu professores que já atuam nas escolas do campo em diversos níveis e modalidades, mas sem a formação exigida em lei. O curso tem ampliado o acesso à diversidade de sujeitos coletivos, conforme a Figura 1 abaixo:

A Figura 1 foi elaborada para o Seminário de Abertura da Turma 2017 com base em uma amostra que representava aproximadamente 50% dos estudantes do curso na UNIFESSPA. Os estudantes estão distribuídos em quatro áreas classificadas empiricamente de acordo com a concentração dos estudantes. Geograficamente estão distribuídos na região de abrangência do Campus Universitário de Marabá, além de 16 municípios do estado do Pará e dois municípios do estado do Maranhão e do Tocantins. São residentes em áreas de assentamentos, terras indígenas, quilombolas e comunidades rurais.

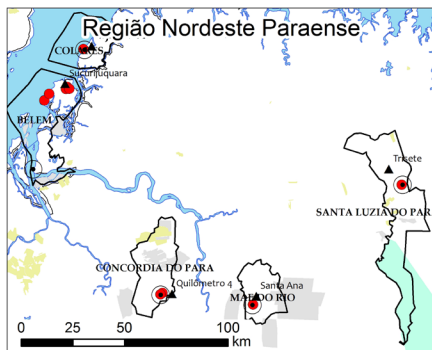
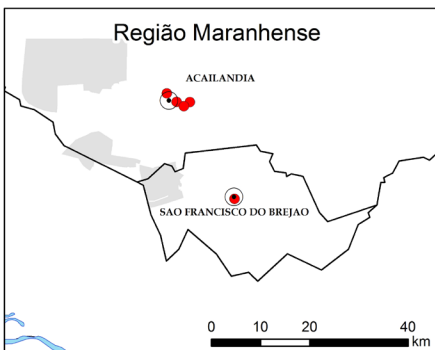
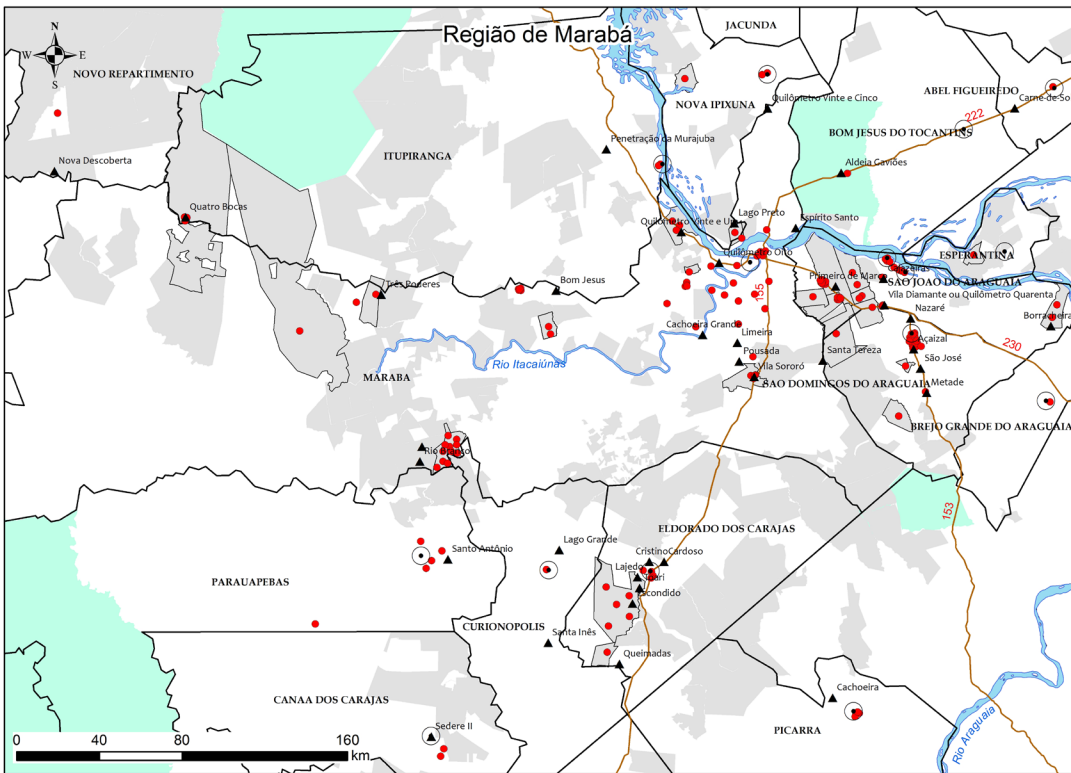
Os estudantes aqui representados são oriundos do Edital PROCAMPO (BRASIL, 2012), o que evidencia o seu impacto para a expansão do acesso da população camponesa desses territórios. A partir do ano de 2018, as turmas que ingressaram no curso por meio deste edital estarão em fase de conclusão do

**Figura 1: Distribuição geográfica dos estudantes da UNIFESSPA**



Fonte: MUNIZ; REIS; COSTA; VIEIRA, FECAMPO/UNIFESSPA, 2017. Elaboração: LANTEC-UFSC, 2019.

**Figura 2: Distribuição geográfica dos estudantes da UNIFESSPA**



**Legenda**

- Município
- Assentamento
- Quilombolas
- Terra Indígena
- Rios
- Aluno LEC/Unifessp
- Sede Municipal

Sistema de Coordenadas geográficas  
 Datum: WGS84  
 Fonte: Unifesspa, MMA, ANA, Ibama, Funai, INCRA  
 Autor: Muniz, Reis, Costa e Vieira (2017)

Fonte: MUNIZ; REIS; COSTA; VIEIRA, FECAMPO/UNIFESSPA, 2017. Elaboração: LANTEC-UFSC, 2019.



curso, ou seja, haverá licenciados em Educação do Campo nas diversas áreas do conhecimento em um território vasto.

Durante a pesquisa, havia sempre questionamentos pelos docentes e estudantes do curso quanto à incerteza dos recursos para a manutenção dessa estratégia de acesso ao Ensino Superior pelo PSE. As razões elencadas são de ordem econômica, pelo orçamento reduzido a cada ano das universidades federais e também pela padronização das formas de ingresso nas universidades federais, com a criação do Sistema de Seleção Unificado (SISU), que adotou como critério de seleção a nota no Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM).

A Faculdade de Educação do Campo tem resistido a essa padronização e conseguido apoio institucional até a data da pesquisa. Na UNIFESSPA, o PSE foi ampliado para incluir indígenas e quilombolas nessa forma de seleção, com cotas de vagas em todos os cursos da instituição.

O acesso se tornou um desafio no sentido de garantir a efetivação desse direito aos povos do campo, tendo sido potencializado com a criação do PSE, porém gerou um outro, a permanência desses sujeitos no Ensino Superior<sup>5</sup>. As políticas de apoio e permanência, que foram viabilizadas por meio de auxílios na gestão do governo federal no período do edital, foram fundamentais para a permanência dos estudantes durante os quatro anos na universidade, mas não suficientes.

O PROCAMPO, ao tornar viável a institucionalização e expansão da Licenciatura em Educação do Campo, revela-se, portanto, como conquista que trata “do ‘reconhecimento institucional’ interno à universidade” com base na luta externa dos movimentos sociais do campo (UNIFESSPA, 2014, p. 25). Para além de uma conquista, também traz desafios e contradições, revelando-se um processo intrinsecamente dialético.

Há ingressos de turmas regulares desde 2009, mas ao longo dos anos 2014 e 2016 ingressaram 120 estudantes/ano, resultando no acréscimo de 360 estudantes. A Faculdade de Educação do Campo (FECAMPO) se tornou a maior da UNIFESSPA em número de alunos, com vinte e cinco professores e três técnicos de apoio administrativo, admitidos em concursos públicos (UNIFESSPA, 2017).

Esse quantitativo da FECAMPO tem esbarrado na insuficiência de espaços físicos, tais como: salas de aula, laboratórios, auditório com capacidade de acolher todos os estudantes, restaurante universitário e residência estudantil. Essas foram as principais reivindicações do Seminário de Avaliação do PROCAMPO, realizado na UNIFESSPA em fevereiro de 2017, com a participação dos estudantes, professores, direção e Comissão Pedagógica de Acompanhamento, e a participação dos movimentos sociais.

---

<sup>5</sup>No PPC do curso, a nomenclatura adotada foi Tempo Espaço Universidade e Tempo Espaço Localidade. Neste trabalho adotaremos os termos Tempo Universidade e Tempo Comunidade, como tem sido designado no cotidiano do curso.

Esse problema não é específico da Licenciatura em Educação do Campo e representa um limite desde a expansão do Ensino Superior, que aumentou o quantitativo de estudantes e cursos sem a construção de infraestrutura de sala de aula, laboratório e biblioteca na mesma proporção. Nessa estratégia utilizada na constituição do PROCAMPO não foram previstos recursos para montar a infraestrutura necessária para os que ingressam na universidade.

O ingresso no Edital PROCAMPO de 2012 previa um apoio financeiro com despesas de custeio para alimentação e hospedagem, além de auxílio em reprografia para os estudantes durante o período de três anos, o que permitiu a locação de espaço físico para alojamento durante o Tempo Universidade (UNIFESSPA, 2017).

Inúmeras dificuldades são apresentadas pelos estudantes ao final dos recursos previstos no edital, pois estão em situação de vulnerabilidade social e de instabilidade quanto à permanência e conclusão. Eles reafirmam que as condições materiais são imprescindíveis para a concretização da proposta pedagógica e para sua permanência na universidade.

A organização dos estudantes no espaço coletivo permitiu a organicidade<sup>6</sup> e a criação do Centro Acadêmico dos Estudantes de Educação do Campo (CAEC), conforme apresenta uma estudante entrevistada:



Foi aparecendo um milhão de problemas com os meninos na faculdade, problema com prefeitura, problema dentro do curso, fora do curso e aí o CAEC nasce dessas confusões, desses conflitos, mas nasce com a intenção de propor essa organização dos estudantes para discutir os problemas por dentro da universidade (Estudante - Turma 2013).

A criação do CAEC partiu da necessidade de organização política diante dos inúmeros problemas vivenciados pelos estudantes, que passam a disputar os auxílios da Política de Assistência Estudantil na UNIFESSPA, dos recursos oriundos do Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Além do ingresso dos povos do campo na universidade e os desafios constantes da sua permanência, a

---

<sup>6</sup>A organicidade é parte do processo formativo dos estudantes no curso. Está fortemente ligada à pedagogia dos movimentos sociais, principalmente do MST, como parte do processo formativo e organizativo instaurado em núcleos de base que participaram do planejamento, da realização e da coordenação das atividades desenvolvidas nos processos de luta e reivindicação, como prática educativa desde o acampamento. Foi a partir do trabalho formativo da organicidade que se constituíram as regras de convivência coletiva e as estratégias de permanência e formação. Foram parte integrante da Educação do Campo desde os cursos implementados pelo Pronera. Pelos limites do artigo, não aprofundaremos esse ponto no presente trabalho.

criação da Licenciatura em Educação do Campo busca romper estigmas e lógicas que desprestigiam a existência desses povos. A luta também surge para dar visibilidade às políticas públicas educacionais, às lutas e problemáticas vivenciadas por eles. A Educação do Campo traz a interdisciplinaridade como matriz formadora para contribuir na luta pelos territórios e na compreensão dos processos de desterritorialização de que são ameaçados, instrumentalizando-os na resistência à realidade social conflituosa em que vivem, contribuindo em processos educativos que buscam eleger essas temáticas como fontes de aprofundamento de estudo. No próximo tópico, discutiremos como os docentes que estavam reformulando o Projeto Político Pedagógico e o curso compreendiam esse princípio.

## **A organização curricular pautada na busca pela interdisciplinaridade como matriz formadora e as áreas de conhecimento como estratégia pedagógica**

Conforme seu Projeto Político Pedagógico, o curso de Licenciatura em Educação do Campo objetiva formar docentes para o trabalho interdisciplinar nas escolas do campo, pelo reconhecimento da forma que a escola e o conhecimento científico gerado está imbricado com a existência das disciplinas isoladas. A formação por áreas de conhecimento foi uma estratégia pedagógica definida pelos movimentos sociais do campo para alterar a lógica de Organização do Trabalho Pedagógico e possibilitar avanços na crítica à fragmentação do conhecimento ensinado nas escolas do campo (CALDART, 2010). Buscamos compreender a concepção de interdisciplinaridade dos docentes envolvidos na reformulação do Projeto Político Pedagógico do curso na UNIFESSPA. Assim, dialogamos com Frigotto (2008), Sacristán (1998) e Caldart (2010; 2015) sobre essa temática.

A proposta da formação por área buscava incidir sobre a Organização do Trabalho Pedagógico das escolas de Educação Básica do Campo com a intenção de impulsionar a construção de coletivos de professores para a reestruturação do currículo, na construção de propostas pedagógicas vinculadas à concepção da Educação do Campo.

Caldart (2010) comenta:

A LEdoC foi vista como uma possibilidade objetiva de provocar o debate sobre a necessidade de transformação na escola, em vista de outros projetos formativos e desde seu acúmulo de discussão pedagógica e as matrizes da tradição de educação emancipatória que carregam e têm tentado levar aos educadores do campo, desde suas próprias atividades de formação. Esse é um entendimento que precisa ser realçado porque não nos parece ser consensual entre os que hoje se identificam com a Educação do Campo e têm participado das discussões desse novo curso (2010, p. 133).

Segundo a autora (2010, p. 142), a interdisciplinaridade é um eixo estruturante dos cursos e a perspectiva de transformação das escolas do campo, com a intenção de “corrigir possíveis erros e a esterilidade acarretada por uma ciência excessivamente compartimentada e sem comunicação entre si. [...] a crítica à fragmentação é quase tão antiga quanto ela mesma”.

Essa estratégia da formação por áreas foi a proposta apresentada na implementação do curso aos órgãos responsáveis pela institucionalização. O argumento utilizado por Caldart, que participou da construção da proposta como uma das representações dos movimentos sociais, seria a brecha nas diretrizes do MEC. Segundo ela,

A área de conhecimento já estava nas diretrizes do próprio MEC para as escolas de Educação Básica e, portanto, poderia ser uma forma mais facilmente aceita (pelo menos nessa instância de discussão). [...] Sem ingenuidade de que só adentrava porque coadunava com “necessidade da reestruturação das formas de produção capitalista” (CALDART, 2010, p. 139 e 142).

No entanto, os interesses dos movimentos sociais que constituíram o curso partiram de outra perspectiva teórica, pois defendiam que seu objetivo maior era a compreensão do trabalho que pudesse superar uma visão fragmentada de conteúdo que foi cristalizada como unidade para organizar os processos educativos. Na perspectiva de Sacristán (1998), o currículo pensado pelo viés da integração entre as diferentes disciplinas teria condições de proporcionar maior aproveitamento em termos de aprendizado do que o currículo compartimentado. A interdisciplinaridade pressupõe que o objeto de estudo ou problema ganhe prioridade e afete as fronteiras disciplinares.

A apreensão de Caldart (2010) quanto às áreas de conhecimento e à interdisciplinaridade reside principalmente no fato de que esses elementos são também disputados e apropriados no fortalecimento de perspectivas do capitalismo. Por esse motivo, esse processo exige dos docentes uma compreensão profunda das discussões teóricas e práticas acerca da interdisciplinaridade e também das áreas de conhecimento como proposições de transformação curricular no âmbito do projeto formativo que está sendo proposto.

A interdisciplinaridade é compreendida para além do método de investigação e também é necessária para o trabalho pedagógico, porque se funda na relação entre as problemáticas que orientam as ações dos sujeitos do campo. Para Frigotto,

[...] a questão da interdisciplinaridade se impõe como necessidade e como problema fundamentalmente no plano material histórico-cultural e no plano epistemológico. A necessidade da interdisciplinaridade no processo de produção do conhecimento funda-se no caráter dialético da

realidade social que é, ao mesmo tempo, una e diversa e na natureza intersubjetiva de sua apreensão, caráter uno e diverso da realidade social no impõe distinguir os limites reais dos sujeitos que investigam, dos limites do objeto investigado (2008, p. 43-44).

A busca por construir trabalhos interdisciplinares na Educação do Campo não é a tentativa de negar a necessidade de produção científica na especificidade dos campos disciplinares. Todavia, propor que o objeto sobre o qual a Educação se debruça precisa ser compreendido do ponto de vista interdisciplinar, pela complexidade que se apresenta o fenômeno educativo.

Para Caldart (2010, p. 156), o curso tem como finalidade educativa um projeto que aponte a emancipação e formação humana em todas as suas dimensões (cognitivas, afetivas, artísticas, sociais, etc.). Além disso, tem como tarefa “a preparação de educadores para uma escola que ainda não existe, no duplo sentido de que ainda precisa ser conquistada e ampliada quantitativamente no campo, e de que se trata de construir uma nova referência de escola” (CALDART, 2010, p. 134). Esse projeto formativo consiste em

[...] desenvolver uma formação que articule as diferentes etapas (e modalidades) da Educação Básica, preparando educadores para uma atuação profissional que vá além da docência e dê conta da gestão dos processos educativos que acontecem na escola. [...] esta Licenciatura “pretende habilitar os professores para a docência multidisciplinar em currículo organizado por área de conhecimento” (CALDART, 2010, p. 131, grifo da autora).

Desde a criação do curso na UNIFESSPA em 2009, foi formado um quadro de docentes com formação em várias áreas do conhecimento para realizar o trabalho coletivo de formação dos professores, e isso se tornou um desafio: tratava-se de profissionais formados na tradição disciplinar, mas que iriam construir um trabalho interdisciplinar. Desse modo, havia a necessidade de produzir uma concepção de formação por áreas de conhecimento.

Analisamos trechos de entrevistas com docentes do curso para perceber como eles compreendem as concepções de interdisciplinaridade e de áreas de conhecimento como estratégia formativa, e como se configurou esse desenho do Curso de Licenciatura em Educação do Campo na UNIFESSPA.

A crítica à fragmentação do conhecimento, que foi objeto de trabalho apontado por Caldart (2010), é uma reflexão apontada pela docente S., que observa como o discurso oficial tem-se apropriado dela, mas com outra intencionalidade:

[...] Tem alguns princípios que já eram reivindicados por estas tendências e que hoje acaba sendo assumidos por

um discurso oficial em termo de educação. Por exemplo, interdisciplinaridade, que é uma crítica à fragmentação das ciências, uma compreensão atomizada da realidade. [...] A realidade por caixinha [...] Então, a interdisciplinaridade como princípio educativo tem, de um lado, essa crítica e também chega até na ponta, que é o processo de socialização do saber através da escola. [...] Então, isso já era uma crítica, visando uma educação libertadora [...] e que passa a ser assumido pelo discurso oficial (S., entrevista concedida em 19/1/2016).

A interdisciplinaridade tem sido objeto de disputa envolvendo diferentes interesses que podem contribuir com uma formação profissional capitalista, tendo como pressupostos o aligeiramento da formação e um profissional com múltiplas competências. Essa concepção é criticada pelos docentes que planejam o curso e se faz contraditória em relação ao que postulam os princípios da Educação do Campo.

Outra importante concepção assinalada pela docente S. diz respeito à permanência das disciplinas, áreas de conhecimento e interdisciplinaridade, que não descartaria as diferentes ciências, mas construiria possibilidades de interação entre elas, mantendo-se, portanto, um modelo multidisciplinar.



[...] trabalhar por área de conhecimento não implica em abandono da necessidade de se compreender a constituição dos objetos e até métodos específicos de cada uma dessas disciplinas, porque é isso que a gente pode estabelecer, conexões e relações, ao tratar temas da realidade (S., entrevista concedida em 19/1/2016).

Na construção do projeto pedagógico da Licenciatura em Educação do Campo, a interdisciplinaridade deveria ser a centralidade. A construção de áreas de conhecimento seria a estratégia para possibilitar essa construção, no entanto elas têm ganhado um papel preponderante.

A docente M. S., faz considerações a esse respeito, reafirmando que a proposta está em construção:



[...] tá em construção a elaboração desse conceito [...] Assim como o curso é algo novo, a Educação do Campo também é algo novo, porque não tem um conceito que é estático e nem um conceito pronto. Mas eu entendo que é necessário ter uma construção. [...] A tentativa de pensar a área de conhecimento está no âmbito da universidade,

ainda não é das escolas. É de construir uma escola, de pensar uma escola que está posta, porque a gente considera que a forma que ela está posta, separada em caixinhas, não é a melhor forma. Então, a área de conhecimento é uma perspectiva totalmente interdisciplinar, e está em construção porque para o curso ser considerado de fato interdisciplinar, nós tínhamos que ter as quatro áreas do conhecimento dialogando e planejando as atividades juntos e nós não conseguimos. O que a gente consegue é pensar a interdisciplinaridade dentro da área que atuamos (M. S., entrevista concedida em 22/1/2016).

É recorrente nos relatos dos docentes a expressão “o processo está em construção” quando se referem às áreas de conhecimento. A construção do curso é um processo coletivo, envolve docentes de formação de diferentes áreas, com trajetórias de formação com diferentes compreensões e crenças sobre a fragmentação do conhecimento em disciplinas, e com experiências diferenciadas na docência. Alguns se aproximaram desse debate pela primeira vez com a aprovação no concurso público da Faculdade de Educação do Campo.

A construção coletiva envolve discutir as diferentes compreensões e a abertura ou não para a necessidade de superação dessa lógica disciplinar. Esse é um processo desafiador, pois, como defende Frigotto (2018, p. 44), “o trabalho interdisciplinar não se efetiva se não formos capazes de transcender a fragmentação e o plano fenomênico, heranças fortes do empirismo e do positivismo” (FRIGOTTO, 2008, p. 44).

No âmbito da prática do curso, o docente C. G. demonstra como vislumbra a área de conhecimento e reflete sobre o aspecto disciplinar:



As áreas de conhecimento, elas são uma composição didática dentro do curso pra poder contemplar mais especificamente cada área. Mas no mundo real elas não estão separadas, estão juntas. É na nossa cabeça que nós separamos. Cada um de nós que enxergamos a partir da relação que tu tens com esse objeto (C. G., entrevista concedida em 27/1/2016).

A docente S. apresenta sua concepção de área de conhecimento que não supera as disciplinas. Para ela, as disciplinas que se assemelham e têm proximidades em seus objetos de investigação continuam sendo os elementos que estruturam uma área. Segundo ela, “pra ter uma área de conhecimento, tem que ter alguma identidade, semelhança, ou seja, tem que ter uma realidade semelhante que fala. É isso que essas ciências estudam e elas se conversam nessa questão” (S., entrevista concedida em 19/1/2016).

As concepções dos docentes se assemelham na perspectiva da necessidade de pensar a integração entre as disciplinas, pois compreendem que a interdisciplinaridade extrapola o próprio conceito de área de conhecimento. Concordam sobre a necessidade do diálogo entre as diferentes áreas de conhecimento, para que de fato se concretize a interação não apenas entre as disciplinas, mas também entre as áreas.

Os docentes, ao se referirem às áreas de conhecimento, remetem-se predominantemente à área em que atuam, não problematizando o isolamento dentro de uma área. Isso pode limitar a proposta, correndo o risco de outro isolamento ou fragmentação dentro do curso.

A reflexão acerca da área de conhecimento como contraposição à compartimentação do conhecimento é um elemento importante entre os docentes do curso. Trata-se de uma perspectiva intersubjetiva. A docente A. M. compreende as áreas de conhecimento como “necessidade de fortalecer” o diálogo entre as disciplinas.



Pensar, compreender as áreas e ter a consciência de que ninguém pode tudo e ninguém sabe tudo ao mesmo tempo, mas que a área serve pra se romper de certa maneira com o que a gente chama de fragmentação exacerbada do conhecimento. [...] É possível às disciplinas dialogar? Sim, é necessário que essas disciplinas dialoguem e que por si só elas não contribuam para a compreensão da realidade e para as descobertas das superações das questões que essa realidade apresenta (A. M., entrevista concedida em 27/1/2016).

A estratégia da formação por áreas de conhecimento pode ser compreendida como dispositivo de transformação estrutural do currículo na proposta que está sendo gestada e defendida na Educação do Campo. No entanto, ela por si só não responderia aos anseios desse movimento de educação, a não ser como articuladora de um currículo interdisciplinar.

Um aspecto em comum nas concepções dos docentes do curso é a tentativa de diminuição da fragmentação do conhecimento, da forma como as disciplinas se estabeleceram como socialização de conhecimento nas escolas. Esse aspecto aponta para a necessidade de vislumbrar outro formato de organização da escola de Educação Básica. Para incidir sobre a estruturação do currículo, necessitamos de uma proposta de formação docente que questione esse formato. Conforme H. P.



Área de conhecimento é uma área que você trabalha com uma matriz das Letras, das Artes, mas que também não pode ser compreendida como um objeto estático. Elas têm



que ser convergentes com as matrizes culturais desses povos e com as outras áreas de conhecimento. [...] As linguagens atravessam todos os campos, as artes se atravessam em todos os campos. O que não pode é compreender as linguagens como um fenômeno também estático, que não se transforma (H. P., entrevista concedida em 4/2/2016).

O professor C. G., ao refletir sobre as áreas de conhecimento, além de descrever o recorte do tempo de duração da formação, afirma que o objetivo não é formar especialistas, mas docentes que possam compreender os processos formativos tendo como referência um campo de atuação profissional.



No curso tem uma grade curricular bem apertada, oito semestres [...] Temos dezesseis disciplinas voltadas pra Matemática, mais especificamente Matemática. Se você for pegar uma grade normal (Licenciatura em Matemática), tem aproximadamente trinta. Então, você vai tentar cobrir essa grade curricular com atividades na área de Matemática, disciplinas específicas que vá atender os professores do campo lá, porque o curso é de formação de professores, não de matemáticos (C. G., entrevista concedida em 27/1/2016).

As considerações feitas por C. G. e H. P. evidenciam um diferencial na projeção formativa elaborada pelo Curso de Licenciatura em Educação do Campo, ao afirmarem que se trata de um curso de formação docente que não se restringe e nem visa formar especialistas em uma dada disciplina. Os docentes do curso reconhecem a necessidade de continuidade do processo formativo, dados os limites de um curso de graduação.

A construção do projeto formativo com os princípios constituídos pelo Movimento Nacional de Educação do Campo requer um trabalho coletivo de análise e reflexão sobre as possibilidades, bem como os limites que ocorrem no interior da construção desse projeto, considerando os diferentes sujeitos envolvidos na construção no interior de cada curso.

A Licenciatura é uma proposta que já tinha a intencionalidade de que o trabalho pedagógico incidisse na construção das áreas de conhecimento nas escolas do campo, especialmente tendo como pressuposto o trabalho coletivo (CALDART, 2010). No entanto, nas entrevistas os docentes se referem principalmente às atividades do curso na universidade, ao mencionarem a problemática da fragmentação do conhecimento.

É relevante uma integração que pressuponha o fortalecimento do trabalho coletivo, a troca de conhecimento, estudos de temáticas comuns, tendo

como referências as pesquisas socioeducacionais realizadas pelos estudantes no curso sobre a problemática agrária e a diversidade dos povos do campo na luta pela permanência nos territórios conquistados. Essa problemática educacional deve também fazer parte da seleção de conteúdos nas diferentes áreas de conhecimento.

Conforme Sacristán (1998),

Os próprios efeitos educativos dependem da interação complexa de todos os aspectos que se entrecruzam nas situações de ensino: tipos de atividades metodológicas, aspectos materiais da situação, estilo do professor, relações sociais, conteúdos culturais, etc. Entender essa situação e planejá-la para que contribua para determinados propósitos implica um campo de conhecimento mais amplo no qual se atendam a todos os elementos e às suas interações (SACRISTÁN, 1998, p. 203).

O trabalho coletivo demanda um exercício de estudo e reflexão sobre aspectos que envolvem as dimensões micro e macro do processo pedagógico. As problemáticas da realidade deveriam se tornar questões mobilizadoras a serem compreendidas por todas as áreas, formando um olhar interdisciplinar. A estratégia de construir articulação e diálogo entre as disciplinas que compõem um projeto formativo, segundo Sacristán (1998), incide principalmente sobre a formação docente.

A justificativa pedagógica mais genuína de um currículo organizado em torno de área significa um esforço para conectar conhecimentos provenientes de campos disciplinares mais especializados, para proporcionar uma experiência de aprendizagem mais significativa e globalizadora para o aluno que aprende (SACRISTÁN, 1998, p. 80, grifo do autor).

As entrevistas permitiram compreender que a concepção de interdisciplinaridade é um elemento fundante do projeto formativo na Licenciatura. No entanto, ainda não há consenso sobre como organizá-la na estratégia de formação por áreas de conhecimento. Os docentes das áreas foram entrevistados quando estavam na reformulação do Projeto Político Pedagógico e elaborando a proposta formativa de cada área. Foi um momento de diálogo intenso entre os que atuavam nas áreas de conhecimento, na formação geral do curso e na explicitação das compreensões para adequação na escrita.

Há necessidade da criação de um movimento mais amplo, em que haja uma maior interação entre as diversas áreas do conhecimento como integrantes do curso, para que cada uma não seja compreendida como curso separado.

Para Frigotto (2008, p. 60), a interdisciplinaridade deve "nos permitir encaminhar criativamente a solução de múltiplos problemas. Não seria este o sentido de todo o esforço do trabalho interdisciplinar? Se esta não for a direção, temo que a interdisciplinaridade seja confundida com justaposição arbitrária de disciplinas e conteúdos".

Nesse sentido, ao refletir sobre interdisciplinaridade na Licenciatura em Educação do Campo na UNIFESSPA, uma das questões que emergem é se as concepções apresentadas se articulam com a materialidade histórica da realidade social e de problemas dessa realidade ou se consideram apenas a relação com os conteúdos acadêmicos.

A interdisciplinaridade como concepção e prática orientada pela reflexão dos problemas da realidade social dos sujeitos está no horizonte da proposta pedagógica e não é algo que se dá pronto e acabado, mas está em construção. Essa construção envolve conformações e transformações na própria formação dos docentes formadores, marcada pela lógica disciplinar. Nesse sentido, a organização do curso na valorização de diferentes tempos e espaços apresenta possibilidades, pois exige uma reflexão coletiva permanente sobre as finalidades do processo formativo.

Devemos compreender a Educação do Campo como movimento que objetiva a construção de outra escola no e do campo, que estimule a emancipação política e social dos sujeitos do campo em curto prazo, tendo como horizonte a emancipação humana, o que demanda repensar o currículo escolar em todas as suas dimensões. A esse respeito, a docente R. C. afirma que “a própria área traz um conjunto de elementos pra pensar epistemologicamente [...], é um exercício contínuo, ela é uma construção, não está dada” (R. C., entrevista concedida em 27/1/2016).

Desse modo, o reconhecimento das disciplinas como campos produtores de conhecimento é mantido, mas, ao mesmo tempo, prontas a interagir. Assim, a interdisciplinaridade como princípio norteador do processo formativo na Educação do Campo ocorreria no processo de estudo, tendo as disciplinas como referência. O trabalho coletivo é a base para a produção de uma prática interdisciplinar pelos docentes do curso, pelos docentes e estudantes egressos nas escolas de Educação Básica.

## Considerações finais

A formulação do PROCAMPO como política foi estabelecida na relação do Estado com os movimentos sociais organizados do campo, que participaram do processo de elaboração e implantação, tendo como principal objetivo a ampliação do direito de acesso ao Ensino Superior em instituições públicas com financiamento público. As reivindicações partiram do direito instituído na Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/1996, que estabelecem a exigência do Ensino Superior para exercer a docência, bem como a educação como direito e bem público.

Na estruturação do curso, há limites enfrentados decorrentes de políticas macro que têm impactado negativamente o Ensino Superior. A implementação do curso foi possível em um contexto histórico que possibilitou uma política pública voltada às demandas dos diversos movimentos sociais do campo, bem como do movimento indígena e quilombola, pela garantia provisória do direito de acesso ao Ensino Superior e à Educação Básica no campo, direito assegu-

rado na legislação brasileira. O direito de acesso ao conhecimento científico, bem como à produção científica entendida como bem comum, são ameaçados permanentemente pelos processos de privatização do Ensino Superior e mercantilização da produção do conhecimento. (MANCEBO, 2014).

O PROCAMPO, ao viabilizar a institucionalização e expansão da Licenciatura em Educação do Campo, revela-se, portanto, como uma conquista que trata “do ‘reconhecimento institucional’ interno à universidade” (UNIFESSPA, 2014, p. 25) a partir da luta externa dos movimentos sociais do campo. Para além de uma conquista, também traz desafios e contradições, revelando-se, portanto, um processo intrinsecamente dialético.

O Processo Seletivo Especial, como exemplo, tem garantido o acesso da diversidade dos povos do campo à formação, porém observa-se o desafio quanto à permanência durante o percurso formativo. As políticas de apoio à permanência e ampliação no Ensino Superior não têm sido proporcionais à quantidade de ingressos, como salas de aula e residência estudantil, e à disponibilidade dos auxílios estudantis considerados fundamentais pelos estudantes no sentido de garantir sua permanência de infraestrutura física.

Entendemos que é necessário avançar na efetivação de políticas de Estado com a construção de residência estudantil e restaurante universitário, bem como a necessidade de políticas de apoio na permanência dos estudantes no curso para efetivar a qualidade da Educação Superior, viabilizando a gradativa democratização desse nível de ensino.

A partir das análises, há de se considerar que toda proposta e ação trazem consigo conflitos e contradições. Contudo, o desafio é não perder de vista os objetivos que deram origem às Licenciaturas em Educação do Campo e o contexto mais amplo no qual se inserem, com o compromisso social com os povos marginalizados do campo e a superação das situações que geram e reproduzem as desigualdades sociais. Eis uma contribuição relevante no processo de democratização de direitos universais, como a educação. Portanto, pensar e materializar outra matriz formativa consiste numa prática contra-hegemônica.

Em relação à estruturação de seu projeto formativo, a proposta pedagógica apresenta a interdisciplinaridade como princípio e as áreas de conhecimento como estratégia pedagógica. Apesar das diferentes concepções dos docentes que compõem o curso, a construção do trabalho pedagógico prevendo ações coletivas depende da formação de um coletivo docente que tenha disponibilidade para essa construção.

É importante enfatizar que o processo interdisciplinar que se almeja desencadear nas escolas do campo e no curso de Licenciatura em Educação do Campo não foca apenas na interação entre as disciplinas afins, mas entre as diferentes áreas de conhecimento articuladas em torno de temáticas de estudo e/ou questões comuns, considerando os povos do campo e suas lutas para garantir sua existência. Outro importante elemento da formação por áreas de conhecimento é que esse

tipo de formação não visa formar especialistas em determinadas disciplinas, mas docentes que possam levantar propostas de formação nas escolas do campo.

Nesse sentido, a interdisciplinaridade se apresenta como uma possibilidade para propor uma transformação no currículo, buscando construir conhecimentos em torno de temáticas de estudos. Enfatizamos que a intenção não é alterar os processos de construção das disciplinas, mas produzir uma formação na qual uma leitura de temáticas da realidade possa favorecer a construção de conhecimentos que vislumbrem menos fragmentação a partir da construção das diversas áreas.

Avaliamos que o curso apresenta rico potencial para atuação na perspectiva interdisciplinar, visto que, além de valorizar a produção dos campos disciplinares e sua interação, desafia-se ao reconhecimento e inserção de uma diversidade de conhecimentos produzidos por sujeitos e populações historicamente marginalizadas, exigindo um “esgarçamento das fronteiras disciplinares” (ANJOS; MICHELOTTI, 2015, p. 213).

A formação docente está ancorada na concepção do trabalho coletivo como necessário, por isso o trabalho com práticas pedagógicas interdisciplinares. O curso de Licenciatura em Educação do Campo da UNIFESSPA almeja formar um processo educativo nessa perspectiva, mas reconhecemos que ainda é um aprendizado a ser construído.

O processo de constituição dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo nas universidades precisa ser visto como possibilidade de elaboração e consolidação de um referencial teórico crítico ancorado na interdisciplinaridade, aproximando os debates de diferentes temáticas na formação de professores do campo, tais como: questão agrária, territorialização e reterritorialização dos povos do campo, currículo, letramento, assistência técnica, agroecologia e desenvolvimento rural, além de outras temáticas que historicamente foram tratadas de forma isolada nas políticas públicas existentes para esses povos.

É preciso avançar no processo de reconhecimento e legitimação social dessa política, e parte dessa regulamentação é o reconhecimento em concursos públicos para a garantia dos direitos da carreira docente, efetivação pelo Estado. Essa é outra luta que está sendo intensificada com a conclusão dos estudantes e que se materializa na inclusão do concurso público das prefeituras de São João do Araguaia e de Marabá, reconhecendo a formação de professores do campo por áreas de conhecimento.

Diante dos desafios e limites dessa política, é preciso ampliar os espaços de encontro, partilha e reflexão entre as universidades que vêm desenvolvendo os cursos, integrando-se ainda aquelas com experiência no processo (ainda que não tenham sido contempladas com o Edital de 2012). Nesse sentido, as iniciativas de encontros regionais, nacionais ou temáticos e grupos de pesquisa têm-se mostrado profícuas possibilidades de diálogo, troca de experiências, unidade e fortalecimento do projeto formativo, visando formular análises que auxiliem na compreensão da implementação da LEdoC e contribuam com o fortalecimento da Educação do Campo.

## Referências

BRASIL, Ministério da Educação. **Edital SESU/SETEC/SECADI nº 2, de 31 de agosto de 2012**. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11569-minutae-ditais-selecao-ifesifets-03092012&category\\_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11569-minutae-ditais-selecao-ifesifets-03092012&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 27 fev. 2017.

ANJOS, H. P. dos; MICHELOTTI, F. Dinâmicas territoriais e sociedade: uma experiência de pós-graduação interdisciplinar na Amazônia. **Revista Internacional Interdisciplinar – INTERthesis**, Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 209-227, jan/jun 2015.

CALDART, R. S. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, C. A. dos. (org.). **Educação do Campo: Campo – Políticas Públicas – Educação**. Brasília: INCRA/MDA, 2008. p. 67 a 86. (Por uma Educação do Campo Vol. 7. NEAD Especial).

\_\_\_\_\_. et al. (org.). **Caminhos para transformação da escola: reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2010. Vol. 1, 248p.

\_\_\_\_\_. **Sobre a especificidade da Educação do Campo e os desafios do momento atual**. Porto Alegre: Mimeo, 2015. 22 p.

FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. **Revista do Centro de Educação e Letras da UNIOESTE**, Campus de Foz do Iguaçu, v. 10, n. 1, p. 41-62.

MANCEBO, D. Reforma universitária: reflexões sobre a privatização e a mercantilização do conhecimento. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 845-866, Oct. 2004. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302004000300010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000300010&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 13 nov. 2016.

MASSON, G. Materialismo histórico e dialético: uma discussão sobre as categorias centrais. **Revista Práxis Educativa**, Ponta Grossa v. 2, 2. jul-dez, p. 105-114, 2007.

\_\_\_\_\_. A importância dos fundamentos ontológicos nas pesquisas sobre políticas educacionais: contribuição do materialismo histórico dialético. In: CUNHA, C. da; SOUZA, J. V. de; SILVA, M. A. **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas: Autores Associados, 2014. p. 201-225.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. Licenciatura em Educação do Campo. In: CALDART, R. et al. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 466-472.

UFGA. Edital Processo Seletivo Especial. Comissão Permanentes de Processos Seletivos - COPERPS. 2010.

SILVA, I. S. da; SOUZA, H. de; RIBEIRO, N. B. (org.). **Práticas contra-hegemônicas na formação de educadores**: reflexões a partir do curso de Licenciatura em Educação do Campo do sul e sudeste do Pará. Brasília: NEAD/MDA, 2014, 316p.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Tradução: Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

UNIFESSPA (Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará). Faculdade de Educação do Campo. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo**. Marabá, PA:UNIFESSPA. Mimeo, 2014.

\_\_\_\_\_. Faculdade de Educação do Campo. **Relatório Técnico - Projeto de Ensino** - 3568: Implantação do curso de Licenciatura em Educação do Campo. Marabá, PA: FADESP/UFPA/UNIFESSPA. Mimeo, 2017.

\_\_\_\_\_; HAGE, S. Política de formação de professores do campo no contexto da expansão da Educação Superior. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 51, n. 37, jan./abr. 2015. p. 121-146.





# Formação em alternância dos educadores na experiência da Licenciatura em Educação do Campo na UNIFESSPA: contribuições que incidem nas escolas e comunidades do campo

Maria Celeste Gomes de Farias<sup>1</sup>

Salomão Mufarrej Hage<sup>2</sup>

## Introdução

O artigo se fundamenta nos resultados de uma investigação que subsidiou tese de doutorado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA), que analisou as contribuições da Alternância para a Formação de educadores(as) referenciados(as) pelos princípios da Educação do Campo (FARIAS, 2019).

O estudo tem como fundamentação a Teoria Social Crítica, de base materialista histórica e dialética, e se desenvolveu por meio de análise documental do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo - LPEC da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA, 2014) e de Roteiros e Relatórios de Pesquisa produzidos no âmbito do Curso. Além disso, foi utilizada pesquisa de campo com entrevistas semiestruturadas com educandos, formadores e representantes dos movimentos sociais que participam e constroem os processos formativos em Alternância neste Curso.

---

<sup>1</sup>Doutora em Educação na Linha de Educação, Cultura e Sociedade (Universidade Federal do Pará/PPGED).

<sup>2</sup>Doutorado em Educação: Currículo (Universidade de Wisconsin, Madison, 1999, e Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2000). Professor do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Linguagens e Saberes da Amazônia.

A sistematização e análise dos dados reunidos durante a investigação evidenciaram que as contribuições da formação em Alternância no Curso ofertado pela UNIFESSPA se efetivaram em quatro eixos específicos, a saber:

**Eixo I** – *Alternância Pedagógica: formação, trabalho e terra nas práticas formativas do educador do campo;*

**Eixo II** – *Alternância Pedagógica: contribuições para uma formação humana e política do educador do campo;*

**Eixo III** – *Alternância Pedagógica na formação de educador: contribuições que incidem em transformações nas escolas, comunidades do campo e universidade;*

**Eixo IV** – *Alternância Pedagógica na formação do educador e a produção do conhecimento a partir das práticas da pesquisa educativa nos territórios.*

No presente artigo, em razão dos limites de extensão do texto, apresentamos os aspectos mais significativos que emergiram nas análises do Eixo III, considerando que uma das intencionalidades de origem da Licenciatura em Educação do Campo ressalta a relação entre a Alternância e a formação de coletivos de educadores para que desenvolvam práticas educativas que intervenham na realidade das escolas e comunidades do campo (MOLINA; SÁ, 2012).

Como resultado das lutas por políticas públicas de formação de educadores numa perspectiva contra-hegemônica, o Movimento da Educação do Campo intencionou, com a Licenciatura em Educação do Campo organizada em Alternância Pedagógica, a centralidade nos diferentes tempos e espaços formativos da vida no campo, nas lutas dos sujeitos que vivem e trabalham para continuar garantindo sua reprodução social nos territórios do campo (MOLINA; SÁ, 2012).

O artigo se organiza em três partes, iniciando com a contextualização histórica da região sudeste do Pará, território onde o Curso de Licenciatura em Educação do Campo é ofertado, momento em que apresentamos o perfil dos educandos que participam da LPEC/UNIFESSPA e refletimos sobre as contribuições do PRONERA para a formação em Alternância propiciada pela LPEC. Em seguida, apresentamos a maneira como a Alternância Pedagógica se organiza na experiência do Curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo na UNIFESSPA. Por fim, refletimos e analisamos as experiências de Alternância Pedagógica na formação dos educadores e educadoras da LPEC/UNIFESSPA, identificando as contribuições do Curso que provocam transformações nas escolas e comunidades do campo.

---

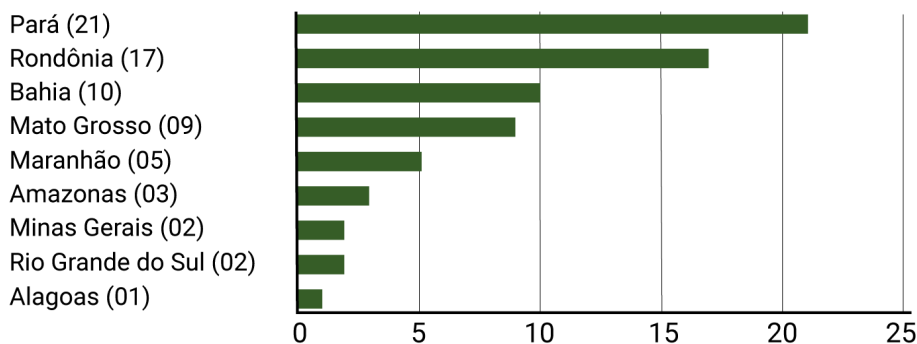
<sup>3</sup>Criada pela Lei 12.824/2013, a UNIFESSPA constitui uma universidade multicampi, composta pelo campus sede, localizado em Marabá, e pelos demais, localizados em Rondon do Pará, Santana do Araguaia, São Félix do Xingu e Xinguaara.

## Contextualização histórica do sudeste do Pará, o perfil dos educandos e as experiências do PRONERA que contribuíram para a materialidade da Alternância na LPEC/UNIFESSPA

A Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA)<sup>3</sup> está localizada na Amazônia paraense, numa região que historicamente se configura em meio a um contexto social, político, econômico e cultural, permeado por conflitos de interesses antagônicos, envolvendo os representantes do capital em suas diversas instâncias, o Estado e os movimentos sociais e sindicais que organizam os trabalhadores do campo na luta pelo direito à terra. Trata-se de um território que agrega tanto os camponeses de origem como os que vieram ocupar o território a partir da propaganda e do discurso oficial que circulou nos anos de 1970, conclamando “homens sem-terra, para terras sem homens” (HÉBETTE, 2004).

A violência no campo que marca o processo histórico de formação dos territórios no Brasil, na Amazônia e mais precisamente na região sul e sudeste do Pará continua intensa, pois o estado lidera o ranking das unidades federativas com maior número de mortos no campo. Essa situação é confirmada pelos dados da Comissão Pastoral da Terra (CPT) contidos no Relatório de Conflitos no Campo de 2017, que apresenta os números de assassinatos decorrentes de massacres, na maioria envolvendo trabalhadores rurais, assentados da Reforma Agrária, quilombolas e indígenas. Naquele ano, o estado do Pará contava com 21 pessoas assassinadas, sendo 10 somente no "massacre de Pau D'Arco", com a morte de trabalhadores do campo por policiais militares em operação na Fazenda Santa Lúcia no dia 24 de maio de 2017. A Figura 1 apresenta os dados por estado da federação.

**Figura 1: Ranking de assassinatos em 2017 por unidades federativas**



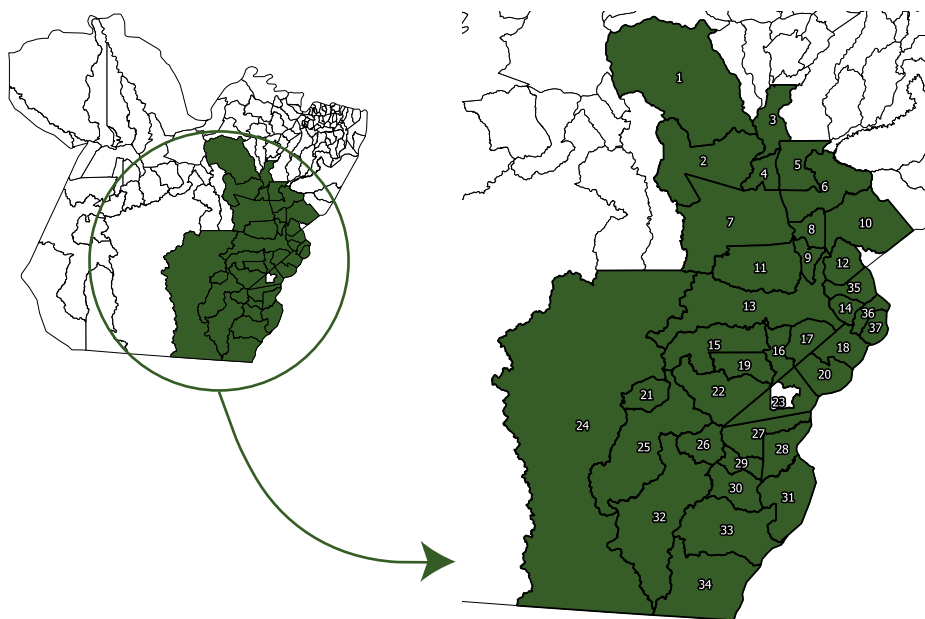
Fonte: Centro de Documentação Dom Tomás Balduino - CPT

Fonte: MUNIZ; REIS; COSTA; VIEIRA, FECAMPO/UNIFESSPA, 2017.

O Relatório da CPT também informa que, de 1985 a 2017, ocorreram 46 massacres no campo, com um total de 220 mortes em todo o Brasil, e que o estado do Pará também lidera esse ranking, com 26 massacres ocorridos em território paraense e 125 mortes no campo, do que se depreende que mais de 50% de assassinatos em massacres no campo ocorreram no Pará (CPT, 2017).

Para Almeida (2012), no processo de territorialização da luta pelo direito à terra por meio da Reforma Agrária no sudeste do Pará, o ano de 1996 representa um marco na violenta ação do estado contra os camponeses agricultores rurais, com o Massacre de Eldorado dos Carajás, no qual 19 militantes do MST foram mortos brutalmente por policiais militares. A dimensão que o massacre tomou na mídia de todo o mundo questionando a ação do estado contra os camponeses de certa forma impulsionou a criação de Projetos de Assentamentos (PAs) da Reforma Agrária na região. No contexto atual, os dados do site do Instituto de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) informa o total de 514 assentamentos no sudeste do Pará.

**Figura 2: Total de PAs por município - SR 27 - INCRA-Marabá**



Fonte: INCRA-SR27- MARABÁ - Painel de Assentamentos. Mapa produzido a partir dos Registros - 514 PAs. Original disponível em <<http://www.incra.gov.br>>. Atualização em: 21 ago. 2017. Elaboração: LANTEC-UFSC, 2019

**TOTAL DE PAs POR MUNICÍPIO**

(SR 27 - INCRA-Marabá)

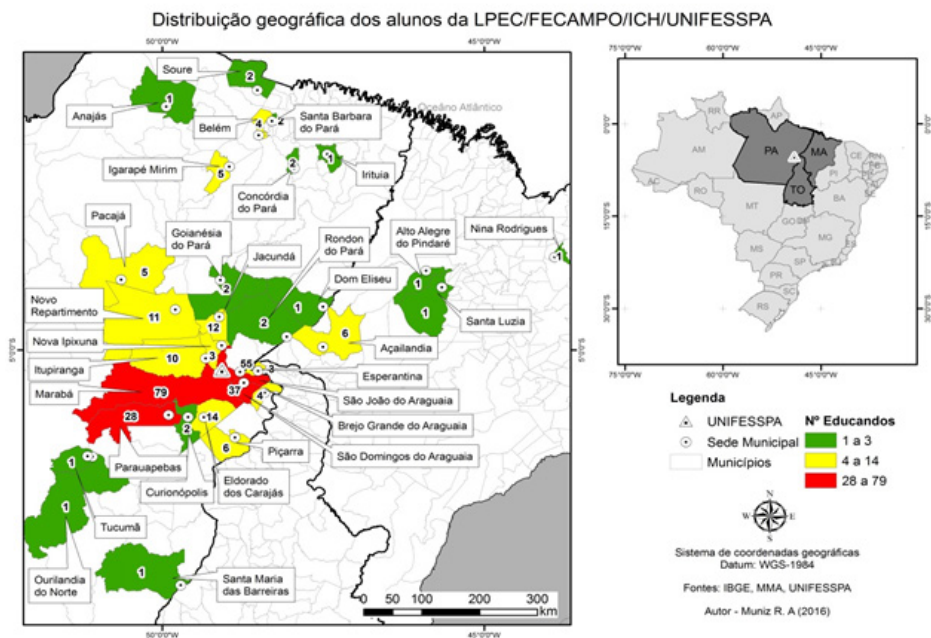
<b>Código</b>	<b>Município</b>	<b>Número de Assentamentos</b>	<b>%</b>
1	Portel	1	0,2
2	Pacajá	18	3,5
3	Baião	12	2,3
4	Tucurí	10	1,9
5	Breu Branco	6	1,2
6	Goianésia do Para	6	1,2
7	Novo Repartimento	36	7,0
8	Jacundá	1	0,2
9	Nova Ipixuna	8	1,6
10	Rondon do Pará	14	2,7
11	Itupiranga	35	6,8
12	Bom Jesus do Tocantins	2	0,4
13	Marabá	77	15,0
14	São Domingos do Araguaia	13	2,5
15	Parauapebas	6	1,2
16	Curionópolis	3	0,6
17	Eldorado do Carajás	21	4,1
18	São Geraldo do Araguaia	20	3,9
19	Canaã dos Carajás	1	0,2
20	Piçarra	11	2,1
21	Tucumã	1	0,2
22	Água Azul do Norte	13	2,5
23	Xinguara	17	3,3
24	São Félix do Xingu	18	3,5
25	Ourilândia do Norte	4	0,8
26	Bannach	3	0,6
27	Rio Maria	12	2,3
28	Floresta do Araguaia	8	1,6
29	Pau D'Arco	2	0,4
30	Redenção	11	2,1

<b>Código</b>	<b>Município</b>	<b>Número de Assentamentos</b>	<b>%</b>
31	Conceição do Araguaia	35	6,8
32	Cumarú do Norte	4	0,8
33	Santa Maria das Barreiras	21	4,1
34	Santana do Araguaia	18	3,5
35	São João do Araguaia	10	1,9
36	Brejo Grande do Araguaia	3	0,6
37	Palestina do Pará	4	0,8
0	Não Informado	29	5,6
<b>TOTAL</b>		<b>514</b>	<b>100,0</b>

Na grande maioria dos PAs da região, a política oficial de Reforma Agrária não atende de forma satisfatória, ou seja, não vem acompanhada de políticas públicas sociais, como saúde, habitação, saneamento básico e educação, e em muitos assentamentos não existem escolas para atender aos assentados. Essa é a realidade desafiadora em que muitos educandos da LPEC estão inseridos, de acordo com o relato a seguir: “o primeiro desafio é tentar conquistar a escola para dentro da comunidade, porque no assentamento Paulo Fonteles, onde eu milito, não temos escola para atender o trabalhador do campo, e quem precisa estudar, tem que se deslocar para a escola que fica no meio urbano” (Aline, educanda da LPEC).

De fato, a diversidade dos educandos da LPEC resulta da formação do território na região, uma vez que a maioria dos estudantes é oriunda de comunidades do campo: acampamentos, assentamentos, comunidades ribeirinhas, indígenas. São educadores que atuam nas escolas do campo, nos vários municípios onde estão inseridos, muitos são filhos de camponeses que vieram para a região no processo de migração. A Figura 3 evidencia os municípios de origem dos educandos e dá uma noção das distâncias geográficas que eles percorrem para se deslocar de seus municípios até a UNIFESSPA, nos campi I, II e III, para participar do Tempo-Espaço Universidade.

**Figura 3: Distribuição geográfica dos alunos da LPEC/FECAMPO/ICH/UNIFESSPA**



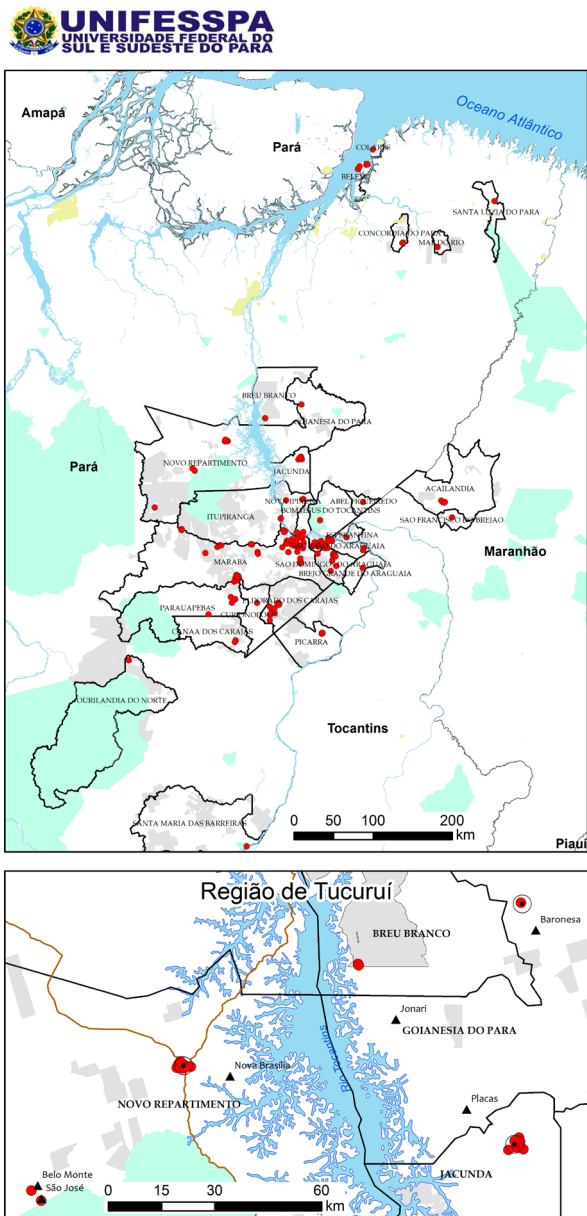
Fonte: Rodrigo Muniz (2016), docente da LPEC.

Embora a maioria dos educandos do Curso seja dos municípios da região do sudeste do Pará, conforme observamos na Figura 3, existem educandos advindos de outras regiões paraenses (sudeste: Marajó, distante cerca de 525 km até Marabá; nordeste: Região Metropolitana e Região Tocantina). Também há educandos de outros estados, como Maranhão e Tocantins.

A grande quantidade de municípios de onde os educandos da LPEC são oriundos retrata as disparidades geográficas que envolvem o deslocamento dos estudantes de seus municípios até Marabá para frequentar o Curso, em face da grande extensão territorial do estado. Porém, essa grande demanda também representa um dos principais potenciais do Curso, que, ao abranger as demais regiões do Pará, além de parte do Maranhão e Tocantins, garante o acesso de ampla diversidade de povos do campo, assegurando a inserção dos estudantes para os quais a formação se destina, isto é, os trabalhadores do campo.

A Figura 4 apresenta com mais detalhamento as comunidades do campo onde os educandos da LPEC das turmas até 2016 residem, considerando seus municípios de origem. A maioria reside em assentamentos e/ou acampamentos da Reforma Agrária na região do sudeste do Pará.

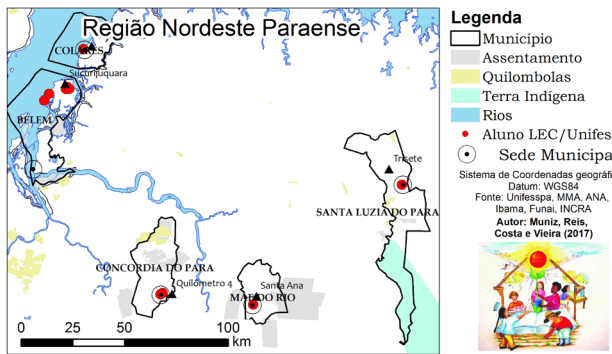
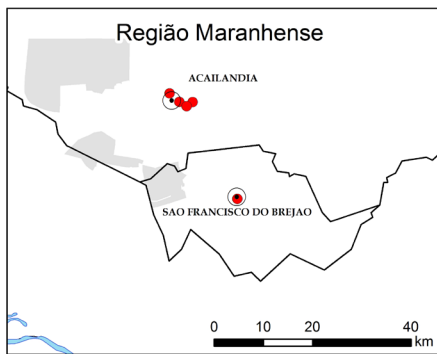
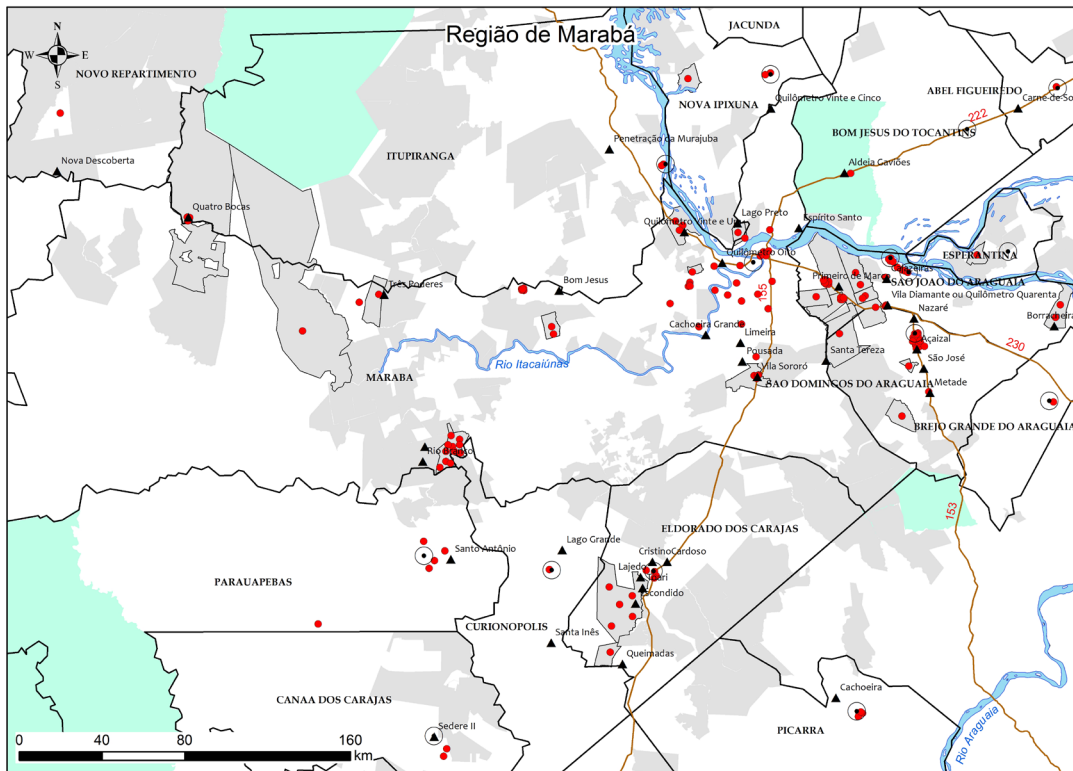
**Figura 4: Localização das comunidades de origem dos educandos das turmas LPEC até 2016**



Fonte: MUNIZ; REIS; COSTA; VIEIRA, FECAMPO/UNIFESSPA, 2017. Elaboração: LANTEC-UFSC, 2019.



**Figura 5: Localização das comunidades de origem dos educandos das turmas LPEC até 2016**



Fonte: MUNIZ; REIS; COSTA; VIEIRA, FECAMPO/UNIFESSPA, 2017. Elaboração: LANTEC-UFSC, 2019.

Nos mapas da Figura 4, os assentamentos e/ou acampamentos da Reforma Agrária estão representados nas áreas de cor cinza; as comunidades quilombolas aparecem em amarelo; as áreas de terras indígenas, na cor verde; e as comunidades de rios estão representadas na cor azul. A partir dessas informações, podemos constatar a riqueza, amplitude, complexidade e diversidade das identidades socioculturais e territoriais dos estudantes da LPEC na UNIFESSPA, composta por educandos de assentamentos de Reforma Agrária. Muitos são filhos de agricultores camponeses que vieram para a região nos processos de migração, outros são de povos que habitavam a região: indígenas de etnia Kayapó (ANJOS, 2015), quilombolas, ribeirinhos e trabalhadores de diversas partes do Pará e de outros estados.

Essa diversidade representa grande potencial na materialização da Alternância Pedagógica na formação do educador do campo realizada pela LPEC na UNIFESSPA, pois afirma a materialidade de origem da Licenciatura do Campo, que se destina aos diversos coletivos do campo e nasce a partir das reivindicações dos sujeitos pelo direito a adentrarem a universidade pública.

Foram as relações da UNIFESSPA com os movimentos sindicais e sociais do campo, na luta pelo direito à terra e à educação para os trabalhadores do campo por meio de experiências formativas do PRONERA, que viabilizaram a construção da Licenciatura em Educação do Campo, organizada em Alternância Pedagógica, considerando os Tempos/Espaços Universidade e Localidade.

Na UNIFESSPA as experiências formativas em Alternância nos cursos via PRONERA (Magistério Normal, EJA Ensino Fundamental e Médio e cursos de Nível Superior, como Agronomia, Pedagogia e Letras, nos anos de 2006-2010) foram ressignificadas e hoje integram os processos formativos em Alternância Pedagógica no Curso LPEC. Incluem-se componentes curriculares que abordam a **História de Vida** e os **Memoriais de Formação**, os **Roteiros de Pesquisa** que orientam os educandos na materialidade do Tempo/Espaço Localidade e as **Via-gens de Campo** que articulam os estudantes e docentes do Curso com os movimentos sociais e comunidades do campo. É o que revela o depoimento a seguir:



É fundamental pensar que a apropriação da Alternância Pedagógica, ela se dá num processo histórico no movimento [...] então, é fundamental situar isso para compreender que a Alternância Pedagógica, ela tem uma origem e ela tem um contexto e ela é importante para a formação dos educadores não só como método, mas por conta dessa historicidade, dessa origem que ela carrega, que essa apropriação carrega, que diz dessa relação entre movimentos sociais e universidade, universidade e movimentos sociais numa práxis coletiva, numa reinvenção daquilo que vinha sendo feito no âmbito da Pedagogia da Alternância, reinvenção no sen-

tido do que vem sendo construído na Educação do Campo, no sentido de práticas de educação institucionalizadas. [...] é preciso ter clareza de que o Curso de Licenciatura em Educação do Campo é uma síntese das experiências anteriores e que aquilo que a gente apresenta como proposta de Alternância Pedagógica é um produto dessa síntese (Evandro, docente da LPEC).

Assim, identificamos que a centralidade da formação em alternância advém das relações da UNIFESSPA com os diversos movimentos sociais e sindicais do campo, e que as práticas formativas efetivadas no âmbito da LPEC são originárias das experiências dos cursos do PRONERA, que deram base teórica, metodológica e organizativa para a utilização da Alternância Pedagógica.

## **A Alternância Pedagógica no Curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo na UNIFESSPA**

A Licenciatura em Educação do Campo (LPEC) se estrutura em oito etapas de alternância, compreendendo o Tempo/Espaço Universidade (TEU) formado por 50 dias letivos nos meses de janeiro a fevereiro e julho a agosto, e o Tempo/Espaço Localidade (TEL) nos períodos de março a junho e de setembro a dezembro (UNIFESSPA, 2014). Esses dois Tempos-Espaços Universidade e Localidade são distintos metodologicamente e separados por estratégias didáticas pedagógicas diversas, mas que fazem parte de um todo dos processos formativos.

No âmbito do Curso, as práticas formativas abrangem os Núcleos Comum, Específico e Complementar, envolvendo as atividades dos Tempos/Espaços Universidade e Localidade, e ocorrem mediatizadas por cinco Eixos Temáticos que orientam os temas, os conteúdos trabalhados ao longo de todo o percurso formativo, conforme explicitado no quadro a seguir:

**Quadro 1: Eixos Temáticos da LPEC/UNIFESSPA**

<b>Eixos temáticos da LPEC/UNIFESSPA</b>	
<b>Eixo</b>	<b>Eixos Temáticos</b>
Eixo 1	Sociedade, Estado Movimentos Sociais e Questão Agrária
Eixo 2	Educação do Campo
Eixo 3	Saberes, Culturas e Identidades
Eixo 4	Sistemas Familiares de Produção
Eixo 5	Campo, Territorialidade e Sustentabilidade

*Fonte: Elaborado pelos autores (FARIAS, 2019).*

Os Eixos Temáticos ajudam a alcançar os objetivos e princípios teóricos, práticos e metodológicos que devem fundamentar a formação do educador, conforme proposto no PPC (UNIFESSPA, 2014). Eles orientam os conteúdos, os temas, as discussões, os debates e as reflexões nas diversas práticas formativas dos componentes curriculares ao longo de todo o Curso, e foram construídos a partir do processo histórico de territorialização da região do sudeste paraense. Como vimos, essa região é caracterizada pela luta constante dos camponeses e demais povos do campo pelo direito à terra, ao trabalho, à educação, à saúde, pela sobrevivência do posseiro na fronteira (GUERRA, 2001), luta dos sujeitos coletivos por meio de ações contra o grande capital representado pelas frentes de expansão (VELHO, 2013), pelo hidronegócio, pela hidromineração e pelas hidroelétricas (MALHEIROS, 2014).

O Tempo/Espaço Universidade é constituído por diversas práticas formativas que precisam estar embasadas nos dados, temas, análises e nas problemáticas advindas das pesquisas realizadas nos Tempos/Espaços Localidade, além de ser momento de planejamento das pesquisas nas comunidades.

O quadro a seguir apresenta uma síntese da organização do Tempo/Espaço Universidade no Curso LPEC/UNIFESSPA, considerando os Núcleos, os Eixos Temáticos e alguns componentes curriculares nas 8 etapas do TEU.

**Quadro 2: Organização do Tempo/Espaço Universidade (TEU)**

Organização Tempo/Espaço Universidade			
Núcleo	Eixos temáticos	Etapas TEU	Alguns componentes curriculares
Comum	Sociedade, Estado, Movimentos Sociais e Questão Agrária	Etapa I	Seminário Sociedade, Estado, Movimentos Sociais e Questão Agrária; Viagens de Campo; Oficina Histórias de Vida; Epistemologia Geral (CHS, LL, CAN, MAT); Metodologia Científica - Planejamento Pesquisa Socioeducacional I
		Etapa II	Socialização Pesquisa I; Produção Textual; Epistemologia Geral (CHS, LL, CAN, MAT); Metodologia Científica - Planejamento Pesquisa Socioeducacional II
	Educação do Campo	Etapa III	Socialização Pesquisa II; Epistemologia Geral (CHS, LL, CAN, MAT); Metodologia Científica - Planejamento Pesquisa Socioeducacional III

Organização Tempo/Espaço Universidade			
Específico nas Áreas de Conhecimento (CHS, LL, CAN, MAT)	Saberes, Cultura e Identidade	Etapa IV	Socialização Pesquisa III; Específico nas Áreas de Conhecimento (CHS, LL,CAN, MAT); Metodologia Científica - Planejamento Pesquisa Socioeducacional IV e Estágio Docência I
		Etapa V	- Socialização Pesquisa IV e Estágio Docência I; Áreas de Conhecimento (CHS, LL, CAN, MAT); Metodologia Científica - Planejamento Pesquisa Socioeducacional V e Estágio Docência II
	Sistemas Familiares de Produção	Etapa VI	Socialização Pesquisa V e Estágio Docência II; Áreas de Conhecimento (CHS, LL, CAN, MAT); Metodologia Científica - Planejamento Pesquisa Socioeducacional VI e Estágio Docência III
		Etapa VI	Socialização Pesquisa VI e Estágio Docência III; Áreas de Conhecimento (CHS, LL, CAN, MAT); Metodologia Científica - Planejamento Pesquisa Socioeducacional VII e Estágio Docência IV
	Educação do Campo, Territorialidade e Sustentabilidade (Síntese)	Etapa VIII	Socialização Pesquisa VII e Estágio Docência IV; Produção de TCCs

Fonte: Quadro organizado por Farias (2019) a partir do PPC/LPEC/UNIFESSPA, 2014.

Na materialidade do Tempo/Espaço Localidade (TEL), os processos formativos dos educadores do campo são organizados em sete Pesquisas Socioeducacionais realizadas nas escolas e comunidades do campo, tendo como referência os princípios educativos que constituem a LPEC.

Os educandos e docentes constroem o exercício da pesquisa desde o início, na Etapa I do Tempo/Espaço Universidade, com as atividades da Oficina História de Vida, em que buscam rememorar suas trajetórias como sujeitos do campo a partir de seus territórios, como parte de sua formação individual e social, a partir de temas como migração das pessoas vindas das diversas regiões do país na busca por terra, trabalho e direitos no sudeste do Pará.

O Quadro 3 a seguir propicia a visualização e compreensão dos momentos de materialização das sete Pesquisas Socioeducacionais do Tempo/Espaço Localidade nos Núcleos de Estudos Comum e Específicos, considerando os cinco Eixos Temáticos do Curso e a socialização em cada etapa do Tempo/Espaço Universidade.

**Quadro 3: Pesquisas Socioeducacionais dos Tempos/Espaços Localidade (TEL)**

Organização Tempo/Espaço Localidade				
Núcleo	Eixos temáticos	Pesquisas socioeducacionais	Temáticas de pesquisa	Socialização do TEU
Comum	Sociedade, Estado, Movimentos Sociais e Questão Agrária	Pesquisa Socioeducacional I	Histórias Locais: Histórias de Vida e Comunidade	II TEU
		Pesquisa Socioeducacional I	Práticas Pedagógicas em Localidades Rurais	III TEU
	Educação do Campo	Pesquisa Socioeducacional I	Produção Educacional a partir da Realidade das Localidades	IV TEU
Específico nas Áreas de Conhecimento (CHS, LL, CAN, MAT)	Saberes, Cultura e Identidade	Pesquisa Socioeducacional IV e Estágio Docência I	Saberes Escolares (Observação no Ensino Fundamental)	V TEU
		Pesquisa Socioeducacional V e Estágio Docência II	Cultura (Intervenção no Ensino Fundamental)	VI TEU
	Sistemas Familiares de Produção	Pesquisa Socioeducacional VI e Estágio Docência III	Trabalho (Observação no Ensino Médio)	VII TEU
		Pesquisa Socioeducacional VII e Estágio Docência IV	Trabalho e Juventude no Campo (Intervenção no Ensino Médio)	VIII TEU
	Educação do Campo, Territorialidade e Sustentabilidade (Síntese)	Educação do Campo, Territorialidade e Sustentabilidade (Síntese)	TCC	

Fonte: Elaborado Farias (2019) a partir dos dados PPC LPEC/ UNIFESSPA, 2014.

A intencionalidade presente no PPC (UNIFESSPA, 2014), a prática de pesquisa assumida pela LPEC na construção do exercício do formar pela pesquisa, é afirmada pela docente da UNIFESSPA que participa do processo de construção do Curso desde sua criação:



Alternância Pedagógica tem cumprido esse papel na garantia dessa estratégia que é formar educadores pela pesquisa, e uma pesquisa comprometida socialmente, o Curso garante a pesquisa ação como possibilidade de intervenção na realidade socioeducacional dos sujeitos que vivem e trabalho no campo. (Nilsa, docente de Letras).

De acordo com o PPC do Curso, o Tempo/Espaço Localidade é o tempo/espaço das práticas de pesquisa social e educacional, configurando-se como momento de investigação acadêmica sobre o cotidiano pedagógico das escolas do campo e das comunidades nas quais os sujeitos estão inseridos. É a materialização das ações de levantamento de dados e das “vivências de experiências socioeducativas junto às escolas e às comunidades de modo que permitam a construção de reflexões sobre a realidade dos processos e das práticas educativas e pedagógicas desenvolvidas pelos sujeitos do campo” (UNIFESSPA, 2014, p. 30).

A organização da Alternância Pedagógica na formação do educador do campo estimula o exercício da pesquisa como princípio educativo na perspectiva da práxis a partir das ações educativas desenvolvidas pelos educandos na materialidade do Tempo/Espaço Localidade nos diversos territórios onde atuam, conforme indica o relato a seguir:



O Tempo/Espaço Localidade é o tempo das vivências que eles vão fazer as práticas políticas nos movimentos sociais, por que nós temos uma grande quantidade que são lideranças, que são presidentes de associações, que são lideranças de igrejas, então eles fazem as atividades políticas da vida deles. Têm educandos que produzem nos lotes, então é o tempo que eles estão na relação mais direta na comunidade, na localidade, seja em atividades produtivas. É também o tempo que eles vão problematizar o olhar que eles tinham sobre a comunidade, então as questões que a universidade traz para eles nas reflexões, as leituras que eles fazem no Tempo Universidade, agora eles vão olhar para sua localidade e vão refletir a partir dos temas (Maura, docente da LPEC).

O Tempo/Espaço Localidade busca construir a integração da relação teoria e prática, e se materializa por meio das Pesquisas Socioeducacionais com a análise dos aspectos que condicionam a vida dos sujeitos do campo, do fomento ao estudo, à reflexão, à análise sobre as possibilidades da ação pedagógica individual e coletiva envolvendo educandos e escolas no desenvolvimento de processos formativos e na produção de conhecimentos (UNIFESSPA, 2014).

## Alternância Pedagógica na formação de educador: contribuições que provocam transformações nas escolas e comunidades do campo

Os momentos de construção das Pesquisas Socioeducacionais no Tempo/Espaço Localidade possibilitam aos coletivos de educandos a materialização de propostas curriculares que intencionam implementar práticas pedagógicas referendadas pelos princípios da Educação do Campo e incidir na realidade das escolas e comunidades nos diversos municípios de onde os estudantes se originam.

No entendimento de formadores do Curso são várias as contribuições da Alternância Pedagógica na formação dos educadores do campo promovida pela LPEC, com destaque para a construção de uma formação pela práxis que se constitui como um diferencial na perspectiva contra-hegemônica, contrária ao modelo de formação docente pautado pelos princípios do capital defendidos pelos organismos internacionais, que orientam as macropolíticas de formação dos profissionais da educação no Brasil:



E o que tem de diferencial? E qual a grande contribuição da Alternância Pedagógica para a formação dos educadores? Duas coisas: primeiro ela permite uma formação pela práxis por que mobiliza os educadores em formação a uma reflexão sobre a realidade em que eles vivem, sobre as práticas históricas desenvolvidas por eles enquanto membros de uma comunidade camponesa, por seus pares, por suas comunidades, as práticas desenvolvidas no contexto dos assentamentos e demais comunidades rurais, mas também na escola. Então, a Alternância Pedagógica, ela é fundamentalmente um espaço, um instrumento, um estímulo ao exercício da práxis reflexiva, da práxis crítica criativa, ela é o que permite à formação dos educadores se dar como exercício de práxis para o exercício de práxis (Evandro, docente da LPEC).

Na Licenciatura em Educação do Campo construída pela UNIFESSPA, a contribuição da Alternância Pedagógica para o exercício da práxis acontece mediante a intencionalidade de contribuir para uma formação do educador por meio da pesquisa e do trabalho como princípios educativos que norteiam e garantem a materialidade da alternância nos processos formativos envolvendo os diferentes tempos/espacos.



[...] e isso é feito por meio do exercício da pesquisa como princípio educativo, que é o elemento que vai sustentar a Alternância Pedagógica, principalmente o exercício da pesquisa como princípio educativo, e o trabalho como



princípio educativo. Então, esses dois elementos, os educandos, eles ao irem às comunidades fazer as pesquisas, irem às comunidades realizar seus estágios, suas atividades de intervenção, de ação a partir dos dados que eles levantam, analisam e interpretam. Isso também é a grande contribuição da Alternância Pedagógica para a formação do educador. Na Licenciatura do Campo, há uma formação pela pesquisa, desde o início do curso eles são colocados durante o Tempo Comunidade há um exercício de produzir dados, manipular instrumentos, pensar metodologias de pesquisa, de organizar esses dados no Tempo Escola e debater esses dados, então eles estão o tempo todo em exercício durante o Tempo Comunidade (Evandro, docente da LPEC).

A pesquisa e o trabalho como princípio educativo permitem uma formação pelo exercício da práxis e contribuem para que o educador do campo atinja as escolas e comunidades do campo por meio de suas práticas pedagógicas:



Então a grande contribuição da Alternância Pedagógica na formação do educador no âmbito da Licenciatura do Campo é permitir uma formação pelo exercício da práxis, contemplando a prática da pesquisa, contemplando a prática do trabalho pedagógico como instrumento de reflexão e transformação da realidade educacional nas escolas e nas comunidades e nos assentamentos. A Alternância Pedagógica é fundamentalmente um campo de práxis, da formação pelo exercício da práxis e para a práxis por que assim eles vão aprendendo a ser educadores e aprendendo a ser pesquisadores ou reaprendendo, no caso daqueles que já atuam como educadores nas escolas do campo, a como intervir na realidade na qual estão inseridos (Evandro, docente da LPEC).

A Alternância Pedagógica contribui para a formação de um educador do campo que constrói a práxis criativa nas escolas e comunidades do campo com as pesquisas realizadas no Tempo Localidade e nas relações que ele estabelece entre elas e o conhecimento acadêmico na universidade.

O entendimento de práxis é bastante amplo, e na perspectiva de Marx, em obras como "Teses sobre Feuerbach" (1999), versa sobre a necessidade de concebermos a atividade humana como atividade objetiva e sua importância para uma atuação "revolucionária, prático-crítica" (p. 4), uma vez que é na prática que o homem constrói transformações que modificam a sociedade a partir de seus interesses que, para a classe trabalhadora, visa à sua humanização. A compreensão é de que a análise sobre a realidade social precisa estar acom-

panhada de ações práticas na intenção da transformação de tal realidade. Marx considera que os homens “são produtos de circunstâncias diferentes e de educação modificada, que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador precisa ser educado” (MARX, 1999, p. 5) para poder construir ações transformadoras. A modificação das circunstâncias das atividades materiais do homem na sociedade só pode ser apreendida e racionalmente compreendida como prática transformadora, uma vez que a realidade da essência humana é o conjunto das relações sociais não abstratas e faz parte de uma forma determinada de sociedade historicamente constituída.

Para Gramsci a educação não serve apenas para defender os interesses hegemônicos da burguesia dominante, pode também construir a contra-hegemonia (WILLIAM, 1977) em favor dos interesses das classes subalternas, uma educação que promove a emancipação do sujeito e passa a atuar na sociedade de forma ativa a partir da participação nos processos políticos, econômicos e culturais nos quais elas estão inseridas. Em Gramsci (1999) a filosofia da práxis “não busca manter os simples na sua filosofia primitiva do senso comum. Ao contrário, procura conduzi-los a uma concepção de vida superior” (p. 109) das classes subalternas que podem construir processos educativos que contribuam para “educar a si mesmas na arte de governar” (GRAMSCI, 1980, p. 99). Segundo Semeraro (2000), o entendimento da filosofia da práxis em Gramsci é de que,

Quando as classes subjugadas se organizam, se apropriam da política e se educam para criar uma nova concepção de hegemonia baseada na gestão democrática e popular do poder, ocorre uma revolução ético-política na sociedade. Mas, o que muda é também o modo de fazer ciência, de interpretar a realidade, pois as perguntas que surgem dos interesses conjuntos passam a ser diferentes, os critérios que orientam a pesquisa adquirem outra óptica, uma vez que surge “novo modo de pensar, uma nova filosofia e também uma nova técnica” (p. 8).

É nesse sentido que a formação do educador do campo em Alternância Pedagógica, envolvendo os processos formativos entre tempos e espaços na universidade e nas pesquisas nas diversas comunidades do campo, contribui para que os educandos da Licenciatura em Educação do Campo na UNIFESSPA construam e reafirmem o entendimento da necessidade de ressignificar os valores de subordinação do trabalho à lógica do capital; de construir a visão política de que o trabalho como materialidade promove a emancipação da classe trabalhadora; de assumir o trabalho no campo como valor central (ontológico) na sua formação; e como educadores, compreendem que a atividade produtiva do trabalho humano é o que dá sentido à vida.

As práticas educativas dos sujeitos envolvidos com a Educação do Campo, considerando a relação teoria e prática, visam materializar a práxis transformadora da realidade com intencionalidade política e consciência de classe, da classe trabalhadora visando à sua emancipação social e construindo a epistemologia da práxis que, segundo Silva (2017, p. 4),

Quando se procura construir elementos que subsidiem a epistemologia da práxis, toma-se o professor como um sujeito histórico-social. Este, como trabalhador da educação, necessita ter elementos teórico-metodológicos para realizar sua atividade de forma crítica e politizada, levando em consideração as relações de poder desde o espaço da escola até o contexto mais amplo, a fim de interferir na realidade. Em síntese, entende-se que a epistemologia da práxis permite ao homem conformar suas condições de existência, transcendê-las e reorganizá-las, pois a dialética do próprio movimento transforma o futuro, e essa dialética carrega a essencialidade do ato educativo.

Freire (1983) nos fornece o sentido da práxis libertadora: “sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação [...]. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos” (p. 21). O exercício da pesquisa como princípio educativo que materializa os processos formativos da LPEC organizada em Alternância Pedagógica permite aos educandos construir práticas assentadas nos princípios da Educação do Campo visando transformar a realidade dos sujeitos do campo na medida em que promove intervenções comprometidas socialmente.

Segundo Molina (2010), o Movimento de Educação do Campo assume como indispensável a prática de pesquisa nos processos formativos, objetivando a produção de conhecimento com os povos do campo e ações transformadoras da realidade social. A intencionalidade com as pesquisas é produzir novos conhecimentos tendo como referência os conhecimentos dos povos do campo, bem como fortalecer, valorizar, afirmar/reafirmar a produção dos conhecimentos pelos sujeitos do campo.

Fernandes (2006) afirma que as pesquisas em Educação do Campo precisam ser tomadas como meio para o desenvolvimento dos territórios do campo, ou seja, ter uma intencionalidade e não só pesquisar por pesquisar. No caso das Pesquisas Socioeducacionais desenvolvidas pelos educandos da LPEC, elas lhes permitem identificar e analisar problemáticas vivenciadas na realidade das escolas e comunidades, e construir práticas educativas que incidem na realidade social dos sujeitos, nas escolas e nas comunidades do campo.

Michelloti et al. (2010) identificam práticas educativas contra-hegemônicas nas pesquisas em Educação do Campo que vêm sendo desenvolvidas por educandos dos diversos cursos de formação de educadores de um modo geral e por movimentos sociais dos trabalhadores do campo. Para os autores, essas pesquisas vêm ampliando os diálogos e redirecionando as pesquisas a partir do protagonismo dos diversos povos do campo que em vários momentos participam ativamente na produção de novos conhecimentos. As pesquisas possibilitam que os educandos, formadores dos cursos, movimentos sociais e demais sujeitos do campo interajam e construam aprendizagens.

A formação pela pesquisa na LPEC, na forma como se organizam as alternâncias em sete Pesquisas Socioeducacionais nas escolas e comunidades do campo, possibilita ampliação de referências nos povos trabalhadores do campo como produtores de conhecimento, bem como muitos educandos se percebem como produtores de conhecimento com os sujeitos do campo.

O processo formativo em Alternância na LPEC contribui para a construção de saberes e práticas educativas (ANJOS; RIBEIRO, 2016) que se organizam com base em elementos teóricos e metodológicos referenciados nos princípios da Educação do Campo. O relato de uma formadora que acompanha os processos formativos do Curso identifica diversas experiências desenvolvidas nas escolas e comunidades onde existe um coletivo de educadores formados pela LPEC, fundamentadas nos princípios da Educação do campo:



A ideia da Licenciatura é fazer incidir um coletivo de educadores para as escolas do campo. Então, antes da gente construir qualquer princípio da Educação do Campo nas escolas, a gente precisa ter sujeitos formados para materializar os princípios. Então, nas escolas em que a gente já tem uma quantidade grande de estudantes da Licenciatura do Campo, esses estudantes têm que desenvolver o Tempo/Espaço Localidade nas escolas. Eles conseguem envolver o conjunto de sujeitos que atuam nas escolas. Então, nessas escolas, a gente tem experiência da escola de Boa Esperança do Burgo, a gente tem experiência da Vila Limão, a gente tem experiências na Palmares II, tem experiência no Frei Henri, tem experiência na Escola Carlos Marighela no Assentamento 26 de Março, a gente tem experiências que os educandos estão tentando construir na Escola do Acampamento Hugo Chaves, de incidir os princípios da Educação do Campo (Maura, docente da LPEC).

O relato da educanda a seguir corrobora com o entendimento de que as práticas educativas construídas pelos coletivos de educadores formados pela LPEC na Escola da Vila Limão, município de Jacundá, procuram se referenciar nos princípios da Educação do Campo:



[...] nós que viemos das pesquisas na escola da Vila Limão, nós percebemos uma realidade diferente, porque a escola tem um corpo docente que já passou pelo Curso de Licenciatura em Educação do Campo, aí eles colocaram isso na prática deles enquanto docentes, de se pautar pela Educação do Campo (Adriely, educanda da LPEC).

É na materialização da intencionalidade do Movimento de Educação do Campo pela construção de políticas públicas de formação do educador que se pode contribuir para a construção da escola do campo, no sentido de que ele possa construir práticas educativas contra-hegemônicas nas escolas e comunidades referenciadas nos princípios que o Movimento defende. Essa é uma concepção de formação de educador que difere do modelo de formação hegemônica, orientada pelos princípios do capital propagado pelos organismos internacionais e que prima pela epistemologia da prática. Segundo Duarte Neto (2010), essa modalidade de epistemologia “baseia-se na compreensão de que o mundo resume-se às nossas impressões sobre ele, às nossas vivências cotidianas” (p. 135). Ela se propõe a resolver problemas imediatos que a realidade apresenta, sem estabelecer relações com o contexto social, político, econômico e cultural da sociedade de classes na qual estamos inseridos. É desprovida de aprofundamentos teóricos que possam permitir ao profissional construir uma visão de mundo crítica e política que questione o status quo social.

A formação do educador, segundo os princípios da Educação do Campo, tem por fim a concepção ampliada de formação que faz a crítica à realidade social e possibilita uma visão de totalidade em contraposição à visão excludente e fragmentada das situações econômicas, políticas e culturais que orientam historicamente a educação rural, ancorada nos modelos econômicos impostos pelo capital. Os relatos a seguir evidenciam a proposta pedagógica Escola em Movimento, que vem sendo implementada na Escola Carlos Marighela, localizada no Assentamento 26 de Março, em Marabá.

Essa proposta nasceu da necessidade de garantir o atendimento aos educandos que estavam sendo prejudicados pelo alagamento das estradas, o que impossibilitava a passagem do transporte escolar até as comunidades para conduzir os estudantes até a escola, situação que ocasionava o não cumprimento dos dias letivos. Os educandos da LPEC e os moradores do Assentamento 26 de Março que atuam na Escola Carlos Marighela explicitam os princípios teóricos e metodológicos da Alternância Pedagógica que vêm organizando as práticas educativas e que ajudam a construir os princípios da Educação do Campo na proposta Escola em Movimento.



[...] na Escola Carlos Marighela que eu atuo, procura-se trabalhar a Alternância Pedagógica, trabalhar com a pesquisa. Então, desde que os educandos, eles estão lá na escola, eles estão pesquisando também, eles estão fazendo o trabalho de campo, porque a alternância tem um dia que é só para poder praticar o Tempo Comunidade, tem a questão do trabalho como princípio educativo, eles também exercem a coletividade. Isso tudo que a gente vai aprendendo no Curso a gente consegue ir trabalhando com as crianças da escola básica e não se prende muito ao livro didático, no currículo da SEMED, que não dialoga com a realidade. E o nosso Curso tem batido muito nessa questão, como é que a gente

pode observar e questionar as práticas nas escolas do campo e ver como é que a gente pode agir nas escolas coletivamente, e a gente tem trabalhado com as pesquisas a partir da realidade dos sujeitos (Nieves, educanda da LPEC).



Nossa escola trabalha os princípios da Alternância Pedagógica, nós trabalhamos por eixos temáticos, trabalhamos por áreas de conhecimento. Uma coisa que é importante destacar, que não perdendo as características do ensino, porque o pessoal fala, ainda mais se é uma proposta voltada para o campo: "vocês vão fazer o ENEM, vocês vão perder as características, por exemplo, se vocês forem fazer uma prova normal na cidade, vocês não vão conseguir realizar a prova, porque vocês só estudam a realidade do campo, não estudam as práticas nacionais, não estudam o ensino normal". Mas nós estudamos como outra escola qualquer os conteúdos, mas dando ênfase no que é a realidade dos educandos da escola do campo, no que a realidade dos alunos do campo. [...] sair do currículo que a secretaria impõe à escola e entrar na própria realidade deles, entrar no que eles têm de apropriação (Kananda, docente da LPEC).

Nos relatos podemos identificar, entre os princípios da Educação do Campo, a construção de um currículo que considera a realidade social, política, cultural e os saberes dos sujeitos do processo formativo nas escolas do campo, estabelecendo relações com os conhecimentos acadêmicos e científicos. Além do princípio pedagógico do "lugar da escola vinculado à realidade dos sujeitos" (BRASIL, 2004), por entender que a educação é direito e precisa estar onde os sujeitos estão, é preciso que a escola esteja vinculada "à realidade dos sujeitos, realidade esta que não se limita ao espaço geográfico, mas que se refere, principalmente, aos elementos socioculturais que desenham os modos de vida desses sujeitos" (p. 47).

Nesse sentido, "as experiências das práticas educativas dos educandos junto às escolas procuram se sustentar no enriquecimento das experiências de vida dos sujeitos do campo e na valorização humana" (BRASIL, 2004, p. 47). Nos dizeres de Caldart (2012) e Freire (1997), trata-se de uma educação ligada à vida, que faz sentido. Como apontam os relatos dos educandos da LPEC, não ficam somente na realidade social, cultural, política, organizativa, econômica dos sujeitos do campo, mas referendam essa realidade e estabelecem relações com os conhecimentos científicos nas diversas áreas de conhecimento.

Outro princípio que se evidencia nas práticas dos educandos da LPEC nas escolas e comunidades do campo é o da valorização dos diferentes saberes no processo educativo, ao levar em conta os conhecimentos dos sujeitos inseridos no contexto escolar e das comunidades, valorizando-os nos trabalhos realizados em sala de aula, num diálogo permanente com os saberes produzidos nas diferentes áreas

de conhecimento, não para terem um fim em si mesmo, mas para contribuir com a melhoria da qualidade de vida das pessoas como instrumentos para a intervenção e mudança de atitudes dos atores dos processos formativos.

O depoimento da representante do movimento social também expõe a contribuição da Alternância Pedagógica nas práticas educativas dos educandos da LPEC que atuam na Escola Carlos Marighela no Assentamento 26 de Março, uma vez que procuram construir a proposta da Escola em Movimento, visando incidir na realidade da referida escola e das comunidades do campo a partir do momento em que buscam pautar suas ações pelos princípios da Educação do Campo:



[...] dos educadores que saem do Curso e estão atuando nos assentamentos e comunidades do campo, os que são formados na Educação do Campo que têm essa vivência na Alternância Pedagógica, a gente consegue perceber na prática pedagógica deles o diferencial, por mais limites que tenham para a atuação na escola pública onde estão os estudantes formados na Licenciatura há uma tentativa de implementar na sua prática pedagógica os princípios da educação do campo, uns com mais e outros com menos limites, devido os limite da escola pública que não permitem muita coisa também, a escola é do campo e algumas prefeituras por mais que tenham o setor de Educação do Campo, mas tem muito limite na implementação do currículo voltado para a realidade do campo [...] já vi muitos sinais dessa realidade transformando as escolas do campo. Aqui nós temos no Assentamento 26 de Março a Escola Carlos Marighela, iniciou um processo de se pautar pelos princípios da Educação do Campo [...] isso foi se tornando a prática pedagógica na escola, e a gente vai vendo a realidade se transformando, a vida dos alunos dando outro significado. E aí os educadores e os alunos como é que faz para trabalhar o tempo trabalho, tempo aula, tempo oficina? Então eles organizaram a escola toda em tempos e espaços educativos, assim como a gente organiza no curso da licenciatura considerando as linguagens, e elegeram eixos temáticos (Maria Raimunda, MST).

Evidenciamos no relato o princípio pedagógico dos espaços e tempos de formação dos sujeitos da aprendizagem (BRASIL, 2004) sendo materializado na proposta da Escola em Movimento na unidade escolar Carlos Marighela, quando se reconhece que a educação é construída tanto em “espaços escolares quanto fora deles; envolve saberes, métodos, tempos e espaços físicos diferenciados; realiza-se na organização das comunidades e dos seus territórios” (p. 48). As práticas curriculares reconhecem que, para além dos saberes construídos na sala de aula, existem os conhecimentos construídos na “produção, na família, na convivência social, na cultura, no lazer e nos movimentos sociais” (p. 48).

As práticas educativas construídas pelos educandos da LPEC nas escolas do campo a partir das pesquisas do Tempo/Espaço Localidade contribuem para a transformação dos processos formativos no momento em que, segundo Arroyo (2013, p. 151), reconhecem que os “sujeitos sociais e suas experiências se afirmam no território do conhecimento” em disputa com a perspectiva hegemônica do currículo, quando organizam a Escola Carlos Marighela respeitando “os tempos do menino que mora na roça e ajuda o pai” (Maria Raimunda, MST).

Nesse sentido, Arroyo (2012) expõe diversas estratégias que a escola do campo pode construir com o intuito de se orientar pelos interesses e necessidades dos sujeitos que a adentram: “organizar as escolas, os currículos, os agrupamentos respeitando a especificidade dos educandos em seus tempos humanos de formação supõe superar essa organização solitária, segmentada do trabalho” (p. 733).

Os relatos dos sujeitos dos processos formativos em Alternância Pedagógica na LPEC evidenciam a construção de práticas educativas contra-hegemônicas nas escolas e comunidades do campo que procuram romper com o currículo tradicional, conteudista, padrão, imposto pelas instituições de ensino nos municípios. Deles podemos inferir, pelas constatações de nossos estudos, que a intencionalidade do Movimento de Educação do Campo, de lutar por políticas públicas para a formação de coletivos de educadores para que possam ajudar na construção da escola do campo que se deseja, vem se materializando nas práticas educativas dos educandos da LPEC UNIFESSPA.

Outras experiências educativas desenvolvidas nas escolas e comunidades do campo, além das práticas educativas na Escola Carlos Marighela, são relatadas pelos educandos da LPEC e procuram afirmar a valorização da cultura a partir das pesquisas do Tempo/Espaço Localidade:



Cada pesquisa vai facilitando e oportunizando a outra pesquisa. Por exemplo, identificar no estágio de observação um tema que estava relacionado à questão cultural, que estava necessitando nós observarmos e imediatamente nós já planejamos. Então nós podemos dizer: "olha, nós conhecemos a comunidade, nós sabemos o que está acontecendo. Por exemplo, essa comunidade que eu pesquiso talvez para outras pessoas não seria nada interessante, porque é uma comunidade que está em decadência, está parada no tempo, mas para nós é importante saber porque está acontecendo isso, porque o próprio movimento social que começou o assentamento hoje não existe mais na comunidade. Então a intervenção foi no sentido de trabalhar a valorização da cultura local, a história de vida dos assentados (Rivelino, educando da LPEC).



Desde o início, o Movimento de Educação do Campo prima pelo compromisso com a cultura do povo do campo no sentido da valorização, do “resgate, da conservação, recriação” (KOLLING et al., 1999) de uma educação que prime pelos valores humanos, pela “memória histórica, educação para a autonomia cultural, no sentido de o povo ser estimulado a produzir sua própria cultura, suas representações, sua arte, sua palavra” (p. 37). Para o autor, as práticas curriculares precisam trabalhar a relação entre educação e cultura, procurando fazer da escola um espaço de construção de culturas tanto dos educandos quanto da comunidade.

Esse é o caso da prática relatada no depoimento anterior, de valorização da cultura dos assentados da Reforma Agrária que enfrentam os desafios do tempo histórico na sua afirmação, valorização envolvendo os primeiros trabalhadores que lutaram e ocuparam a terra, e a juventude que não viveu os momentos de luta pelo direito à terra.

No próprio PPC LPEC/UNIFESSPA, o Eixo Temático "Saberes, Culturas e Identidades" procura articular o diálogo entre saberes, identidades e culturas, visando instrumentalizar os educandos do Curso na compreensão do sistema de conhecimento referente às culturas dos diversos povos na região do sudeste do Pará. A intenção é de construir conhecimentos fundamentados nas especificidades do saber local, pensar práticas educativas que valorizem os conhecimentos, saberes e práticas produzidas pelos diversos grupos sociais: indígenas, caboclos, quilombolas, ribeirinhos, seringueiros, camponeses, assentados e posseiros que vivem nos locais onde os educandos do Curso realizam as Pesquisas Socio-educacionais do Tempo/Espaço Localidade (UNIFESSPA, p. 2014, p. 91).

Na relação entre cultura e Educação do Campo, ressaltamos o entendimento marxista de que o homem é criador de cultura por meio do trabalho que constrói na natureza, produz cultura de forma intencional em cada contexto histórico, ou seja, o conceito de cultura está no âmago da “concepção de consciência como existência consciente: a consciência diretamente ligada a um estado de coisas existente e, também, condição para a possível transformação desse estado de coisas” (BOTTOMORE, 1988, p. 156), mediatizado pelo trabalho, pela práxis humana.

Em Freire (1981) o conceito de cultura é fundante e entendido como produto da criação e recriação do ser humano, logo a cultura é diversa e contraditória, pois pode ser construída como ação cultural para a liberdade, mas também como invasão cultural para a opressão ideológica de uma dada cultura que se julga superior. Nesse sentido, o autor explicita a importância do respeito, do diálogo entre as culturas, pois todos somos sujeitos produtores de culturas, logo há culturas diversas que não podem ser classificadas como superiores e inferiores.

São entendimentos que se coadunam com o princípio da valorização da cultura do campo na qual o Movimento acredita, pois os povos do campo são tão diversos que nem a lei consegue classificar todos<sup>4</sup>. Nesse sentido, a escola do campo deve efetivar práticas educativas que valorizem e potencializem as culturas dos sujeitos, no caso da região do sudeste do Pará, formada por migran-

tes, posseiros, assentados, acampados, indígenas, ribeirinhos, quilombolas... Assim, as práticas educativas dos educandos nas escolas e comunidades do campo afirmam as culturas dos povos do campo nos seus territórios.

No depoimento do representante do MST que atua nas quatro escolas localizadas no Assentamento Palmares II, município de Parauapebas, é interessante identificar a importância da Formação em Alternância do coletivo de educadores<sup>5</sup> que atuam nas escolas do Assentamento. As crianças e adolescentes, em sua maioria, estudavam nas escolas do Assentamento e hoje são formados na LPEC. Ela ressalta a qualidade do ensino pautado nos princípios da Educação do Campo para os povos camponeses:



Eu sou do Assentamento da Palmares, que fica em Parauapebas. Nós temos quatro escolas, nós temos duas escolas de Ensino Fundamental, uma escola de Educação Infantil e temos a escola que ainda não tem prédio, que é do Ensino Médio e quase todos os educadores que nós temos lá passaram pela Educação do Campo ou na antiga UFPA ou na atual UNIFESSPA. E eu penso que a qualidade de educação que nós temos, mesmo sabendo das dificuldades em disputar a Educação do Campo com as prefeituras, com as secretarias de educação do estado e dos municípios, não seja uma tarefa fácil, mas com certeza o nível dos estudantes que passam pelas nossas escolas, seja a partir dos cursos do Ensino Médio no IFPA, no ensino técnico agropecuário ou em outros cursos de geografia, de direito, cursos de medicina, pois nós temos vários estudantes que fazem em outras universidades em outros estados. Eles só puderam estar nesses espaços por um trabalho feito pelos educadores formados na Educação do Campo e que atuam nas nossas escolas (Jorge Néri, MST).

---

<sup>4</sup>O Decreto 7.352/2010 dispõe: "Art 1º. [...] I - populações 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."

<sup>5</sup>Ver a reportagem "No assentamento Palmares II, o educando de ontem é o professor de hoje. Uma década depois, nas escolas do Assentamento Palmares 2, em Parauapebas (PA), as primeiras crianças são as atuais professoras". Disponível em: <<http://www.mst.org.br/2015/03/23/o-educando-de-ontem-e-o-professor-de-hoje.html>>.

Os diversos relatos dos sujeitos que participaram desta pesquisa evidenciam várias contribuições dos processos formativos em alternância na LPEC, que vem possibilitando aos educandos a implementação de práticas educativas contextualizadas a partir da realidade dos povos do campo que se tornam referência de qualidade para os trabalhadores e trabalhadoras do campo.

O relato da formadora Gláucia também corrobora a compreensão dos demais sujeitos do processo formativo de que a formação de um coletivo de educandos na LPEC organizada em Alternância Pedagógica vem contribuindo para o exercício de práticas educativas pautadas pelos princípios da Educação do Campo e promovem transformações nas escolas e comunidades. No olhar da formadora, as práticas mais visíveis são as ações de educandos que já atuam nas escolas do campo.



Eu acho que quando a gente consegue avançar bem em trabalhos de educandos que são educadores nas escolas tem uma importância, assim se você começa a orientar o educando dentro da área desde o primeiro o estágio até o quarto estágio, [...]. Então a pessoa consegue fazer ali o diagnóstico da realidade, ela consegue identificar um tema que é inerente à realidade e dentro daquele tema ela consegue pegar os conteúdos e destripar os conteúdos para resolver uma limitação de uma compreensão da realidade tratada no Relatório das Pesquisas. E aí repensa uma proposta curricular para a escola, mostra como faz isso, trabalha isso lá na realidade da escola e traz isso para um trabalho final de Curso. Então, aí sim, eu vejo a materialidade desses princípios todos acontecendo, você vê a transformação no espaço formal de educação (Gláucia, formadora da LPEC).

Os educandos da LPEC que atuam nas escolas do campo conseguem construir práticas educativas que provocam transformações no currículo das áreas de conhecimento a que estão vinculados, mesmo que ainda não seja na totalidade das áreas do currículo escolar. Arroyo (2013) esclarece que o currículo é um território em disputa e a materialidade do currículo da Educação do Campo que o Movimento acredita é construído cotidianamente na escola, pois se constitui em ações contra-hegemônicas, ou seja, ainda não temos um currículo hegemônico na perspectiva da classe trabalhadora do campo. É construção coletiva de todos os dias em que os educadores do campo atuam não só por dentro das áreas de conhecimentos, mas um currículo que considera diversos territórios educativos.

Os educandos da LPEC que atuam como professores das escolas do campo enfatizam a importância da formação pela Alternância Pedagógica, por incentivá-los a desenvolver as práticas valorizando a realidade social dos educandos.



Eu ainda não concluí o Curso, mas eu já atuo como docente na escola do campo há 3 anos, inclusive é a escola que eu pesquiso no Tempo Localidade, e o que eu percebo, é que o Curso pela alternância já contribuiu muito. O fato de eu estar aqui estudando, inclusive para olhar para o aluno com um olhar mais sensível, tentar compreender ele para além da sala de aula, e compreender as variáveis envolvidas que podem influenciar e contribuir no processo de ensino e aprendizagem [...] na própria prática docente, nessa tentativa de também fazer o que eu estou vivendo aqui, tentando conciliar o conhecimento dito científico com os conhecimentos que os alunos da escola básica trazem de suas vivências e procurar a melhor forma possível de relacionar com a realidade para podermos ter mais proveito, parece que faz mais sentido. Quando a gente trabalha que está muito alheio do nosso dia a dia parece que a gente não desperta mais interesse dos alunos em conhecer e quando eles observam o conteúdo que significa alguma coisa para eles eles ficam mais atenciosos e empenhados em debater, dar a opinião deles. Então essa tentativa de dialogar, trazer do conteúdo que é pensado para a escola que já vem da secretaria tudo certinho o que você tem de trabalhar, mas mesmo assim a gente tenta fazer o esforço de aproximar, de dialogar com os saberes das crianças, com a realidade das pessoas da escola. Então assim a alternância acaba contribuindo (Márcio, educando da LPEC).

O relato ressalta a importância da Alternância para a efetivação de práticas educativas nas escolas do campo que valorizem o diálogo de saberes, que busquem estabelecer relações entre os conhecimentos científicos e os saberes e experiências dos sujeitos do campo. Isso é fundamental para uma educação problematizadora da realidade que valoriza o saber popular no seu modo de vida, a cultura local e desperta a consciência crítica, ampliando conhecimentos dos sujeitos a partir das relações interdisciplinares que consegue estabelecer entre os saberes dos povos do campo e as áreas de conhecimento (FICHER; LOUSADA, 2010).

Nos relatos os educandos do Curso enfatizam a importância da formação em Alternância não se restringir somente a uma metodologia que alterna tempo e espaço no processo formativo. Os resultados das Pesquisas Socioeducacionais desenvolvidas nas escolas e comunidades do campo, construídas com a intenção de provocar transformações na realidade, revelam o compromisso político dos sujeitos envolvidos com o processo de formação com os coletivos que vivem e trabalham no campo, como pode ser visualizado nos depoimentos a seguir:



Na alternância, os nossos trabalhos com essa sequência de que você tem que primeiro fazer uma pesquisa na comunidade, depois você vai aprofundar nos problemas, nas questões, depois você vai socializar as produções e aí depois você vai articular pesquisa com estágio. Tudo isso a Alternância possibilita para gente manter essa relação que de fato você não vai para a comunidade só para pesquisar, mas a comunidade também merece de fato uma interferência para a sua transformação, na mudança da realidade. E de fato quando eu fui fazer o primeiro Tempo comunidade, tinha muitas coisas que eu não conseguia ver na comunidade, tinham muitos problemas, os Tempos Comunidades parecem que abriram esse leque de possibilidades, de percebermos que a escola é ruim do jeito que ela está. E aos poucos a gente cria estratégias de melhorar a escola que a gente tem [...] podemos contribuir a partir do momento que conhecemos os problemas como no Ensino Médio. Acho que foi por isso que eu escolhi trabalhar a realidade do Ensino Médio no campo no meu TCC, que vai buscar compreender a realidade do currículo no Ensino Médio na escola que fica na minha comunidade, na escola Cilira Guerra (Tamires, educanda da LPEC).



[...] cada etapa, cada Eixo Temático vai possibilitando criar esse vínculo com as comunidades e conhecer a situação, as dificuldades, as temáticas que são importantes trabalhar nas comunidades visando a transformação. Nós sabemos que está acontecendo, por exemplo, essa comunidade que eu pesquiso. Talvez para outras pessoas não seria nada interessante porque é uma comunidade que está em decadência, está parada no tempo, mas para nós é importante saber porque está acontecendo isso. Por que o próprio movimento social que começou assentamento hoje não existe mais na comunidade? Então a partir das pesquisas a história de vida, das práticas escolares e não escolares, nós fomos descobrindo. Chegou a tal ponto, de nós desenvolvermos um projeto sobre que a gente chama de recuperar o sentimento de pertença da Comunidade, porque estava esquecida até a questão cultural, a festa do assentamento. E aí nós trabalhamos nesse projeto com a escola e os próprios alunos em sala de aula gostaram muito de conhecer a história da Comunidade. Nós fazemos pequenas coisas que transformam, há projetos maravilhosos de nossos colegas que mudaram a realidade das Comunidades a partir de um ponto que identificaram no tempo comunidade (Rivelino, educando da LPEC).

Nos relatos os educandos expõem articulações entre os conhecimentos construídos nos processos formativos do Tempo/Espaço Universidade e os levantamentos de dados realizados nas Pesquisas Socioeducacionais. Como resultado, é possível desenvolver práticas educativas para se lidar com as problemáticas identificadas, evidenciando um encadeamento das pesquisas realizadas nas comunidades que permitem práticas educativas contribuindo para problematizar e debater, em conjunto com os coletivos das escolas e comunidades do campo, temas importantes, como a valorização cultural.

Os educandos evidenciam a importância das práticas educativas viabilizadas pela formação em Alternância que indicam a valorização dos conhecimentos e das experiências que os povos do campo possuem, e as transformações que devem se materializar com base no compromisso político com os diversos movimentos sociais que militam pela defesa e garantia do direito à educação nas comunidades do campo.

É interessante constatar nas falas dos estudantes como as pesquisas construídas pelos educandos no percurso formativo do Curso possibilitam um acúmulo de conhecimentos das problemáticas da realidade das escolas e comunidades, permitindo-lhes elaborar estratégias de intervenção de diversas formas. Temos como exemplos o debate sobre a situação do atendimento do Ensino Médio no campo e a situação sistematizada em TCC, com dados produzidos nas pesquisas efetivadas durante a participação nas alternâncias.

Caldart (2002) nos ajuda na interpretação dos depoimentos ao afirmar que a matriz histórica do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, desde a sua criação, está ligada à materialidade da terra na formação dos sujeitos do campo e remete à luta e resistência dos trabalhadores e trabalhadoras do campo para permanecer na terra. A autora ressalta que para o MST, no momento em que adentram a universidade para a formação, seus militantes têm o entendimento de que, antes de serem universitários, “são Sem Terra, têm a marca da terra e da luta que os faz chegar até a universidade” (p. 88).

Os relatos dos formadores da LPEC a seguir corroboram com as narrativas dos educandos sobre a incidência de suas práticas educativas nas escolas do campo, enfatizando a importância dos processos formativos por meio das Pesquisas Socioeducacionais desenvolvidas nos Tempos/Espaços Localidade.



Os nossos TCCs, eles têm uma profundidade até de intervir na realidade. Na graduação eu trabalhei com dois educandos que conseguiram fazer uma intervenção mesmo na realidade, por que eles eram professores, então, assim, eles mostraram ao longo do processo como é que eu repenso o currículo da disciplina que eu trabalho na escola do campo. Da escola como um todo ainda não foi possível, mas a disciplina que eu trabalho a partir

do diagnóstico da realidade feito com os sujeitos, como é que elenco temas da realidade para trabalhar no ensino de ciências. Então, eu acho que o ponto alto da alternância é quando ela se materializa em algo concreto (Gláucia, formadora da LPEC).

É importante ainda destacar que as transformações que os educandos da LPEC têm provocado no âmbito do Curso incidem para além do contexto das escolas e das comunidades do campo:



Nós temos uma coordenação de Educação do Campo no município de Marabá que sofre o reflexo dessa formação. Quando eles vão fazer algo, eles nos veem como referência, tem impacto social visível, tem um impacto no local, nas escolas em alguns casos, e tem um impacto que é lá na prática da escola (Margarida, docente da LPEC).

Esse depoimento diz respeito às parcerias estabelecidas entre os sujeitos da LPEC com os gestores municipais da região sudeste do Pará, aqui de forma mais específica com o município de Marabá, onde o reconhecimento social do Curso vem ocorrendo inclusive com a inserção de vagas para que os licenciados possam participar do Concurso Público em 2018 (Edital nº 1/2018).

Por fim, o acompanhamento que realizamos no Tempo/Espaço Universidade/Localidade possibilitou a compreensão de que as propostas de ação construídas pelos educandos nas escolas e comunidades a partir dos levantamentos nas sete Pesquisas Socioeducacionais são ricas em dados e informações, abrangendo desde a Pesquisa I, sobre Histórias de Vidas, até Pesquisa VII, sobre Trabalho e Juventude. Porém, quando os educandos mudam o lócus de pesquisa nesse percurso, a articulação entre os Tempos Universidade/Localidade, as Pesquisas Socioeducacionais, os estágios e a produção do TCC fica enfraquecida, assim como a incidência nas escolas e comunidades termina sendo fragilizada.

No entanto, é importante destacar que a mudança de lócus de pesquisa pelos estudantes pode ocorrer por diversos fatores: nas comunidades onde as escolas são fechadas, os dados do Censo Escolar do INEP evidenciam o fechamento de 4.452 escolas no estado do Pará nos últimos 15 anos, e a maioria é do campo (HAGE et al., 2019); em muitas comunidades rurais não há oferta de Ensino Médio e o estágio nessa etapa escolar obriga os estudantes a mudarem a comunidade onde iniciaram as pesquisas realizadas com os anos finais do Ensino Fundamental, podendo em alguns casos investigar escolas localizadas no espaço urbano, onde os estudantes do campo vão estudar com a oferta do transporte escolar.

Essa realidade diversa e desafiadora tem implicações nas propostas de intervenção dos estudantes da LPEC nas escolas e comunidades do campo, uma vez que os educandos que realizam as pesquisas na mesma escola e comunidade do campo

ao longo do Curso acumulam conhecimentos mais substanciais e possuem maior encadeamento das ações no processo de investigação, implicando na identificação de problemáticas e nas definições das temáticas, dos conteúdos, das estratégias e práticas educativas para a elaboração de suas propostas de intervenção.

## Considerações conclusivas

Apesar dos desafios evidenciados ao longo do texto, os processos formativos que se efetivam na LPEC em Alternância Pedagógica, sustentados pelas sete Pesquisas Socioeducacionais realizadas pelos estudantes em municípios do Pará, Maranhão e Tocantins, contribuem de múltiplas formas para a efetivação de práticas educativas que incidem na realidade dos povos e escolas do campo referenciadas pelos princípios que o Movimento de Educação do Campo indica para os cursos de formação de professores e para as escolas do campo.

O estudo por nós realizado, e aqui centrado na apresentação do "Eixo Alternância Pedagógica na Formação de Educador: contribuições que incidem nas Escolas e Comunidades do Campo", nos permitiu identificar que a forma como se desenvolvem os processos formativos em Alternância Pedagógica contribui para que eles realizem a inserção ativa nos territórios do campo, com a efetivação de práticas educativas que se fundamentam no amplo levantamento de dados da realidade social, econômica, cultural e política que essas pesquisas lhes permitem desenvolver.

Nesse processo, os educandos constroem conhecimentos substanciais acerca da situação educacional das escolas do campo, bem como de problemáticas vivenciadas nas comunidades campesinas em diversos municípios paraenses, conforme explicitado anteriormente. Esse acúmulo de conhecimentos e saberes referencia os educandos no momento de planejarem e efetivarem as práticas educativas que incidem na realidade das escolas e comunidade do campo. As Pesquisas Socioeducacionais estruturam, alimentam e dinamizam a Alternância Pedagógica na LPEC. Com os dados levantados nas Pesquisas I e II os educandos identificam temáticas nas escolas e comunidades do campo que são analisadas, problematizadas, debatidas com o conjunto dos sujeitos envolvidos com o Curso, com as escolas e comunidades.

No desenvolvimento da Pesquisa III - Produção Educacional na Realidade das Localidades, os estudantes planejam e efetivam práticas educativas que, aos poucos, vão intervindo nas escolas e comunidades com propostas curriculares sintonizadas com os princípios da Educação do Campo forjando um currículo que valorize a realidade dos sujeitos. Tal modelo de currículo considera as temporalidades de vida e trabalho no campo, como no caso das Escolas Carlos Marighela no Assentamento 26 de Março, em Marabá, e Vila Limão, no município de Jacundá, nas escolas do Assentamento Palmares, no município de Parauapebas, entre outras relatadas. É um currículo que estimula o diálogo entre os conhecimentos acadêmicos científicos e os saberes tradicionais dos sujeitos do campo.



As unidades curriculares Pesquisa Socieducacional V e Estágio de Docência II favorecem intervenções dos educandos nas escolas e comunidades com intencionalidades diversas, como a de contribuir para o resgate de práticas culturais esquecidas pelos sujeitos. As práticas educativas efetivadas pelos educandos contribuem para que as escolas construam ações que assumam o trabalho e a cultura dos diversos povos do campo como referência.

Por sua vez, Pesquisa VII e Estágio de Docência IV, com o tema Trabalho e Juventude no Campo e com Intervenção no Ensino Médio, permitem aos educandos a construção de práticas educativas que contribuem para analisar e propor ações para as escolas e comunidades sobre as problemáticas relacionadas às formas e às relações de trabalho no campo. São temas debatidos e incluídos no currículo das escolas de forma suscitar a reflexão sobre a preparação para o mercado de trabalho e a exploração da força de trabalho pelo capital, bem como sobre o trabalho no sentido educativo e de humanização dos seres humanos, sobre as implicações do trabalho como um direito, incluindo as políticas públicas que dizem respeito ao trabalho no campo.

As práticas educativas que os educandos planejam e efetivam visam incentivar a escola a desenvolver um currículo que valorize as formas e relações de trabalho no campo, destacando as ações dos diversos povos migrantes, indígenas, quilombolas e ribeirinhos pelo direito ao trabalho no território da região do sudeste paraense, nas lutas contra o grande capital na forma de agronegócio, hidronegócio e hidromineronegócio (MALHEIROS; RIBEIRO, 2014).

Os relatos dos educandos evidenciam que suas ações de intervenção nas escolas e comunidades se materializam em meio a inúmeras dificuldades relacionadas a tensões com os gestores municipais de educação. Para desenvolver práticas educativas referenciadas pelos princípios da Educação do Campo que exigem o currículo escolar organizado de modo a garantir o direito às temporalidades dos educandos no campo, é preciso todo um trabalho de convencimento, diálogo e negociação com os agentes públicos para que garantam a logística e a infraestrutura, como alimentação, transporte escolar, materiais didáticos, entre outros itens.

A pesquisa revelou que nas escolas onde existe um maior número de educadores já formados e educandos da LPEC as práticas educativas são materializadas com mais facilidades do que em espaços onde ainda não é possível contar com um número significativo de sujeitos formados no Curso. Nesse sentido, a intencionalidade do Movimento de Educação do Campo de formar coletivos de educadores para que possam incidir nas escolas e comunidades vem aos poucos sendo alcançada pela experiência da UNIFESSPA.

Apesar das dificuldades estruturais para se manter o processo seletivo especial, até o presente momento tem sido garantido o perfil de ingresso dos educandos para o qual o Curso foi pensado: trabalhadores do campo, sujeitos ligados organicamente aos movimentos sociais e que militam para intervir na realidade dos diversos territórios em que atuam.

Em nossa tese identificamos, com os quatro eixos de análise, que as contribuições da Alternância Pedagógica na experiência da LPEC afirmam a perspectiva contra-hegemônica na formação dos educadores, ao materializar os princípios da Educação do Campo por meio de um Curso em que os sujeitos do processo formativo são trabalhadores do campo que ocupam a universidade. Esta instituição é um espaço historicamente ocupado pela elite, mas com a participação de estudantes da Educação do Campo no Curso afirmam suas identidades camponesas e lutam para que a Alternância se mantenha como uma organização da formação que permite a relação orgânica dos sujeitos com a terra, com o trabalho, contrapondo-se às orientações de formação hegemônica de caráter pragmatista e utilitarista.

No contexto atual em que vivemos, de retirada de direitos sociais básicos, e em que a educação é vista como mercadoria pela classe dominante, são necessárias muitas pesquisas e estudos que afirmem a importância de cursos como a Licenciatura em Educação do Campo, em que se inclui a experiência da LPEC na UNIFESSPA, como conquista das classes trabalhadoras do campo. Nesse processo, será necessária a reflexão sobre as contribuições da Alternância Pedagógica para a efetivação de práticas educativas efetivadas pelos educandos nas escolas e comunidades do campo, no sentido de se identificar os impactos dessas práticas para a transformação da realidade das escolas e comunidades do campo.

## Referências

ALMEIDA, R. H. **Territorialização do campesinato no sudeste do Pará**. Belém: NAEA. 2012.

ANJOS, M. P. dos. **Experiência de formação de professores no PRONERA no sudeste do Pará**. 201f. Dissertação (Mestrado em Agriculturas Familiares e Desenvolvimento Sustentável). Universidade Federal do Pará, Embrapa Amazônia Oriental, Belém, 2009.

\_\_\_\_\_. Institucionalização da formação superior em Educação do Campo: materialização dos princípios na Licenciatura. Dossiê Educação do Campo. **Revista Educação em Perspectiva**, Universidade Federal de Viçosa, v. 6, n. 2, jul a dez/ 2015. p. 356-377.

\_\_\_\_\_. ; RIBEIRO, N. B. (org.). **Saberes e práticas de educadores e educadoras do campo**. Marabá, PA: Iguana, 2016.

ARROYO, M. Formação de educadores do campo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

\_\_\_\_\_. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo**. Cadernos de Subsídios. Coordenação: Marise Nogueira Ramos, Telma Maria Moreira, Clarice Aparecida dos Santos. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004.

BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 4. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

DUARTE NETO, J. H. **Práxis curricular nos cursos de formação de professores da Educação Básica: a epistemologia da prática e a construção do conhecimento escolar**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal Pernambuco (UFPE) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Recife, 2010.

FARIAS, M. C. G. de. **Alternância Pedagógica na formação do educador do campo: Contribuições da Licenciatura em Educação do Campo a partir da UNIFESSPA**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Pará. Belém, 2019.

FERNANDES, B. M. Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, M. C. (org.). **Educação do Campo e pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: MDA, 2006.

FISCHER, N. B.; LOUSADA, V. L. Risco (verbete). In: **Dicionário Paulo Freire**. STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (org.). 2. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GRAMSCI, A. **Maquiavel, a política e o Estado Moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

\_\_\_\_\_. **Cadernos do cárcere**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. V. 1. Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedito Croce. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

HAGE, S.; CRUZ, R.; NASCIMENTO, E.; DIAS, J. **Documento Final**. II Seminário de Combate ao Fechamento de Escolas no Campo no Estado do Pará. Castanhal – Pará. Fevereiro de 2019 (digitalizado).

HÉBETTE, J. **Cruzando a fronteira**: 30 anos de estudo do campesinato na Amazônia. V. 4. Belém: Ed. UFPA, 2004.

KOLLING, E. J.; NERY, I.; MOLINA, M. C. (org.). **Por uma Educação Básica do Campo** (Memória). Brasília: Universidade de Brasília, 1999. (Coleção por uma Educação Básica do Campo 1).

MALHEIROS, B. C.; RIBEIRO, B. M. Os campos da Educação do Campo - Contexto, texto e intertexto: abrindo as perspectivas do olhar sobre a Educação do Campo. In: SILVA, I. S.; SOUZA, H.; RIBEIRO, N. B. (org.). **Práticas contra-hegemônicas na formação de educadores**: reflexões a partir do curso de Licenciatura em Educação do Campo do sul e sudeste do Pará. Brasília: MDA, 2014.

MARX, K. **Teses sobre Feuerbach** (1845). Edição Ridendo Castigat Mores. Versão para ebook. EbooksBrasil.com. Fonte Digital disponível em: <www.jahr.org>. setembro de 1999.

MICHELOTTI, F. **Educação do Campo**: reflexões a partir da tríade produção, cidadania e pesquisa. Palestra realizada no III Seminário Nacional do PRONERA. Luiziana, GO, 2007.

MOLINA, M. C. (org.). **Educação do Campo e Pesquisa II**: questões para reflexão. Brasília, MDA/MEC, 2010.

\_\_\_\_\_.; SÁ, L. M. Licenciatura em Educação do Campo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (org.). **Dicionário da Educação**

**do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

RIBEIRO, M. **Movimento camponês, trabalho e educação:** liberdade, autonomia e emancipação: princípios/fins da formação humana. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

SEMERARO, G. Anotações para uma teoria do conhecimento em Gramsci. **Revista Brasileira de Educação** [online]. jan-abr. 2001, n. 16, p. 95-104. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782001000100010&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782001000100010&script=sci_abstract&tlng=pt)>.

SILVA, L. H. **As experiências de formação de jovens do campo:** alternância ou alternâncias? Viçosa, MG: UFV, 2003.

CURADO SILVA, K. A. C. P. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 17, n. 32, p. 13-31, jan./abr. 2011.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Rev. Ciências Humanas**, Frederico Westphalen, RS, v. 18, n. 2 [31], p. 121 – 135, set./dez. 2017.

OLIVEIRA, I. A. de. **Paulo Freire:** gênese da educação intercultural no Brasil. Curitiba: Editora CRV, 2015.

TRINDADE, D. R. **O potencial da Licenciatura em Educação do Campo na Universidade de Brasília para a produção de ações contra-hegemônicas:** um estudo de caso no Assentamento Itaúna em Planaltina de Goiás. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Brasília, 2011.

UNIFESSPA (Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará). **PPC - Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UNIFESSPA.** Faculdade de Educação do Campo. Marabá, Pará. Mimeo, 2014.

VELHO, O. G. **Frentes de expansão e estrutura agrária:** estudo do processo de penetração numa área da Transamazônica. 3. ed. Manaus: Universidade do Estado do Amazonas Edições, 2013. (Coleção Antropologia da Amazônia).

WILLIAMS, R. **Marxismo e literatura.** Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

# REGIÃO NORDESTE









# Formação de professores para escolas do campo: considerações sobre a Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal do Maranhão

Anderson Henrique Costa Barros<sup>1</sup>

Diana Costa Diniz<sup>2</sup>

Marinalva Sousa Macedo<sup>3</sup>

## Introdução

Reconhecemos a caminhada dos Movimentos Sociais do Campo como expressão do povo organizado que faz e que pensa sobre a vida no e do campo. Das suas práticas de organização, de luta social e de educação podemos extrair muitas lições para a Educação do Campo. A primeira delas é que o povo que vive no campo tem que ser sujeito de sua própria formação. Não se trata, pois, de uma educação ou uma luta para os, mas sim dos trabalhadores do campo (BRASIL, 2002).

Os anos 1990 trouxeram à cena política a oferta de educação “para todos” e a questão da pobreza. É nesse contexto que o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) lidera um movimento nacional de luta por uma Educação do Campo, cujo marco principal foi o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA), realizado em 1997 na Universidade

---

<sup>1</sup>Doutorando em Educação Matemática e Tecnológica. Mestre em Matemática. Docente do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (Universidade Federal do Maranhão - UFMA).

<sup>2</sup>Mestre em Educação. Doutoranda da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática (REAMEC). Professora do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (Universidade Federal do Maranhão - UFMA).

<sup>3</sup>Mestre em Educação. Doutoranda em Políticas Públicas (Universidade Federal do Maranhão - UFMA). Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA).

de Brasília (UnB), além da I e da II Conferências por uma Educação do Campo (1998 e 2004).

Pressionado, o Estado foi levado a tomar medidas políticas educacionais mais efetivas, as quais culminaram na aprovação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) em 1998, a criação do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo em 2003 e a criação, em 2004, da Coordenadoria de Educação do Campo, vinculada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC). Destaca-se ainda a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena (Parecer nº 14/1999, do Conselho Nacional de Educação) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Resolução nº 1/2004, do Conselho Nacional de Educação). Dando continuidade às ações no âmbito da formação do educador, entre o final de 2006 e início de 2007, o Ministério da Educação apresentou um programa-piloto denominado Licenciatura do Campo, que foi inicialmente desenvolvido em algumas universidades do país (UnB, UFMG, UFBA e UFS).

Este trabalho apresenta os resultados qualitativos da pesquisa Políticas da Expansão da Educação Superior no Brasil - Eixo Sub 7, que investigou os “Riscos e Potencialidades da Expansão das Licenciaturas em Educação do Campo” a partir do Edital nº 2/2012, documento que instituiu o curso na Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

No Maranhão, a Universidade Federal, conseguiu aprovar os projetos das Licenciaturas em Educação do Campo em Ciências Agrárias e em Ciências da Natureza e Matemática, com funcionamento no Campus III da UFMA, na cidade de Bacabal. O curso é destinado aos candidatos que tenham concluído o Ensino Médio e que se enquadrem em uma das seguintes categorias: educadores que atuem na Educação Básica do campo no Maranhão; egressos do Ensino Médio das escolas por alternância; jovens e adultos residentes em comunidades rurais no Maranhão.

O embasamento teórico-metodológico que orienta a pesquisa assenta-se no pressuposto de que a educação é um direito e, portanto, tem que ser democrática no que tange a acesso, permanência, qualidade, formação dos profissionais e gestão. Desse modo, busca-se, como apoio metodológico, a perspectiva do Materialismo Histórico Dialético na tentativa de desvendar o objeto investigado. Esse método consiste em encontrar respostas sobre como se produz concretamente um determinado fenômeno social, considerando que a dimensão histórico-social é marcada por antagonismos e/ou conflitos sociais, e, de acordo com Frigoto (1995, 2006), por um tríplice movimento: de crítica, de construção do conhecimento novo e da nova síntese no plano do conhecimento e da ação. Na compreensão do autor, o que é verdadeiramente importante no processo dialético é a crítica radical da realidade como fundamento da prática, que contribui para alterar e transformar a realidade anterior no plano do conhecimento e no plano histórico-social concreto. Em outras palavras, desenvolver uma visão crí-

tica sobre a questão é conceber o objeto investigado como síntese de múltiplas determinações, apreendê-lo na totalidade de relações que o determinam.

Com base nessa compreensão, a realização da pesquisa sobre a formação de professores e professoras para as escolas do campo envolveu a realização de várias etapas: pesquisas bibliográficas, documental e de campo. Nas pesquisas bibliográficas, fizemos uma revisão da literatura com base nos autores que estão subsidiando a reconstrução do objeto da pesquisa. Nesse percurso, dialogamos com referências fundamentais para o desvelamento das especificidades do objeto, entre as quais citamos: Caldart (2004), Masson (2014), Molina (2004, 2011, 2015), Kolling (2002, 2004), Vendramini (2007), Mancebo (2014), além de outros autores imprescindíveis à compreensão do objeto da pesquisa.

Compreende-se que a garantia dos direitos sociais tem na educação uma das ferramentas importantes para que sejam efetivados os demais direitos universais, como a participação política. Entende-se que a garantia da educação só será possível na luta coletiva, no processo de organização, no compartilhamento de ideias e saberes, interagindo com os diversos sujeitos da ação educativa e com a realidade social. Portanto, o lócus deste trabalho está no campo e expressa as relações de pertencimento a um espaço não só geográfico e de trabalho, ou político e social, mas de múltiplos pertencimentos: histórico, cultural, racial e étnico.

Do ponto de vista das políticas públicas, trata-se de responder ao desafio de atender à zona rural do estado, particularmente aquelas abandonadas pelo poder público, e fazer a formação dos educadores que irão atuar em seus próprios territórios, ajudando a materializar os princípios da Educação do Campo, pois o curso tem como foco a formação do educador e educadora que sejam capazes de alterar a realidade das escolas do e no campo com os conhecimentos adquiridos durante a sua trajetória.

A pesquisa que deu origem a este relatório integra a pesquisa Políticas da Expansão da Educação Superior no Brasil, apoiada pela CAPES a partir do Programa Observatório da Educação (OBEDUC), desenvolvida por sete subprojetos e executada por pesquisadores de diversas Instituições de Ensino Superior do país.

O objetivo geral da pesquisa é analisar as políticas de expansão da Educação Superior no Brasil, considerando as mudanças políticas e sociais em curso e as reformas institucionais advindas da reforma do Estado brasileiro. O Subprojeto 7 - Educação Superior do Campo tem como finalidade investigar as condições da expansão da Educação Superior do Campo e suas contribuições para o desenvolvimento rural e para a sociedade brasileira, implementada pelos 42 cursos das IESs brasileiras, concretizada a partir da demanda dos movimentos sociais, sendo materializada pela Licenciatura em Educação do Campo.

## 2. Questão Agrária e a Educação do Campo: considerações sobre a realidade maranhense

Historicamente a expansão do agronegócio no campo maranhense tem feito com que o estado se destaque no cenário nacional pelas questões fundiárias e disputas pela terra, com elevado índice de violência no campo, apesar do grande número de assentamentos de Reforma Agrária e áreas tradicionais em processo de regularização. Dados do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) revelam que o estado tinha 1.028 áreas de assentamentos, envolvendo 132.301 famílias assentadas em 2017<sup>4</sup>. Sabe-se que o reconhecimento da terra constitui um primeiro passo para a permanência do trabalhador no campo, representando para o assentado a segurança no âmbito legal, porém é essencial que sejam garantidas também as condições básicas para assegurar a produção de sua subsistência no campo.

A desapropriação das terras no Maranhão é considerada uma das mais violentas entre os estados brasileiros. Esse processo se intensificou a partir da década de 1980, com a implementação do Projeto Carajás pela Companhia Vale do Rio Doce e a instalação da indústria de alumínio pela Alcoa, que alteraram o perfil industrial do estado e forjaram a redefinição das lutas populares, causando grande impacto no campo maranhense. Nesse cenário,

O próprio Estado passou a promover a venda de terras públicas para grandes grupos empresariais por preço abaixo de mercado. Esta frente de expansão foi acompanhada pela intensificação da “grilagem” no campo maranhense, pelo uso privado de terras devolutas. [...] Em todo o estado, começaram a se erguer as cercas em áreas de babaquais (BARBOSA, 2006, p. 83).

Projetando o Maranhão no cenário nacional como um dos mais violentos entre os estados da Federação, pois foi nesse período que os conflitos entre as famílias assentadas e os grandes fazendeiros começaram a se acirrar. Estes, por meio de violência física e psicológica, buscavam e buscam expulsar os trabalhadores de suas terras.

A realidade no campo maranhense nas décadas de 1980 e 1990 chega às primeiras décadas do século XXI sem sofrer significativas alterações. Conforme relatório da Comissão Pastoral da Terra (CPT) de 2017, o Maranhão liderou as estatísticas de conflitos pela terra, com 201 ocorrências, superando estados conhecidos nacionalmente por possuírem grandes áreas de conflitos agrários, a saber: Bahia (com 116 ocorrências), Pará (111 casos) e Rondônia (com 96 ocorrências). De acordo com Verano, Gosch e Figueiredo (2017), diante do aumento do número

---

<sup>4</sup>Dados disponíveis em : <<http://painel.incra.gov.br/sistemas/index.php>>.

dos conflitos no campo, o que mais assusta é a insensibilidade do Estado brasileiro, considerada uma nova postura institucional pelos autores. Para eles, os índices crescentes de violência no campo em 2017, só foram registrados em 1964, período ditatorial. Ao fazerem referência aos números de homicídios geograficamente, destacam-se os estados do Pará, Pernambuco, Rondônia e Maranhão.

No Maranhão os movimentos em torno da luta pelo acesso à educação para as pessoas que vivem no e do campo estão presentes desde a década de 1960 no contexto do Movimento de Educação de Base, passando pelo movimento da Pedagogia da Alternância, que se expandiu a partir da década de 1980 em diversos municípios maranhenses. No entanto, é no final dos anos de 1990 que o movimento se estrutura em torno da bandeira da Educação do Campo, mais precisamente em 1999, quando entidades e movimentos de camponeses, como MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), FETAEMA (Federação dos Trabalhadores da Agricultura do Estado do Maranhão) e a ASSEMA (Associação em Áreas de Assentamentos do Estado do Maranhão), organizam-se em torno da implantação do PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária)<sup>5</sup> no Maranhão, em ação articulada com a UFMA e o INCRA.

O PRONERA vai se expandindo aos poucos, aglutinando outros movimentos do campo e outras instituições de ensino superior<sup>6</sup>, como a Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e o Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET), atualmente Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA). O Programa não se limitou a projetos educativos para o campo, mas também atuou como importante espaço de debate, pesquisa e luta em defesa de um projeto educativo para o campo sustentado no respeito às especificidades camponesas e na integração da educação com as demais lutas por condições dignas de vida no campo, tendo os sujeitos do campo como seus protagonistas.

No estado do Maranhão, o PRONERA desenvolve ações de Educação do Campo desde 1998. Inicialmente o programa imprimia maior ênfase na alfabetização de jovens e adultos, tendo registrado um total de 19.359 alunos alfabetizados de 1998 a 2013. A partir de 2003, passou a oferecer educação também no Nível Médio (curso de magistério na modalidade normal) em assentamentos e áreas de Reforma Agrária no estado. Entre as atividades desenvolvidas, destaca-se a organização de dez turmas de magistério na modalidade normal com 462 alunos ingressantes, os quais concluíram sua

---

<sup>5</sup>O PRONERA foi criado oficialmente em 16/4/1998 pela Portaria nº 10/1998, do então Ministério Extraordinário de Política Fundiária, vinculando-se diretamente ao Gabinete do Ministro, sendo aprovado de forma imediata seu primeiro Manual de Operações.

<sup>6</sup>Para a execução financeira dos recursos, foram necessárias parcerias com as fundações de cada Instituição de Ensino Superior: Fundação Sôsândrade (FSADU), Fundação de Amparo à Ciência da Tecnologia (FACT) e FUNCEMA

formação em novembro de 2005 e novembro de 2009. O curso de magistério promovido pelo Programa foi a primeira experiência no estado do Maranhão com a formação de educadores e educadoras do campo.

Historicamente o descaso com a educação da população camponesa impõe a necessidade de se lutar por Educação do Campo, envolvendo movimentos sociais e sindicatos ligados às questões camponesas, além de outras entidades e instituições governamentais (ministérios, universidades, secretarias de educação) e não governamentais (organizações internacionais, associações, igrejas, etc.). Assim, começa a ser construído um movimento de luta coletiva em torno da Educação Básica do Campo, cujo pontapé inicial é a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo realizada em 1998.

Essa conferência teve como mérito colocar a Educação do Campo em discussão de forma coletiva, marcando o início de uma longa caminhada em direção à construção de uma Educação Básica para o campo que contemplese os interesses da população camponesa, com conteúdo e metodologia específica, considerando a realidade do campo. A esse respeito, Vendramini (2007, p. 123) afirma:

Conferência inaugurou uma nova referência para o debate e a mobilização popular: Educação do Campo e não mais educação rural ou educação para o meio rural, ao reafirmar a legitimidade da luta por políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio para os sujeitos que vivem e trabalham no campo.

A realização em 2004 da II Conferência Nacional por uma Educação do Campo foi o momento em que foram definidos e ampliados novos espaços de luta em prol do campo e da Educação do Campo, e a sinalização da defesa e construção de um projeto histórico de educação conduzido pelos próprios sujeitos que vivem e trabalham na área rural.

Esse movimento aponta diretamente para a necessidade da implementação de uma política de formação de educadores e educadoras do campo. A resposta do Estado à reivindicação dos movimentos sociais ligados às questões do campo veio no final de 2006, início de 2007, quando o Ministério da Educação, por intermédio da SECADI, constatou a dificuldade para assegurar a Educação do Campo em razão da ausência de programas e/ou políticas de formação de professores do campo.

Visando diminuir essa lacuna, foi apresentado o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), a ser desenvolvido por algumas universidades do país (UnB, UFMG, UFBA e UFS). Porém, no seu nascedouro, o projeto já apresentava limitações, pois os recursos financeiros que lhe foram destinados garantiam a implantação e manutenção do curso por apenas um ano, ou seja, para assegurar a continuidade dessa

ação, as universidades deveriam angariar recursos por conta própria ou instituir parcerias, inclusive com as secretarias estaduais de educação.

As discussões sinalizavam para um desenho curricular com a finalidade de habilitar professores e professoras para a docência multidisciplinar, organizando os componentes curriculares em quatro áreas do conhecimento: Linguagens (expressão oral e escrita em Língua Portuguesa, Artes e Literatura); Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática; Ciências Agrárias.

Em decorrência dos debates em âmbito nacional e visando à organização da luta por uma Educação do Campo, foi criado no Maranhão em 2004 o Comitê Executivo Estadual da Educação do Campo como estratégia e mobilização das entidades que atuavam em defesa da Educação do Campo, instituído durante a realização do I Seminário Estadual da Educação do Campo.

O Comitê Executivo Estadual da Educação do Campo constitui uma estratégia de mobilização das organizações para defender, propor, avaliar e implementar políticas públicas de educação que atendam, de forma adequada e com qualidade, os povos do campo (MARANHÃO, 2004, p. 1).

Com a criação do Comitê e a realização do Seminário, houve uma sinalização de que o estado do Maranhão estava disposto a seguir o movimento nacional. Essa sinalização foi evidenciada quando analisamos as atas de reuniões ordinárias e extraordinárias, e as propostas feitas pelos membros do Comitê. Constatamos que, no período de 2004 a 2006, foi desenvolvida uma efetiva participação na discussão sobre as políticas de Educação do Campo, mobilizando diversos segmentos da sociedade, inclusive os movimentos sociais do campo.

Nessa perspectiva, foi realizado o II Seminário Estadual da Educação do Campo em 2007, com o objetivo de ampliar o debate e a mobilização para a definição de políticas públicas de Educação Básica para o campo. Em razão da necessidade de promover um momento de reflexão sobre a Educação do Campo, em 2009 foi realizado o I Encontro Estadual de Educação do Campo com o tema "A Educação do Campo no Maranhão". As temáticas discutidas no encontro versaram sobre gestão da Educação do Campo; currículo; formação de profissionais para essa modalidade de educação; condições de oferta e infraestrutura das escolas do campo; Organização do Trabalho Pedagógico.

Considerando que o movimento de Educação do Campo, a partir de suas diversas lutas em âmbito nacional, conquistou um conjunto importante de instrumentos legais que reconhecem e legitimam as condições necessárias para que a universalidade do direito à educação se exerça, respeitando as especificidades dos sujeitos do campo, destacamos que a aprovação das Diretrizes

Operacionais para a Educação Básica do Campo em âmbito nacional, aprovada em 2002, consiste em importante conquista.

Após a realização do I Encontro Estadual de Educação do Campo, a comissão retomou o trabalho e, em 25/8/2011, foram aprovadas as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo do Sistema Estadual de Ensino no Maranhão. No documento, a comissão responsável por sua elaboração explicita inicialmente o que entende por escola do campo:

[...] entende-se por escola do campo aquela situada em área rural, definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente às populações do campo. Da mesma forma são consideradas do campo, as extensões vinculadas às escolas públicas com sede em área urbana, desde que atendam predominantemente estudantes camponeses (MARANHÃO, 2011, p. 2).

A compreensão de escola do campo demonstrada pela comissão que elaborou as diretrizes está em consonância com o Decreto nº 7.352/2010 sobre a política de Educação do Campo. Em conformidade com o decreto, os membros da comissão de elaboração apresentam o que consideram população do campo no Maranhão:

Os indígenas, afrodescendentes, quilombolas, agricultores familiares, extrativistas, quebradeiras de coco, rendeiras, pescadores artesanais, ribeirinhos, ciganos, artesãos, assentados e acampados da Reforma Agrária, trabalhadores assalariados rurais e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (MARANHÃO, 2011, p. 3).

A comissão revelou ainda o conhecimento, por parte de seus componentes, de uma realidade existente em quase todos os estados da Federação brasileira, isto é, a existência das escolas-anexo, no Maranhão de forma quase predominante, cuja justificativa oficial dado refere-se à pequena demanda existente, o que tem sido questionado pelos movimentos sociais ligados às questões do campo.

Para um Estado, como o Maranhão que historicamente vem se negando a ofertar a escola pública ao camponês e seus filhos, e em função dessa situação, lidera as estatísticas nacionais de analfabetismo, além do baixo rendimento escolar, das altas taxas de evasão e repetência, evidencia o quanto a luta por políticas educacionais é necessária.

Ademais, em pleno século XXI verifica-se, em muitas áreas do campo maranhense, a inexistência até mesmo de prédios escolares e de professores com pelo menos o Ensino Fundamental para atuar em sala de aula. Essa realidade



tem sido financiada pelo latifúndio, hoje aprofundada pelo agronegócio, cujos resultados têm sido fome, êxodo, trabalho escravo, desemprego, prostituição infantil e juvenil, além de níveis extremos de pobreza.

Desde 2009 a Universidade Federal do Maranhão vem desenvolvendo experiências formativas<sup>7</sup> no âmbito do PROCAMPO a partir de uma parceria com a Supervisão da Educação do Campo (Secretaria de Estado da Educação) e com o Comitê Estadual da Educação do Campo, de forma a contribuir para a melhoria da qualidade da educação no Maranhão.

### **3. Reflexões sobre o curso de Licenciatura em Educação do Campo na UFMA**

O curso tem sua origem no PROCAMPO, do Ministério da Educação (MEC/SECADI), e foi viabilizado no Maranhão a partir de uma parceria iniciada em 2008<sup>8</sup> entre a Supervisão da Educação do Campo (Secretaria de Estado da Educação), o Comitê Executivo Estadual da Educação do Campo<sup>9</sup> e a Pró-Reitoria de Ensino da Universidade Federal do Maranhão.

O curso integra a política de qualificação docente do Governo Federal e tem como objetivo propiciar a formação de Nível Superior para professores que atuam na Educação do Campo, de forma a contribuir para a melhoria da qualidade da educação do Maranhão e, portanto, dos índices educacionais de cada município.

---

<sup>7</sup>Curso de graduação (criado pela Resolução nº 111, Conselho Universitário) com duração de quatro anos, cuja primeira turma teve início no segundo semestre de 2009, com 60 alunos; a segunda turma começou no primeiro semestre de 2010, com o total de 60 alunos em duas habilitações, a de Ciências Agrárias e a de Ciências da Natureza e Matemática.

<sup>8</sup>O Professor Dr. José de Ribamar Sá Silva esteve à frente da criação e institucionalização na UFMA, permanecendo na Coordenação de 2008 a 2014.

<sup>9</sup>Esteve à frente da criação do Comitê Executivo Estadual da Educação do Campo a Profa. Me. Cacilda Rodrigues Cavalcanti, então Supervisora de Educação do Campo na Secretaria Estadual de Educação

## Quadro 1: Ingressantes e egressos das Turmas 2009 e 2010 da UFMA

INGRESSANTES E EGRESSOS								
das Turmas 2009 e 2010 da UFMA								
Forma de ingresso: Processo Seletivo Vestibular Especial	INGRESSO		Concludentes em 2015		Concludentes em 2016		Concludentes em 2018	
Ano terminalidade	2009	2010	2009	2010	2009	2010	2009	2010
Ciências Agrárias	30	30	12	04	10	12	-	04
Ciências da Natureza e Matemática	30	30	10	01	03	05	03	01
Total			22	05	13	17	03	05
Total de ingresso	65							

Fonte: elaborado pelos autores.

No que diz respeito ao atendimento, houve algumas desistências, e as ausências são justificadas por vários motivos, principalmente a dificuldade encontrada nas secretarias municipais de educação com relação à liberação das atividades docentes para participação no Tempo Universidade do curso. As duas turmas concluíram todos os créditos em 2014, com matrícula final de 50 discentes nas turmas de 2009 e 38 discentes com ingresso em 2010. Os demais que ainda não colaram grau estão em processo de elaboração da monografia, e em junho de 2017, tivemos a cerimônia de outorga do grau visando à certificação dos 31 discentes.

Em 2012, o Projeto Político Pedagógico foi selecionado com base no Edital SESU/SECADI/SETEC nº 2/2012<sup>10</sup>, para a institucionalização definitiva do curso, com a área de Ciências Agrárias e a de Ciências da Natureza e Matemática. Em outubro de 2014, foi realizado o Processo Seletivo Vestibular Especial para o Curso de Licenciatura em Educação do Campo no Campus de Bacabal da UFMA. Foram ofertadas 120 vagas: 60 para a área de conhecimento em Ciências Agrárias e 60 para a área de conhecimento em Ciências da Natureza e Matemática.

<sup>8</sup>O Professor Dr. José de Ribamar Sá Silva esteve à frente da criação e institucionalização na UFMA, permanecendo na Coordenação de 2008 a 2014.

<sup>9</sup>Esteve à frente da criação do Comitê Executivo Estadual da Educação do Campo a Profa. Me. Cacilda Rodrigues Cavalcanti, então Supervisora de Educação do Campo na Secretaria Estadual de Educação.

<sup>10</sup>Os Recursos Humanos pactuados foram: 15 códigos de vagas (4 docentes da área de Ciências Humanas e Sociais, 4 Pedagogos e 1 Geógrafo), 6 docentes para o ensino de Ciências da Natureza e Matemática, 2 para a área de Ciências Agrárias, 1 para Zootecnia e 1 para Agroecologia. Além disso, foram liberadas 3 vagas para a Área Administrativa (2 Assistentes em Administração e 1 Administrador).

## Quadro 2: Atendimento de novas turmas regulares

INSTITUCIONALIZAÇÃO (Nota Técnica nº 2/2016 SESU/SECADI/MEC)								
Formas de Acesso	PSVE 2014		PSVE 2015		PSVE 2016		PSVE 2017	
Cursos	CA	CNMT	CA	CNMT	CA	CNMT	CA	CNMT
Vagas	60	60	30	30	30	30	30	30
Nº de inscritos	198	93	120	76	189	124	198	137
Aprovados	135	48	78	52	35	25	82	65
Matriculados	60	60	30	30	23	25	60	60
Frequência	46	43	27	29	19	23	60	60
Ano e semestre de ingresso	janeiro 2015	janeiro 2015	março 2016	março 2016	junho 2017	junho 2017	maio 2018	maio 2018

Fonte: elaborado pelos autores.

### 3.1. Organização curricular do curso

O curso é desenvolvido com base na estratégia pedagógica da alternância<sup>11</sup> de tempos formativos, organizados em tempos de estudos presenciais (quatro etapas por ano, totalizando oitenta um dias letivos) e tempos de estudos e práticas pedagógicas nas comunidades camponesas (quatro etapas ao ano). Contempla uma estrutura curricular em três núcleos de formação: Núcleo Básico, Núcleo Específico e Núcleo de Atividades Complementares. Durante o tempo de estudos presenciais, os alunos deslocam-se de comunidades camponesas de diversos municípios maranhenses<sup>12</sup> para a Universidade Federal do Maranhão - Campus III, Bacabal/MA.

A alternância tem na sua origem uma proposta de educação direcionada aos sujeitos camponeses com base na articulação das questões pedagógicas associadas ao desenvolvimento econômico, ambiental e humano do campo. Como afirma Gimonet (2007, p. 120), não basta “sucederem-se tempos de

<sup>11</sup>Segundo Nosella (1977), a Pedagogia da Alternância surgiu na França como experiência das "Maisons Familiares Rurales" no ano de 1935. Era uma alternativa metodológica de formação profissional agrícola de nível técnico para jovens, inicialmente do sexo masculino, filhos de camponeses que perderam o interesse pelo ensino regular porque este se distanciava totalmente da vida e do trabalho camponês.

<sup>12</sup>Atualmente o público atendido pelo curso é oriundo de 54 municípios: Açailândia, Anajatuba, Alto Alegre do Maranhão, Amarante, Arame, Amapá do Maranhão, Bacabal, Balsas, Bacuri, Barreirinhas, Bela Vista do Maranhão, Bom Jardim, Bom Jesus das Selvas, Bom Lugar, Buriticupu, Buriti de Inácia Vaz, Cajari, Cantanhede, Central do Maranhão, Chapadinha, Codó, Esperantinópolis, Estreito, Grajaú, Guimarães, Governador Nunes Freire, Humberto de Campos, Igarapé do Meio, Imperatriz, Monção, Morros, Lagoa Grande do Maranhão, Lago da Pedra, Lago do Junco, Lago Verde, Lago dos Rodrigues, Nina Rodrigues, Paulo Ramos, Pedreiras, Pindaré-Mirim, Pinheiro, Presidente Vargas, Primeira Cruz, Pio XII, Poção de Pedras, São Benedito do Rio Preto, São Luís Gonzaga, Santa Helena, Santa Luzia, Turiaçu, Tutoia, Vargem Grande, Vitorino Freire e Zé Doca.

trabalho prático e tempos de escola, sem nenhuma relação entre si, para que exista uma formação alternada”. A perspectiva da alternância implica a construção de processos educativos possibilitando um diálogo entre a universidade e os que vivem no e do campo, assim como a possibilidade de materializar ações interdisciplinares contemplando a diversidade da população camponesa.

Nesse sentido, a finalidade da alternância é preparar os educadores para a atuação técnica, social e política nas escolas do campo, visando à melhoria das condições educacionais, integradas a um projeto de desenvolvimento sustentável e atuação em diferentes espaços da educação, respeitando suas especificidades e a diversidade de suas culturas.

Os egressos da Licenciatura em Educação do Campo, áreas de Ciências Agrárias e de Ciências da Natureza e Matemática, estarão habilitados para a docência das disciplinas nas áreas específicas nos quatro últimos anos do Ensino Fundamental, no Ensino Médio e na Educação Profissional de Nível Técnico, seja na modalidade subsequente ou integrada, com especificidade para a atuação em escolas do campo. Todavia, deve-se ressaltar que o percurso formativo não os impede de atuar em escolas localizadas nas áreas urbanas, uma vez que a matriz curricular contempla os conteúdos dos cursos convencionais, e a formação específica para o campo é ampliada, resultando em aumento da carga horária total.

As atividades curriculares estão organizadas em regime de alternância de Tempos Educativos (Tempo Universidade e Tempo Escola-Comunidade), metodologia de Organização do Trabalho Pedagógico articulada com a realidade da escola e da comunidade, permitindo a unidade teoria e prática, a realização de pesquisas interventivas durante o processo formativo dos discentes.

### Quadro 3: Organização dos tempos educativos

TEMPOS EDUCATIVOS	ÁREAS DE ATUAÇÃO	
TEMPO UNIVERSIDADE <sup>13</sup>	Ciências da Natureza e Matemática	Ciências Agrárias
	1.530 horas-aula de estudos do Núcleo Básico; 1.155 horas-aula de estudos específicos em Ciências da Natureza e Matemática; 180 horas-aula de atividades complementares	1.530 horas-aula do núcleo básico; 1.245 horas-aula de estudos específicos em Ciências Agrárias; 180 horas-aula de atividades complementares
TEMPO ESCOLA-COMUNIDADE	O Tempo Escola-Comunidade compreende 1.560 horas-aula, incluídas as 450 horas-aula de estágio curricular obrigatório e 180 horas-aula de elaboração de monografia. As atividades do Tempo Escola-Comunidade, assim como aquelas do Núcleo de Atividades Complementares, são atividades de caráter prático	O Tempo Escola-Comunidade compreende 1.590 horas-aula, incluídas as 450 horas-aula de estágio curricular obrigatório e 180 horas-aula de elaboração de monografia. As atividades do Tempo Escola-Comunidade, assim como aquelas do Núcleo de Atividades Complementares, são atividades de caráter prático

Fonte: Elaborado pelos autores a partir do Projeto Pedagógico do Curso.

**O Projeto Político Pedagógico do Curso** de Licenciatura em Educação do Campo Ciências Agrárias / Ciências da Natureza e Matemática tem como objetivos:

- I.** Compreender, de forma crítica e contextualizada, as relações e processos sociais organizados, a partir da reflexão sobre as diferentes realidades.
- II.** Promover a integração do aluno com sua comunidade, possibilitando a pesquisa e a construção de projetos e práticas pedagógicas que expressem a história, a cultura e o conhecimento dos educandos, contribuindo para o fortalecimento de sua identidade camponesa.
- III.** Refletir sobre as relações de gênero, raça e etnia no processo educativo, no âmbito das áreas de Reforma Agrária e da sociedade. Estudar os valores e práticas organizativas das culturas negra, indígena e camponesa, como conteúdos fundamentais para o fortalecimento das identidades desses sujeitos. (PPC, p. 30).

---

<sup>13</sup>Durante o tempo de estudos presenciais, os alunos deslocam-se de comunidades camponesas de diversos municípios maranhenses para a Universidade Federal do Maranhão - Campus III, Bacabal/MA.

Ainda de acordo com o documento citado, os componentes curriculares estão divididos em áreas específicas e interligadas, chamadas de Núcleos de Estudos e Atividades. Esses núcleos, compostos por disciplinas curriculares, são concebidos como blocos orgânicos de conteúdos que visam educar o aluno para a sua participação social, tanto do ponto de vista político quanto do ponto de vista técnico, compreendido pelos conteúdos específicos para a formação do educador.

A proposta curricular se amplia para a educação não escolar e para as diversas formas de organização social do campo. A estrutura adotada para o currículo propõe a formação de um licenciado que tem na docência<sup>14</sup> um caráter particular, a pesquisa como princípio formativo a todos os profissionais formados, independentemente de sua terminalidade específica, e a interação e comunicação entre saberes diversos, consolidando uma formação multidisciplinar.

O percurso formativo na Educação do Campo é fundamentado na defesa dos princípios manihutários, buscando-se a formação e a transformação do educador do campo para além da dimensão econômico-material. O diálogo nas áreas do conhecimento sinaliza uma formação de educadores com sensibilidade e capacidade técnica e política para reconhecer e promover os princípios, concepções e fundamentos da vida no campo e na cidade. Nessa perspectiva, no perfil do educador do campo identifica-se o seu papel fundamental na resistência organizada em defesa da escola pública, da Reforma Agrária e da transformação mais ampla da sociedade.

Com a estruturação do corpo docente, a coordenação buscou garantir a formação e o fortalecimento dos princípios da Educação do Campo nas práticas pedagógicas dos professores com a organização de um grupo de estudos de temáticas, numa perspectiva construtiva de saberes dos sujeitos do campo, a garantia dos direitos à educação e a valorização do conhecimento local das comunidades.

A partir de 2016, a equipe vem realizando estudos com a finalidade de reformulação e adequação do projeto pedagógico do curso em conformidade com a Resolução nº 2, de 1º/7/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados, cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Entre as questões discutidas no colegiado, foi aprovada a inclusão da agroecologia como eixo estruturante do currículo vinculado aos conteúdos das diferentes áreas.

---

<sup>14</sup>Toma como referência a proposta para a formação de educadores defendida pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), segundo a qual a identidade docente é ampliada pela pesquisa e difusão do conhecimento, rompendo-se com a dualidade entre teoria e prática, e não se limitando a indicar mecanicamente competências e habilidades como perfil do profissional.

Ainda sobre as adequações às diretrizes, foram aprovadas as normas de atividades teórico-práticas, denominadas anteriormente de Atividades Acadêmicas Científicas Culturais (AACC). No percurso formativo, o curso contempla várias atividades (seminários, oficinas, cursos, etc.) presentes em vários campos do conhecimento fundamentais para a complementação da formação do educador das escolas do campo.

O estágio curricular é componente obrigatório do Curso de Licenciatura em Educação do Campo e deve ser desenvolvido com base nas Normas Específicas do Curso aprovadas por seu colegiado em junho de 2017, em conformidade com a Resolução CONSEPE nº 684/2009 e a Lei do Estágio nº 11.788/2008.

O Estágio é componente prático destinado ao exercício profissional a ser desenvolvido nas escolas do campo, de forma a possibilitar ao aluno a vivência de contextos e situações reais da docência nas escolas do campo que ofertam as séries finais do Ensino Fundamental, o Ensino Médio Regular, Ensino Médio Integrado à educação profissional de nível técnico.

A oferta do estágio deverá ocorrer a partir do segundo ano do curso e terá carga horária total de 450 horas, dividida em três componentes: Estágio em Docência nas séries finais do Ensino Fundamental (180 horas), Estágio em Educação Popular no Campo (90 horas) e Estágio em Docência no Ensino Médio e na Educação Profissional de Nível Técnico (180 horas).

De acordo com as normas complementares, os discentes deverão produzir um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) na modalidade de artigo, monografia ou outras aprovadas em colegiado. A elaboração do TCC deverá analisar e sistematizar estudos e experiências vivenciadas no processo de formação, tanto em sala de aula quanto nas comunidades e movimentos sociais. Deverão nortear os trabalhos desenvolvidos no âmbito da Educação do Campo, relacionados com a vivência dos estudantes e suas produções resgatando os saberes e problemáticas das suas comunidades. No diálogo com os docentes, identificamos a importância de estudos com temáticas nas sub-áreas de Etnomatemática (arte ou técnica de explicar, entender a cultura local) e Etnociência (práticas agroecológicas com plantação de mudas, ensino de física no campo e outros assuntos).

### **3.2. Integração ensino e pesquisa no curso**

O Projeto de Educação Tutorial em Educação do Campo é um grupo de aprendizagem tutorial da Universidade Federal do Maranhão, criado em dezembro de 2012, composto de 12 bolsistas e voltado para a intervenção político-pedagógica em escolas do campo, envolvendo Cursos de Pedagogia da Terra e de Licenciatura em Educação do Campo direcionados para a formação de profissionais para a Educação Básica nas escolas do campo no estado do Maranhão. Desse modo, investigam-se as experiências de Organização do Trabalho Pedagógico e a gestão das escolas do campo no Maranhão sob a coordenação da Profa. Dra. Cacilda Rodrigues Cavalcanti (de 2010 a 2012) e da Profa. Me. Diana Costa Diniz (de 2012 até fevereiro

de 2018), respeitando a temporalidade permitida dos seis anos. Em fevereiro de 2018, o Professor Emerson Dalla Chiezza assumiu os trabalhos no grupo.

A partir de 2016, as ações do grupo tiveram como foco a Licenciatura em Educação do Campo, uma vez que o Curso de Pedagogia da Terra encerrou suas atividades em novembro de 2016. As atividades de ensino, pesquisa e extensão são desenvolvidas articulando-se o tempo de estudos acadêmicos com o tempo de estudos e intervenção prática nas comunidades camponesas, tanto no âmbito da escola quanto da comunidade, no modelo de Pedagogia da Alternância, consubstanciando um processo permanente de ação-reflexão-ação.

Em 2010 o curso também foi contemplado com o edital do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência para a Diversidade (PIBID Diversidade). O programa inicialmente foi coordenado pelo Prof. Dr. José de Ribamar Sá Silva com a finalidade de promover a articulação entre a Educação Superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais. Em 2013 foi submetido um subprojeto ao Edital nº 66/2013 do PIBID Diversidade. A partir de 2014, as atividades foram desenvolvidas sob a coordenação da Profa. Dra. Viviane de Oliveira Barbosa, e em 2015, a coordenação passou a ser exercida pelo Prof. Me. Anderson Henrique Costa Barros.

O campo de atuação do Programa abarcou duas escolas: Unidade Integrada Roseli Nunes, localizada no Assentamento Cigra, na Vila Kênio, município de Lagoa Grande do Maranhão, e a Casa Familiar Rural Padre Josino Tavares, situada no Assentamento Alencarina II, município de Bom Jesus das Selvas/MA. A seleção dessas unidades levou em consideração a quantidade de discentes egressos dos cursos pelo PRONERA e a presença dos discentes da Licenciatura em Educação do Campo atuando como docentes nessas escolas.

Com a entrada de novas turmas no Curso de Licenciatura em Educação do Campo após a institucionalização, o Programa necessitou de uma reformulação, com a seleção de novos bolsistas de iniciação à docência, e foi coordenado pelo Prof. Me. Anderson Henrique Costa Barros até março de 2018. Atualmente a estrutura do Programa conta com 14 bolsistas, 2 supervisoras e 1 coordenador institucional, e as ações desenvolvidas nas escolas seguem o princípio da Pedagogia da Alternância, tendo em vista que as atividades são planejadas e desenvolvidas durante as etapas do Tempo Escola-Comunidade.

### **3.3. Gestão do curso**

A gestão do curso<sup>15</sup> é de responsabilidade da Universidade Federal do Maranhão, de acordo com a legislação que rege o funcionamento dos cursos de graduação em licenciatura e as resoluções de criação do curso para cada terminalidade. O curso se compõe da seguinte estrutura:



**Colegiado** – composto por representantes de professores e alunos para deliberar em reuniões sobre o funcionamento do curso, definindo a execução financeira, a seleção e o acompanhamento de alunos, o calendário de atividades, a presidência do Núcleo Docente Estruturante (NDE), além de outras atribuições. Há um documento que normatiza o seu funcionamento, no qual se percebe que é assegurado apenas o direito de voz aos movimentos sociais.

**Coordenação** – função exercida por um docente da UFMA responsável por acompanhar e gerenciar o desenvolvimento das atividades e disciplinas relativas aos núcleos de formação; oferecer apoio técnico-pedagógico aos professores das áreas; acompanhar o desenvolvimento dos alunos e propor estratégias de avaliação e de combate à evasão; subsidiar a Coordenação Geral com informações a respeito dos Eixos de Formação Básica e das Práticas Integradoras; compor, em conjunto com os outros coordenadores, o cronograma de aulas do Tempo Universidade e das atividades do Tempo Escola-Comunidade.

**Corpo Administrativo** – composto por um administrador e dois assistentes administrativos, é a instância responsável pelos processos acadêmico-administrativos do curso, como organização da documentação de alunos, elaboração, envio e controle de correspondência, gerenciamento de arquivos, gerenciamento dos recursos financeiros e providências referentes à logística para a realização das atividades do curso.

**Coordenação da Área de Ciências Humanas e Sociais** – função exercida por um docente da área, é responsável pelo acompanhamento, gerenciamento e desenvolvimento das atividades e disciplinas relativas ao Eixo de Formação Básica, oferecendo apoio técnico-pedagógico para os professores da área, acompanhando o desenvolvimento dos alunos e propondo estratégias de avaliação e de combate à evasão, e subsidiando a Coordenação do Curso com informações a respeito do Eixo de Formação Básica.

**Coordenação da Área de Ciências da Natureza e Matemática** – função exercida por um docente da área, responsável por acompanhar, gerenciar e desenvolver as atividades e disciplinas relativas ao Eixo de Formação **Específica** - Ciências da Natureza e Matemática, fornecer apoio técnico-pedagógico aos professores da área, acompanhar o desenvolvimento dos alunos e propor estratégias de avaliação e retenção, e subsidiar a Coordenação do Curso com informações a respeito do Eixo de Formação Específica.

**Coordenação da Área de Ciências Agrárias** – função exercida por um docente da área, responsável por acompanhar, gerenciar e desenvolver as atividades e disciplinas relativas ao Eixo de Formação Específica - Ciências Agrárias, ofere-

---

<sup>15</sup>Em agosto de 2014, a Profa. Me. Diana Costa Diniz assumiu a Coordenação, dando continuidade à institucionalização do curso, sendo substituída pelo Prof. Doutor Raimundo Edson Pinto Botelho a partir de janeiro de 2018.

cer apoio técnico-pedagógico para os professores da área, acompanhar o desenvolvimento dos alunos e propor estratégias de avaliação e retenção, além de subsidiar a Coordenação do Curso com informações a respeito do Eixo de Formação Específica.

**Núcleo Estruturante Docente** – composto por representantes de professores com a tarefa de promover a discussão permanente do PPC e, quando necessário, propor alterações visando ao amadurecimento e aperfeiçoamento do curso, e oferecer suporte técnico para os gestores do curso, coordenações e colegiado.

**Grupos de Organicidade** – durante o Tempo Universidade, os estudantes se organizam em sete grupos de organicidade (Equipes de Infraestrutura; Mística; Alimentação; Secretaria; Saúde; Esporte e Lazer; Cultura, Comunicação Social e Memória; Organicidade) em conformidade com uma das habilidades do curso, que é a gestão dos processos educativos. Atualmente está sendo discutida a criação do Centro Acadêmico, com a elaboração do regimento e preparação para as eleições.

### **3.4. Das condições estruturais de funcionamento do curso**

No que diz respeito à estrutura física, o curso utiliza a estrutura geral do Campus III - Bacabal, incluindo salas de aula, espaços de lazer, refeitório, auditórios, laboratórios, biblioteca, alojamentos feminino e masculino equipados apenas com camas. A biblioteca dispõe de alguns títulos específicos da Educação do Campo e da respectiva área de estudos específicos, porém não suficientes para atender à demanda dos alunos. Do mesmo modo, são necessários laboratórios de química, de solos e de informática para uso geral de professores e alunos.

Ressalte-se que, em setembro de 2014, o curso recebeu a visita dos avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), em atendimento ao ato regulatório do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, Área de Ciências da Natureza e Matemática (Código EMEC 123511)<sup>16</sup>, atribuindo-lhe o conceito 3. Em setembro de 2015, uma segunda comissão esteve in loco para avaliação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, Área de Ciências Agrárias (Código EMEC 123513), atribuindo-lhe o conceito 4.

Quanto ao Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), a procuradoria institucional orientou a Coordenação no sentido de que os estudantes estariam dispensados de participar.

---

<sup>16</sup>Cadastro da Educação Superior (Cadastro e-MEC) é uma ferramenta que permite ao público a consulta de dados sobre Instituições de Ensino Superior e seus cursos.

## 4. Materialização dos riscos e das potencialidades na institucionalização do curso

Destacamos primeiro o que consideramos como potencialidades:

- *Ampliação das lutas contra o atual modelo de desenvolvimento e contra o fechamento das Escolas do Campo, pela garantia do direito à formação para os licenciados que já estão atuando nas escolas do campo;*
- *Garantia de acesso e permanência a partir de uma política de assistência estudantil e a inserção dos egressos na rede pública;*
- *Formação por áreas de conhecimento e reconhecimento da alternância como Organização do Trabalho Pedagógico na Educação Superior e custo por aluno diferenciado pelo formato organizativo dos cursos;*
- *Centralidade da pesquisa e produção de conhecimento da realidade articuladas com a transformação da forma escolar atual;*
- *Currículo baseado em pressupostos teóricos da Pedagogia Histórico-crítica e da Pedagogia Socialista, assim como a percepção da Licenciatura em Educação do Campo como um campo multi e interdisciplinar;*
- *Garantia de acesso dos estudantes via Processo Seletivo Especial;*
- *Organização do Trabalho Pedagógico com vistas à materialização do currículo integrado e interdisciplinar, e sua vinculação com a agroecologia, planejamento pedagógico coletivo;*
- *Reafirmação do protagonismo das organizações dos trabalhadores do campo e sua participação orgânica no curso;*
- *Práticas curriculares que relacionam ensino, trabalho e auto-organização dos estudantes.*

Compreendemos que a luta por políticas públicas para a população camponesa, incluindo a política de formação de educadores, acontece de forma mais intensa, dependendo da correlação de forças advindas da luta de classes, impondo riscos às conquistas adquiridas. Nesse sentido, na institucionalização do curso, consideramos como riscos os seguintes aspectos:

- *Dificuldade de cumprir o calendário planejado dos tempos educativos em razão das limitações orçamentárias da universidade;*
- *Dificuldade de planejar as atividades de estágio curricular, elaboração de monografia e sua realização no Tempo Comunidade;*
- *Dificuldade em realizar acompanhamentos sistemáticos das atividades do Tempo Comunidade;*
- *Pouca interação e comunicação entre saberes diversos para consolidar uma formação multidisciplinar entre os tempos educativos;*

## 5. Considerações Finais

A luta pela conquista da terra tem sido o motor dessa história em permanente movimento. Ela contribui para a constituição de homens e mulheres capazes de se mover num processo que busca a transformação de suas vidas e do coletivo, ou seja, lutar pela Reforma Agrária, pela educação e pelas demais políticas públicas como parte de uma única totalidade.

As discussões sobre políticas públicas de Educação do Campo tiveram origem na I Conferência em 1998, e de forma mais intensa a partir da II Conferência realizada em 2004, quando entraram na agenda de governo, universidades e movimentos sociais. A partir de então, observou-se um envolvimento mais direto com o Estado na disputa pela formulação de políticas públicas de Educação Pública do Campo, tão necessárias para compensar a histórica discriminação e exclusão dessa população quanto ao acesso a políticas de educação, além de tantas outras.

No âmbito das políticas de formação dos educadores e educadoras do campo, compreendemos que a escola, os educadores e os educandos dos assentamentos e de demais áreas de Reforma Agrária devem ser compreendidos como sujeitos importantes nas estratégias de desenvolvimento sustentável do campo. Nesse sentido, defende-se um projeto de formação de educadores em nível superior, contextualizado e orientado para a transformação social dessa realidade que historicamente vem enredando os trabalhadores e as trabalhadoras do campo maranhense em uma única visão de educação, a dominante.

No campo dos direitos sociais, a educação deve ser garantida pelo Estado, devendo, portanto, ser pública, gratuita e com qualidade social. Apesar do reconhecimento de que são direitos dos trabalhadores rurais, as experiências pedagógicas propostas pelos movimentos sociais camponeses seguem sob a ameaça permanente do Estado entre o dito, o pretendido e o efetivado. Os cursos de formação de professores devem constituir-se um processo permanente, sem subjugar-se à noção neoliberal de educação, a qual continua a proclamar a educação para todos, porém flexibilizando-a, focalizando-a, privatizando-a sob a lógica da relação custo-benefício.

Percebe-se que, ao mesmo tempo em que foram anunciadas ações de ampliação da oferta de cursos, em contraposição tem-se o corte no orçamento global das universidades, gerando impasses com relação à consolidação das experiências que se institucionalizaram a partir do Edital nº 2/2012. Outro fator relevante refere-se ao custo por aluno, que precisa ser diferenciado pelo formato organizativo, assim como outras despesas decorrentes dos cursos por alternância nas instituições de ensino, sem provocar evasão, desistência, perda de professores e paralisações.

Portanto, garantir o acesso de educadores e educadoras que vivem no e do campo ao saber sistematizado significa uma tarefa bastante desafiadora para os envolvidos no curso em face dos enfrentamentos nos Tempos Educativos.

Nesse sentido, reafirma-se que o Curso de Licenciatura em Educação do Campo inegavelmente consiste na alternativa que os homens e mulheres do campo têm hoje como garantia do direito à educação pública de qualidade e que precisa urgentemente ser consolidado como uma política de Educação do Campo, para que todos e todas possam ter acesso ao saber socialmente elaborado.

Finalmente, pode-se dizer que promover a Educação do Campo significa fortalecer uma escola que interage com diferentes espaços da luta e da cultura camponesa. Para essa escola o educador deve ter sua formação pautada em modelo de qualidade dos profissionais da educação comprometida com o futuro do nosso povo, crianças, jovens e adultos. Em outras palavras, para que ocorra a construção de um sistema educacional significativamente diferente, é preciso considerar “a totalidade das práticas político-educacional-culturais na mais ampla concepção do que seja uma transformação emancipadora” (MESZÁROS, 2005, p. 57).

Nesse percurso, compreendemos que as políticas públicas, mesmo aquelas que surgem das pressões exercidas pelos movimentos sociais e sindicais, ao se incorporarem aos aparelhos estatais do Estado, fazem parte do jogo de interesses e da correlação desigual de forças que se estabelece dentro do Estado. E dependendo da correlação de forças existente, as políticas públicas podem perder muito do seu conteúdo originário, evidenciando as potencialidades, mas também os riscos de sua descaracterização e desconfiguração.

## Referências

BARBOSA, Z. M. **Maranhão, Brasil: lutas de classes e reestruturação produtiva em uma nova rodada de transnacionalização do capitalismo**. São Luís: UEMA, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº01/2002. Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo. Brasília; DF: MEC/SECAD, 2002.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 5, nov. 2010.

CALDART, R. S. **Elementos para construção do projeto político e pedagógico da Educação do Campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004. (Coleção por uma Educação do Campo, n. 5).

CANUTO, A.; LUZ, C. R. da S.; ANDRADE, T. V. P. (coord.). **Brasil, conflitos no campo**. Goânia: CPT Nacional, 2017, 280p.

FRIGOTO, G. **Educação e crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. A nova e a velha face da crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos. In: \_\_\_\_\_.; CIAVATTA, M. **Teoria e educação no labirinto do capital**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. p. 23-50.

GIMONET, J. C. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEF-FAs**. Petrópolis, RJ: Vozes; Paris: AIMFR, 2007. (Coleção Alternativas Internacionais em Desenvolvimento, Educação, Família e Alternância).

KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. (org.). **Educação do Campo: identidades e políticas públicas**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002, 92p. (Coleção por uma Educação Básica do Campo, n. 4).

MANCEBO, D. Educação superior no Brasil: expansão e tendências (1995-2014). In: **37ª Reunião Nacional da ANPEd**. 4 a 8 de outubro de 2015, UFSC, Florianópolis.

MARANHÃO. Secretaria Estadual de Educação. **Diretrizes e estratégias para uma política pública de Educação do Campo no Maranhão**. São Luís: Seduc/MA, 2007.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo do Sistema Estadual de Ensino do Maranhão**, São Luís, 2011.

MASSON, G. A importância dos fundamentos ontológicos nas pesquisas sobre políticas educacionais. In: CUNHA, C. da; SOUSA, J. V. de; SILVA, M. A. da (org.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

MÉSZAROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. A. de (org.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004. (Coleção por uma Educação Básica do Campo, n. 5).

\_\_\_\_\_.; SÁ, L. M. B. de M. **Licenciaturas em Educação do Campo: registros e reflexões a partir das experiências-piloto**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. (Coleção Caminhos da Educação do Campo, n. 5).

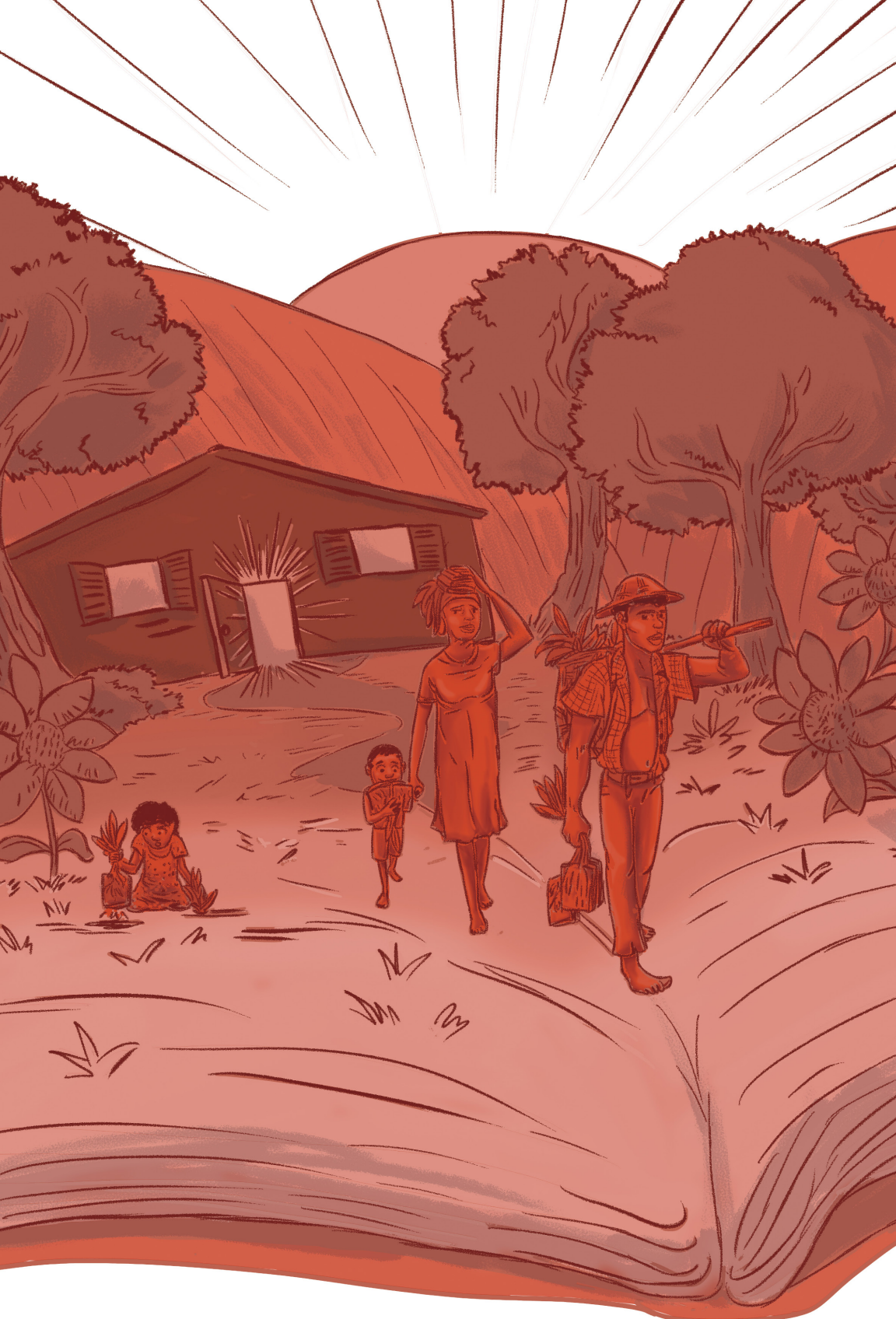
\_\_\_\_\_. Expansão das Licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. In: **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 145-166, jan./mar. 2015, Editora UFPR.

NOSELLA, P. **Uma nova educação para o meio rural: sistematização e problematização da experiência educacional das Escolas da Família Agrícola do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo**. 204fls. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1977.

VENDRAMINI, C. R. Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. In: **Cad. Cedes**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 121-135, maio/ago. 2007.

\_\_\_\_\_. A Educação do Campo na perspectiva do materialismo histórico-dialético. In: COUTINHO, A. F. **Diálogos sobre a questão da Reforma Agrária e as políticas de Educação do Campo**. São Luís: Editora da UFMA, 2009. p. 32-45.

VERANO, T. de C.; GOSCH, M. S.; FIGUEIREDO, R. S. Assassinatos no campo e Reforma Agrária: análise estatística e espacial do período de 1995 a 2017. In: CANUTO, A.; LUZ, C. R. da S.; ANDRADE, T. V. P. (coord.). **Brasil, conflitos no campo**. Goiânia: CPT Nacional, 2017. p. 109-117.





# Riscos e potencialidades da Pedagogia da Alternância na Licenciatura em Educação do Campo - Ciências Agrárias da UFRB

Silvana Lúcia da Silva Lima<sup>1</sup>

Gilsélia Macedo Cardoso Freitas<sup>2</sup>

Priscila Brasileiro Silva do Nascimento<sup>3</sup>

Carlos Adriano da Silva Oliveira<sup>4</sup>

Terciana Vidal Moura<sup>5</sup>

## Introdução

O presente artigo é fruto de investigação local integrante de uma pesquisa nacional intitulada *Políticas da Expansão da Educação Superior no Brasil*, organizada por integrantes do Coletivo de Pesquisadores do SUB 7, seção que trata da Educação Superior do Campo, tendo por objetivo discutir os *riscos e potencialidades presentes no processo de implantação e ampliação dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo* oriundos de edital específico, fruto da luta dos movimentos

---

<sup>1</sup>Doutorado em Geografia (Universidade Federal de Sergipe, 2007). Atualmente exerce o cargo de Professor Adjunto, e é Pesquisadora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). E-mail: <silvana@ufrb.edu.br>.

<sup>2</sup>Doutorado em Educação (Universidade del Mar - UdelMar, Chile). Docente do Centro de Formação de Professores (Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB). E-mail: <gfreitas@ufrb.edu.br>.

<sup>3</sup>Doutorado em Educação e Contemporaneidade (Universidade do Estado da Bahia - UNEB). Professora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (CETENS/UFRB). E-mail: <priscilabrasileiro@ufrb.edu.br>.

<sup>4</sup>Doutorando em Educação (Universidade Federal da Bahia - UFBA). Professor da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Centro de Formação de Professores (UFRB/CFP). E-mail: <carlosadriano0202@ufrb.edu.br>.

<sup>5</sup>Doutorado em Ciências da Educação (Universidade do Minho, Portugal). Professora da Licenciatura em Educação do Campo com ênfase em Ciências Agrárias e do Mestrado Profissional em Educação do Campo (Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB). E-mail: <tercianavidal@ufrb.edu.br>.

sociais do campo. Neste trabalho daremos ênfase aos riscos e potencialidades da Pedagogia da Alternância no curso de Licenciatura em Educação do Campo, área do conhecimento Ciências Agrárias, ofertado pelo Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

Considerando a materialidade histórica da Educação do Campo e a demanda dos movimentos sociais que lhe deram origem, os beneficiários prioritários do curso são os sujeitos do campo em sua diversidade (BRASIL, 2010). Tal condição nos exige pensar a educação numa perspectiva emancipadora, o campo como base empírica e foco principal do processo formativo, e a política pública educacional específica que reconhece a necessidade de reparar as desigualdades socioterritoriais historicamente produzidas pelo Estado brasileiro comprometido com a lógica do capital.

Ao trazer o campo, seus sujeitos e o mundo da produção da vida pelo trabalho para o centro do processo, aproximamos a educação do debate da questão agrária brasileira e de sua potencial relação com a construção da soberania territorial e alimentar dos povos do campo. Tal perspectiva nos permitiu reconhecer a potencialidade e assumir os riscos da formação de professores para as escolas do campo fundamentada na Pedagogia da Alternância, que rege o nosso projeto político pedagógico e apresenta à comunidade acadêmica necessidades e condições diferenciadas do trabalho docente e dos gestores, bem como condições para a permanência dos educandos.

O curso agrega hoje, em 2019, estudantes oriundos de cerca de 50 (cinquenta) municípios da Bahia, de Pernambuco e do Espírito Santo. Tal abrangência territorial amplia as possibilidades de alcance da UFRB, que chega, pela via do trabalho pedagógico, às comunidades dos educandos historicamente distantes do mundo acadêmico. Por outro lado, impõe enormes desafios aos educadores que precisam dar conta de um outro formato de processo formativo, outra relação teoria e prática do planejamento acadêmico (e de carga horária) que se realiza necessariamente dentro e fora da sala de aula convencional.

Internamente a universidade também precisou se reorganizar, aceitando calendários acadêmicos, regulamentos e plataformas de registros diferenciados de notas, e reconhecendo dentro da semestralidade distintos tempos formativos, o Tempo Universidade e o Tempo Comunidade. Assim, a partir dessa nova estrutura acadêmica, teve de construir condições de permanência específicas para os educandos. Cada ação remete a novos trâmites burocráticos internos e externos, igualmente dependentes de acordos e compromissos políticos com o projeto em curso.

Aos estudantes também foram demandadas mudanças na relação com o mundo acadêmico, pois, no contexto da Alternância, eles são muito mais sujeitos da sua formação do que nos processos tradicionais.

Neste artigo, trataremos da sistematização da experiência da UFRB, dando ênfase a três aspectos: **1) Pedagogia da Alternância e Tempo Comunidade:**

práxis pedagógica e outras possibilidades do fazer acadêmico; **2)** Estágio Supervisionado: potencialidades de um percurso formativo vivido, sentido e praticado nos espaços do campo e **3)** Permanência qualificada: lutas, articulações e resistências.

## **1. Pedagogia da Alternância e Tempo Comunitário: práxis pedagógica e outras possibilidades do fazer acadêmico**

Segundo o Projeto Político e Pedagógico do curso, a Licenciatura em Educação do Campo - Área de Ciências Agrárias tem por objetivos:

- *Formar educadores(as) para atuar nas escolas do campo no âmbito das séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio da Educação Básica junto às populações que vivem e trabalham no/do campo e na diversidade das ações pedagógicas necessárias à promoção do desenvolvimento agrário na Bahia e no Brasil, tendo por prioridade garantir a formação inicial de professores(as) em exercício nas escolas do campo;*

- *Desenvolver estratégias de formação para a docência multidisciplinar a partir de uma organização curricular pautada na área do conhecimento Ciências Agrárias, com os fins previstos no art. 2º da Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Formação por áreas de conhecimento e reconhecimento da alternância como Organização do Trabalho Pedagógico na Educação Superior e custo por aluno diferenciado pelo formato organizativo dos cursos.*

Com essa proposta, objetiva-se formar professores que consigam adentrar as escolas da Educação Básica, em especial as escolas do campo, para construir uma leitura crítica da realidade agrária do país, discutir as possibilidades para efetivação do projeto popular de nação semeando a Agroecologia. Assim, o objetivo maior é formar professores para realizar práticas pedagógicas em Agroecologia, compondo projetos de ensino interdisciplinares ou disciplinas específicas, com uma gama de possibilidades de ofertas que já estão dadas para a rede pública e popular no estado da Bahia, ou para atuar em espaços não formais. Isso exige uma articulação indissociável entre o ensino, a pesquisa e a extensão, orientados pela alternância dos tempos educativos/formativos.

O Projeto Político Pedagógico do curso aponta duas dimensões para a formação de educadores do campo: **a) gestão de processos educativos escolares e b) gestão dos processos comunitários.** Esse modelo de formação considera e respeita a complexidade e a diversidade do campo, suas escolas, seus sujeitos, tempos e espaços (biomas), dialogando e intervindo nos processos de elaboração e condução das políticas de desenvolvimento agrário na Bahia e no Brasil, tendo como foco a Agroecologia, o Associativismo e a Cooperação.

Pensar os processos formativos nos distintos tempos educativos/formativos exige de educadores e educandos do curso um exercício constante sustentado

na ação, reflexão, ação com vistas a dar conta dos desafios e potencialidades da Educação do Campo no sentido de que a alternância nos tempos formativos seja trabalhada de forma articulada e pautada na práxis.

A categoria Práxis aqui defendida supera a Epistemologia da Prática, que, segundo Molina (2015), desconsidera fatores centrais para a qualificação da prática docente, como as condições sociais, econômicas, políticas e culturais. Numa formação docente baseada na Epistemologia da Prática, o conceito de “prática” é associado à atividade prática no sentido estritamente utilitário, que sugere, conforme Vásquez (2007, p. 28), o uso de expressões como “homem prático”, “resultados práticos”, “profissão muito prática”. Em consequência, o que se tem é uma formação de educadores imediatista e igual para todos(as). Ainda de acordo com o autor, a “elaboração de um conceito filosófico da atividade prática precisa libertar-se deste significado que quase sempre vem associado na linguagem corrente aos vocábulos ‘prática’ ou ‘prático’”.

Feitas as reflexões iniciais, passaremos para os desafios da construção das atividades do Tempo Comunidade, tomando como referência o Caderno de Atividades da 2ª etapa formativa (2º semestre) da 1ª turma, ocorrida em 2014, tendo como eixo do debate “Questão Agrária, Relações de Trabalho e Educação e a Prática Reflexiva das Ciências Naturais na Comunidade”.

O eixo foi definido a partir do debate central presente nos oito componentes curriculares da etapa (Questão Agrária; Capital, Trabalho e Educação; Fundamentos de Química Aplicada à Agroecologia; Prática Reflexiva em Fundamentos de Química Aplicada à Agroecologia; Linguagem Brasileira de Sinais; Fundamentos da Biologia; Prática Reflexiva em Fundamentos da Biologia; Fundamentos da Física I). O Tempo Comunidade é o espaço de pesquisa e sistematização das atividades propostas no Caderno de Atividades, cuja socialização acontece no Seminário Integrador, geralmente na primeira semana do Tempo Universidade.

O docente responsável pelo Seminário Integrador organiza, em diálogo com o coletivo, um Caderno de Atividades para o Tempo Comunidade. No caso anunciado, a atividade definida foi o Diagnóstico Rural Participativo (DRP), tendo como temática “Educação do Campo, Questão Agrária e a Relação Sociedade-Natureza”, para a qual os educandos fizeram uso de três ferramentas: 1) “Mapa mental” da comunidade e/ou município; 2) “Árvore dos problemas”; 3) “Diagrama de Venn”. A proposta visava criar condições para que os educandos produzissem leituras críticas de suas realidades.

A segunda atividade foi a organização de seminários territoriais sobre Questão Agrária e Educação do Campo. Considerando a distribuição geográfica dos nossos educandos, foram realizados oito eventos, mobilizando mais 18 (dezoito) municípios.

Os DRPs realizados pelos educandos em cada comunidade produziram subsídios para o debate nos Seminários Territoriais e ajudaram os educandos na

construção de um olhar mais aprofundado e crítico sobre suas comunidades, municípios e realidades, tomando como base as discussões travadas nos componentes cursados no Tempo Universidade. Os Seminários Questão Agrária e Educação do Campo permitiram a socialização do debate e construção de uma leitura de realidade de âmbito regional.

A realização das atividades mencionadas exigiu diversos movimentos dos docentes e educandos da UFRB, e das forças políticas locais/regionais. Os docentes reorganizaram suas formas de avaliação e suas aulas<sup>6</sup> assumindo, pela primeira vez, o desafio de ir até as comunidades dos educandos como parte do Tempo Comunidade, orientando e/ou acompanhando o planejamento e/ou a realização do DRP e dos Seminários.

Os educandos aprofundaram os conteúdos trabalhados nas aulas do Tempo Universidade pela via da pesquisa, da realização de diagnósticos e pelo debate. Também foram desafiados a mobilizar a comunidade e organizar os referidos eventos dentro de uma proposta técnico-científica. A maior parte dos educandos participou dos Seminários dentro e fora de seus territórios, ampliando os seus conhecimentos territoriais da Bahia. Além do DRP, os educandos também realizaram a Caminhada Ecológica, um inventário coletivo do bioma, da produção e dos problemas locais, contando com o apoio dos mais velhos da comunidade, articulando saberes populares locais e conhecimentos científicos.

A metodologia de acompanhamento dos educandos durante o Tempo Comunidade também segue a lógica territorial, em que cada docente faz o acompanhamento de um conjunto de educandos ali residentes. Esse formato de distribuição do acompanhamento entre os docentes pode mudar a cada tempo formativo, com ajustes conforme as atividades requeridas, cabendo a cada docente a autonomia de escolher a melhor forma e estratégias de acompanhamento de sua equipe.

No retorno ao Tempo Universidade, os estudantes, individual ou coletivamente, elaboram um relatório descrevendo os instrumentos e os procedimentos metodológicos utilizados, os referenciais teóricos aprofundados, resultados e análises produzidos, que são socializados no componente curricular Seminário Integrador, na presença de professores avaliadores e demais educandos da turma.

À universidade coube reconhecer esse tempo de estudo e trabalho na comunidade como parte da carga horária do curso, garantindo a estrutura para o deslocamento dos educandos e docentes, além de diárias para os docentes durante a sua permanência nos municípios.

---

<sup>6</sup>30% da carga horária de cada componente curricular é realizada como atividade no Tempo Comunidade.

A trajetória anunciada permite compreender que, como a práxis, a Pedagogia da Alternância é um elemento desafiador, exigente da prática do diálogo e do abandono do planejamento individual, solitário, egoísta. Descola o docente, aproxima conhecimentos e experiências tão distintas, pois, como afirma Freire, exige o “gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismos” (FREIRE, 1996, p. 58).

## **2. Estágio Supervisionado: potencialidades de um percurso formativo vivido, sentido e praticado nos espaços do campo**

A Resolução UFRB nº 19/2016 aprovou o Regimento de Estágio Supervisionado da Licenciatura em Educação do Campo - Ciências Agrárias, do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. O parágrafo único do Capítulo II (Do Estágio) dispõe que:

Em cumprimento ao que determina a Resolução acima, o estágio é realizado a partir do 6º semestre do curso, de modo a assegurar a vivência dos graduandos em espaços escolares e não escolares, e a carga horária divide-se em três estágios de 136 (cento e trinta e seis) horas.

O estágio supervisionado realizar-se-á em três semestres com carga horária total de 408 horas (quatrocentos e oito horas). O estágio é uma disciplina teórico-prática do processo de ensino-aprendizagem, bem como, componente curricular obrigatório para todos os graduandos do curso de Licenciatura em Educação do Campo - Ciências Agrárias, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia configurando-se como vivência profissional necessária à formação acadêmica, destinada a propiciar ao graduando aprendizagem de aspectos que contribuam para a formação profissional.

Os três estágios supervisionados obrigatórios são:

- *Docência e Gestão dos Processos Educativos nos anos finais do Ensino Fundamental;*
- *Gestão dos Processos Educativos em espaços não escolares de Educação do Campo;*
- *Docência e Gestão dos Processos Educativos em escolas do campo do Ensino Médio.*

Os tempos formativos dos estágios são organizados conforme a proposta do curso em alternância entre o Tempo Universidade (68 horas) e o Tempo Comunidade (68 horas). Durante o Tempo Universidade, o estagiário acumula elementos teóri-

cos, conhece a documentação necessária para a realização desse componente curricular e elabora o Plano de Estágio, bem como inicia o diálogo com o campo de estágio. Esse diálogo estabelece os primeiros contatos entre universidade, estagiários e o campo de estágio, e fortalece os vínculos já existentes. O Tempo Comunidade é destinado à prática propriamente, com aplicação do Plano de Estágio, elaboração da sequência didática e do relatório.

No retorno para a Universidade durante o Seminário Integrador, é realizado o Seminário de Socialização do Estágio. Os graduandos têm a oportunidade de tecer as reflexões advindas da experiência de estágio ao compartilhar o material didático produzido, o diálogo de aproximação entre o conhecimento científico e o saber popular ou pedagógico capturado no campo de estágio. Esse exercício promove a produção do conhecimento com base no entendimento de que o estágio consiste em um campo epistemológico, portanto campo fértil para produzir ciência, mas também um exercício da práxis pedagógica.

O estágio ganha importância como campo epistemológico e se manifesta numa cuidadosa orientação durante suas etapas, documentos obrigatórios e instrumentos de avaliação. O destaque ao Estágio Supervisionado é consenso entre os docentes envolvidos, sobretudo no sentido da realização de um acompanhamento mais próximo, mais frequente e também com maior diálogo com as instituições parceiras.

No Estágio Supervisionado II, por exemplo, a perspectiva da Educação Popular como raiz da Educação do Campo, especialmente na defesa dos princípios da educação emancipatória, é tratada como ênfase teórica que aglutina o debate da agroecologia. Por se tratar de um estágio que acontece em diferentes espaços não escolares (assentamentos, associações, sindicatos, instituições não governamentais, asilos, entre outros), o planejamento do Caderno de Atividade do Tempo Comunidade do semestre 2017.1 assegura que esse componente curricular.

[...] permitirá aos estagiários trilhar um percurso sustentado no diálogo com autores estudados ao longo do curso, porém na interface com teóricos que discutem a educação popular, social ou comunitária, sobretudo a escuta sensível aos “mestres” dos espaços formativos elencados para o acontecimento das práticas sociais de estágio. Nesse sentido, imprime maior liberdade ao estagiário em suas escolhas, como também expressa um gestar da experiência a partir dos princípios da Educação do Campo, com vistas à transformação social. Salienta-se, portanto, a riqueza que constitui esse estágio pela diversidade de possibilidades e pela potencialidade dos espaços e atividades pensadas (UFRB, 2017, p. 6).

O objetivo do Estágio II é desenvolver uma prática pedagógica com fundamento teórico-metodológico na Educação Popular, na realidade das comunidades camponesas e nas demandas formativas das comunidades, instituições, organizações, associações, movimentos sociais em que se constituirão os campos de estágio, em consonância com a Resolução nº 019/2016<sup>7</sup>, que dispõe sobre a aprovação do Regulamento de Estágio Supervisionado do curso.

É importante ressaltar que foi fundamental na elaboração e execução do Plano e Relatório de Estágio e no Seminário de Socialização do Estágio, realizado durante o Seminário Integrador VII, a abordagem teórica dos seguintes componentes curriculares: Tecnologia Social e Viabilidade de Empreendimentos Solidários; Práticas Reflexivas em Tecnologia Social e Viabilidade de Empreendimentos Solidários; Organização do Trabalho Pedagógico na Educação do Campo; Práticas Reflexivas em Organização do Trabalho Pedagógico na Educação do Campo e Formas de Ação e Engajamento Social na Produção Acadêmica.

Assim como os Planos de Atividades para o Tempo Comunidade, os Planos de Estágio respeitam o que está posto no Projeto Político Pedagógico do curso, respeitando a complexidade e a diversidade do campo em diálogo com o desenvolvimento agrário, tendo como foco a Agroecologia, o Associativismo e a Cooperação.

### **Quadro 1: Abordagens do Plano de Estágio em espaços não escolares**

<b>PRINCIPAIS ABORDAGENS PRESENTES NOS PLANOS DE ESTÁGIO</b>
A luta por educação e escolas do campo
Agricultura familiar
Agroecologia
Aprendizagens em espaços não escolares
Associativismo
Economia Solidária
Engajamento social
Sindicalismo
Engajamento social

*Fonte: Elaborado por Gilsélia Freitas (2018).*

---

<sup>7</sup>A Resolução nº 19/2016 foi uma construção da equipe de docentes envolvidos no estágio como demanda do NDE. Disponível em: <<http://ufrb.edu.br/educacaodocampocfp>>.



O direcionamento para a realização das práticas sociais em espaços não escolares fomentou a criatividade, o aprofundamento teórico e a busca por literatura que desse conta dos atravessamentos temáticos diagnosticados pelos educandos, pautados na realidade e nas condições objetivas das suas comunidades. Por essa razão, investiu-se tempo na elaboração cuidadosa do Plano de Estágio e do Tempo Universidade, promovendo articulação com os sindicatos, movimentos sociais e associações. Naturalmente o interesse e, portanto, o investimento na execução da proposta são resultados da trajetória pessoal e acadêmica dos educandos.

O Caderno de Atividades do TC/2017.1 encaminha a socialização dos produtos advindos do contato com o campo de estágio para o Seminário Integrador VII. Em atendimento à solicitação dos educandos, realizou-se o Seminário Integrador VII no formato do "Comuniversidade - II Feira de Diálogos com a Educação Popular: projetos de vida, tecnologias sociais e práticas agroecológicas dos sujeitos do campo".

O "Comuniversidade - II Feira de Diálogos com a Educação Popular" é um projeto de extensão, em parceria com as comunidades rurais, com o Programa Tecelendo, o Programa PET Educação e Sustentabilidade e a Cooperativa da Agricultura Familiar e Economia Solidária do Vale do Jiquiriçá (COAMA) abrangendo o município de Amargosa. Para a sua segunda edição, foi alargada a proposta para os estudantes estagiários do curso de Licenciatura em Educação do Campo - Ciências Agrárias advindos de várias regiões do estado da Bahia e do Espírito Santo. Foram incorporadas à programação atividades do VII Seminário Integrador, por se considerar a importância de práticas educativas que proporcionam um espaço de reflexão acerca da inter-relação entre práticas da Educação Popular, Comunidade e Universidade.

O formato foi o mesmo das feiras livres, uma vez que estas constituem espaços de desenvolvimento de práticas que dialogam diretamente com **projetos de vida, tecnologias sociais, práticas agroecológicas dos sujeitos do campo**, cujo eixo articulou os distintos tempos formativos do curso mencionado. Além disso, o formato serviu de orientação para o desenvolvimento das práticas sociais do campo do Estágio II, em especial para atender ao seu objetivo de desenvolver uma prática pedagógica tendo como fundamento metodológico a Educação Popular, a realidade das comunidades camponesas e as demandas formativas das comunidades, instituições, organizações, associações, movimentos sociais em que se efetivam os campos de estágio.

Defende-se as feiras porque nelas se estabelecem relações sociais e lugares onde os sujeitos (re)produzem seus cotidianos atravessados por gostos, cheiros, cores e sabores. Considerando a feira como um lugar de trocas representativas, enfatizamos que o objetivo foi proporcionar encontros com tempos e espaços permeados pela Educação Popular, além de problematizar suas implicações práticas na formação de educadores e educadoras do Centro de Formação de Professores (CFP/UFRB), evidenciando a dimensão das inter-relações entre Comunidade e Universidade nesse contexto.

Os Estágios Supervisionados I e III têm a centralidade na experiência da docência e da gestão dos processos educativos nas escolas do campo nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Contudo, o rigor mencionado nas orientações do Estágio Supervisionado II é regra na condução dos demais estágios e também distribui a carga horária no ir e vir entre o Tempo Universidade e o Tempo Comunidade.

Por fim, os distintos tempos formativos (TU e TC) assumidos na Alternância Pedagógica pela LEdoC/CFP, inspirados na Pedagogia da Alternância, são entendidos como potencialidade, sobretudo ao trilhar nas possibilidades de um desenho desses tempos educativos/formativos no Ensino Superior.

Do ponto de vista dos desafios, este estudo elenca alguns limites a serem superados pelo conjunto de sujeitos envolvidos na dinâmica da construção e consolidação do curso. Nesse sentido, a análise dos dois Cadernos de Atividades 2013.2 e 2017.1, bem como dos outros documentos/relatos de experiências que subsidiaram a pesquisa, aponta que:

- a)** *o Tempo Comunidade deve ser assumido como campo de investigação;*
- b)** *o exercício da docência como um ato político, portanto formativo para docentes e educandos;*
- c)** *a necessidade de romper em definitivo com a lógica da Epistemologia da Prática;*
- d)** *é imperativo assumir o protagonismo como sujeito social inserido num curso de formação contra-hegemônica para o exercício da práxis;*
- e)** *estabelecer vínculos orgânicos com os movimentos sociais;*
- f)** *enfrentar o debate da identidade do campo, assumindo o papel de educador do campo;*
- g)** *diminuir a distância que separa a universidade dos espaços formativos (escolas do campo, associações, sindicatos, movimentos sociais e outros);*
- h)** *contribuir com as escolas do campo no debate contra a visão urbana impregnada nas escolas contra o seu fechamento, denunciar a precariedade do transporte e estabelecer parcerias de formação continuada para os professores que atuam nas escolas do campo, além de outras ações;*
- i)** *discutir amplamente o acompanhamento do TC.*

Em suma, parafraseando Carlos Brandão Rodrigues, é urgente "crer no ser humano", na intensidade de uma educação pautada na emancipação e solidariedade humana, sobretudo "crer em sua trajetória pelo mundo, crer na sua capacidade de aprender", que espalha esperança de "transformar-se e de transformar o mundo" (Crer para Educar).

### **3. Os desafios da Permanência Qualificada em Alternância: lutas, articulações e resistências**

Partimos do pressuposto de que a Alternância nos cursos de Educação do Campo, especificamente da UFRB, tem forte vinculação com a permanência estudantil, pois a vivência acadêmica necessita de modos de ser, estar e viver a universidade.

A UFRB é uma universidade socialmente referenciada, primeira do gênero no Brasil (UFRB, 2015-2019), na qual 84,3% dos estudantes são autodeclarados negros, conforme dados da Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis (PROPAAE). Somam-se a isso, outras respostas às demandas sociais, tais como os cursos de formação de professores (PARFOR), Gestão de Cooperativas, Tecnologia em Agroecologia pelo PRONERA, Pós-Graduação em História da África, vagas para estudantes indígenas aldeados(as) e moradores(as) das comunidades remanescentes dos quilombos<sup>8</sup>, além dos projetos de pesquisa e extensão sobre gênero e sexualidade, e os relativos à população carcerária.

A PROPAAE tem como macroprocessos finalísticos os propósitos de articular, formular e implementar políticas e práticas de democratização relativas ao ingresso, permanência e pós-permanência estudantil no Ensino Superior de forma dialógica e articulada com os vários segmentos contemplados por essas políticas, pondo em prática uma ação de corresponsabilidade e mutualidade no trato com as demandas da comunidade acadêmica. A referida Pró-Reitoria disponibiliza auxílios financeiros, alimentação e moradia a estudantes em situação de vulnerabilidade social, e busca assegurar a permanência qualificada dos estudantes. Para tanto, dispõe do Programa de Permanência Qualificada (PPQ), que é uma das ações constituintes do conjunto de políticas que visam à implementação do sistema de acesso, permanência e pós-permanência dos estudantes da UFRB com recursos oriundos do Ministério da Educação/PNAES.

O ingresso dos estudantes dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo se deu mediante um Processo Seletivo Especial (PROSEL) específico, com edital próprio e sem a padronização instituída na universidade via Seleção Unificada (SISU) do MEC, que não contempla a diversidade dos sujeitos sociais do campo. De qualquer modo, ambos constituem conquistas da classe trabalhadora.

Ao abordar o aspecto do processo seletivo, Molina (2015) nos esclarece que a realização de um vestibular específico mantém o caráter de política afirmativa do PROCAMPO, pois, tendo em vista “a histórica desigualdade na garantia do direito à educação aos povos do campo, que se traduz na extrema fragilidade das escolas no meio rural, é imprescindível que se garanta a realização de um

---

<sup>8</sup>Edital nº 8/2018, de 28 de fevereiro de 2018.

vestibular específico” (MOLINA, 2015, p. 155). Isso não nos exige de fazer uma leitura crítica das ações afirmativas, bem como situá-las simultaneamente “à luz das reformas estruturais do Estado, como da exigência metabólica do capital e no âmbito da luta de classes” (FRIGOTTO, 2011, p. 21).

O primeiro PROSEL para a Educação do Campo na UFRB aconteceu em 8/9/2013 e foi realizado de forma conjunta, visando à entrada em três cursos: LEdoC Ciências Agrárias, LEdoC Ciências da Natureza e Matemática e curso de Tecnologia em Agroecologia via PRONERA/INCRA.

Para a área do conhecimento Ciências Agrárias, em 2013 foram inscritos 437 candidatos para as 120 vagas ofertadas. Posteriormente, em 2014, aconteceu a segunda seleção com a oferta da mesma quantidade de vagas (120), que recebeu cerca de 600 inscrições. Finalmente o terceiro processo seletivo, realizado em 9/10/2016, teve 410 inscritos, que concorreram a 60 vagas. Assim, registra-se um quantitativo de 1.442 candidatos que concorreram às 300 vagas ofertadas pelo curso até o presente momento (UFRB, 2017).

Atualmente o curso de Licenciatura em Educação do Campo - Ciências Agrárias tem o quantitativo de 214 alunos matriculados, distribuídos na forma da tabela a seguir:

**Tabela 1 - Estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo - Área do Conhecimento Ciências Agrárias**

Ano PROSEL	Número de Vagas	Número de Inscritos	Matriculados em 2018	Egressos em 2018
2013	120	437	78	-
2014	120	600	104	-
2016	60	410	59	-
2018	80	700	80	20
2019	em curso	-	-	-
TOTAL	380	2.142	321	20

*Fonte: SIGAA (2017-2019). Elaboração dos autores.*

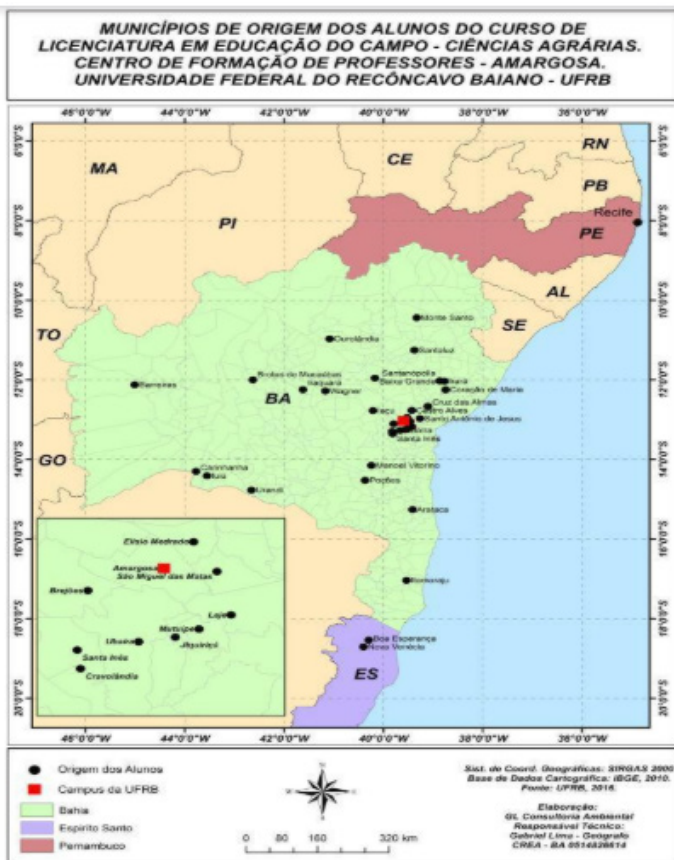
Destaca-se que, visando recrutar estudantes mais vinculados à proposta do curso, houve um aperfeiçoamento do processo seletivo para ingresso em 2014 com a inclusão de duas ações: 1) equipe de concurso constituída pelos docentes do curso; 2) redefinição dos instrumentos de avaliação (prova mais carta de intenção). Em 2016 tivemos uma nova mudança, fazendo nova adequação do instrumento: carta de intenção e redação com tema específico da Educação do Campo, a exemplo do processo seletivo para o PRONERA. Com isso, esperávamos

construir um instrumento mais pertinente para a seleção de candidatos mais adequados ao perfil da LEdoC.

Ao analisarmos o quantitativo de inscritos nos três processos seletivos do curso com 1.442 candidatos, percebemos o quanto a formação de educadores do campo ainda consiste em campo de disputa para o processo de escolarização dos povos do campo. Além disso, observamos como a procura por um curso específico que aborde os modos de vida do homem e da mulher do campo reflete a necessidade de uma formação que problematize a realidade concreta de um campo em disputa, inclusive na formação de professores.

Nesse sentido, atualmente no Curso de Educação do Campo - Ciências Agrárias encontram-se alunos oriundos de cerca de 50 municípios da Bahia, além de estudantes dos estados de Pernambuco e Espírito Santo, conforme pode ser observado no mapa a seguir.

**Figura 1 - Municípios de origem dos alunos da LEdoC UFRB**



Fonte: UFRB, 2017. Elaborado por LIMA (2016).

Referindo-se à permanência de estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo - Ciências Agrárias (CFP), em conformidade com a política de Educação do Campo e o PRONERA (Decreto 7.352/2010), a Pró-Reitoria organizou processo seletivo por meio do Edital nº 16/2015, do Programa de Permanência Alternância (PPA), na modalidade Auxílio Alternância, que ofereceu auxílio pecuniário mensal no valor de R\$ 400,00 a estudantes regularmente matriculados na LEdoC/CFP, desde que não beneficiados no Programa de Bolsa Permanência/MEC. O PPA foi encerrado em janeiro de 2017 devido à falta de recursos.

Ao problematizarmos a permanência estudantil na universidade, precisamos partir do entendimento de que essa permanência passa por contradições e conflitos que são mediados cotidianamente, aspectos que são perenes no dia a dia acadêmico e formativo dos estudantes da Educação do Campo. Entendemos que isso é devido ao fato de, na própria gênese da Educação, a dimensão de luta ser incorporada de forma intrínseca e como elemento fundante. Nesse sentido, as formas de existir na universidade são tensionadas e problematizadas na contradição de sujeitos e espaços sociais.

É a partir desse entendimento que nasce o curso de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Ciências Agrárias na UFRB. É um curso que surge com uma demanda social de responder à grande lacuna que existe na falta de docentes para as séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio no campo brasileiro. Portanto, a formação docente apresenta-se como campo de disputa, pois, de acordo com Molina e Hage, a partir do diálogo com Neves (2013),

No momento atual, os professores, de maneira geral, estariam sendo preparados para atuar como intelectuais orgânicos da nova pedagogia da hegemonia, sendo submetidos a processos aligeirados de formação, incapazes de oportunizar tempo e espaço para uma formação omnilateral, sendo essa perspectiva substituída por uma formação fragmentada, excessivamente focada na prática, desprovida de uma adequada fundamentação teórica e, pior, apartada da necessária formação de valores que devem integrar a formação docente (MOLINA; HAGE, 2015, p. 126).

Diante disso, pensar na formação de educadores do campo pressupõe a formação de intelectuais orgânicos da classe trabalhadora (GRAMSCI, 1991) capazes de compreender a contradição presente nas relações sociais de existência.

A entrada dos sujeitos sociais do campo traz para o âmbito das políticas de permanência na universidade outro desafio: Como promover políticas de permanência que sejam capazes de abarcar a especificidade desses estudantes a partir de particularidades distintas de sujeitos e metodologia pedagógica do curso?

Com base nessa problemática, as condições para a permanência dos estudantes no primeiro ano de funcionamento foram solucionadas inicialmente pela locação de um hotel mediante licitação, espaço que recebeu os estudantes durante o Tempo Universidade, fazendo uso de recurso específico do PROCAMPO. A dimensão de luta é marcante no processo de conquista da residência universitária. Após assembleias, os educandos organizados realizaram um movimento de ocupação no Centro de Formação de Professores (UFRB), que culminou no diálogo com a reitoria, possibilitando o acordo para a residência.

Dessa forma, as dificuldades cotidianas, os custos e a participação dos estudantes nos levaram a buscar uma solução efetiva para o problema e, nesse contexto diverso, uma das primeiras ações para o fortalecimento da permanência no curso foi a locação de um espaço para abrigar uma nova residência universitária específica para os estudantes. Ainda não é uma solução permanente, pois se trata de um prédio alugado pela UFRB para responder exclusivamente à demanda dos estudantes da LEdoC. O prédio conta com 20 apartamentos com capacidade para hospedar até 130 estudantes, além de espaço de convivência, acesso à internet e uma cozinha coletiva (UFRB, 2017).

Apesar de compreender a importância da residência no contexto da permanência da Licenciatura em Educação do Campo, urge destacar que a falta de estrutura adequada ainda compromete a qualidade dos estudos, tendo em vista a falta de espaços específicos para estudo com mesas e cadeiras apropriadas, a falta de vigilantes e de pessoal para a limpeza, pois os estudantes passam o dia na universidade, além de o fornecimento de água ser limitado.

As condições objetivas e materiais de permanência são destacadas como fator primordial, pois os estudantes reconhecem a importância das conquistas, como a residência, no entanto problematizam questões de estrutura que precisam ser resolvidas, como é possível perceber na fala de um(a) estudante:



Na questão da permanência, porque quando a gente se depara com a residência, quando a gente chega supercansado de estudar o dia todo, né, de manhã, de tarde, e a gente chega pra ler um texto à noite, só tem a cama pra gente ler! É superdesconfortável, né, porque o corpo já está cansado, a gente acha uma cama, e o quê que a gente vai fazer? Vai deitar. Aí vem os problemas de coluna, que é o que a gente mais reclama, aí a gente coloca um travesseiro, dá um jeitinho durante cinco minutos e daqui a pouco não dá mais, vai pro chão, do chão não aguenta mais e vai pra cama, entendeu? É muito complicado (Estudante T).

Importa-nos focalizar a relevância da fala para reflexões tanto no campo de permanência material quanto simbólica. Portanto, apesar de a residência ter um papel de destaque na permanência dos estudantes, compreendemos que as condições objetivas e materiais exercem papel fundamental para o andamento dos estudos, em especial o desafio da permanência amplia-se diante da questão estrutural, o cansaço e desconforto implicam consideravelmente no cotidiano formativo dos estudantes. Ainda sobre a necessidade de ampliar a reflexão, Zago (2006), ao analisar as dificuldades de acesso e permanência no Ensino Superior, enfatiza trajetórias marcadas pela desigualdade de oportunidades e antecedentes históricos escolares de estudantes da classe trabalhadora envolvidos por uma formação anterior que alimenta a falta de esperança nos resultados formais desses sujeitos, provocando baixa autoestima (autoexclusão) e posterior desistência.

Assim, parafraseando Reis (2009), compreende-se a importância da permanência material e simbólica de estudantes em cursos de graduação e pós-graduação, sobretudo das Licenciaturas em Educação do Campo. Permanecer significa continuar nos estudos, mas essa permanência não pode ser resumida meramente à conquista de políticas transitórias e assistencialismo, mas como uma política efetiva do Estado.

Marx e Engels (2002) destacam que o primeiro fato histórico é a produção dos meios que permitem a satisfação das necessidades primárias. A produção da vida material é, portanto, um fato histórico e deve ser cumprida cotidianamente, pois é condição essencial da existência. Tal pressuposto é também aplicado à existência na universidade (REIS, 2009).

Para além da permanência material, Reis (2009) problematiza as implicações de acesso das classes populares na universidade e sua relação com a elaboração de estratégias de permanência simbólica. Nesse contexto, permanecer simbolicamente no Ensino Superior demanda compreensão do processo histórico da luta de classes e de como as estruturas sociais consistem em relações de poder em que as classes dominantes veiculam práticas que estigmatizam um grupo com rótulo de inferioridade, tática largamente utilizada na disputa de poder como forma de garantir a superioridade social.

Nessa perspectiva, são imprescindíveis reflexões sobre permanência simbólica, estratégias informais de permanência no interior desses espaços de socialização que podem ser potencializadas especialmente nos períodos de organicidade dos sujeitos. A organicidade representa uma estratégia coletiva que pode contribuir com a permanência, segundo os sujeitos da pesquisa "organicidade é um significado de permanência".

A luta na esfera da coletividade é ferramenta primordial para a superação da precarização das condições de ser e existir na universidade. Com fundamento em Reis (2009), para se pensar a permanência e as contradições contidas na fala, vale convocar a reflexão coletiva no processo de percepção da esfera uni-



versitária em relação ao desenvolvimento científico, econômico e tecnológico como uma das tarefas primordiais, entretanto não se pode descuidar do chamado desenvolvimento humano, que implica na qualidade de vida acadêmica não somente no sentido material de subsistência.

A permanência estudantil está intimamente atrelada aos programas institucionais, uma vez que, para os estudantes da LEdoC poderem exercer o direito de cursar a Licenciatura, as bolsas institucionais são primordiais. Até o ano de 2016, a Licenciatura em Educação do Campo era contemplada com o Programa de Permanência Alternância (PPA), que oferecia auxílio pecuniário mensal no valor de R\$ 400,00 a estudantes regularmente matriculados na LEdoC, desde que não beneficiados no Programa de Bolsa Permanência/MEC. Para o ano de 2016, foram abertos três editais oferecendo, em sequência, 141, 50 e mais 7 vagas, sendo estas últimas remanescentes do edital anterior. Tais editais encerraram-se em janeiro de 2017, o que teve impacto significativo na permanência dos estudantes tanto no Tempo Comunidade quanto no Tempo Universidade, pois sabemos que a bolsa passa a fazer parte da renda familiar dos estudantes.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência para a Diversidade - PIBID Diversidade (CAPES/Edital 66/2013) também está atrelado ao curso e consistiu em outra estratégia de permanência. Desde março de 2014, destina 60 bolsas no valor de R\$ 400,00 para estudantes da LEdoC e conta com a participação de 4 Coordenadores de Área (professores do curso) e 12 Supervisores (professores da escola básica). Em 2017 o PIBID Diversidade do Centro de Formação de Professores apresentava o total de 27 bolsistas (UFRB, 2017).

Dentro desse universo, os estudantes da LEDOC acessam outros programas:

- I.** O Programa de Educação Tutorial (PET/MEC) na linha “Educação e Sustentabilidade”;
- II.** O Programa de Bolsas de Fomento Tecnológico e Extensão Inovadora/CNPq;
- III.** O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC);
- IV.** O Programa Jovens Agentes de Comercialização (PJAC) do Projeto “Mais Mercado: Articulação entre a Oferta da Agricultura Familiar e a Demanda do PNAE na Bahia”, financiado pela Secretaria Especial de Agricultura Familiar e do Desenvolvimento Agrário (SEAD) e objeto do Contrato de Prestação de serviços entre a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e a Fundação de Apoio à Pesquisa e à Extensão (FAPEX);
- V.** O Projeto de Extensão Tecelendo.

Não há dúvidas de quanto o acesso às diversas modalidades de bolsas contribui de maneira significativa para que os estudantes permaneçam no curso. No entanto, na análise de uma totalidade do universo da oferta de bolsas, compreendemos a necessidade de refletir sobre as contradições, especialmente a essência das condições de permanência nesse processo. Isso posto, apreciamos a dimensão do projeto de permanência em disputa constante, como percebemos na fala a seguir:



A gente junta esses eixos de acesso. Que hoje em dia a gente acessa o Pet, acessa uma bolsa MEC, a gente acessa uma bolsa de extensão, a gente tem muitas coisas, a dinâmica do curso. Falando a grosso modo, ela não se encaixa com o restante do curso, é tudo feito de uma forma, aí depois vem um curso que não é bem dessa forma, aí parece que não devemos tá nesses programas, isso se realça a nível também de desistência (Estudante C).

Percebe-se, na fala do(a) estudante, que há uma clareza dos trâmites e amarras institucionais que muitas vezes impedem o processo de assunção dos estudantes na política geral de permanência na universidade. Os projetos existem e os estudantes ressaltam a contradição de encaixar-se no processo, não havendo aproximação entre a configuração de alguns programas e as especificidades da LEdoC (CFP/UFRB). Essa ausência de aproximação também dificulta a identificação com a proposta da bolsa e seu posterior seguimento. Ainda sobre as bolsas, os estudantes explicitam que:



[...] um ponto crucial da permanência, na minha opinião hoje, se a gente olhar com atenção, se não efetivar, mas pelo menos a gente consegue reduzir muito a evasão, é o olhar pro PPA, essa política pública da universidade. Se a gente conseguir efetivar o PPA e integralizar o PPA, eu acho que dificilmente, não sei quem viu o documento na íntegra. Hoje ele vê a questão da permanência em três aspectos, na moradia, na questão de [...] e essa política de alternância. Se a gente olhar o PPA, dar uma olhada, rever o PPA, olhar ela como uma política pública essencial pra permanência do educando do campo, efetivar ela, integralizar ela, dificilmente a gente vai ter evasões desnecessárias em grupo, como a gente já teve até agora por motivos até banais. O PPA, eu acho que tem que dar uma olhada mais carinhosa, mais sensível pra ele (Estudante C).

Ressaltamos a importância das bolsas na materialização do processo de permanência no interior da LEdoC (CFP/UFRB), no entanto é necessário problematizar as limitações de políticas de permanência atreladas exclusivamente à concessão de bolsas. A questão também passa necessidade de o sujeitos sociais que fazem parte da materialização da Licenciatura pensarem coletivamente no desafio da incorporação de outras estratégias de permanência para além das bolsas, sobretudo a afirmação de princípios de organicidade, articulação das práticas e cotidiano de existência na dinâmica dos Tempos Formativos da Alternância.

Um outro elemento que dificulta a permanência, principalmente para as mães, é a falta de um espaço em que possam deixar as crianças em segurança no período das aulas no Tempo Universidade. Infelizmente a universidade não dispõe desse espaço para que seja organizada a Ciranda Infantil, tendo em vista a falta de salas no CFP. Esse é um fator determinante para a desistência de muitas mulheres estudantes que são mães, tendo em vista que a materialidade do fazer a universidade exige uma rede de apoio que seja capaz de dar suporte para que essas mulheres possam exercer o direito de estudar.

O debate da permanência estudantil coaduna também com a necessidade de discutirmos a evasão, uma vez que, ao problematizarmos a evasão no âmbito da universidade, percebemos como essa discussão ainda é incipiente, já que apenas em 2004 foi criado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. Nesse sentido, Santos e Silva (2011) observam que:

A julgar pelo volume e datação da literatura, é recente a preocupação da pesquisa brasileira com a evasão em cursos da educação superior, tema que interroga, ao mesmo tempo, a sociedade e a instituição universitária. Evasão foi, e ainda é, tema privilegiado da pesquisa em escolas de Ensino Fundamental e de Ensino Médio e a fragilidade de estudos nessa área, com foco na educação superior, é o que permite um relativo ofuscamento das suas causas e extensão, quer em universidades públicas ou privadas (SANTOS; SILVA, 2011, p. 1).

Assim, os elementos elencados anteriormente apontam limitações para a permanência simbólica e material, limitações que incorrem na dimensão complexa da evasão. No ano de 2016, a Pró-Reitora de Graduação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (PROGRAD/UFRB) apresentou um registro de evasão por curso no período de 2006-2015. Os dados refletem a evasão em cursos de graduação, fenômeno compreendido como um dos grandes problemas que afetam as Instituições de Ensino Superior no Brasil.

O Ministério da Educação define evasão como “a saída definitiva do curso de origem sem conclusão, ou a diferença entre ingressantes e concluintes, após uma geração completa”, ou seja, a evasão acontece quando o estudante se afasta definitivamente do curso de graduação sem concluí-lo. Os dados registrados na PROGRAD contemplam o recorte de dois instantes de ingresso da Licenciatura em Educação do Campo - Ciências Agrárias, 2013.2 e 2014.2, contudo não alcançam a integralização do tempo para configuração dos dados de evasão (integralização de quatro anos). Nesse período há o registro de ingresso de 236 estudantes e um número de 98 evadidos, um percentual aproximado de 40% de evasão. Sabemos que esses dados podem ser alterados na relação do número de estudantes ativos e inativos, podendo haver incoerências.

No entanto, discutir evasão no âmbito da universidade requer compreender também os termos que são utilizados nas instâncias superiores. Como exemplo, ao investigarmos o quantitativo de evadidos na UFRB, encontramos uma nomenclatura que não abarca o universo da evasão. Recorrendo ao Sistema de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) da UFRB, observamos que o "Relatório de Ingresso, Retenção e Egressos", referente à LEdoC no SIGAA, contempla a categoria "alunos ativos e inativos". O Relatório contempla as três seleções de ingresso, porém, em termos de discussão de permanência e evasão, os dados tornam-se inconsistentes ao se considerar a condição de estudantes como "ativos e inativos".

Novamente incorremos na necessidade de integralização do curso. A não matrícula dos estudantes durante três semestres não configura a sua condição de inativo ou evadido. Interpretamos que o conceito de evasão aplicado não considera as particularidades da Educação do Campo, em especial as configurações da Pedagogia da Alternância e suas idiosincrasias, como o ingresso modular em semestres alternados, em regime especial.

Nesse sentido, discutir a permanência no âmbito dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo contribui para compreendermos como a classe trabalhadora vem ocupando o espaço do Ensino Superior no Brasil.

## Considerações finais

Tratar dos riscos e potencialidades do curso de Licenciatura em Educação do Campo - Ciências Agrárias da UFRB nos permitiu perceber o grau de compromisso da universidade e dos docentes com a classe trabalhadora.

Para dar conta dos desafios dos processos pedagógicos comuns aos cursos de Educação do Campo da UFRB em nível de graduação<sup>9</sup> e pós-graduação<sup>10</sup>, que também se transformam em processos burocráticos que perpassam a gestão acadêmica, o conjunto dos coordenadores dos cursos constituiu uma comissão para a criação do Programa de Permanência Alternância da UFRB, que foi instituído pelo Edital nº 2/2016. Esse documento regulamenta todas as dimensões da realização da Pedagogia da Alternância na universidade, demarcando direitos e definindo deveres. Ele resguarda os projetos políticos pedagógicos dos cursos.

As especificidades dos processos formativos da Alternância (Tempo Universidade e Tempo Comunidade) estão gradativamente sendo apropriadas e defendidas pelos docentes e discentes que ingressam na Educação do Campo. Elas

---

<sup>9</sup>LEdoC Ciências Agrárias, LEdoC Ciências da Natureza e Matemática, Tecnologia em Agroecologia/PRONERA, Tecnologia de Alimentos, Pedagogia com Ênfase em Educação do Campo.

<sup>10</sup>Especialização e Mestrado.

foram incorporadas aos regulamentos gerais da universidade, da Graduação e da Pós-Graduação, incluindo aqui o calendário diferenciado. A política de ingresso específico, protegida pela Resolução de Alternância, ganhou espaço no plano de ações da Pró-Reitoria de Graduação. O Programa de Permanência em Alternância garante a existência da residência específica para os estudantes da Educação do Campo, considerando a alternância de sua presença na universidade.

Por fim, consideramos que nenhuma potencialidade aparece sem demandar trabalho e dedicação de tempo para planejar os caminhos da sua realização, tampouco permite negar os desafios a serem superados. Nessa perspectiva, cada risco e potencialidade identificada se transformaram em desafios que são vencidos no cotidiano do trabalho docente e da luta organizada pelos discentes.

Se os riscos foram transformados em potencialidades, agora precisam ser resistência.

## Referências

ARAÚJO, R. G. **O PRONERA e as lutas na conformação de políticas de EJA no projeto agroextrativista São Francisco - Serra do Ramalho, Bahia**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado da Bahia. Salvador, 2016. 106 f.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas**. Relatório da Comissão Especial de Estudos sobre Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras. Brasília: ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC, 1997.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

\_\_\_\_\_. et al. (org.). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2013.

CAPORAL, F. R.; COSTABEBER, J. A. **Agroecologia: enfoque científico e estratégico. Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável**, Porto Alegre, v. 3, n. 2, abr./jun. 2002.

\_\_\_\_\_. **Agroecologia: alguns conceitos e princípios**. Brasília: MDA/SAF/DATER-IICA, 2004

FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. O campo da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C; JESUS, S. M. S. A. (org.). **Contribuições para a construção de um projeto popular de Educação do Campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004.

\_\_\_\_\_. **Questão agrária: conflitualidade e desenvolvimento territorial**. Texto para palestra: abril de 2014. <[http://www.geografia.fflch.usp.br/graduacao/apoio/Apoio/Apoio\\_Valeria/Pdf/Bernardo\\_QA.pdf](http://www.geografia.fflch.usp.br/graduacao/apoio/Apoio/Apoio_Valeria/Pdf/Bernardo_QA.pdf)>.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 8. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1983.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz & Terra, 1996.

FREITAS, L. C. de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

FRIGOTTO, G. Projeto societário contra-hegemônico e **Educação do Campo: desafios de conteúdo, método e forma**. In: MUNARIN, A. et al. (org.). **Educação do Campo: reflexões e perspectivas**. Florianópolis: Insular, 2010.

GLIESSMAN, S. R. **Agroecologia**: processos ecológicos em agricultura sustentável. 2 ed. Porto Alegre: Ed. Universidade/ UFRGS, 2001.

GUZMÁN, E. S. A perspectiva sociológica em agroecologia: uma sistematização de seus métodos e técnicas. **Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável**, v. 3, n. 1, jan./mar. 2002.

IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada). **II PNERA**. Relatório da II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária. Brasília, 2015. Disponível em: <<http://www.incra.gov.br/sites/default/files/uploads/reforma-agraria/projetos-e-programas/pronera/pnera-2pesquisa-educa-reforma-agraria.pdf>>.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

LIMA, S. L. da S. Agroecologia e práticas pedagógicas na Educação do Campo. Dossiê Temático - Educação do Campo em Perspectiva Latino-Americana. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 13, n. 26, p. 92-109, set./dez. 2017.

LIMA, S. L. da S. et al. Educação, diversidade sócio-territorial e práticas educativas nas escolas do campo do Vale do Jiquiriçá/Bahia. In: I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO. **Anais [...]**. Amargosa, UFRB, 2013.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Hucitec, 1986.

MIRANDA, R. S. de. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária e seu suposto caráter contra-hegemônico**: análise da implementação do Programa na UEFS - 2005 a 2008. 230f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017.

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

\_\_\_\_\_. HAGE, S. M. Política de formação de educadores do campo no contexto da expansão da educação superior. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 51, n. 37, p. 121-146, jan./abr. 2015b.

SANTOS, G. G.; SILVA, L. C. A evasão na educação superior: entre debate social e objeto de pesquisa. In: SAMPAIO, S. M. R. (org.). **Observatório da vida estudantil**: primeiros estudos [online]. Salvador: EDUFBA, 2011, p. 249-262.

UFRB (Universidade Federal do Recôncavo da Bahia). Pró-Reitoria de Graduação. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura (Plena) em Educação do Campo - Ciências Agrárias**. Amargosa, 2013.

\_\_\_\_\_. **Regimento de Estágio Supervisionado da Licenciatura em Educação do Campo - Ciências Agrárias** (Resolução 19/2016). Amargosa, 2016.

\_\_\_\_\_. **Relatório sobre a Situação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo - Ciências Agrárias**. Amargosa, 2017.

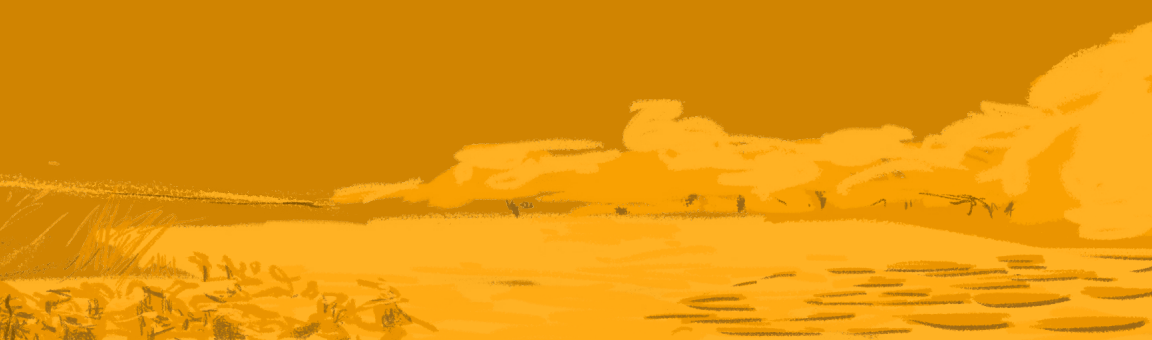
VASQUES, A. S. **Filosofia da práxis**. Tradução Maria Encarnación Moya. Buenos Aires: CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, 2007.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, SP, v. 11, n. 32, p. 226-237, 2006.



# REGIÃO CENTRO- OESTE







# Reflexões sobre a Licenciatura em Educação do Campo e suas potencialidades para a transformação da forma escolar: uma análise a partir da atuação de egressas da Universidade de Brasília

Marcelo Fabiano Rodrigues Pereira<sup>1</sup>

Mônica Castagna Molina<sup>2</sup>

## 1. Introdução

Este trabalho deriva da pesquisa "Políticas da Expansão da Educação Superior no Brasil", como parte das ações do Subprojeto 7, que analisou especificamente o processo de expansão dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo. O Sub 7 tem buscado compreender, a partir do Materialismo Histórico Dialético, riscos e potencialidades da expansão dessas novas Licenciaturas. Neste artigo, pretendemos analisar as contribuições vindas de um desses cursos: o desenvolvido pela Universidade de Brasília, com ênfase nas potencialidades contidas em seu projeto para a formação de educadores capazes de contribuir com a transformação da forma escolar atual, a partir dos principais elementos de seu projeto político pedagógico.

Pesquisas recentes publicadas por Molina (2017) e por Molina e Hage (2016) têm discutido as concepções e práticas formativas que vêm sendo forjadas pela Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) desde 2007, que a caracterizam como perspectiva contra-hegemônica na formação de educadores na graduação. Tais estudos têm mostrado o modo como a referida Licenciatura contribui com a formulação das políticas de formação de educadores desde seu projeto inicial até os avanços que têm emergido diante do processo de ex-

---

<sup>1</sup>Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília. Docente da Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal -SEEDF.

<sup>2</sup>Pós-Doutorado em Educação (UNICAMP - 2013). Professora Associada da Universidade de Brasília (UnB), da Licenciatura em Educação do Campo e nos Programas de Pós-Graduação em Educação e Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural - PPGMADER\FUP.

pansão da licenciatura e sua territorialização no Brasil. Atualmente a formação está presente em 20 estados da federação brasileira, nos quais 44 Instituições de Ensino Superior públicas ofertam o curso (MOLINA; MARTINS, 2019).

Entre as pesquisas feitas com essa intencionalidade, destacamos a realizada desde 2013 pelo Subprojeto 7, que é um grupo de pesquisa vinculado ao Observatório da Educação, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e integra uma pesquisa ampla intitulada "Políticas de Expansão da Educação Superior no Brasil", cujo foco é a discussão das políticas relacionadas à expansão da Educação Superior, considerando as mudanças no cenário econômico, social e político brasileiro. O Subprojeto 7 articula esse debate considerando contribuições para o desenvolvimento do campo e da sociedade nacional (MOLINA; HAGE, 2016). Em meio às pesquisas, destacou-se a discussão sobre os riscos e potencialidades da Licenciatura em Educação do Campo diante do cenário político, social e econômico atual.

Em referência aos riscos de descaracterização apresentados no processo de expansão da Educação Superior, considerando as características da Licenciatura em Educação do Campo, as mencionadas pesquisas têm destacado os seguintes elementos: as tensões institucionais ante a continuidade do ingresso de sujeitos camponeses no curso; o risco de distanciamento dos movimentos sociais do campo na execução dessa política; os prejuízos que podem surgir caso haja o distanciamento entre a universidade e as lutas sociais dos sujeitos camponeses com as escolas do campo; os obstáculos institucionais em manter a Alternância Pedagógica e o distanciamento da proposta de formação por áreas do conhecimento, considerando a concepção epistemológica original que norteia essa proposta formativa (MOLINA; HAGE, 2016).

No âmbito das potencialidades da Licenciatura em Educação do Campo e de suas contribuições à política de formação de educadores, podemos sintetizar quatro grandes contribuições, que apresentaremos a seguir: 1) consolidação da Educação do Campo como área de produção de conhecimento; 2) articulação de diferentes coletivos com vistas à conquista de novas políticas públicas e à manutenção do ingresso dos camponeses na Educação Superior; 3) possibilidade de ampliação do acesso e utilização de novas tecnologias nas escolas do campo; 4) fomento à transformação da forma escolar da educação básica do campo objetivando alternativas para Organização Escolar e Método de Trabalho Pedagógico (MOLINA; HAGE, 2016; FERREIRA, 2014).

No recorte deste texto, iremos nos debruçar sobre o quarto elemento, que diz respeito às possibilidades de transformação na Organização Escolar e Método de Trabalho Pedagógico. Levaremos em consideração as contribuições da LEdoC na materialização de efetivas práticas de transformação da forma escolar na concepção da Educação do Campo, analisando a experiência em uma escola do campo localizada em um Assentamento de Reforma Agrária na região Centro-Oeste, onde atuam egressas da LEdoC da Universidade de Brasília.

Partimos do pressuposto de que a Licenciatura em Educação do Campo tem avançado na proposição de uma matriz formativa diferente na formação inicial de educadores, que é capaz de forjar um novo perfil docente com potencialidades para promover transformações na forma escolar atual, considerando uma concepção de ser humano, educação e sociedade alinhados ao prisma da classe trabalhadora (CALDART, 2011).

Com o intuito de avançar nesta discussão, suscitamos a seguinte problemática que consideramos fundamental: de que maneira os egressos do curso internalizam, a partir da formação inicial, possibilidades de mudanças na forma escolar para que esta assuma finalidades emancipatórias que extrapolem o espaço escolar? Nessa direção delineamos, como objetivo de nosso estudo, compreender, na perspectiva dos egressos, os influxos da formação oferecida pela LEdoC no enfrentamento dos desafios de construir uma proposta metodológica socialmente referenciada, que favoreça a transformação da forma escolar, categoria cuja compreensão será explicitada logo mais, no primeiro tópico deste artigo.

Os dados empíricos gerados ao longo deste processo de pesquisa têm como referência epistemológica o Materialismo Histórico Dialético e os núcleos de significação como metodologia de análise. O principal instrumento para a geração de dados foi a entrevista semiestruturada realizada com duas egressas do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília. À época da realização do estudo, as colaboradoras da pesquisa atuavam como gestoras da Escola Estadual Ernesto Che Guevara, situada no Assentamento Antônio Conselheiro, em Tangará da Serra, Mato Grosso.

Para contextualizar o leitor acerca dos princípios teóricos e epistemológicos da Licenciatura em Educação do Campo, indicamos trabalhos anteriores nos quais detalhamos esses princípios, enfatizando os aspectos do projeto de formação de educadores que o vinculam com a perspectiva dos trabalhadores do campo (MOLINA; SÁ, 2011; MOLINA, 2014, 2015; BRITO, 2017).

Uma breve retomada histórica da Licenciatura nos conduz a destacar que foi forjada a partir das intensas lutas protagonizadas por diferentes coletivos organizados do campo. Esses sujeitos coletivos almejam construir um projeto de educação alinhado às lutas sociais, aos anseios dos camponeses e à possibilidade de construção de uma sociedade “na perspectiva da associação livre dos trabalhadores, na solidariedade e na justa distribuição social da riqueza gerada coletivamente pelos homens” (MOLINA, 2017, p. 592).

Desse contexto depreende-se que essa concepção de formação docente está cravada na história brasileira desde 2007, quando foram iniciadas as experiências-piloto em quatro instituições: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Federal de Sergipe (UFS). Trata-se de experiências que buscam incorporar, na formação inicial da graduação, os princípios

da Educação do Campo e o acúmulo teórico-prático dos coletivos organizados do campo ao longo das últimas décadas.

A Universidade de Brasília, local de formação das egressas cujas práticas analisamos neste artigo, foi uma das universidades que protagonizou as primeiras experiências com a Licenciatura em Educação do Campo, assumindo o compromisso com a formação de docentes, habilitando-os para a docência multidisciplinar por áreas do conhecimento, com a gestão de processos educativos escolares e de processos comunitários. A inclusão na matriz do curso da habilitação para Gestão de Processos Educativos Escolares e Comunitários explicita a intencionalidade da proposta formativa de reconhecer a necessidade de vincular a formação aos processos reais vivenciados pelos sujeitos e a transformação social, aproximando a escola da vida da produção material e dos sujeitos em suas relações sociais (MOLINA; SÁ, 2011).

A concepção de Educação prescrita na matriz curricular do curso dialoga com a compreensão de uma formação que leva em consideração todas as dimensões da formação humana, ou seja, não somente intelectual, cognitiva, mas também cultural, afetiva, política, ética, corpórea, estética, psicossocial e lúdica. Com tal compreensão, a Licenciatura em Educação do Campo é forjada para “contribuir com a superação da alienação e avançar em direção à emancipação humana. É tarefa intrínseca à educação a elevação dos níveis de consciência dos educadores em formação nesses cursos” (MOLINA, 2017, p. 601).

Na LEdoC observa-se a primazia da relação entre educação e prática social dos sujeitos, na perspectiva da práxis crítico-emancipadora, ou seja, de processos formativos que promovam a união entre a teoria e a prática, na direção da práxis e associada às possibilidades de transformação social.

Na tessitura deste texto, organizamos seu desenvolvimento em quatro partes: inicialmente pretendemos uma retomada do processo de constituição da forma escolar, buscando situar que a forma tradicional de organização escolar foi construída historicamente a serviço do capitalismo e profundamente marcada pelos princípios de subordinação e exclusão. Na segunda parte, direcionamo-nos para as reflexões sobre a Organização Escolar e do Trabalho Pedagógico, discutindo elementos que possibilitem a Transformação da Forma Escolar, vinculando-a às lutas necessárias à promoção da igualdade e da justiça social no contexto da sociedade capitalista em que vivemos. Na terceira parte, apresentamos a análise e discussão de dados empíricos, considerando a atuação de duas egressas do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UnB, que, articuladas com a comunidade escolar e local, têm protagonizado efetivas práticas de transformação da forma escolar. Por fim, apresentamos nossas considerações finais sobre os influxos da formação na construção de práticas emancipadoras no ambiente escolar.

## 2. Desenvolvimento

### 2.1. O processo histórico de constituição da forma escolar

Ao discutirmos sobre mudanças na forma escolar, notamos nos discursos atuais certo aviltamento do termo. Vários setores da sociedade discutem essa possibilidade ancorando-se em significados diferentes. Conforme os argumentos de Caldart (2015a) e L. C. de Freitas (2012, 2014), educadores progressistas disputam o termo com empresários reformistas da educação. Este segundo grupo pretende promover mudanças com vistas a manter, aperfeiçoar ou mesmo aprimorar a educação para que ela possa corresponder às novas exigências do mercado de trabalho, pois “mudanças podem e devem acontecer desde que não se altere a lógica fundamental de funcionamento da ordem social capitalista” (CALDART, 2015a, p. 149).

Discutindo essa questão, L. C. de Freitas (1992, p. 5) nos recorda que nas últimas décadas, especificamente a partir de meados dos anos 1980, o Brasil vem sofrendo fortes influências de um movimento internacional que almeja “redefinir as bases do processo de exploração da classe trabalhadora a partir da introdução de novas tecnologias e de novas formas de organização do processo de trabalho”. E esse influxo incide amplamente sobre as formas de Organização do Trabalho Pedagógico, exigindo mudanças no processo para que ele possa atender às expectativas do mercado: flexibilidade no exercício da função; domínio elementar de leitura e matemática; capacidade de integração; habilidade no uso de tecnologia mais sofisticada; capacidade de abstração; criatividade, entre outras competências que deixam a escola mais interessante para o mercado de trabalho.

Tais exigências que emergem da lógica de produção capitalista no sentido de intensificar a exploração do trabalho humano revivem, conforme L. C. de Freitas (1992), a contradição educar/explorar. Em outras palavras, para poder explorar o trabalhador é preciso garantir-lhe minimamente a educação necessária. E isso consiste em um grande dilema, pois, ao longo da história, fornecer conhecimento à classe trabalhadora nunca foi uma prioridade das políticas educacionais e representa riscos que abalam o próprio sistema.

A metáfora utilizada por L. C. de Freitas (1992) nos parece bem adequada para elucidar que, diante desse dilema, a *torneira da instrução*, que sempre foi negada à classe trabalhadora, precisou ser aberta. Isso significa que foi necessário fornecer à classe trabalhadora acesso ao conhecimento em *doses controladas* “visando à preparação para uma inserção subordinada (cumprir tarefas) nas relações de trabalho” (CALDART, 2015a, p. 151). Nessa direção, os defensores do capital encontraram uma maneira de “elevar os níveis de escolaridade dos trabalhadores, sem, porém, aumentar os níveis de consciência e compreensão deles, sobre os injustos processos de trabalho aos quais são submetidos, sob o modo de produção capitalista” (MOLINA; HAGE, 2015, p. 126).



A discussão que trouxemos nos parágrafos anteriores serviu como referência para podermos afirmar que, nessa forma de produção capitalista, as mudanças na forma escolar não são radicais nem almejam a transformação social, pelo contrário, estão no âmbito da manutenção do próprio sistema de exploração apregoado pelo capital e situam-se no âmbito da inovação. Caldart nos auxilia a avançar nessa discussão ao afirmar que inovação é a mudança que ocorre “com o objetivo exclusivo de manter o capitalismo funcionando, o capital se reproduzindo e convertendo as forças produtivas em forças destrutivas da própria existência humana” (2015a, p. 151). São ajustes, retoques e alinhamentos, mas a ordem social vigente e excludente permanece intacta.

No entanto, a transformação da forma escolar, na perspectiva dos trabalhadores, deve ser promovida almejando-se alterar forma e conteúdo. A transformação na forma e nos conteúdos que são socializados na escola deve considerar as necessárias mudanças nos modos de produção do conhecimento, para que sejam formativos e instrumentalizem a classe trabalhadora nas suas reais necessidades de promover profundas transformações na realidade social. É também imprescindível promover mudanças na forma escolar atual, na qual as relações sociais vigentes, baseadas nas relações hierárquicas, autoritárias e intimidatórias, sejam alteradas, ou seja, que se fundamentem em possibilidades participativas, democráticas e dialógicas, construídas com a coletividade dos sujeitos sociais que dela participam.

A partir desses pressupostos acerca da indissociabilidade de forma e conteúdo na transformação da forma escolar, recorreremos às proposições de Cheptulin, ao afirmar que “toda forma está organicamente ligada ao conteúdo, é uma forma de ligação dos processos que o constituem” (1982, p. 265). Há, portanto, uma relação dialética entre tais elementos, não podendo ser compreendidos de modo separado, mas em uma inter-relação, pois, enquanto o conteúdo reflete “o conjunto dos processos próprios à coisa”, a forma reflete “o laço entre os elementos, os momentos que constituem o conteúdo da estrutura do conteúdo e não da manifestação, não da expressão do interior no exterior” (CHEPTULIN, 1982, p. 265).

Nessa perspectiva, uma questão emerge e nos auxilia a avançar nesta discussão: Quais são as raízes da forma escolar que temos hoje? L. C. de Freitas afirma que ela tem origem em instituições pré-capitalistas, sendo as principais a igreja e o exército. Essas instituições se dispuseram a servir à consolidação de uma forma escolar capitalista, no sentido de promover processos educacionais que buscam formar nas escolas, como diz Freitas (2011), um “rebanho disciplinado”, submisso e obediente, seguindo as instituições que a inspiraram. Em outras palavras, da igreja herda-se a ideia de um pastor que conduz o manso rebanho a seu bel-prazer; do exército, a noção de obediência, o exercício de poder que promove a disciplina e a submissão.

Na intenção de realizar uma retomada histórica da forma escolar, Vincent, Lahire e Thin a associam a condicionantes sociais, políticos e econômicos de determinado período histórico que conduziram à forma que apresenta hoje.

“A partir daí tomam sentido, de um lado, os diversos aspectos da forma (notadamente, como espaço e como tempo específicos); de outro a história, quer dizer a ‘formação’, o processo pelo qual a forma se constitui e tende a se impor” (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 10).

Isso significa que, no processo histórico, foram criadas expectativas em relação à educação e à forma escolar que determinaram a organização da instituição escolar e as suas finalidades. A forma consolidou-se principalmente na passagem do feudalismo para o capitalismo. Nessa direção, Saviani e Lombardi (2011) postulam que ela surge principalmente com o desenvolvimento da produção e a apropriação privada dos meios de produção. Nesse período histórico, começaram a aparecer formas distintas de educação: por um lado, a escola como lugar do ócio, pensada para atender aos anseios de uma classe minoritária que detinha os meios de produção (homens livres), e, por outro, uma educação difusa, assistemática, voltada para educar os escravos para a conformação com a própria condição.

Em suas origens, a escola esteve muito associada à própria divisão de classes presente na sociedade. Em outras palavras, “com a divisão dos homens em classe, a educação também resulta dividida; diferencia-se, em consequência, a educação destinada à classe dominante daquela a que tem acesso a classe dominada” (SAVIANI; LOMBARDI, 2011, p. 16).

No modo de produção capitalista, as finalidades da escola aparecem de modo mais definido: os sujeitos são profissionalizados para que possam corresponder aos anseios do processo produtivo com formação mínima necessária para que possam vender sua força de trabalho.

Apoiamo-nos em Enguita (1989) para sistematizar sete princípios das relações sociais que são construídas na escola, influenciadas pela organização fabril e capitalista de produção. Nesta sistematização, a forma escolar deve: a) priorizar a ordem e a submissão à autoridade do professor, ensinando a subordinação, o silêncio e a disciplina; b) ensinar aos alunos princípios que serão muito úteis no trabalho fabril (pontualidade, assiduidade, eficiência e exatidão das atividades, qualidades necessárias ao trabalho nas fábricas); c) alienar os alunos com relação aos fins do trabalho, ou seja, ensinar na escola que o produto do trabalho é determinado por outro, no caso, pelo professor e pelo currículo; d) inibir a atividade livre dos estudantes, sobrecarregando-os com atividades, prazos e exigências de submissão à autoridade do professor, tal como deverá ser nas relações de trabalho; e) habituar os alunos à ideia de que não possuem os meios de produção, do mesmo modo como não têm a posse ou o controle sobre o trabalho realizado na escola; f) desenvolver no aluno traços de personalidade necessários à inserção eficaz no trabalho assalariado nos moldes capitalistas (autocontrole, diligência, submissão, amabilidade, obediência, criatividade, diligência); g) inculcar nos alunos os princípios da meritocracia e do destaque individual em detrimento da organização coletiva.

À luz desses princípios, podemos afirmar que o modo como a escola tradicionalmente foi pensada desvela ampla intencionalidade de formar um perfil de sujeito para uma determinada ordem social: instruir cidadãos dóceis para consentir de maneira passiva com os ditames do processo de trabalho que atendem às expectativas do modo de produção vigente em uma sociedade cindida em classes. Nas palavras de L. C. de Freitas (2011), a finalidade de tal estrutura escolar é manter a subalternidade da classe trabalhadora, é excluir por dentro. Isso significa garantir a entrada da classe trabalhadora para receber na escola a formação mínima exigida pelo capitalismo, sem garantir a compreensão da totalidade que envolve a realidade, suas contradições e determinantes sociais, políticos, éticos, econômicos, compreensão necessária à emancipação da classe trabalhadora.

É por esse motivo que situamos o debate da transformação da forma escolar como diferente da mera concepção de inovação, ou seja, de manutenção da ordem vigente. Não se trata de transformar a escola e nutrir a expectativa ingênua de que a sua mudança é suficiente para a transformação social. A mudança radical da sociedade está em outro contexto: na superação do modo de produção capitalista. Conforme Caldart nos recorda, não há uma percepção ingênua de que ao

[...] mudar as relações na escola se está mudando a sociedade. Longe disso, porque a base da mudança está em outro lugar, nas relações sociais de produção [...]. Mas essa é exatamente a contradição de que não podemos fugir se temos objetivos emancipatórios: ainda que saibamos que a mudança estrutural radical da escola só virá como parte de um processo revolucionário mais amplo, sem vislumbrar e desencadear processos de mudança nas relações sociais, mesmo que limitados pelas condições reais em que as práticas educativas acontecem, não há como realizar nossos objetivos educativos de desalienação para formação de lutadores e construtores (da própria revolução) (CALDART, 2015b, p. 39).

Nesse sentido, compreendemos que para mudar efetivamente a escola não é suficiente a mudança nos métodos e conteúdos, ou a adesão a projetos e reformas curriculares, mas uma luta pela transformação dos meios de produção na sociedade. Desse modo, Mézáros defende que é necessário “rasgar a camisa de força da lógica incorrigível do sistema e trilhar os caminhos de uma escola que ainda não temos” (2008, p. 35). Portanto, guiados por alguns questionamentos, é preciso repensarmos o papel da escola: Em qual concepção de educação, de sociedade, de escola e de sujeito a escola precisa se apoiar para contribuir com a transformação social e trilhar o caminho da emancipação humana?

Mesmo sabendo que a transformação social está na superação dos modos de produção da vida, reconhecemos também que a escola, se for transformada, tem

muito a contribuir com esse processo. A escola transformada precisa estar engajada na formação das novas gerações, em parceria com diferentes agências do meio social (FREITAS, L. C. de, 2010), garantindo acesso aos conhecimentos elaborados historicamente, que possibilitam a compreensão e a transformação da realidade, elevando, assim, os níveis de consciência dos estudantes e promovendo a construção de novas relações sociais pautadas nos princípios da emancipação humana. Como nos recorda Mészáros (2008), uma escola transformada constrói uma visão ampliada de formação humana por um ato educativo que se agrega ao processo de transformação radical da sociedade.

Até aqui discutimos a existência de uma forma escolar que foi construída historicamente e de modo intencional, que serviu para manter o padrão exigido pela sociedade capitalista. Nessa direção, não bastam ajustes na forma escolar ou inovações pontuais que não mexam radicalmente na estrutura da forma. Pelo contrário, é preciso transformar forma e conteúdo da escola, colocando-a nos trilhos dos interesses emancipatórios da classe trabalhadora. Este debate não está descolado das seguintes questões: Qual concepção de sociedade, de escola e de sujeito é necessária para a construção de uma sociedade dos trabalhadores? Pensando-se no caso específico dos camponeses, qual deve ser a função social da escola? Qual é o projeto de formação de educadores no contexto atual de profundas transformações na lógica de acumulação do capital no campo, capaz de se opor ao modelo agrícola baseado no agronegócio.

Tais questões revelam-se necessárias, considerando que, além de projetos de educação que estão em disputa, há concepções distintas de campo e de sociedade. No polo do agronegócio, destaca-se a perversa aliança entre os grandes proprietários de terra, o capital estrangeiro e o capital financeiro, no qual os alimentos e demais produtos agrícolas transformam-se em commodities na bolsa de valores (CALDART, 2011).

## **2.2. A transformação da forma escolar considerando a organização escolar e do trabalho pedagógico**

Nesta seção retomamos a intencionalidade central deste artigo, que é discutir possibilidades de transformação na Organização Escolar e Método de Trabalho Pedagógico, considerando as construções históricas da Licenciatura em Educação do Campo. Na seção anterior, argumentamos que a forma escolar atual está a serviço da preservação da lógica de uma sociedade capitalista e, portanto, para se agregar à luta dos trabalhadores ela precisa ser transformada, ou seja, é urgente a necessidade de “construir uma escola capaz de contribuir para as transformações sociais necessárias à superação da lógica hegemônica de organização da sociedade” (MOLINA, 2017, p. 593).

Para discutir as alternativas de organização escolar e do trabalho pedagógico, partimos da seguinte provocação de Caldart, quando indaga: “o que, fundamentalmente, precisa mudar na escola para que ela trabalhe por estes objetivos emancipatórios que vão além dela?” (2015a, p. 153).

Para discutir essa questão, apoiamo-nos na sistematização da autora acerca de quatro pilares fundamentais que balizam a discussão sobre as possibilidades de transformação da forma escolar: a) concepção de transformação almejada pela classe trabalhadora; b) concepção de sujeito a ser formado; c) perspectiva ampliada de formação humana e d) as relações sociais e a produção do conhecimento na escola.

### **Concepção de transformação almejada pela classe trabalhadora**

Um pressuposto da concepção de transformação é a compreensão de que se pretende transformar radicalmente a ordem social vigente (CALDART, 2015a). Não se trata de transformar a escola e nutrir a expectativa ingênua de que a mudança é suficiente para a transformação social. A mudança radical da sociedade está em outro contexto, na superação do modo de produção capitalista, conforme Caldart nos recorda:

Vivemos em uma sociedade capitalista, cujo funcionamento é sustentado por duas leis gerais: a da exploração entre os seres humanos, pela relação entre capital e trabalho (exploração da mais-valia pela lógica da propriedade privada dos meios de produção e do trabalho assalariado), e a lei da exploração da natureza (produção que destrói, degenera em vez de interagir com os bens naturais, necessários à vida humana, porque o objetivo do lucro, do negócio é colocado acima de tudo) (2015a, p. 149).

Em outras palavras, não se trata de meros ajustes ou inovação na escola que temos, conforme discutimos anteriormente, mas de uma mudança que mexa nas estruturas da escola (forma e conteúdo) e que promova influxos na atuação dos sujeitos para a necessária transformação social mais ampla que revogue as leis básicas da lógica de organização da sociedade capitalista.

Nesse viés, a compreensão de transformação dialoga com o que Saviani e Lombardi (2011) sistematizam quando associam a transformação à ideia de mudança, movimento e alteração que incide sobre a essência das coisas. Os autores, ao apresentarem o sentido etimológico da palavra *transformação*, a dividem em três partes: o prefixo *trans* remete à ideia de mudança, a palavra *forma* diz respeito à estrutura e essência, e o sufixo *ção* à ideia de atividade, ato ou ação sobre algo a ser transformado. Portanto, na síntese dos autores, a transformação seria **“o ato de mudar a forma [...] é a mudança que incide sobre a própria substância das coisas às quais se refere”** (SAVIANI; LOMBARDI, 2011, p. 101, grifos nossos).

Aprofundando a discussão, recorreremos a Marx e Engels (1994), e também a Vázquez (2011), que associam essa ideia de transformação a uma mudança radical. A ação transforma tanto o mundo (natural e social) quanto o próprio ser humano. A transformação deixa de ser entendida em sua dimensão abstrata, no campo das ideias, e assume a dimensão concreta, no âmbito da realidade.

Os três autores acrescentam que essa concepção de mudança tem como horizonte a transformação social mediante a ação consciente e intencional do ser humano objetivando a emancipação humana.

Vázquez (2011, p. 241) contribui nessa compreensão direcionando o debate para a perspectiva da práxis como superação da atividade meramente teórica, aquela que por si só “não se realiza, não se plasma, não produz nenhuma mudança real”, mas como ação de unidade que se realiza na prática, na ação revolucionária e transformadora do real. A práxis, portanto, reúne o esforço de promover ações efetivas e concretas no contexto social e natural, e “tem como resultado uma transformação real deste. A atividade teórica apenas transforma nossa consciência dos fatos, nossas ideias sobre as coisas, mas não as coisas”. Desse modo, faz-se necessária uma ação intencional e transformadora da realidade.

É uma ação que exige compromisso com a transformação massiva dos homens na direção da mudança na ordem social em um movimento da práxis que conduz à revolução. Marx e Engels (1994) afirmam que, nesse processo de transformação social, a compreensão dos fenômenos em sua totalidade é fundamental. Compreender os fenômenos da realidade significa ir além da aparência, buscando a essência dos fenômenos, o que é fundamental para a construção de uma consciência revolucionária.

### **Concepção de sujeito a ser formado**

Neste segundo pilar, Caldart (2015a) ressalta que transformar a forma escolar pressupõe a intencionalidade de formar sujeitos plenos e protagonistas tanto na produção da vida pelo trabalho, quanto na construção de novas formas de relações sociais. Trata-se de um sujeito portador de historicidade, um ser histórico, ciente de que constrói coletivamente a história e, por isso, é capaz de dar a ela novas direções, transformando-a pela compreensão e superação dos conflitos, injustiças e graus de exploração presentes nela.

Assim, percebemos interfaces com o que Noronha (2010) afirma sobre a necessidade de a escola formar um sujeito que não se mantenha passivo diante dos desafios da realidade, “mas como um ser social que age no mundo com o objetivo de transformá-lo de acordo com um fim” (2010, p. 12), e esse fim é a emancipação humana. Trata-se, portanto, de um sujeito capaz de compreender a totalidade dos fenômenos mediante a ação intencional de um ser criativo que se articula coletivamente e intenciona a transformação social mais ampla.

Nas palavras de Vázquez, é preciso superar a ideia de homem como ser passivo, limitado a assumir os moldes determinados pelo ambiente ou por outros homens. Pelo contrário, é necessária a construção da “consciência de sua situação, de suas necessidades radicais e da necessidade e condições de sua libertação” (2011, p. 120).

Recorremos, nesta discussão, às contribuições de Mészáros em relação ao entendimento de que a transformação social só pode ser protagonizada pelo

engajamento ativo das pessoas em interação social que seja plena de sentido, “fundada na reciprocidade mutuamente benéfica entre os indivíduos sociais e sua sociedade” (2008, p. 96).

Tal concepção de sujeito requer uma proposta formativa comprometida com a Educação em sentido pleno, como prática social, considerando o contexto econômico, social, político, cultural e histórico. Trata-se de uma formação que considere as múltiplas dimensões que constituem o sujeito: cognitiva, social, estética, ética, lúdica, corpórea, política, cultural, emocional, tal como L. C. de Freitas (2015, p. 14) defende:

[...] que possa dar conta, de forma relacional e equilibrada, das diferentes dimensões da formação do ser humano, sejam cognitivas, afetivas, organizativas, de educação política, de desenvolvimento corporal e estético, de preparação para atividades criativas, e para uso articulado do pensamento e das mãos.

Trata-se de uma proposta formativa caracterizada por Frigotto (2012) como educação omnilateral, ou seja, uma educação que contempla todos os lados e dimensões, tanto da vida humana quanto das condições objetivas e subjetivas da realidade.

Trata-se de uma proposta formativa caracterizada por Frigotto (2012) como educação omnilateral, ou seja, uma educação que contempla todos os lados e dimensões, tanto da vida humana quanto das condições objetivas e subjetivas da realidade.

### **Perspectiva ampliada de formação humana**

Outro aspecto fundamental para se pensar a transformação da forma escolar é assumir uma concepção ampliada de formação humana. Caldart (2015a) defende que essa perspectiva ampliada estende a função formativa para além do espaço escolar, assumindo outras agências do meio com potencial formativo. Em outras palavras, embora se reconheça o importante papel da escola como uma das agências formativas, a formação humana é entendida no bojo das práticas sociais das quais os sujeitos participam.

Para Mészáros (2008), a maneira pela qual a educação pode contribuir com a mudança radical da realidade é a partir de uma concepção ampla de educação, considerando que boa parte da aprendizagem humana ocorre fora desse espaço. Isso se justifica pelo fato de que os processos formativos que ocorrem além do restrito espaço escolar “não podem ser manipulados e controlados de imediato pela estrutura educacional formal legalmente salvaguardada e sancionada” (MÉSZÁROS, 2008, p. 53). Por esse motivo, a escola pode contribuir com as lutas coletivas dirigidas à transformação social.

L. C. de Freitas (2011) e Pergher (2012) ratificam a afirmação de Mészáros ao defenderem que a concepção alargada de formação extrapola o ambiente da sala de aula ou da escola e avança na construção de um processo formativo mais articulado com o projeto histórico dos trabalhadores. Assim, outras agências do meio, como o movimento social, a associação de moradores, o partido político, a igreja, o movimento jovem, a associação de mulheres, entre outras, contribuem muito com a formação humana e social.

Nesse entendimento, Caldart defende a necessidade de ser superada a visão *escolacentrista* absoluta, para se assumir a educação como uma prática social produzida pelos sujeitos nas interações que constroem com os agentes do meio, pois a

[...] centralidade da reflexão pedagógica da Educação do Campo está na dimensão educativa da práxis social, retomando a reflexão sobre a força formadora do trabalho, da cultura, da luta social, como matrizes educativas do ser humano e que não podem deixar de ser intencionalizadas como práticas pedagógicas em um projeto que se pretenda emancipador, e por isso mesmo omnilateral (2007, p. 19).

A percepção de que a escola perde a centralidade do processo formativo não se confunde com o esvaziamento de sua função social e seu compromisso com o conhecimento acumulado pela sociedade ou, conforme a crítica de Moraes (2003), um *recuo da teoria*. Não é disso que tratamos aqui, pois defendemos que é necessário que o currículo das escolas, o conteúdo, os objetivos, os métodos e a avaliação sejam repensados e assumidos em uma perspectiva de qualidade educacional referenciada socialmente pelos sujeitos que dela fazem parte. Discutiremos esse aspecto a seguir.

### **Mudanças no modo de produção do conhecimento e nas relações sociais da escola**

O quarto pilar de transformação da forma escolar defendido por Caldart (2015a) direciona-se para mudanças na organização do trabalho pedagógico, considerando dois âmbitos fundamentais: os modos de produção do conhecimento e as relações sociais na escola.

No primeiro âmbito de transformação da forma escolar sobre as mudanças na organização do trabalho pedagógico, considerando os modos de produção do conhecimento, Caldart (2011) destaca pelo menos quatro eixos fundamentais: o primeiro se refere à necessidade de assumir a realidade (atualidade) como ponto de partida para o processo de ensino e aprendizagem. Para discutir a atualidade, apoiamos-nos em Pistrak (2009), que a entende como sendo a própria vida, permeada de tensões e contradições. A atualidade é tudo o que incide e/ou determina a vida social, e o papel da escola, nesse viés, é um mergulho na atualidade para compreendê-la e dominá-la.



Quando nos referimos à atualidade, aproximamo-nos da discussão sobre o que vem a ser realidade. Os estudos de Paiter (2017) e Brick (2017) nos ajudam a avançar no entendimento da realidade que, muito além de ser algo fixo, imóvel, estático, é expressão do movimento, da transformação. Portanto, para compreendê-la, é necessário um esforço de compreensão da dinâmica “entre todo-parte, fenômeno-essência, totalidade-contradições e, nesse processo, os conceitos entram em movimento recíproco elucidando um ao outro, permitindo alcançar a concreticidade” (BRICK, 2017, p. 117). Penetrar na realidade requer o esforço de superar a pseudoconcreticidade (superficialidade, aparência, imediatividade) intencionando compreender a concreticidade (essência da realidade humano e social) (KOSIK, 1989).

O segundo eixo que pretendemos discutir é o reconhecimento do trabalho como princípio educativo, com foco no trabalho socialmente necessário em um esforço de articular estudo, trabalho, escola e vida. Para Caldart, “essa relação com o trabalho que visamos implica em derrubar as cercas (ou os muros) que separam a escola da vida real, com as contradições de cada local e de cada tempo que devem ser examinadas pelos estudantes” (2015a, p. 157).

O trabalho, nessa visão, não é entendido da forma como a lógica capitalista o vê, como meio de exploração do labor humano que nega a própria existência do sujeito. Pelo contrário, a visão do trabalho como princípio educativo se sustenta em seu sentido ontológico, como ação do ser humano sobre a natureza em um processo de transformação recíproca, ou seja, na medida em que transformam o mundo (natural e social), os seres humanos transformam-se a si mesmos (LUKÁCS, 1978).

Ratificando esses argumentos, Pistrak (2011) afirma a importância do trabalho como princípio educativo, na conexão entre a escola e a realidade concreta, possibilita a “fusão completa entre ensino e educação. Não se trata de estabelecer uma relação mecânica entre o trabalho e a ciência, mas sim de torná-los duas partes orgânicas da vida escolar” (PISTRAK, 2011, p. 41). Nesse ponto de vista, o trabalho assume um potencial formativo, contribuindo para a formação humana e o desenvolvimento do sujeito em suas múltiplas dimensões e potencialidades de socialização.

O terceiro eixo necessário a esta discussão é a promoção do trabalho interdisciplinar, que tem na atualidade e no trabalho seu ponto de partida e de chegada. A noção de interdisciplinaridade que defendemos diverge daquela que se restringe à mera aglutinação de disciplinas como abstração dos diferentes campos do conhecimento científico. Essa é uma visão que entende a realidade como um mosaico, o que dificulta o entendimento da totalidade dos fenômenos sociais.

Logo, a compreensão sobre interdisciplinaridade que demarca nosso posicionamento é a que assume a materialidade da vida como sua principal referência, vista a partir da totalidade concreta. Em outras palavras, “investigar dentro da concepção da totalidade concreta significa buscar explicitar, de um objeto de

pesquisa delimitado, as múltiplas determinações e mediações históricas que o constitui” (FRIGOTTO, 2008, p. 44).

Dialogamos com Ramos (2005) sobre o entendimento da interdisciplinaridade como método que almeja reconstituir a totalidade que prioriza conteúdos que emergem de recortes da concretude da vida. A finalidade dessa ação é, conforme a pesquisadora, “possibilitar a compreensão do significado dos conceitos, das razões e dos métodos pelos quais se pode conhecer o real e apropriá-lo em seu potencial para o ser humano” (RAMOS, 2005, p. 116). Isso significa que os conteúdos se vinculam à necessária compreensão crítica da realidade, às tensões, contradições e problemas da vida, e que afetam as relações sociais.

Uma ação dessa natureza agrega um diálogo entre os saberes científicos e os saberes culturais e populares trazidos pelos educandos, o que significa incorporar os conhecimentos trazidos por eles ao processo de produção do conhecimento, indo além do domínio das disciplinas e buscando alcançar a prática social dos sujeitos, o que Caldart (2011) chama de transdisciplinaridade.

Por fim, o quarto eixo está relacionado à maneira como a relação teoria e prática é entendida no contexto escolar. Os autores que apresentamos neste artigo entendem as duas faces do aprendizado como processos inseparáveis, uma unidade no ato de conhecer. Nesse sentido, ancoramo-nos nas proposições de Sánchez Gamboa, que entende teoria e prática como uma unidade indissociável, “concebe a relação entre teoria e prática não como ajuste entre elas, seja adequando a teoria à prática ou vice-versa, mas como conflito e tensão entre dois polos opostos numa mesma unidade” (2010, p. 10).

O termo que melhor explicita essa relação de unicidade é “práxis”, que, segundo Vázquez (2011), agrega o ato de conhecer (atividade teórica) e a ação de transformar (prática) em um processo dinâmico, dialético e de interferência mútua. O autor citado afirma que

[...] a práxis se apresenta como uma atividade material transformadora e adequada a fins. Fora dela fica a atividade teórica que não se materializa. [...] por outro lado não há práxis como atividade puramente material, sem a produção de finalidades e conhecimentos que caracteriza a atividade teórica (VAZQUEZ, 2011, p. 239).

Na mesma direção, Caldart (2015a) destaca o desafio de vincular a dimensão teórica à compreensão e transformação da realidade, o que se faz aproximando os estudantes das tensões e contradições sociais, econômicas, políticas e históricas que dizem respeito à classe trabalhadora.

Um segundo âmbito nesta discussão se refere às mudanças necessárias nas relações sociais a partir de intencionalidades que busquem alterar a lógica hierarquizada que orienta a forma clássica da escola. Nessa dimensão de mudança,

é necessário fomentar a participação e a auto-organização dos educandos; propiciar espaços de gestão coletiva da escola; ressignificar as formas e os papéis da avaliação no contexto escolar; horizontalizar e humanizar as relações entre os diferentes sujeitos que integram a vida escolar; promover espaços de diálogo, participação envolvendo a escola, a comunidade e os movimentos sociais.

Sobre a auto-organização, Caldart (2015a) sugere que a atuação dos estudantes seja revista pela escola. Os educandos, por meio da auto-organização, podem se estruturar coletivamente e participar de modo ativo nas decisões referentes à vida escolar, colocando-se como sujeitos protagonistas do processo formativo.

Desdobra-se dessa percepção a necessária organização dos educadores como coletivo que se articula com os diferentes segmentos da escola, incluindo o diálogo com a comunidade para dar materialidade ao projeto educativo referenciado pelo coletivo. Ferreira (2015), em sua tese de doutorado, discutiu o trabalho coletivo como ação que possibilita tanto a unidade teórica quanto a unidade nas ações realizadas pela escola, constituindo-se como “alternativa para a conquista de condições favoráveis ao enfrentamento do atual contexto de controle e regulação, de precarização e de desvalorização da docência, imposto pelo Estado” (FERREIRA, 2015, p. 80).

Transformar as relações sociais implica também na construção e no desenvolvimento de novos parâmetros éticos de convivência humana: respeito às diferenças, repúdio a toda forma de preconceito e discriminação, solidariedade, diálogo, responsabilidade, além de outros requisitos que possibilitam a humanização das relações dos diferentes sujeitos que integram a vida escolar, ou seja, o equilíbrio das relações estabelecidas entre os diferentes sujeitos com vistas a uma convivência socialmente justa. Estamos nos referindo a um novo olhar sobre a relação que se estabelece entre os educandos, entre os docentes, entre educandos e docentes, direção e docentes, direção e discentes, comunidade e direção, etc.

Nosso objetivo formativo é o de construir relações sociais que sejam pautadas pela solidariedade e preocupação com os problemas do outro, pelo companheirismo, pelo respeito e compreensão mútua, pela disponibilidade pessoal para garantir o bem-estar do coletivo, pela honestidade e fidelidade nas relações, pelo senso de igualdade, de justiça, de beleza, pelo afinamento das emoções, pelo cultivo do bom humor (CALDART, 2007, p. 47 e 48).

Esses são parâmetros éticos fundamentais para que as relações sociais na escola sejam transformadas e possam ampliar a participação e a relação orgânica entre escola e comunidade local na vida escolar, bem como a articulação com os movimentos sociais.

## **2.4. Análise e discussão de dados empíricos: a transformação da forma escolar na perspectiva das egressas da LEdoC**

### **2.4.1. A metodologia de análise, os sujeitos e o contexto de pesquisa**

As categorias que emergiram na análise anterior serão discutidas nesta seção tendo como referência as contribuições metodológicas dos estudos sobre os Núcleos de Significação. Tal abordagem metodológica ancora-se nos estudos de Aguiar e Ozella (2006, 2013), que recorrem à psicologia sócio-histórica, principalmente aos estudos de Vigotsky, para propor uma metodologia de análise coerente com o materialismo histórico e dialético, capaz de apreender as significações (sentidos e significados) evidentes nas narrativas dos sujeitos entrevistados, com vistas a ultrapassar a aparência dos fenômenos e chegar às conexões íntimas, considerando as múltiplas determinações que incidem sobre o contexto pesquisado. A partir desta análise, sistematizamos os dados gerados em núcleos de significação que discutiremos nesta seção.

Desse modo, ao longo do ano de 2018, nós nos aproximamos do cotidiano da Escola Estadual Ernesto Che Guevara, situada no município de Tangará da Serra, Mato Grosso, pertencente ao assentamento Antônio Conselheiro. Na época da pesquisa, atuavam como gestoras da escola (diretora e coordenadora pedagógica) duas egressas do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília, que foram as principais colaboradoras da pesquisa. Realizamos um esforço analítico para compreender as significações (sentidos e significados), os modos de pensar, sentir e agir (AGUIAR; OZELLA, 2006) desvelados pelas egressas em relação às ações efetivas que estão sendo construídas no cotidiano escolar, com vistas à transformação da forma escolar em uma escola localizada em um assentamento de Reforma Agrária. Em outras palavras, buscamos apreender a maneira como elas internalizaram as possibilidades de mudanças, a partir da formação inicial, na lógica da Organização Escolar e do Trabalho Pedagógico.

A primeira egressa colaboradora da pesquisa chama-se Angélica, graduada em Licenciatura em Educação do Campo e em Pedagogia. É especialista em Educação Inclusiva e em Educação do Campo para o trabalho Interdisciplinar em Ciências da Natureza e Matemática. Concluiu a graduação em 2014 e, desde então, já trabalhou como docente em turmas do ensino fundamental e, na época da pesquisa, estava atuando como coordenadora pedagógica da escola.

A outra colaboradora chama-se Ângela, graduada na LEdoC da Universidade de Brasília e pós-graduada no Curso de Especialização em Educação Ambiental Campesina da Universidade Federal de Mato Grosso. No ano de realização desta pesquisa (2018), atuava como diretora da Escola Estadual Ernesto Che Guevara. É importante ressaltar que a colaboradora reside no Assentamento de Reforma Agrária Antônio Conselheiro em Tangará da Serra/MT.

A Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília, em que se graduaram as colaboradas, apresenta uma lógica de organização que subverte a lógica tradicional e representa uma forma escolar transformada na graduação. Em seus princípios formativos, o curso nutre o compromisso de contribuir com a transformação das condições objetivas vividas pelos sujeitos do campo. Por esse motivo, não prescinde da necessária ligação da educação com o contexto social, cultural, político e econômico no qual os processos educativos acontecem.

A matriz curricular do curso busca fortalecer a ligação da escola com a vida, faz caber dentro da escola os territórios camponeses e os desafios dos trabalhadores do campo para continuarem garantindo sua existência como tal. Em outras palavras, incorporam à matriz curricular “a materialidade das condições da produção da vida camponesa no território no qual se insere a Escola do Campo onde atuam os educadores em formação” (MOLINA, 2014, p. 264).

Outro elemento basilar dessa matriz de formação é a concepção ampliada de formação. Nesse sentido, os estudantes são formados para a docência por área do conhecimento, gestão de processos educativos escolares e gestão de processos educativos comunitários. O perfil projetado para a formação docente almeja a “ligação da formação escolar à formação para uma postura na vida, na comunidade, na promoção do desenvolvimento do território rural, compreendido este como espaço de vida dos sujeitos camponeses” (MOLINA; SÁ, 2011, p. 42).

Agrega-se à intencionalidade de formar os estudantes por área de conhecimento, assumindo a interdisciplinaridade como ferramenta para romper com a lógica fragmentada de produção do conhecimento e possibilitar a compreensão da totalidade dos processos presentes na realidade. Dessa forma, diferentes intencionalidades pedagógicas são elaboradas para que os sujeitos do campo consigam reelaborar os planos de ensino das escolas e consigam de fato dialogar com a realidade.

Outra premissa dessa formação é inserir os graduandos em atividades nas quais o trabalho é assumido como princípio educativo, principalmente o trabalho socialmente útil, e a ênfase nos processos de promoção da auto-organização dos estudantes. A intenção é que os docentes em formação possam vivenciar um processo formativo que contribua para as ações efetivas que realizarão no ambiente escolar da educação básica.

A partir do que foi apresentado anteriormente, é possível afirmar que, ao longo das últimas décadas, as LEdoCs estão materializando estratégias capazes de provocar transformações nos processos de ensino-aprendizagem nas escolas do campo na direção da superação da lógica da escola e da sociedade capitalista. Os egressos da Licenciatura estão internalizando essa proposta e construindo, nas escolas de Educação Básica, ações efetivas de transformação da forma escolar, conforme debateremos a seguir.

### 2.4.2. O que os dados desvelam?

Nesta etapa da pesquisa, pretendemos discutir os dados gerados ao longo de uma pesquisa de campo realizada no contexto apresentado anteriormente. Os dados mostram a maneira como duas egressas do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UnB internalizaram a proposta formativa do curso e se articularam com a comunidade escolar e local para pensar e realizar transformações na forma escolar. Nos excertos a seguir, optamos por manter alguns trechos em negrito, considerando orientações da metodologia de análise que nos propomos a utilizar, segundo a qual cabe destacar as palavras ou trechos de fala com significado e que desvelam modos de pensar, sentir e agir do sujeito (AGUIAR; OZELLA, 2006).

Inicialmente discutimos a concepção de transformação presente nas significações apresentadas pelas egressas. Para elas a relação entre a escola e as mudanças na vida e no espaço em que vivem é indissociável.



**Munir os estudantes de conhecimentos** para que eles não só atinjam os objetivos escolares, mas também possam **contribuir com a própria família** e consigam desenvolver e melhorar a vida, não só dele, mas também do espaço em que ele está (Ângela, diretora da escola, dados da pesquisa, 2018).

Essa narrativa revela a intenção de vincular a formação escolar às questões reais da vida e a conseqüente transformação da realidade. São posturas que possibilitam “a necessária dialética entre educação e experiência, garantindo um equilíbrio entre rigor intelectual e valorização dos conhecimentos já produzidos pelos educandos em suas práticas educativas e em suas vivências socioculturais” (MOLINA; FREITAS, H. C. L., 2011, p. 27). É nessa direção que Pistrak (2011) reafirma o papel da escola em sua relação orgânica com a realidade em um movimento de aproximação e, ao mesmo tempo, de reorganização ativa da realidade.

Em coerência com a perspectiva de mudança na prática social, é preciso que haja uma concepção de sujeito que seja capaz de protagonizar transformações em seu meio social:

O conhecimento escolar deve fortalecer a questão da formação do aluno enquanto pessoa [...]. Eu sempre digo que ele tem que ser formado, receber os instrumentos, ele tem que se encher de conhecimento para que ele possa, a partir dele, poder possibilitar a formação de outras pessoas e a melhoria do espaço e da sua vida e da vida das demais pessoas [...]. A gente tem que possibilitar aos nossos alunos uma formação para que eles consigam fazer uma leitura da sua realidade e contribuir para que ele consiga modificar, melhorar sua vida. Os conhecimentos

têm que estar casados com o que interessa para ele na vida, e não pode estar desconectado com a vida (Ângela, diretora da escola, dados da pesquisa, 2018).

É possível perceber a intencionalidade de formar o estudante partindo de uma concepção de formação humana mais ampla, que dê conta da necessária leitura da realidade e seja capaz de promover mudanças na materialidade da vida. Isso é possível por meio de uma formação omnilateral (FRIGOTTO, 2012), que considere a formação plena e não somente a dimensão cognitiva, mas uma formação política, social e cultural. Nas significações que a colaboradora da pesquisa traz, percebemos aproximações do que Pistrak (2011, p. 29) defende em relação ao “conteúdo do ensino servir para armar a criança para a luta, para a criação da nova ordem. [...] os objetivos do ensino e da educação consistem numa transformação dos conhecimentos em concepções ativas”.

Um fato importante a acrescentar é que a escola tem muito a contribuir, mas não é a única agência formativa capaz de consolidar tais processos formativos. Uma concepção ampliada de formação humana pressupõe o reconhecimento de outros espaços, outras agências do meio (FREITAS, L. C. de, 2011) com o potencial de contribuir com esses processos. Isso fica evidente nas significações das egressas:



Mas temos avançado nessa questão de que os espaços, **todos os espaços têm que ter uma intencionalidade da formação**. Esse é um princípio básico: **todos os espaços têm que ser formativos**, não só aquele lá da sala de aula. Na minha concepção, eles aprendem muito mais quando saem da sala de aula, **quando vão fazer a prática** (Ângela, diretora da escola, dados da pesquisa, 2018).

Eu avalio que os **processos educativos acontecem em todos os momentos**. [...] **quando a gente propõe ações fora da sala de aula (manifestações, intercâmbios com outras comunidades, visitas)**, eu acredito que os estudantes aprendem muito mais. Eles **aprendem a questão social** (Angélica, coordenadora pedagógica da escola, dados da pesquisa, 2018).

Os excertos acima desvelam as intencionalidades formativas que ocorrem em diferentes espaços educativos e evidenciam uma compreensão de que a educação é um processo complexo que não se limita à sala de aula ou à escola. Nas visitas a outras culturas, os estudantes aprendem sobre outras realidades e sobre a forma de produção material da vida de diferentes grupos. Em situações como a do envolvimento em manifestações, por exemplo, há uma importante intencionalidade de formação para a participação nas lutas sociais, para a militância. Enfim, fica evidente que não somente os conteúdos escolares são importantes, mas também

os conteúdos da vida e da prática social precisam ser abordados pela escola, o que é viabilizado por meio da concepção ampliada de formação humana.

Em relação às efetivas práticas direcionadas a mudanças nos modos de produção do conhecimento, identificamos ações que buscam assumir a realidade (atualidade) como ponto de partida para o processo de ensino e aprendizagem. No trecho abaixo, percebemos essa intencionalidade e o influxo da formação inicial recebida na Licenciatura em Educação do Campo:



Vários momentos nós recorremos ao que aprendemos na universidade, no trabalho com a escola e a comunidade. Então, lá na licenciatura, a gente trabalhou muito essa questão da formação sempre nesse viés de relacionar o conteúdo à prática social, [...] sempre articulando a escola com a realidade dos alunos. Valorizar esse conhecimento que já existe e aprimorar ele com os conhecimentos científicos (Ângela, diretora da escola, dados da pesquisa, 2018).

Nessa perspectiva, os conhecimentos científicos assumem como ponto de partida a compreensão e transformação da realidade, que é permeada de tensões e contradições que envolvem a vida dos estudantes e de suas comunidades. Esse entendimento, que tem na prática social (PISTRAK, 2009) a sua centralidade, está relacionado à necessidade de assegurar que os estudantes possam se apropriar dos conhecimentos elaborados pela ciência e que são necessários para a sua ação transformadora sobre a realidade.

Uma possibilidade de relacionar a escola com a vida é assumir o trabalho como um princípio educativo. Conforme nos recorda L. C. de Freitas (2010, p. 158), a escola toma “a própria vida (atividade humana criativa) como princípio educativo”.

Nós estamos desenvolvendo projetos da organização e embelezamento do parque escolar, plantando, cuidando dos canteiros... Os estudantes levam as práticas daqui, que eles aprendem na escola, para as propriedades deles. Eles se envolvem quando, de fato, estão mexendo com a terra. Mas o que eles aprenderam levam para casa, para os pais (Ângela, diretora da escola, dados da pesquisa, 2018).

Por meio de ações como essas, os estudantes adquirem hábitos e atitudes concretas fundamentais à organização coletiva dos assentamentos. Engajam-se em trabalhos coletivos em suas comunidades, aprendem a participar, a ser responsáveis pelas lutas coletivas e podem contribuir com a construção de um novo projeto de sociedade na qual os homens não exploram o trabalho de outros (RITTER; GREIN; SOLDA, 2015).



Outro aspecto de mudança no modo de produção do conhecimento é um novo olhar sobre o trabalho interdisciplinar realizado pelo coletivo docente escolar.



Nós pretendemos **fortalecer a organização das aulas por área do conhecimento**. [...] acho que isso tem avançado e **foi através da Universidade**, do curso da licenciatura em Educação do Campo e **também da especialização na Universidade**, que conseguimos avançar bastante nesse sentido (Ângela, diretora da escola, dados da pesquisa, 2018).

A gente consegue trabalhar na escola a questão da formação dos estudantes por área do conhecimento. **Dentro da área do conhecimento está bem presente a questão da interdisciplinaridade**, para que o **aluno possa ver sentido** no que ele está estudando. Percebemos que, para um **trabalho com os temas geradores**, nós precisaríamos **ouvir as pessoas nos vários momentos da vida comunitária**, nas reuniões na escola, nas feiras, na comunidade, nas igrejas, nos bares. Identificamos as falas mais recorrentes na comunidade e a partir daí que os **professores das áreas do conhecimento se reuniram para sistematizar** o que deverá ser trabalhado (Angélica, coordenadora da escola, dados da pesquisa, 2018).

Nos trechos citados acima, as colaboradoras revelam que nas ações realizadas na escola a formação por área do conhecimento é uma possibilidade para o trabalho com a interdisciplinaridade. A intenção é mostrar aos estudantes um sentido para o que está sendo estudado, e o trabalho com temas geradores (FREIRE, 2009) apresenta-se como possibilidade de aproximar a escola das tensões da vida, daquilo que afeta a realidade dos sujeitos que vivem e produzem a vida nas proximidades da escola. A vida dos sujeitos é a matéria-prima para a organização do trabalho por área do conhecimento e da prática interdisciplinar.

Em relação à transformação nas relações sociais, destacamos três elementos fundamentais a ser considerados em uma ação educativa comprometida em realizar mudanças na Organização Escolar e Método de Trabalho Pedagógico: a auto-organização dos estudantes, o trabalho coletivo dos docentes e a construção e o desenvolvimento de novos parâmetros éticos de convivência humana.



Mas a gente pensou assim: vamos fazer um encontro de formação, de auto-organização dos estudantes com a ideia de criar uma maior interação entre os estudantes das escolas do campo da região, e que eles possam estar conversando, dialogando, e a partir daí eles possam realizar outras articulações a partir da auto-organização. [...] É fundamental o protagonismo deles no sentido de participar, porque quem que vai tomar as decisões daqui a pouco serão eles, isso influencia diretamente na vida deles, [...] por isto eles têm que participar, têm que se organizar [...] perceber que não precisa só da gente propor as atividades, mas os estudantes podem propor e realizar essas propostas (Angélica, coordenadora da escola, dados da pesquisa, 2018).

A auto-organização é uma intencionalidade assumida para colocar os estudantes nos caminhos da autonomia e da participação. Nesse contexto, interagir significa adquirir, como afirma Pistrak (2011), aptidões para trabalhar coletivamente; confrontar-se com os problemas da atualidade; ocupar seu lugar nas decisões coletivas e trilhar caminhos para a superação das situações opressoras da realidade. Tais características “só poderão ser desenvolvidas em nossas crianças na medida em que elas gozem de liberdade e de iniciativa suficientes para todas as questões relativas à sua auto-organização” (PISTRAK, 2011, p. 33).

Todavia, o trabalho coletivo é uma prática a ser fomentada não somente entre os estudantes, mas em todo o coletivo escolar, ação que vimos concretamente ser estimulada e promovida pelas egressas na escola em estudo. Destacamos aqui o trabalho coletivo dos docentes, o *fazer junto*, que implica no diálogo, na relação solidária e democrática com diferentes segmentos da escola. Essa é uma significação presente nas narrativas das egressas e que revela a maneira como internalizaram os princípios do trabalho coletivo buscado na sua formação inicial:



Na licenciatura eu participei e tive contato muito direto com os professores, com a coordenação e com todo mundo que trabalhou com a gente sempre. Eles nos trataram na horizontal, por igual [...]. Nós éramos incentivados a construir, trocar conhecimento, construir uma coisa nova. Nisso eu aprendi muito. Eu sempre procurei passar isso para nós, para as pessoas que estão junto comigo, minha equipe e também para nossos alunos (Angela, diretora da escola, dados da pesquisa, 2018).

A participação coletiva é característica de uma escola que consegue se organizar e é coletivamente dirigida por diferentes segmentos que integram a vida escolar, e isso implica em discutir e assumir as decisões na coletividade. Nesse sentido, dialogamos com Ferreira (2015, p. 80) sobre o trabalho coletivo como possibilidade para o fortalecimento do grupo docente e da escola como um todo, ou seja, “uma alternativa para a conquista de condições favoráveis ao enfrentamento do atual contexto de controle e regulação, de precarização e de desvalorização da docência, imposto pelo Estado”.

O trabalho coletivo está estreitamente relacionado à construção e fortalecimento de novos parâmetros de convivência humana. Em relação ao trabalho pedagógico, supõe-se um novo olhar sobre as relações estabelecidas entre estudantes, docentes, servidores, comunidade e movimentos sociais na direção da solidariedade, respeito, diálogo e responsabilidade que possibilitam a humanização das relações.



Eu acho que isso foi o que eu mais me empenhei. Procurei **colocar essa questão do respeito de um para com o outro** e que **todo mundo é responsável** pelas questões na escola. [...] Incentivei situações para que as **pessoas participassem efetivamente** [...] estivessem à vontade para contribuir e se **sentissem responsáveis** pelo processo de aprendizagem (Ângela, diretora da escola, dados da pesquisa, 2018).

Dessa forma, inferimos a importância do respeito à diversidade de opiniões e pontos de vista e, vinculada a esse respeito, a corresponsabilidade assumida por todos. Novos parâmetros éticos devem reger as relações sociais, orientados por um ponto de vista emancipatório que se pauta na atitude ética, na construção de novos padrões de sociabilidade fundados no respeito, no diálogo, na solidariedade, na convivência justa e humana, e no trabalho coletivo.

### 3. Considerações finais

A análise que apresentamos neste artigo nos permite afirmar que as egressas da Licenciatura em Educação do Campo, por vivenciarem uma experiência formativa na formação inicial, constroem um modo de ser e estar na profissão que promove mudanças significativas na Organização Escolar e Método de Trabalho Pedagógico. Elas internalizaram a intrínseca relação entre as mudanças na escola em função da necessária compreensão e transformação da realidade em que os sujeitos vivem. Para isso, protagonizam ações que objetivam relacionar a escola às questões da vida na atualidade.

Essa relação pressupõe uma concepção de sujeito a ser formado de modo antagônico ao da lógica da escola capitalista, ou seja, um sujeito que se reconhece

como protagonista no projeto de transformação social, capaz de compreender as tensões, conflitos e contradições nela existentes e buscar formas de organização coletiva na construção de novos parâmetros de convivência social e humana.

Com essa compreensão, a escola é uma aliada das lutas sociais, sustenta-se em uma concepção ampliada de formação humana que vincula a escola, de maneira orgânica, à atualidade, à vida concreta dos sujeitos. A produção material da vida é central nessa realidade, assim são grandes contribuições da escola: construir intencionalidades que reconheçam o potencial educativo do trabalho socialmente necessário; incentivar a auto-organização dos estudantes para propiciar a sua participação nas decisões da escola; fomentar o trabalho coletivo dos educadores e a interação entre diferentes segmentos da vida escolar, com vistas a construir novos parâmetros de convivência humana.

Antes de finalizarmos este texto, destacamos três aspectos fundamentais nesta discussão. Primeiro, recorrendo a Caldart (2015a), concordamos que não há um manual ou receitas prontas para transformar a escola. Esse projeto deve ser “obra de cada escola, nas relações que estabelece com seu entorno e tendo firmeza dos objetivos mais amplos do trabalho educativo que o coletivo se propõe a realizar” (2015a, p. 160).

Segundo, transformar a forma escolar não é uma tarefa fácil e livre de desafios. Pelo contrário, é um processo não linear, permeado de tensões, conflitos e contradições no interior da escola e nas relações externas que ela estabelece. Nos limites deste artigo não foi possível aprofundar esta discussão, mas reconhecemos que se trata de um debate necessário em publicações posteriores.

O terceiro aspecto fundamental observado é que, ao longo da última década, a LEdoC tem protagonizado um processo de formação docente capaz de fornecer subsídios para que os egressos, em suas comunidades, construam caminhos para transformar a forma escolar e contribuir na formação de sujeitos capazes de se inserir na luta pela transformação social mais ampla e de construir um projeto de educação com qualidade referenciada no social.

As evidências que apresentamos neste texto não se apresentam de modo isolado das potencialidades que a Licenciatura em Educação do Campo tem construído em âmbito nacional. Além de contribuir com a reelaboração de novas lógicas para a Organização Escolar e Método de Trabalho Pedagógico, a LEdoC apresenta outras possibilidades que precisam ser levadas em consideração. Entre essas potencialidades, cabe retomar a consolidação da Educação do Campo, tanto como área de produção de conhecimento quanto espaço de lutas coletivas e acúmulo de forças para conquista de novas políticas públicas, além da ampliação do acesso e utilização de novas tecnologias nas escolas do campo (MOLINA; HAGE, 2016).

Nos limites deste texto, buscamos evidenciar que o projeto de educação construído historicamente por um coletivo de sujeitos envolvidos com a emancipação

da classe trabalhadora do campo forjou uma licenciatura com intencionalidades formativas com potencial de contribuir tanto com a transformação da forma escolar, quanto com os pilares que estruturam a organização social atual.

## Referências

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 26, n. 2, p. 222-245, jun., 2006.

\_\_\_\_\_. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.

BRICK, E. M. **Realidade e ensino de ciências**. 2017. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

BRITO, M. M. B. **Formação de professores na perspectiva da epistemologia da práxis: análise da atuação dos egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

CALDART, R. S. Intencionalidades na formação de educadores do campo: reflexões desde a experiência do curso de Pedagogia da Terra da Via Campesina. **Cadernos do ITERRA**, Veranópolis, Ano VII, n 11, p. 9-52, mai. 2007.

\_\_\_\_\_. Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área. In: MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. (org.) **Licenciaturas em Educação do Campo: registros e reflexões a partir das experiências-piloto**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 95-122.

\_\_\_\_\_. Pilares fundantes de uma nova forma escolar. **Caderno de Estudos do V Seminário Nacional das Licenciaturas em Educação do Campo**. Laranjeiras do Sul/PR, p. 149-160, 2015a.

\_\_\_\_\_. Pedagogia do movimento e complexos de estudo. In: SAPELLI, M.; FREITAS, L. C.; \_\_\_\_\_. **Caminhos para a transformação da escola 3**. Organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo: ensaios sobre complexo de estudo. São Paulo: Expressão Popular, 2015b.

CHEPTULIN, A. **A dialética materialista: categorias e leis da dialética**. São Paulo: Alfa-Ômega, 1982.

ENGUITA, M. F. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Tradução Tomás Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FERREIRA, M. **Comunicação e tecnologias da informação na formação de educadores para ampliação das perspectivas críticas dos sujeitos na Licenciatura em Educação do Campo da UnB**. 2014. 296f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

FERREIRA, M. J. L. **Docência na Educação do Campo e formação de educadores: qual o lugar do trabalho coletivo**. 2015. 235f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 48. reimp. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

FREITAS, L. C. de. Em direção a uma política para a formação de professores. **Em Aberto**, DF, v. 11, n. 54, p. 3-22, 1992.

\_\_\_\_\_. A escola única do trabalho: explorando os caminhos de sua construção. In: CALDART, R. S. et al. (org.). **Caminhos da transformação da escola: reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, p. 155-175, 2010.

\_\_\_\_\_. Neotecnicismo e formação do educador. In: ALVES, N. (org.). **Formação de professores: pensar e fazer**. São Paulo. Cortez. 2011.

\_\_\_\_\_. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, 2012.

\_\_\_\_\_. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out.-dez, 2014.

\_\_\_\_\_. Apresentação. In: SAPELLI, M. L. S.; \_\_\_\_\_.; CALDART, R. S. (org.). **Caminhos para a transformação da escola: organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo - ensaio sobre Complexos de Estudo**. São Paulo: Expressão Popular, p. 13-18, 2015.

FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. **Revista Centro de Educação e Letras**, Foz do Iguaçu, v. 10, n. 1, p. 41-62, jan/jul. 2008.

\_\_\_\_\_. Educação omnilateral. In: CALDART, R. S. et al. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 265-272.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

LUKÁCS, G. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. **Revista Temas de Ciências Humanas**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho,

São Paulo, n. 4, p. 1-18, 1978.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**: teses sobre Feuerbach. São Paulo: Moraes, 1994

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOLINA, M. C.; FREITAS, H. C. L. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abril 2011a.

\_\_\_\_\_; SÁ, L. M. A Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília: estratégias político-pedagógicas na formação de educadores do campo. In: \_\_\_\_\_. (org.). **Licenciaturas em Educação do Campo**: registros e reflexões a partir das experiências-piloto. Belo Horizonte: Autêntica, 2011b. p. 35-61.

\_\_\_\_\_. Análises de práticas contra-hegemônicas na formação de educadores: reflexões a partir do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. In: CUNHA, C. da; SOUSA, J. V.; SILVA, M. A. **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas, SP: Autores Associados; Brasília: Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, UnB, p. 263-290, 2014.

\_\_\_\_\_; HAGE, S. M. Política de formação de educadores do campo no contexto da expansão da educação superior. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 51 n. 37, p. 121-146, jan./abr. 2015a.

\_\_\_\_\_. A Educação do Campo e o enfrentamento das tendências das atuais políticas públicas. **Revista Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 6, n. 2, p. 278-400, jul/dez. 2015b.

\_\_\_\_\_; HAGE, S. M. Riscos e potencialidades na expansão dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo. **RBPAE**, v. 32 n. 3, p. 805-828, set./dez. 2016.

\_\_\_\_\_. Contribuições das Licenciaturas em Educação do Campo para as políticas de formação de educadores. **Educ. Soc.**, 38 (140), p. 587-609, 2017.

\_\_\_\_\_; MARTINS, M. de F. Reflexões sobre o processo de realização e sobre os resultados dos seminários nacionais de formação continuada de professores das **Licenciatura em Educação do Campo no Brasil**. In: \_\_\_\_\_. Licenciatura em Educação do Campo: reflexões para a formação de educadores. 2019, p. 10-33. No prelo.

MORAES, M. C. M. de. (org.). **Iluminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 151-169.

NORONHA, O. M. Epistemologia, formação de professores e práxis educativa transformadora. **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, [s.l.], v. 12, n. 1, set. 2010. Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/176>>. Acesso em: 27 jan. 2018.

PAITER, L. L. **Reflexões sobre a formação docente na área de conhecimento ciências da natureza**: a Licenciatura em Educação do Campo - UFSC. 2017. 190f. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica) - Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2017.

PERGHER, E. G. A organização do trabalho pedagógico e a formação para o trabalho no Instituto de Educação Josué de Castro. In: VENDRAMINI, C. R.; AUED, B. W. (org.). **Temas e problemas no ensino em escolas do campo**. São Paulo: Outras Expressões, 2012. p. 107-134.

PISTRAK, M. M. **A escola comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

\_\_\_\_\_. **Fundamentos da escola do trabalho**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, G. CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (org.). **Ensino médio integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

RITTER, J.; GREIN, M. I.; SOLDA, M.. A questão do trabalho na escola itinerante. In: SAPELLI, M. L. S.; FREITAS, L. C. de; CALDART, R. S. (org.). **Caminhos para transformação da escola**: organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo - ensaio sobre Complexos de Estudo. São Paulo: Expressão Popular, 2015. p. 19-66.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. Teoria e prática: diversas abordagens epistemológicas. In: V COLÓQUIO DE EPISTEMOLOGIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA - Teoria e prática: uma relação dinâmica e contraditória 5, 2010, Maceió. **Anais [...]**. Alagoas: SO-AC-CBCE, 2010, p. 1-17.

SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C. **História, educação e transformação**: tendências e perspectivas para a educação pública no Brasil. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2011.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

VINCENT, G.; LAHIRE, B.; THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, p. 7-47, jun. 2001.





# Licenciatura em Educação do Campo da UnB: dos riscos às potencialidades na implementação

Márcia Bittencourt<sup>1</sup>

Mônica Castagna Molina<sup>2</sup>

## Introdução

Os cursos de Licenciatura em Educação do Campo, mesmo sendo resultado de uma Política Pública que completa sua primeira década de funcionamento, vêm sofrendo forte ameaça de extinção.

Os resultados de pesquisa publicados no “Diagnóstico da Política de Expansão de Acesso à Educação Superior Brasileira nos Últimos 10 Anos” revelam uma “oligopolização” na qual dezenas de megaempresas detêm cerca de um terço do total de matrículas inscritas em cerca de 1.900 instituições privadas (SGUISSARD, 2014, p. 173).

Dessa forma, a Educação Superior se torna um nível de educação oferecido hegemonicamente pelo setor privado. Quando analisada a partir do Censo da Educação Superior 2017 (INEP, 2018), conta com 6.241.307 estudantes matriculados na Educação Superior no Brasil, dos quais 4.195.951 estão nas IESs privadas e 2.045.356 nas instituições públicas, ou seja, 24,68% dos estudantes brasileiros. Estes, além de minoria, ainda estão à mercê de disputas de projetos curriculares, considerando que as universidades públicas brasileiras vêm sofrendo profundas reformas no interior do movimento de transformação político-econômica de nível mundial (SILVA JÚNIOR; SGUISSARD, 2001) e que os movimentos de resistência a esse processo, embora existentes, ainda não têm sido capazes de barrá-los.

Compreendemos que os cursos de Licenciatura em Educação do Campo, ao construírem uma proposta pedagógica de acesso e expansão das ofertas de vagas para os camponeses no interior dessas universidades, firmam-se nesse

---

<sup>1</sup>Doutorado em Educação (Universidade de Brasília). Atua na Docência e Gestão da Educação Básica e Superior e na Formação de Professores.

<sup>2</sup>Pós-Doutorado em Educação (UniCamp, 2013). Professora Associada da Universidade de Brasília (UnB), na Licenciatura em Educação do Campo e nos Programas de Pós-Graduação em Educação e Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural - PPGMADER\FUP.

campo de resistência como parte maior de um movimento contra-hegemônico. Esse movimento assim o é não somente na proposição do acesso e da expansão da Educação Superior para as populações do campo, mas também por estar fundamentado na formação dos profissionais da educação em uma epistemologia diferenciada.

Os cursos de Licenciatura em Educação do Campo trazem para o universo da Educação Superior uma perspectiva formativa omnilateral (FRIGOTTO, 2012) e pautada pelo ideal da emancipação humana (TONET, 2012), que já acontecia no interior dos movimentos sociais que reivindicaram o acesso à universidade pública.

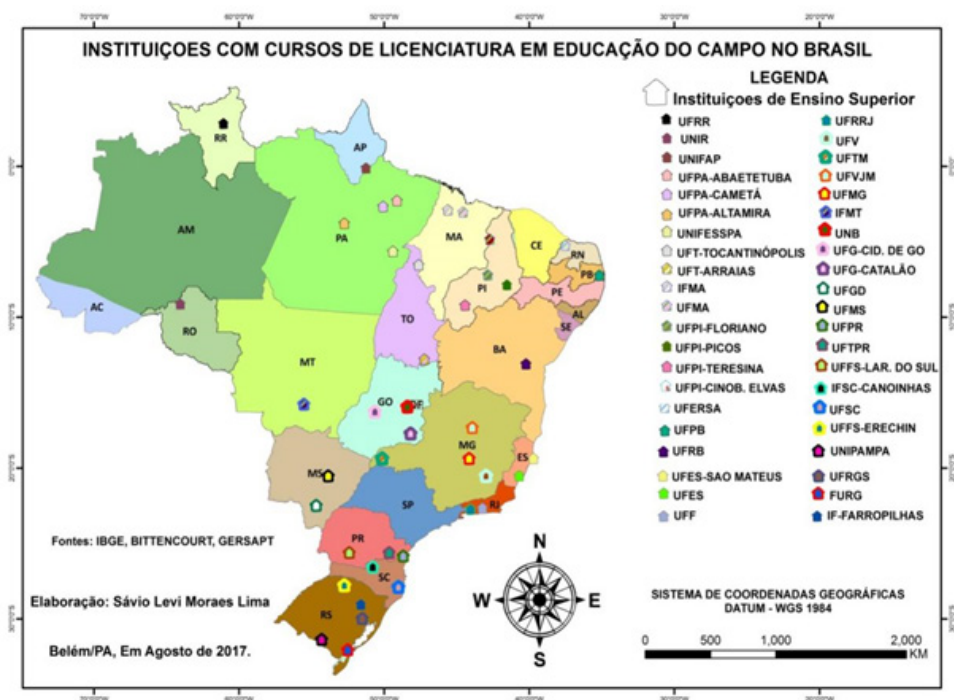
O conceito de Educação do Campo vem sendo disputado por vários grupos e até mesmo tomado pelo Agronegócio para apresentar a educação “inovadora” que esse setor pretende para as áreas rurais do Brasil. No entanto, é preciso compreender que a Educação do Campo

[...] nasceu protagonizada pelos trabalhadores do campo e suas organizações, em um movimento coletivo de pensar a educação/formação dos trabalhadores e não para eles, lutar por políticas públicas que garantam as condições para que estas práticas sejam construídas desde seus interesses sociais, políticos, humanos. Esta é a grande novidade histórica da EdoC, e que não podemos deixar se perder: criada pelos trabalhadores do campo como ferramenta para disputar políticas que lhes garantam condições objetivas de construir e gerir, pela sua associação coletiva, a educação de que precisam para “conquistar sua própria emancipação”. Tem um foco prioritário (não exclusivo) na luta por políticas de escolarização formal, pela histórica negação desse acesso aos trabalhadores e pela importância que a escola tem na construção do seu projeto educativo, especialmente na sua tarefa específica em relação ao conhecimento (CALDART, 2015, p. 2).

Desse modo, afirmar a Educação do Campo como matriz da formação de professores dos cursos em andamento no Brasil é uma necessidade se quisermos que ela alcance mesmo os objetivos para os quais ela foi proposta.

No mapa da Figura 1, apresentamos a distribuição dos cursos no território brasileiro, o que faz do PROCAMPO uma política nacional no âmbito da formação de educadores para o campo.

**Figura 1: Distribuição dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo no Brasil**



Fonte: Brito (2017).

São 42 cursos de Licenciatura em Educação do Campo implantados por editais em 25 universidades e 4 institutos federais, abrangendo 20 estados nas 5 regiões do país. Esses cursos apresentam muitos desafios que vêm sendo debatidos nos Seminários Nacionais das Licenciaturas em Educação do Campo. Como todo curso novo e com um projeto de raiz audacioso de modificação das bases epistemológicas na formação de professores, as LEdoCs têm enfrentado muitos riscos e desafios, ao mesmo tempo que têm apresentado também relevantes potencialidades de transformação nos processos de formação docente.

A Universidade de Brasília ocupou nesse cenário uma posição central diante do desenvolvimento de um projeto-piloto que completou, ao final desta pesquisa, em 2017, 10 anos de sua implantação.

## Histórico da constituição do curso

O curso de graduação Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília atende à demanda formulada pelo Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Superior (SESU) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), endereçada às Instituições de Ensino Superior (IESs) brasileiras, pelo Edital SESU/SECADI nº 2/2012.

A Licenciatura em Educação do Campo foi criada com o objetivo de formar educadores para atuar nas escolas de Educação Básica do Campo, com ênfase na construção da Organização Escolar e do Trabalho Pedagógico para os anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. O curso oferece formação e habilitação de profissionais para atuação nos Níveis Fundamental e Médio que ainda não tenham a titulação mínima exigida pela legislação educacional em vigor, que estejam em exercício nas funções docentes, ou atuando em outras atividades educativas não escolares nas populações camponesas. Acolhe também jovens e adultos do campo que desejam atuar na educação.

A LEdoC visa contribuir com a preparação de educadores para uma atuação profissional que vai além da docência, incluindo a gestão dos processos educativos que acontecem na escola e também no seu entorno, por meio da formação simultânea para a gestão de processos educativos escolares e processos educativos comunitários.

Observa-se algo inovador e importante, totalmente pertinente à realidade das escolas do meio rural: a formação de um educador que não restringe sua atuação à sala de aula apenas como professor regente, mas também exerce suas atividades didático-pedagógicas na gestão de processos educativos escolares, entendendo que todo os espaços e tempos da escola podem e devem ser educativos, ou seja, visa prepará-lo para compreender a escola no seu conjunto, desde as ações diretamente ligadas ao ensino, bem como as questões ligadas à vida escolar, aos processos de gestão e organização da escola. Destaca-se ainda a importância da formação que proporcione um olhar para a sua comunidade, para o entorno da escola, cujas ações têm influência direta e indireta. Portanto, os processos organizativos comunitários, as questões e problemas que envolvem o território e a vida das famílias camponesas são também aspectos necessários à sua compreensão para melhor desenvolverem seu papel (CALDART, 2010).

Essas Licenciaturas objetivam ainda promover a formação de educadores por áreas de conhecimento, habilitando-os para a docência multidisciplinar nas escolas do campo, organizando os componentes curriculares por quatro grandes áreas: Artes, Literatura e Linguagens; Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática; Ciências Agrárias. Molina argumenta:

Além da compreensão epistemológica que a sustenta, no sentido de buscar estratégias capazes de contribuir com o desafio de superar a fragmentação do conhecimento, essa escolha liga-se a um grave problema, que é a insuficiência da oferta dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio no território rural. A relação de matrículas no meio rural entre os anos iniciais e finais do ensino fundamental estabelece que, para duas vagas nos anos iniciais, existe uma nos anos finais.

Esse mesmo raciocínio pode ser feito com relação aos anos finais do ensino fundamental e médio, com seis vagas nos anos finais correspondendo a apenas uma vaga no ensino médio (MOLINA et al., 2010).

Tal desproporção na distribuição percentual das matrículas revela um afunilamento na oferta educacional do meio rural, dificultando o progresso escolar daqueles alunos que almejam continuar os seus estudos em escolas localizadas nesse território. As LEdoCs foram também elaboradas pensando-se em ter coletivos de educadores nessas escolas, capazes de transitar em mais de uma disciplina de uma área de conhecimento, criando possibilidades de ampliação da oferta dos níveis de escolarização nos territórios rurais articulada às intencionalidades propostas às novas funções sociais da escola. Por meio de outras possibilidades para a Organização Escolar e do Trabalho Pedagógico, a formação por áreas de conhecimento propõe a organização de novos espaços curriculares que articulam componentes tradicionalmente disciplinares a partir de uma abordagem ampliada de conhecimentos científicos que dialogam entre si, tendo como base problemas concretos da realidade. Desse modo, busca-se superar a fragmentação tradicional que dá centralidade à forma disciplinar e mudar o modo de produção do conhecimento na universidade e na escola do campo, associado intrinsecamente às transformações no funcionamento da escola, articulado ainda às demandas da comunidade rural na qual se insere a escola (MOLINA; SÁ, 2011).

Outra característica da formação por áreas de conhecimento é a promoção do trabalho coletivo entre os educadores como condição sine qua non dessa estratégia de organização curricular. Reside aí uma das grandes potencialidades dessa proposta formativa na direção da transformação da forma escolar atual: ao promover espaços de atuação docente por áreas de conhecimento nas escolas do campo, promovem-se também outras estratégias para produção, socialização e usos do conhecimento científico por meio do trabalho coletivo e articulado dos educadores (MOLINA; 2017, p. 595).

O curso de Licenciatura em Educação do Campo da UnB foi criado em 2007 com duas áreas de concentração: "Artes, Literatura e Linguagens" e "Ciências da Natureza e Matemática". Em 2012 houve uma proposta de reestruturação do curso que visou desmembrar a área de Ciências da Natureza e Matemática, passando a ser áreas de formação articuladas, mas independentes. A partir desse processo de desmembramento, a formação nas áreas de conhecimento da Universidade de Brasília passaram a ser três: Artes, Literatura e Linguagem; Matemática; Ciências da Natureza.

A ampliação das áreas de habilitação da LEdoC UnB, ao propor a criação de uma ênfase para a Matemática, separando-a de Ciências da Natureza, objetivou qualificar ainda mais o processo de formação docente para os sujeitos do campo em desenvolvimento na instituição, pois a experiência com as seis turmas concluídas levaram a essa proposição. Além da qualificação do processo formativo em andamento, também se buscou com a reformulação atender a uma demanda crescente nas escolas do campo, marcadas pela ausência de professores de Matemática.

Os estudantes entram no primeiro semestre com uma formação geral e, ao seu final, escolhem em qual área de conhecimento irão se aprofundar. A carga horária do curso prevê uma articulação permanente entre a formação básica, composta por disciplinas que perpassam todas as áreas de conhecimento e são imprescindíveis à formação docente, e os conteúdos relacionados à formação específica da área de conhecimento escolhida pelo discente. No primeiro semestre, o curso oferta créditos apenas no âmbito da formação básica. A partir do segundo semestre, a carga horária desdobra-se em formação básica e formação específica, e tal processo articulado se desenvolve desde o segundo semestre até a última etapa da graduação, conforme detalhado na organização semestral proposta no PPC da Licenciatura em Educação do Campo da UnB.

O curso está estruturado em regime de alternância, organizado por tempos educativos diferenciados, denominados Tempo Universidade (TU) e Tempo Comunidade (TC). Os Tempos Universidade referem-se às etapas presenciais (equivalentes a semestres regulares de outros cursos) que acontecem no Campus da Faculdade UnB Planaltina e duram 60 dias, funcionando em período integral, quando os estudantes ficam alojados na FUP e realizam variadas atividades acadêmicas nos três turnos para integralização da carga horária prevista para cada semestre letivo.

O Tempo Comunidade/Escola do Campo integra as ações formativas desenvolvidas pelos estudantes nas suas comunidades de origem, que estão organizadas em quatro atividades articuladas: 1) Inserção Orientada na Escola (IOE); 2) Inserção Orientada na Comunidade (IOC); 3) Tempo de Estudos e 4) Seminários Territoriais de Tempo Comunidade. As atividades de Tempo Comunidade/Escola do Campo visam promover uma articulação orgânica entre o processo formativo do Tempo Universidade e a realidade específica das populações do campo, ou seja, as questões estudadas na universidade (durante o período de

Tempo Universidade/Etapa Presencial) estão em permanente articulação com as questões da realidade dos educandos, enquanto as questões trazidas pelos estudantes desafiam a universidade a articular o conhecimento teórico e prático com o conhecimento e os saberes de suas comunidades camponesas de origem.

A organização em sistema de alternância tem possibilitando ainda acesso à universidade de educadores e jovens que estão distantes do campus e não teriam condições de sair de suas comunidades para estudar, ou ainda são professores ou profissionais em exercício que continuam atuando nas suas escolas do campo enquanto fazem um curso superior. Essa estratégia possibilita a permanência na graduação dos professores em exercício nas unidades escolares do território rural. Busca-se ainda contribuir para que os jovens e adultos que ingressam na Educação Superior possam seguir vivendo e trabalhando no campo.

No início da pesquisa, Molina (2014) apontou riscos e potencialidades no processo de expansão dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo e do acesso e permanência dos sujeitos camponeses nas universidades públicas brasileira. São riscos: a) as estratégias de ingresso dos sujeitos camponeses nas Licenciaturas; b) o protagonismo dos movimentos sociais; c) a vinculação com as escolas do campo; d) a concepção de alternância a ser implantada nas Licenciaturas e a compreensão e execução da formação por área de conhecimento. Como potencialidades que tornam esses cursos um diferencial na Educação Superior, temos: a) consolidação da Educação do Campo como área de produção de conhecimento; b) acúmulo de forças para conquista de novas políticas públicas; c) ampliação do acesso e uso das Novas Tecnologias nas escolas do campo; d) reinserção do debate agrário nas universidades.

Após a pesquisa realizada na Universidade de Brasília, destacamos que os riscos foram considerados potencialidades que reafirmam a Licenciatura não só como uma possibilidade de acesso e permanência com sucesso dos sujeitos camponeses, mas também com fortes elementos de contribuição para as políticas públicas de formação de educadores (MOLINA, 2017).

Destacamos os resultados da pesquisa que indicam essa materialização e as contradições advindas da implantação do curso na Universidade de Brasília nos últimos dez anos (2007-2017).

## **Riscos que resultaram em potencialidades**

### **a) as estratégias de ingresso dos sujeitos camponeses na LEdoC UnB**

Das 600 vagas ofertadas pela Universidade de Brasília para os estudantes do campo, 541 estudantes permanecem matriculados no curso, e em virtude da oferta dos componentes curriculares se darem por etapa na Alternância Pedagógica, foi constatado que nem todos conseguem concluir no mesmo período, pois, se houver perda de uma etapa, o estudante tem que buscar a oferta dos componentes curriculares no fluxo de outras turmas.<sup>1</sup>



**Tabela 1: Estatísticas da LEdoC UnB (2007-2017)**

Eixos temáticos da LPEC/UNIFESSPA					
ANO	TURMAS	VAGAS	MATRICULADOS	ANO DE CONCLUSÃO	TOTAL DE FORMANDOS
2007.2	1	60	60	2011	33
2008.0	2	60	55	2012	36
2009.2	3	60	60	2012	36
2010.2	4	60	53	2014	44
2011.2	5	60	57	2015	21
2012.2	6	60	46	2016	13
2013	-	-	-	2017	7
2014.1	7	60	45	-	-
2015.1	8	120	111	-	-
2016.2	9	60	54	-	-
2017	10	-	-	-	-
<b>TOTAL</b>	-	600	541	-	190

*Fonte: Elaborado pelas autoras. Secretaria da LEdoC UnB.*

Os dados estatísticos apresentados na Tabela 1 nos proporcionam duas reflexões: a primeira diz respeito ao quantitativo de vagas e estudantes, o que significa uma evolução dos números de educandos em movimento na LEdoC. No intervalo de uma década, foi triplicada a quantidade de vagas e manteve-se baixa evasão. A segunda, ao compararmos os dados estatísticos da Licenciatura em Educação do Campo da UnB com os dados relativos às outras licenciaturas da mesma universidade, o curso foi a 4ª Licenciatura que mais formou alunos, ficando atrás somente dos cursos de Pedagogia, Educação Física e Letras.

Esses fatores unidos à necessidade de formação permanente dos professores desencadearam a abertura de uma Especialização para a continuidade do acompanhamento de ex-alunos que ingressaram nos Programas de Pós-Graduação em Educação para cursar Mestrado e Doutorado. Isso significa que a Licenciatura em Educação de Campo demarcou na última década a formação não só de professores para a Educação Básica, como também de pesquisadores.

Outra forte potencialidade foi a modificação e ampliação do espaço físico da universidade para atender aos estudantes do campo, o alojamento D. Tomás Balduino, construído para a Faculdade UnB de Planaltina, com uso prioritário para os estudantes da Licenciatura, espaço diferenciado na Universidade de Brasília. Inaugurado em 2015, o alojamento conta com dormitórios coletivos que abrigam, no máximo, 10 estudantes em cada dormitório, com capacidade

total para 100 educandos. Na área externa, há tanques para lavagem de roupa, área de convivência e espaço de funcionamento para a Ciranda Infantil, da qual trataremos mais adiante. Essas áreas são de uso coletivo durante o período em que estão na universidade.

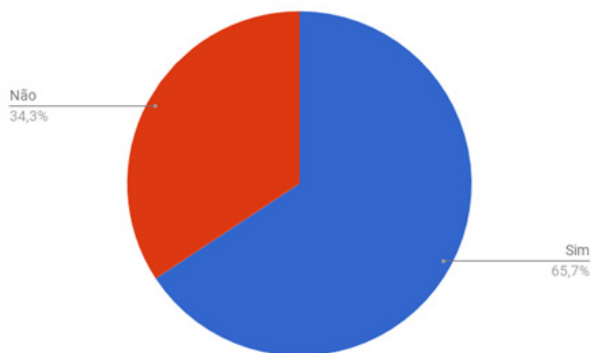
### b) o protagonismo dos movimentos sociais

Molina (2015) considera um fator de risco a não participação dos movimentos sociais no acompanhamento dos curso de graduação, uma vez que a ação fundante dessa formação é

[...] inserção concreta nas lutas pela terra; pela manutenção dos territórios; pelo não fechamento e pela construção de novas escolas; pela não invasão do agronegócio nos assentamentos; pelo acesso à água; pela promoção de práticas agroecológicas e pela garantia da soberania alimentar, enfim, por tantos e tão relevantes desafios concretos que enfrentam os camponeses, que, podem, verdadeiramente, dar sentido à concepção e ao perfil de educadores do campo, dignos deste nome, para o qual foi concebida a proposta de formação das Licenciaturas em Educação do Campo (MOLINA, 2015, p. 156).

Confirmamos essa prática em uma das frentes de formação descritas no Projeto Pedagógico do Curso e que nos apontou muitas reflexões em torno da formação desses professores, que foi a **formação para atuar na gestão de processos educativos nas comunidades**. Para perceber essa relação, pesquisamos a inserção dos egressos nessa frente de formação, questionando se eles participavam de algum movimento sindical e/ou social, e 65,7% egressos responderam positivamente.

**Figura 2: Pertencimento ao Movimento Social ou Sindical dos egressos da LEdoC UnB**



Fonte: Pesquisa de campo - 2015 (BRITO, 2017).

Para os egressos que afirmaram manter vínculo com os movimentos sociais e/ou sindicais, solicitamos que informassem quais movimentos. Assim, identificamos:

- *Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST);*
- *Movimento de Apoio ao Trabalhador Rural (MATR);*
- *Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás (SINTEGO);*
- *Movimento da Educação do Campo;*
- *Associação de Educação;*
- *Povo, Terra e Campo (EPOTECAMPO)<sup>3</sup> ;*
- *Federação Nacional dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura Familiar (FETRAF);*
- *Sindicato dos Trabalhadores da Agricultura Familiar de Formosa (SIN-TRAF/Formosa);*
- *Associação de Produtores Rurais;*
- *Sindicato dos Trabalhadores Rurais (STR);*
- *Federação dos Trabalhadores na Agricultura do DF e Entorno (FETADFE);*
- *Movimento de Luta pela Terra (MLT).*

Além desses movimentos, identificamos, com base nos egressos que participaram da pesquisa, outras frentes de produção e organização econômica e social construídas com egressos da LEdoC da Universidade de Brasília:

- *Tuya Kalunga - marca de roupas com especificidade da identidade quilombola, que foi criada por uma ex-aluna do curso, residente na Comunidade Quilombola Kalunga de Goiás;*
- *Grupo de Teatro Quebrando as Correntes - reúne egressos e educandos da LEdoC e do Residência Agrária Jovem);*
- *Associação Quilombola Kalunga de Cavalcante - de egressos como membros da diretoria;*
- *Egressos na direção e coordenação pedagógica da Escola do Engenho II;*
- *Grupo de Rap Ant'Cistema;*
- *Comuna Feminista Panteras Negras.*

Os egressos da Licenciatura em Educação do Campo confirmaram que estão protagonizando ações não somente pela luta da terra, mas também permanência e fortalecimento da identidade dos sujeitos camponeses (no caso desses egressos, assentados da Reforma Agrária e quilombolas).

### **c) a vinculação com as escolas do campo**

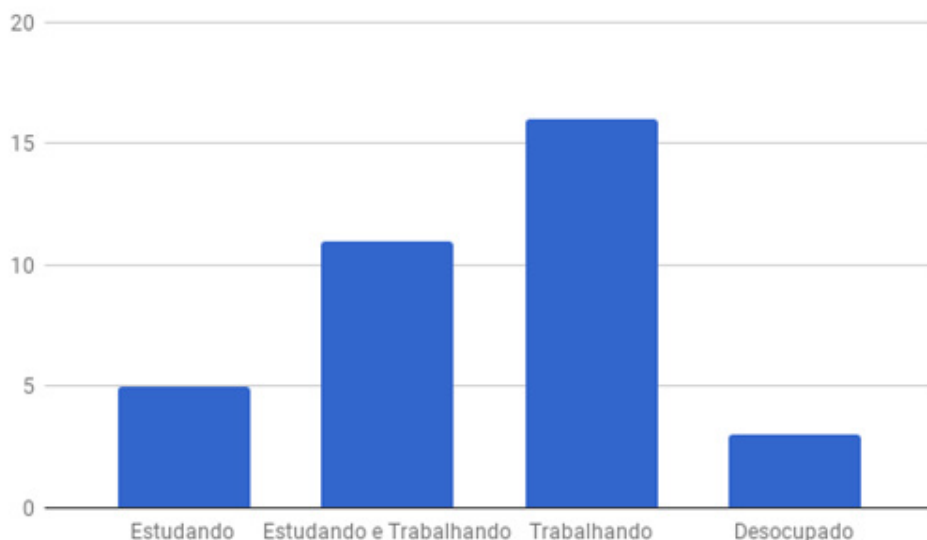
Compreendemos que a vinculação com a escola do campo deveria ser feita a partir da pesquisa com os egressos da LEdoC. Constatamos que a maioria

---

<sup>3</sup>Pereira (2013) mostra como a criação dessa associação é um forte indicador para a emancipação e protagonismo dos egressos da Licenciatura em Educação do Campo, uma vez que a Associação é formada a partir dos anseios de um grupo de professores egressos da LEdoC da Universidade de Brasília (UnB).

deles está estudando e trabalhando, o que consideramos um fator positivo para quem cursou uma licenciatura, sobretudo no formato multidisciplinar.

**Figura 3: Ocupação dos egressos da LEdoC - UnB**

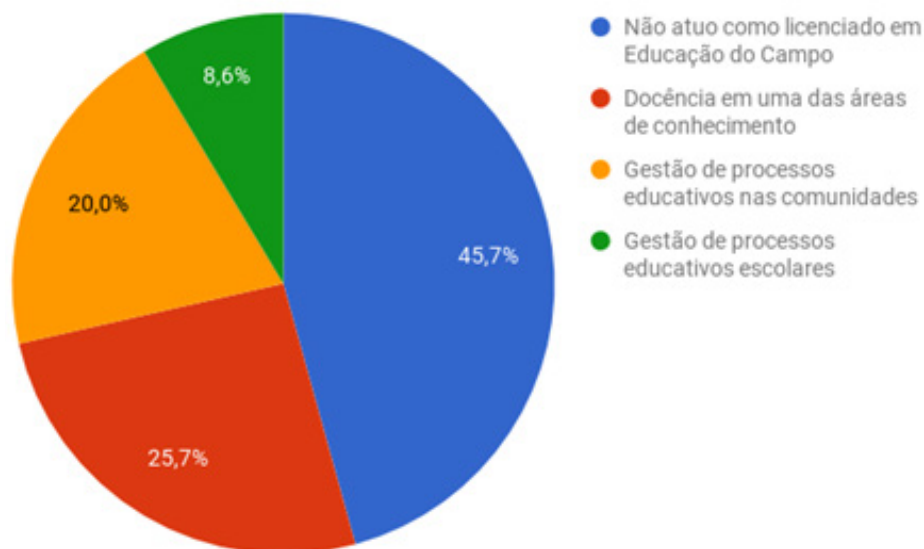


*Fonte: Pesquisa de campo - 2015 (BRITO, 2017).*

Se somarmos o percentual dos que estão ocupados com estudo e/ou trabalho, totalizamos 90,3% dos egressos da LEdoC ocupados (detalharemos no próximo gráfico as ocupações). Questionamos aqueles que estão trabalhando sobre qual a sua situação econômica em relação à manutenção da família, e as respostas foram as seguintes: 37,1% se identificaram como os principais mantenedores da família e 34,3% afirmaram contribuir com 50% da renda familiar. Esses dados revelam que a maioria dos ex-alunos que está trabalhando tem responsabilidade financeira na manutenção da família.

Constatamos ainda que, apesar de o número de egressos que estão trabalhando ser expressivo (74,2%), parte deles não está atuando como licenciado em Educação do Campo.

**Figura 4: Atuação profissional dos egressos da LEdoC - UnB**



Fonte: Pesquisa de campo - 2015 (BRITO, 2017).

O percentual de egressos atuando como licenciados em Educação do Campo corresponde a 53%, e dos que não estão atuando corresponde a 45,7%. Essa realidade é bastante significativa e demonstra que muitos egressos estão com dificuldade de “aceitação ou reconhecimento” da sua formação inicial pelas Secretarias de Educação. Tal situação é comum não somente para os que se formam na Universidade de Brasília, mas também em outros estados que já têm licenciados dos cursos de Licenciaturas em Educação do Campo no Brasil.

Nota-se que o “Movimento por uma Educação do Campo”, por meio do Fórum Nacional por uma Educação do Campo (FONEC), vem conseguindo esse reconhecimento, oficializando e normatizando o ingresso desses profissionais.

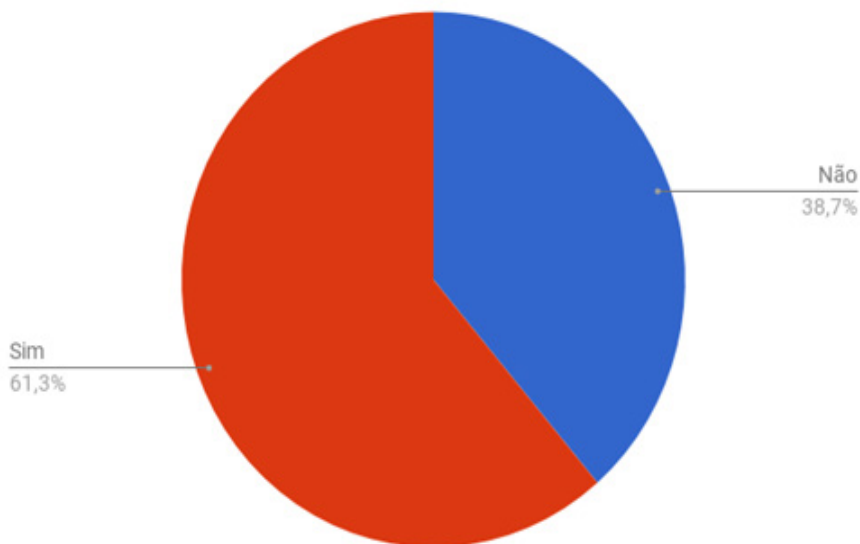
Uma das principais frentes de formação na qual encontramos egressos em atuação foi a Gestão de Processos Educativos Escolares. Observamos que 2 egressos que participaram da pesquisa desenvolveram ou desenvolvem a função de Diretor em unidades de ensino do campo: Escola Estadual Vale da Esperança (Goiás) e Escola Estadual Ernesto Che Guevara (Mato Grosso).

Apesar das diversas contradições observadas no que se refere à quantidade de egressos que não estão trabalhando nas escolas do campo, consideramos fundamental dialogar com os que estariam na docência das escolas do campo e pudessem avaliar essa atuação a partir de sua formação inicial.

Foi realizada uma autoavaliação em relação ao trabalho docente, e questionados sobre se conseguem promover alguma mudança nas escolas, 61,3%

responderam que estão conseguindo realizar e 38% afirmaram que não conseguem realizar nenhuma transformação nas escolas.

**Figura 5: Autoavaliação dos egressos da LEdoC em relação à promoção de mudanças nas escolas**



Fonte: Pesquisa de campo - 2015 (BRITO, 2017).

Quando os questionamos sobre quais mudanças estão conseguindo efetuar, responderam que conseguem desenvolver a “interdisciplinaridade”, questão amplamente debatida na formação da LEdoC UnB, especialmente no componente curricular Escola do Campo. Conforme a ementa apresentada aos estudantes no Projeto Pedagógico (UNB, 2009), trata-se de

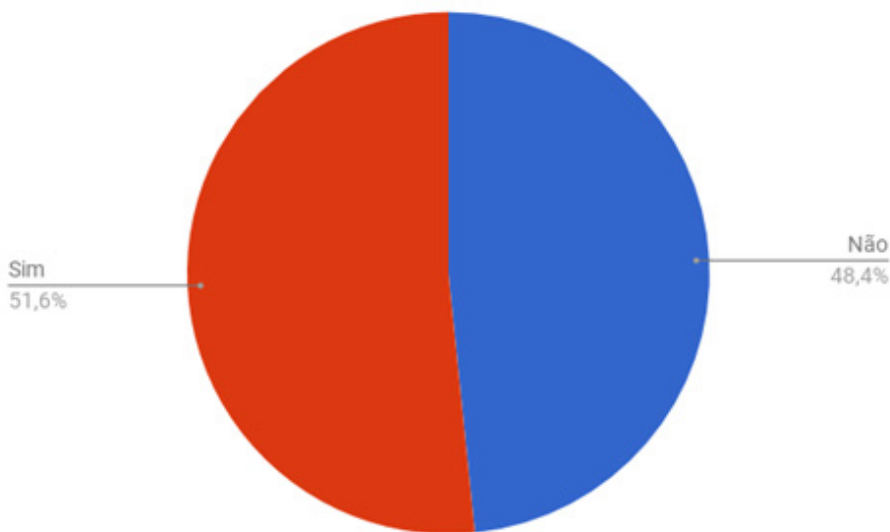
Debater as contradições nos modelos de desenvolvimento do campo brasileiro e suas implicações nas políticas de educação para os trabalhadores do campo. Discutir fundamentos político-pedagógicos, socioeconômicos e culturais da Educação e Escola do Campo, a partir dos temas: auto-organização e organicidade; trabalho coletivo; trabalho como princípio educativo, interdisciplinaridade, relação com a comunidade, intelectual orgânico; Relação Teoria e Prática (UNB, 2009).

Esses princípios são os fundamentos defendidos pelo Movimento por uma Educação do Campo. Eles devem ser compreendidos pelos estudantes da LEdoC e praticados nas escolas para que a prática social seja diferenciada. Dois

desses princípios nos interessavam bastante para que pudéssemos perceber a real transformação que os egressos disseram realizar: a interdisciplinaridade, considerando sua complexidade e dificuldade de compreensão no âmbito da formação, e o trabalho coletivo. A maioria dos egressos que disse estar conseguindo realizar uma transformação nas escolas (51,6%) avaliou que se referiam à **interdisciplinaridade**.

Esse conceito trabalhado na LEdoC UnB não é subjetivo nem deve ser compreendido como uma estratégia didática. Voltamos a afirmar que o conceito é defendido por Frigotto (2008) como uma necessidade e um problema que decorrem da forma como o homem produz sua necessidade e sua forma social, ou seja, funda-se no caráter dialético da realidade social de produção da própria vida.

**Figura 6: Autoavaliação dos egressos da LEdoC sobre desenvolver trabalhos interdisciplinares nas escolas do campo**



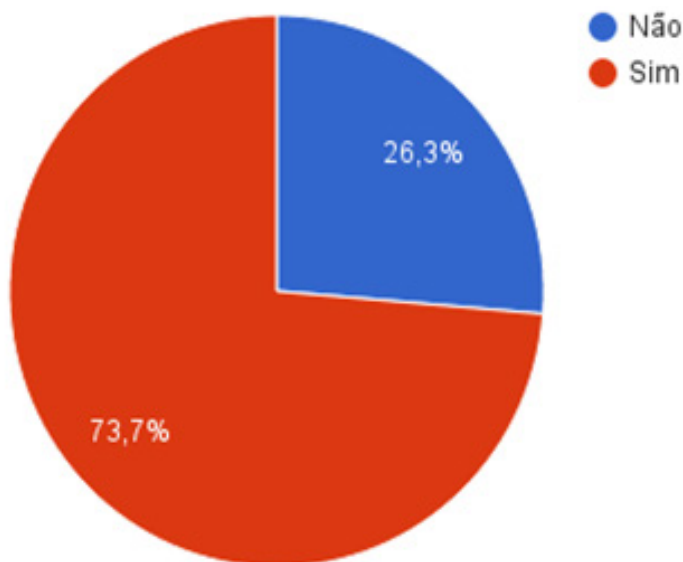
Fonte: Pesquisa de campo - 2015 (BRITO, 2017).

Mesmo que a resposta da maioria tenha sido positiva, a negativa foi muito alta e esse é um indicativo importante, pois a interdisciplinaridade deve ser compreendida pelos professores como o caminho para a superação da fragmentação do conhecimento realizada historicamente com a divisão do currículo em disciplinas. A interdisciplinaridade é fundamental na formação dos professores para promover mudanças significativas em busca de uma formação integral. Isso somente pode acontecer quando se rompe com o trabalho individual e se busca o trabalho coletivo.

O **trabalho coletivo** como princípio de formação é indispensável para a transformação da forma escolar tão almejada pela Educação do Campo, pois é a “força

motriz na produção de conhecimentos sobre a realidade social e para enfrentamento do contexto pedagógico/formativo e do trabalho docente na Escola do Campo e na universidade” (FERREIRA, 2015, p. 214). Dos egressos pesquisados, 73% responderam que é por meio do trabalho coletivo que eles estão conseguindo modificar seu trabalho docente.

**Figura 7: Autoavaliação dos egressos da LEdoC sobre desenvolver o trabalho coletivo nas escolas do campo**



Fonte: Pesquisa de campo - 2015 (BRITO, 2017).

Sendo o trabalho coletivo avaliado como força motriz, consideramos que boa parte da formação necessária para a transformação da forma escolar (FREITAS, 2009) está vinculada a esse princípio, que é uma baliza para a superação da individualidade na formação dos profissionais da escola. Porém, é como se pesasse sobre eles toda a responsabilidade sobre o sucesso dos alunos, a formação profissional e a qualidade da educação.

Questionamos quais as maiores dificuldades encontradas pelos egressos da LEdoC em relação ao “trabalho docente”, na condição de licenciados em Educação do Campo, e eles responderam:

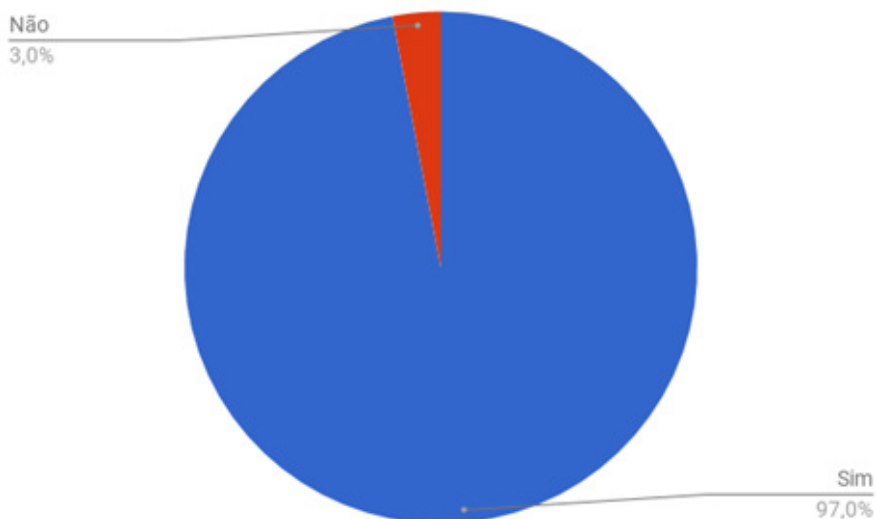
- os planejamentos de aulas;
- reunir o coletivo na escola em que leciono;
- desenvolver o trabalho interdisciplinar;
- enfrentar os desafios na sala de aula e trabalhar com um grupo engessado;
- seguir algumas normas que não condizem com a formação e com a filosofia de ensino do egresso;
- acesso à internet;



- continuar estudando;
- implantar uma sala de aulas através do PRONERA;
- lidar com a indisciplina dos alunos;
- conseguir ser convocado(a) na escola;
- falta de estrutura escolar;
- alterar as estruturas escolares e promover mudanças reais para a vida dos estudantes;
- conseguir uma escola para trabalhar;
- represália do poder político;
- com a matriz curricular, que não tem nada a ver com a realidade dos alunos;
- trabalhar na área de formação;
- conseguir reconhecimento;
- estudar e trabalhar.

Pode-se perceber que há dificuldades e contradições de diversas formas. Elas estão presentes desde a relação com o poder público até as questões curriculares. Apesar de todas as dificuldades apontadas, questionamos se os egressos gostam do trabalho, e nos surpreendemos, pois 97% responderam que gostam do que fazem.

**Figura 8: Autoavaliação dos egressos da LEdoC em relação a gostar do trabalho**



Fonte: Pesquisa de campo - 2015 (BRITO, 2017).

Esse grau de satisfação nos auxiliou a avaliar a formação da LEdoC em uma perspectiva positiva, pois dados gerados pela pesquisa quanti-qualitativa apontaram várias possibilidades nessa direção.

O público que participou da pesquisa representou uma amostra significativa de egressos, impulsionou-nos a aprofundar os estudos e análises com aqueles que

estavam estudando, conforme o resultado apresentado no gráfico da Figura 8, pois encontraríamos um número significativo deles desenvolvendo estudos na pós-graduação da própria UnB. Isso permitiu uma maior aproximação com os sujeitos e nos permitiu desenvolver a metodologia tanto da pesquisa participativa quanto da pesquisa participante em dois anos de convivência, quando realizamos as entrevistas.

#### **d) a concepção de alternância**

A alternância foi introduzida na Educação do Campo a partir das experiências realizadas pelas CEFFAs e EFAs e está regulamentada na Educação Básica pelo Parecer do Conselho Nacional de Educação/CEB nº 1, de 2/2/2006. Consideramos que o debate sobre a concepção de alternância é fundamental para compreendermos o que levou o Movimento por uma Educação do Campo a tomá-la como princípio pedagógico e, conseqüentemente, um princípio para os cursos de Licenciatura em Educação do Campo.

Apontamos como necessários e fundamentais os estudos de Queiroz (1997, 2004) sobre a história da Alternância Pedagógica. O autor aponta a sua origem francesa e italiana, e contextualiza como a metodologia chegou ao Brasil com a Igreja católica pelo processo de implantação das Escolas Família Agrícola (EFAs). Discorre ainda sobre os instrumentos, a forma e a experiência realizada no Brasil no contexto da alternância.

Queiroz (1997) argumenta que a Alternância Pedagógica não é somente a tentativa de alternar o trabalho entre a escola e a casa, pois nas EFAs os estudantes permanecem 15 dias nas escolas e 15 dias com as famílias. Para ele,

Alternância Pedagógica não é apenas esse ritmo alternado entre a casa e a escola. Dentro desse ritmo alternado acontece todo um processo educativo. O **período da escola** é o tempo de refletir, pesquisar, aprofundar e partilhar os fatos e os fenômenos da vida familiar e comunitária. É o tempo de estudo, de trabalho em grupo, de convivência com os outros(as) jovens e alguns adultos. Há participação do(as) alunos(as) em todos os aspectos da vida da escola, e há reflexão e aprofundamento, pessoal e coletivo de todos os aspectos da vida familiar. Há também espaço para a diversão e prática de esporte. **No período de permanência junto à família** os(as) jovens trabalham aplicando na propriedade o que aprenderam na Escola, observam o desenrolar da vida e dos acontecimentos da família e da comunidade, discutem com os pais e os vizinhos, fazem perguntas e anotações, respondem com os pais perguntas preparadas na escola, além de descansar e se divertirem (QUEIROZ, 1997, p. 64, grifos nossos).

Ainda de acordo com Queiroz, na época da pesquisa conduzida por ele, as experiências foram desenvolvidas em 136 centros educativos em alternância: Escola Família Agrícola (EFA), Casa Familiar Rural (CFR) e Centro Comunitário Rural (CCR) presentes em 21 estados, atendendo a 12.000 alunos e mais de duas mil comunidades rurais e 80 mil agricultores. Além disso, nesses centros, trabalhavam cerca de 500 monitores.

Em 2004 João Batista de Queiroz defendeu a tese “Construção das Escolas Família Agrícola no Brasil: Ensino Médio e Educação Profissional”, apresentando todo o processo de desenvolvimento das EFAs e definindo as tipologias de alternância (justapositiva, associativa e integral real ou copulativa). Para ele, a última seria o modelo ideal para a Educação do Campo, pois nela há uma integração efetiva, uma unidade entre a vida e os tempos formativos.

A tese em questão serve como fundamento para a regulamentação da alternância na Educação Básica, quando é apontada no Parecer do Conselho Nacional de Educação/CEB nº 1, de 2/2/2006, regulamentando os “Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs)”.

Para Queiroz (2004), a alternância não é somente uma forma de revezar espaços formativos em virtude do modelo produtivo ou das necessidades de trabalho dos estudantes e de suas famílias. Ela tem uma concepção teórica e prática que deve ser incorporada aos cursos que a adotam como opção organizativa.

Pode-se perceber que há ainda um longo processo de construção que deve ser protagonizado pelos professores e educandos na Educação do Campo em relação à materialização efetiva de todos os potenciais da alternância. Isso ocorre sobretudo em razão dos imensos desafios que se impõem à sua institucionalização no nível da Educação Superior, uma vez que ela demanda aos professores do curso uma tarefa de acompanhamento individual e coletivo dos estudantes e um modelo de avaliação contínua, processual, dinâmica e permanente, que deve ocorrer também nas próprias comunidades de origem dos educandos e não apenas nos períodos de sua presença no TU.

A Pedagogia da Alternância é muito criticada, não por sua forma, mas pelo objetivo final, pois proporciona aos camponeses a possibilidade de serem absorvidos pelo “mercado de trabalho”, tendo seu conhecimento colocado a serviço até mesmo do agronegócio. Tais críticas nos serviram para alimentar o debate no âmbito da formação de professores para o campo.

Em uma contundente análise no livro *Movimento Camponês: Trabalho e Educação*, Ribeiro (2013) aborda as diversas inspirações da “Escola Nova” presentes nas experiências da educação rural, também baseadas no ideário do pragmatismo de John Dewey, porém com seu caráter limitador, pois o pensamento criador da escola nova evidenciava

[...] sua concepção de liberdade e democracia associada ao modo capitalista de produção, em que o acesso à educação colocaria a todos os indivíduos livres das condições de uma autonomia, conquistada pelo trabalho entendido como um emprego assalariado (RIBEIRO, 2013, p. 387)

Para isso, instrumentalizar, experimentar, treinar eram métodos educacionais necessários para a educação no século XIX e para o modelo de produção vigente. A autora adverte que esse conceito de “liberdade” é inspirado na “‘ideologia’ expressa na Declaração de Independência dos Estados Unidos da América” (RIBEIRO, 2013, p. 387) e que se reproduziu no Brasil em vários programas educacionais. A proposta educacional presente nesses institutos está associada à formação humana e à superação pela educação a partir de uma proposta dos movimentos sociais do século XXI, no Brasil. Isso está relacionado à preparação de homens e mulheres para um novo projeto de sociedade, segundo o qual a “Emancipação humana” é uma construção histórica, pois

[...] é um princípio/fim educativo que pressupõe a liberdade de escolha, a autonomia do trabalho, mas vai além ao propor a igualdade de condições para que todos e todas tenham acesso a essa liberdade e autonomia (RIBEIRO, 2013, p. 399).

Partindo dessa análise, a autora afirma que as propostas pedagógicas que são trabalhadas pelos dois institutos (FUNDEP e ITERRA) têm como base o trabalho e a educação, tendo em vista uma concepção prática da pedagogia social. Dessa forma, o Movimento por uma Educação do Campo defende a Alternância Pedagógica também para a Educação Superior e para as Licenciaturas em Educação do Campo.

Por esse motivo, quando iniciamos a pesquisa sobre o processo de expansão dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo nas universidades brasileiras, discutiu-se o risco de a institucionalização do curso restringir a alternância a apenas um Tempo Formativo, o Tempo Universidade (MOLINA, 2015). Isso se tornou uma preocupação pertinente diante da visão da universidade em diminuir o que está fora do seu espaço.

No curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília, consideramos a alternância um dos principais elementos de “transforma(ção) pedagógica”, pois a permanência dos estudantes no alojamento lhes possibilita ficar dentro da instituição por aproximadamente 50 dias. Após esse período, retornam às suas casas e comunidades.

A organização curricular da LEdoC UnB prevê etapas presenciais (equivalentes a semestres de cursos regulares) em regime de alternância universitária, ou seja, Tempo/Espaço Universidade-Curso (denominado pela comunidade aca-

dêmica de TU) e Tempo/Espaço Comunidade-Escola do Campo (denominação abreviada para TC). Esse modelo requer uma articulação intrínseca entre a educação e a realidade específica das populações do campo com seu território. Além disso, é necessário que seja facilitado o acesso e a permanência dos professores em exercício nas escolas do campo, o que, além de atender ao objetivo do curso, pode fortalecer a permanência dos jovens e adultos no campo, evitando reforçar a ideia de que o ingresso na Educação Superior implica abandonar o campo.

Para compreender a entrada da **alternância na Educação Superior**, e mais especificamente no curso de Licenciatura em Educação do Campo, é necessário compreendê-la a partir de sua historicidade e do acúmulo da experiência já realizada durante o final do século XX na Educação Básica e Profissional pelos camponeses no Brasil. Consideramos que a tese de João Queiroz (2004) é bastante completa para analisar esse movimento, entretanto é necessário atualizar as informações sobre essa experiência que vem sendo realizada na Educação Superior. Diferentemente da Educação Profissional, de onde vem sua inspiração, a alternância passa a ser conduzida como uma prática contra-hegemônica.

Um elemento para formação humana é uma prática social vinculada à dimensão formativa de reprodução social na qual estão envolvidos os sujeitos do campo, uma vez que ela representa uma estratégia pedagógica de mudança na prática dos estudantes em formação. A primeira mudança está na própria **formação humana**, pois a alternância modifica as relações sociopolíticas e culturais dos estudantes, tanto no período em que estão na universidade (Tempo Universidade) quanto no período em que estão nas comunidades (Tempo Comunidade), sendo esse um elemento-chave na formação dos futuros professores.

O objetivo da alternância na Educação Superior do Campo, especificamente na Licenciatura em Educação do Campo, é desenvolver, a partir da práxis e da relação com o território de origem dos estudantes, a formação de professores para a Educação Básica, uma vez que a mediação entre o processo de formação do educador e seu lócus de formação é a escola do campo.

Dessa forma, a inserção dos educandos nessas escolas, paralelamente à sua formação na universidade, é uma condição fundamental para que a formação docente seja realizada. E o acompanhamento desses estudantes no Tempo Comunidade é o diferencial no trabalho docente do professor universitário, que pode contribuir para ampliar a sua formação na perspectiva da Epistemologia da Práxis.

Esse desafio é uma das maiores dificuldades vivenciadas na alternância no Ensino Superior, um gargalo entre a universidade e a realidade concreta dos estudantes, considerando que os territórios camponeses são distantes do espaço universitário. Ao provocar nos estudantes a necessidade de unir teoria e prática nas ações, tanto nas etapas de TC quanto nas de TU, a alternância possibilita a ruptura com a fragmentação do processo de produção do conhecimento. A própria formação por áreas de conhecimento favorece isso quando os estudan-

tes precisam conectar o conhecimento disciplinar à área de formação, ou seja, compreendê-lo a partir da sua totalidade, tendo a pesquisa como mediação nessa ação pedagógica.

Dessa forma, a singularidade presente nessas duas estratégias pedagógicas da alternância (formação humana + produção do conhecimento) só tem sentido quando a pesquisa (elemento que consideramos como mediação da relação teoria e prática da alternância na LEdoC) se materializa, fazendo com que a alternância cumpra seu objetivo de articular ensino, pesquisa e extensão, bases do tripé da Educação Superior na realidade das escolas das comunidades dos estudantes.

Consideramos que essa mudança na produção do conhecimento é resultado de elementos para a superação de sua fragmentação. A relação teoria e prática tão presente na alternância acontece exatamente na busca de integração do Tempo Comunidade (TC) com o Tempo Universidade (TU). Porém, cada um desses tempos formativos deve ser compreendido dentro das suas próprias dimensões e inter-relações.

Sobre a alternância, identificamos muitas potencialidades, pois foi unânime, entre os egressos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo entrevistados na pesquisa, a compreensão de que ela é a única possibilidade de os camponeses terem acesso à Educação Superior. Na mesma direção, a Ciranda Infantil (local em que os filhos das estudantes ficam no Tempo Universidade) é apontada como imprescindível para que as mulheres mães possam se dedicar aos estudos, conforme apontado também na primeira fase da pesquisa.



Eu acho que a alternância foi o que me possibilitou. Eu nunca imaginava fazer um curso de nível superior, ainda mais numa universidade pública, nunca. Assim que terminei o ensino médio, eu terminei fazendo o provão, então, eu não tive a oportunidade de estudar assim regularmente, no normal. E aí... **Pra mim a alternância foi a única saída que eu tive pra fazer, e isso foi muito bom porque eu estava no movimento social e o movimento possibilitou isso, pois a gente entrou como Movimento Social do Campo - MST** e aí eu também possibilito essa frente de luta pela Educação do Campo, pela ocupação da universidade, pelos camponeses e, então, eu acho que só a alternância poderia possibilitar isso, e ainda eu tinha filho. Você não consegue participar da universidade, como camponês, no curso regular com filhos pequenos. Então, a Licenciatura foi bom porque tinha essa especificidade para camponês. **Tinha a ciranda que era muito boa, então, eu trouxe durante todo o curso o meu filho e foi ótimo, né? Então, foi maravilhoso. A alternância é**

**o indicado para os camponeses porque a gente pode estudar sem sair do seu lugar** (Angélica Alves, 2016. Informação verbal, grifos nossos).

A Ciranda Infantil aparece em todas as falas das mães egressas como um espaço necessário para a sua permanência no período do Tempo Universidade, já que uma das maiores dificuldades encontradas por elas é conciliar o trabalho, o estudo e o cuidado com os filhos.

Outra potencialidade da alternância é que ela representa uma possibilidade de manter o vínculo empregatício nas escolas do campo, sobretudo para os professores leigos que entram no curso. É comum a seleção de egressos da LEdoC com contratos temporários nas prefeituras.



A alternância foi fundamental porque foi como eu consegui conciliar o emprego e os estudos, foi como eu pude... eu não sei se você vai perguntar isso depois, mas foi com a alternância, porque eu estava com a minha filha nesse tempo, então, assim, por mais que o Tempo Universidade fosse importante. Por eu estar aqui nos tempos de estudo, esse tempo aqui era muito importante, mas eu não poderia permanecer aqui, pois eu vinha com minha filha menor. Então, se fosse integral, eu não teria condições para tá vindo fazer o curso. Até porque foi a primeira turma que abriu aqui na Universidade de Brasília, e a segunda no curso, mas a primeira turma daqui, então, a distância é muito grande, não teria como eu tá fazendo esse deslocamento, mesmo depois quando a gente conseguiu bolsa de estudo, mas esse tempo da alternância dava para poder conciliar o tempo até com outros professores na comunidade para tá ficando na minha escola, com as minhas turmas (a gente tem mania de se apropriar das coisas, né? (risos)). **Na escola que eu estava atuando, daí a gente podia fazer essa troca, principalmente depois que outros professores da comunidade entraram para a Licenciatura. Então, a gente conseguia fazer uma mobilidade muito maior de articulação entre o Tempo Escola Comunidade de um e o Tempo Escola Comunidade de outro, então, isso possibilitou bastante** (Elizana Rodrigues, 2016. Informação verbal).

Essa possibilidade de conciliação entre trabalho e estudo, apesar da distância em relação à família, foi uma das potencialidades da alternância mais ressaltadas pelos egressos do curso.



Possibilitou eu iniciar e concluir um curso de Nível Superior. Porque a gente conseguia conciliar o trabalho com a graduação, nos momentos que a gente estava lá no assentamento a gente conseguia trabalhar, e quando vinha pra cá, nosso serviço era garantido, se fosse um curso regular a gente não conseguia vir fazer. E o desafio era a gente deixar a família, naquela época – os meus pais, então, os 45 dias eram bem sofridos. Quando chegava ao final a gente estava cansado, não conseguindo mais ficar. A alternância é boa, mas quando chegava ao final de semana a gente já estava cansado e exausto. Mas no momento que a gente estava aqui a formação era o que mais importava e a gente conseguiu concluir o curso. (Angélica Alves, 2016. Informação verbal).

Os egressos reconhecem que cursar a Educação Superior pela alternância é cansativo, porém é fundamental para a formação. Além disso, ela é um ponto-chave para a relação teoria e prática que é realizada nas escolas do campo, sobretudo quando se utilizam os instrumentos pedagógicos para a inserção orientada nas escolas do campo.



Então, além de a gente ter possibilidade de estar na comunidade desenvolvendo nosso trabalho, nossa vida pessoal e o tempo da universidade que a gente se prepara para estar na universidade com uma discussão mais intelectual, mais teórica. Essa relação nos faz enxergar mais fundo quais as problemáticas e contradições que tem na escola, porque a gente sai do Tempo Escola e vai para o Tempo Comunidade com a orientação da inserção orientada na escola. Então, você vai com mais gás para enxergar aquilo para poder compreender a realidade, e esse gás não é perdido ao longo dos anos, porque a gente tem essa alternância: essa relação com a escola, com a comunidade (PEDRO XAVIER, 2016, informação verbal).

O discurso dos egressos em relação à alternância nos confirma a potencialidade dessa metodologia para a formação docente. Eles têm a compreensão de que esta não pode se limitar somente ao fator espaço-tempo, mas tem um objetivo maior que ainda não foi alcançado na proposição do curso de Licenciatura em Educação do Campo.



A alternância é só um Tempo Escola e um Tempo Universidade? Ou ela tem uma ideologia muito maior que isso? A gente ainda não conseguiu descobrir. Eu vi que até hoje na própria LEdoC não tem se conseguido achar a real função



da alternância, que é produzir conhecimento na comunidade, mas de que forma essa produção do conhecimento? É só para que os estudantes possam estar na universidade sem sair da comunidade? Então, eu vejo muita contradição na produção do conhecimento. Eu vejo que falta muito, falta o acompanhamento no Tempo Comunidade para a produção do conhecimento lá no TC. Porque não é só na universidade que se produz conhecimento, lá também se produz conhecimento e falta muito acompanhamento dos próprios professores da universidade para olhar para aquela produção de conhecimento que pode ser realizada na própria comunidade (Pedro Xavier, 2016, informação verbal).

Se, por um lado, a LEdoC UnB consegue formar os estudantes por meio da alternância, por outro, ainda há um longo caminho a percorrer para materializar a produção de conhecimento de forma integrada, tal como concebida no PPP da LEdoC, considerando que o objetivo da alternância não é somente o acesso e a permanência dos estudantes na Educação Superior, mas também no modo de produção de conhecimento (MOLINA, 2015).

Para tanto, há importantes momentos em que essa produção de conhecimento tem se materializado nos TCs, como, por exemplo, a experiência do TC de Área, no qual a LEdoC realizou, dentro do Território Kalunga, com os estudantes do curso, suas comunidades e escolas, Seminário de áreas de conhecimento no Engenho II. Ou ainda as experiências do Seminário de Pesquisa no Território Kalunga, realizado em agosto de 2015, que reuniu mais de duzentas pessoas da comunidade, organizado e protagonizado pelas dezenas de estudantes kalunga da LEdoC e seu corpo docente.

A falta de professores no TC, fato apontado por Xavier (2016), é um limitador muito importante e que precisa ser superado para materializar toda a potencialidade da alternância.

## **Potencialidades da expansão do curso de Licenciatura em Educação do Campo na UnB**

### **a) consolidação da Educação do Campo como área de produção do conhecimento**

Uma das potencialidades que se buscou observar para o avanço e o fortalecimento da Educação do Campo no Nível Superior relaciona-se à consolidação da produção de conhecimento. No projeto inicial da pesquisa do Sub 7, considera-se que

A existência de vários cursos de Licenciatura em Educação do Campo pode também vir a significar um relevante espaço de produção de conhecimento, não só no âmbito dessas graduações, mas também em inovadoras expe-

riências coletivas de oferta de pós-graduação, que tem sido estimulada a partir das dificuldades enfrentadas pelas IESs que já vêm trabalhando com as Licenciaturas, nas mesmas áreas de habilitação a partir do trabalho coletivo entre elas (MOLINA, 2015, p. 160).

Uma importante experiência nesse sentido foi desenvolvida em regime de parceria entre as universidades que têm na LEdoC a área de habilitação em Ciências Naturais: Universidade Brasília (UnB), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), que ofertaram a Especialização em Educação do Campo para o Trabalho Docente em Áreas de Conhecimento aos egressos das Licenciaturas em Educação do Campo dessas instituições.

O curso de pós-graduação da UnB, denominado de Especialização em Educação do Campo para o Trabalho Interdisciplinar na Área de Ciências da Natureza e Matemática, foi financiado pelo INCRA e integrou as atividades desenvolvidas pelo Centro Transdisciplinar de Educação do Campo e Desenvolvimento Rural (CETEC) e pelo curso de Licenciatura em Educação do Campo, ambos da Faculdade UnB Planaltina (FUP/UnB), obtendo autorização de funcionamento pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE-UnB.

**Figura 9: Aula Inaugural da Especialização em Educação do Campo - CIEMA**



*Fonte: Arquivo da Pesquisa.*

A autorização e o funcionamento do curso e sua organização curricular seguiram a mesma metodologia adotada para a LEdoC UnB. Dessa forma, a alternância com o objetivo de promover atividades e processos que pudessem garantir sistematicamente a relação prática-teoria-prática (práxis), vivenciada no próprio ambiente social e cultural de origem dos estudantes com ênfase para a intervenção nas escolas do campo, foi a base de seu funcionamento. O curso tem como fundamentação teórica a Abordagem Temática Freiriana, sistematizada por Freire (1987) e aplicada ao ensino de Ciências. Silva (2007), Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002) compreendem o ensino de Ciências nessa direção, apontando para

[...] o fato de o aluno conviver e interagir com fenômenos que são objetos de estudo dessas Ciências para além dos muros das escolas, quer diretamente quer por relações mediatizadas, desautoriza a suposição de que uma compreensão deles seja obtida apenas por sua abordagem na sala de aula com os modelos e teorias científicas. [...] É fundamental, portanto, que a atuação docente dedique-se – e, em muitas situações, seja desafiada – a planejar e organizar a atividade de aprendizagem do aluno mediante interações adequadas, de modo que lhe possibilite a apropriação de conhecimentos científicos, considerando tanto seu produto – isto é, conceitos, modelos, teorias – quanto a dimensão processual de sua produção (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2002, p. 183).

Esse desafio foi colocado em prática pelos professores e estudantes da especialização, tomando os princípios da Educação Superior do Campo e possibilitando inúmeras reflexões e inovações pedagógicas para a construção do conhecimento, autonomia intelectual dos educandos e uma forma diferenciada de Organização e Método do Trabalho Pedagógico.

O curso foi feito sem a reprodução de planos e conceitos preestabelecidos e/ou construídos individualmente por professores, como geralmente acontece nas especializações, sobretudo com as disciplinas da área de ciências da natureza. Consideramos que a experiência foi inovadora e destacamos três elementos de transformação(ação) pedagógica para a Educação Superior a partir da especialização:

#### **b) superação da fragmentação do conhecimento na área das Ciências da Natureza e da Matemática com o trabalho prático-teórico-prático**

Essa superação foi iniciada quando os professores, coletivamente, reconheceram que não sabiam trabalhar a Abordagem Temática Freiriana, assim como não sabiam trabalhar com áreas de conhecimento. Dessa forma, o curso foi organizado estrategicamente para a formação dos egressos das Licenciaturas em Educação do Campo das universidades parceiras, mas também com o objetivo de realizar a formação dos professores-formadores a partir dessa necessidade do aprendizado coletivo para a formação dos formadores.



Nós não conhecíamos outra especialização com essa cara “Ensino de Ciências na Educação do Campo”. Nós tínhamos realmente pouco acúmulo. Era um pouco assim: nós sabíamos que tínhamos uma demanda de egressos, um déficit de formação desse pessoal que está saindo da LEdoC. Eles querem continuar a formação, querem continuar estudando, mas, no momento, nós não temos docentes prontos para formar isso. Então, a gente fez uma estrutura que se revelou bastante dialógica, porque quebrou assim a dinâmica de nós sermos os professores, somos aqui, quem sabe, estamos aqui para ensinar vocês que não sabem, porque efetivamente a gente não era quem sabia, né? A gente é quem sabia alguma coisa, que estava em um processo de formação mais logo. A gente, inclusive, entrava em sala de aula junto o tempo inteiro. Eles traziam as questões. Nós tínhamos muitas dúvidas, e discordávamos, muitas vezes. Mas, foi ótimo, porque, primeiro a gente estabelece outra relação entre professor e aluno. Eles estavam formulando junto conosco (Professor do Curso de Especialização).<sup>4</sup>

Pode-se perceber que essa foi uma das fortes potencialidades do curso que surgiu do **trabalho coletivo dos professores-formadores**, pois nenhum componente curricular foi ministrado por apenas um professor. Em todas as etapas do curso, todos os professores estavam juntos e realizavam as abordagens temáticas juntos em sala de aula. Esse trabalho era acompanhado de rigoroso processo de planejamento e avaliação diária das atividades no início e ao final de cada etapa.



O trabalho era todo coletivo, ou seja, a gente planejou junto, entrava em sala de aula junto, e isso era toda uma lógica diferente de trabalho que eu, enquanto professor, não tinha vivenciado. A aula era pautada por muitos momentos de debate, e a nossa formação era diferenciada. E isso impunha uma dinâmica diferente, o fato de ser vários professores e multidisciplinar. Mesmo quando eu ficava com outro professor de física (Elizandro), a aula era diferente do que eu montaria sozinho, a riqueza da troca era maior (Professor do Curso de Especialização).

---

<sup>4</sup>A fala foi extraída da apresentação do curso realizada na Formação do Sub 7 em maio de 2017.

A **interdisciplinaridade** se deu pela materialidade das atividades, tendo por base os saberes dos educandos retirados da sua realidade, ou seja, do processo de sua própria existência nas comunidades de inserção. Consideramos imprescindível a compreensão exata do que seja a interdisciplinaridade no trabalho realizado pelos professores do curso de Especialização em Educação do Campo, pois esse conceito difere completamente do que vem sendo trabalhado hegemonicamente na educação brasileira.

O Centro para Pesquisa e Inovação do Ensino (CERI), órgão ligado à Organização para o Desenvolvimento Econômico (OCDE), definiu a interdisciplinaridade, em 1970, como "interação existente entre duas ou mais disciplinas" (FAZENDA, 2001, p. 18). Esse conceito foi considerado amplo demais pelos autores que pesquisam a interdisciplinaridade voltada à concepção da Epistemologia da Prática. Para eles, o conceito mais apropriado tem duas vertentes: a ordenação científica e a ordenação social, compreendidas por dentro do currículo dos cursos e fundamentadas pelo trabalho dos professores em sala de aula. Em relação à ordenação científica, a autora explica:

[...] entendemos o seguinte: cada disciplina precisa ser analisada não apenas no lugar que ocupa ou ocuparia na grade, mas nos saberes que contemplam, nos conceitos enunciados e no movimento que esses saberes engendram, próprios de seu lócus de cientificidade. Essa cientificidade, então originada das disciplinas, ganha status de interdisciplinar no momento em que obriga o professor a rever suas práticas e a redescobrir seus talentos, no momento em que ao movimento da disciplina seu próprio movimento for incorporado (FAZENDA, 2008, p. 18).

Quanto à ordenação social, esclarece:

[...] que esta ordenação tenta captar toda complexidade que constitui o real e a necessidade de levar em conta as interações que dele são constitutivas. Estuda métodos de análise do mundo, em função das finalidades sociais, enfatiza os impasses vividos pelas disciplinas científicas em suas impossibilidades de sozinhas enfrentarem problemáticas complexas. (FAZENDA, 2008, p. 19)

De acordo com Fazenda (2001), trata-se de uma ordenação brasileira, que leva os professores a aprender a ser, a fazer, a trabalhar em grupo e atender às demandas requeridas pela complexidade do mundo, tendo sido "institucionalizada no século XX. Porém, forjada no século XVII, quando a ciência adquire progressivamente formas diversas de interpretação da natureza em suas relações socioculturais" (2008, p. 19).

A visão de interdisciplinaridade reforçada em 2008 é fruto de 20 anos de estu-

dos anteriormente apresentados por Fazenda (2001, 2008). Enfatizamos também a posição de Morin (2000) no desenvolvimento da teoria da complexidade, coadunando-se com as bases do pensamento educacional apresentadas pela Comissão Internacional da Unesco sobre Educação para o Século XXI, por meio do relatório de Jacques Delors (2003).

Essas duas ordenações são as bases de orientação para a afirmação de que esse é um conceito que nasce dentro das universidades, fruto de estudos e pesquisas que vão determinando e sendo determinados pela dinâmica do capital. Trata-se de um debate que

[...] inicia-se na universidade com a necessidade de inclusão inexorável do ser humano na organização dos estudos, porém amplia-se gradativamente a um segundo patamar de preocupações: o das diferentes esferas da sociedade necessitadas de rever as exigências dos diversos tipos de sociedades capitalistas onde o cotidiano das atividades profissionais desloca-se para situações complexas para as quais as disciplinas convencionais não se encontram adequadamente preparadas (FAZENDA, 2008, p. 20).

Tal conceito apresenta a sustentação de que as disciplinas tomaram uma forma de compreensão do mundo real, com base nas competências e habilidades requeridas para a formação adequada da sociedade capitalista.

Dessa forma, urge esclarecer que a concepção de interdisciplinaridade trabalhada no curso e na Educação do Campo se opõe a esse conceito, pois ela é uma “necessidade (**algo que historicamente se põe como imperativo**)” e um “problema (**algo que se impõe como desafio a ser decifrado**)” (FRIGOTTO, 2008, p. 24, grifos nossos). Esse conceito é fundamentado a partir do plano material, histórico, cultural e epistemológico. A interdisciplinaridade trabalhada no curso de especialização não advém da união das disciplinas de uma forma subjetiva, tampouco tem origem no plano das ideias e na sua relação com a necessidade de formação profissional; ela não é algo a ser alcançado. Ao contrário, a interdisciplinaridade decorre da forma de produção do homem como ser social, do ser ontológico e de sua relação com a produção e reprodução da vida material.

Portanto, o trabalho interdisciplinar realizado durante a Especialização em Educação do Campo não partiu do encontro dos professores para debater o que se aproximava nas disciplinas de química, física, biologia e matemática. Diferentemente dessa concepção, a interdisciplinaridade foi realizada com base nos saberes presentes em cada comunidade e da busca de conteúdos que pudessem compreender a realidade e as contradições pelo conhecimento científico.

Com relação ao trabalho como tema gerador, o curso de especialização por áreas de conhecimento foi realizado com as diferentes disciplinas da área de

Ciências da Natureza (química, física, biologia e matemática), relacionando os respectivos conhecimentos para selecionar os conteúdos não de forma abstrata e teórica, mas, partindo da materialidade da realidade dos educandos.

A seleção de conteúdos foi realizada com as falas significativas e o tema gerador (FREIRE, 1987; SILVA, 2004). Por exemplo, na fala dos educandos do estado de Mato Grosso, uma frase como “prefiro trabalhar fora do lote a plantar” aparentemente não produzia nenhum significado sobre o ensino de ciências. No entanto, foi o elemento problematizador, ou seja, a análise da fala permitiu identificar os conteúdos. E a partir dos Conceitos Unificadores (ANGOTTI, 1991) e da Abordagem Temática (DELIZOICOV, 1991), os professores percebiam os conceitos transdisciplinares que resultavam em conteúdos que se faziam presentes em várias disciplinas ao mesmo tempo. Nesse contexto, construía-se a lista de conteúdos.

Após a seleção das falas, eram feitas várias perguntas aos estudantes com o objetivo de tentar estabelecer a conexão entre os problemas locais, os conhecimentos científicos e os possíveis retornos às comunidades. As perguntas eram classificadas como micro e macro, sempre relacionadas ao contexto dos educandos. Abaixo, apresentamos um exemplo das perguntas com base na fala significativa anterior:

- *O que significa trabalhar dentro do lote?*
- *O que produzimos e o que não conseguimos produzir?*
- *Quais as condições ambientais e agrícolas para plantar dentro do lote?*
- *Quem é dono do trabalho dentro e fora do lote?*

O trabalho de seleção das falas significativas para a retirada do tema gerador e dos contratemas é um Método de Organizar o Trabalho Pedagógico completamente diferente daquele em que se recebe um conteúdo previamente selecionado em livros didáticos e se reproduz, a partir dele, as teorias e o conteúdo em sala de aula. O processo de ensino-aprendizagem passa a ser construído com a prática e a inserção dos educandos. Na Especialização em Educação do Campo, os educandos estavam em territórios completamente diferentes.

Com base na construção freiriana, Delizoicov, Brick, Pernambuco e Silva (2002) classificaram cinco etapas para a elaboração do Tema Gerador:

- levantamento preliminar da realidade local;
- análise e escolhas das situações contraditórias;
- diálogos decodificadores a partir do círculo de investigação temática;
- redução temática;
- planejamento de conteúdo de acordo com as disciplinas e a série/ano.

Esse é um processo trabalhoso, que requer tempo, dedicação, conhecimento da realidade, trabalho coletivo e estudo dos fundamentos da abordagem. Isso é diferente da massificação e banalização que se tem feito na maioria das es-

colas com o Tema Gerador. Normalmente, as escolas selecionam um tema e tentam trabalhar em todas as disciplinas, reproduzindo a forma interdisciplinar requerida pelo capitalismo.

Os egressos da LEdoC que cursaram a especialização desenvolveram suas monografias relatando experiências diferenciadas na formação por áreas de conhecimento. Eles avaliaram que, apesar de o curso de graduação ter tido como base os Complexos de Pistrak, a especialização agregou uma nova forma de aproximá-los da realidade, o que implica em repensar a forma de conceber a educação nas escolas do campo e o conteúdo apresentado pelos livros didáticos. Alguns egressos relataram:

Ao final do curso de Especialização em Educação do Campo para o Trabalho Interdisciplinar nas Áreas de Ciências da Natureza e Matemática, remete algumas reflexões ao longo do processo de aprendizagem. Cabe relatar que esta foi uma experiência ímpar, por abranger um público tão heterogêneo de educadores alunos da especialização de diversos estados do Brasil e ainda em vários momentos em sala de aula continha diversos professores das diferentes áreas do conhecimento.

Antes da especialização eu conhecia o trabalho com tema gerador de forma muito superficial (pensava que os educadores escolhiam um tema a ser trabalhado e todos iriam desenvolver seu trabalho). Durante a graduação da LEdoC, fizemos um aprofundamento no trabalho com complexos temáticos como orientadores da organização da ação pedagógica.

Nessa experiência com os complexos foi notável uma aproximação que os conteúdos programáticos deviam partir da realidade concreta dos estudantes, presentes no plano social, numa relação com a realidade social em que os sujeitos que trabalham, ensinam e aprendem onde estão inseridos (MIRANDA, 2016, p. 49).

Paulo Freire nos trouxe a importância do pensar, a importância do pensar reflexivo necessário para construir a consciência coletiva. Estes ensinamentos que também estiveram presentes na nossa formação como educadores do campo nos ajudaram a estruturar um pensamento organizado, investigativo, crítico sobre as coisas e sobre o ser docente, nos comprometendo com a construção da consciência crítica, com uma nova maneira de educar que contribuísse para que as pessoas pudessem melhor a realidade vi-



vida e fossem capazes de agir sobre essa realidade, transformando-a.

Podemos afirmar que a partir de Freire ensinar exige rigorosidade metodológica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, consciência, inacabamento, risco, disponibilidade para o diálogo exige reconhecer que a educação é dialógica. E nessas palavras é que se faz inicialmente necessário ao educador que em trabalho coletivo faça o levantamento preliminar da realidade local, em outras palavras significa que é preciso que haja a compreensão da história como possibilidade e não como determinação (SANTOS, 2016, p. 38).

Nesses relatos extraídos das monografias dos respectivos egressos, percebemos que não há uma avaliação negativa que afaste as duas abordagens (de Pistrak e de Freire). Ao contrário, os ex-alunos da Especialização apontam que ambas se aproximam da realidade vivida e auxiliam no reconhecimento das contradições e possibilidades de ação e transformação da realidade.

A mesma compreensão é apresentada por Molina e Ferreira (2014) em relação ao Sistema de Complexo Temático (Pistrak) e à Práxis Educativa e Social (Paulo Freire), que ressaltam que ambos os métodos convergem pela proposição de partir da realidade social tanto na pedagogia socialista quanto na realidade brasileira, pois

[...] implica o trabalho e a vida das pessoas, assim como o trabalho e a vida refletem a realidade concreta em movimento dialético. Aqui, encontra-se um elo importante entre os dois pensadores, duas referências fundamentais para o trabalho formativo docente de perspectiva interdisciplinar, pelo movimento efetivo da práxis (MOLINA; FERREIRA, 2014, p. 145).

Assim, o trabalho com o tema gerador desenvolvido na Especialização em Educação do Campo apresenta e confirma que mais importante do que a metodologia a ser empregada é a concepção de transformação da realidade e da não reprodução das formas excludentes de conceber a educação pública. Consideramos que os cursos de Licenciatura em Educação do Campo têm compromisso não somente com a formação de professores, mas de educadores, lutadores e construtores do futuro partindo das atividades reais.

Esses elementos de “transforma(ação) pedagógica” nos ajudaram a analisar as transformações práticas e teóricas em torno da própria ciência da educação; na forma de concepção do planejamento curricular; na avaliação dos estudantes, dos tempos e horas-aula, da didática e dos conteúdos relativos à prática de sala de aula e de inserção na comunidade.

### **c) espaço de acúmulo de forças para a conquista de novas políticas públicas**

A Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília tem promovido um acúmulo de forças que vão desde o fortalecimento de programas desenvolvidos pelo Governo Federal, como no caso do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID Diversidade) e do Observatório da Educação do Campo (OBEDUC), além da conquista de vagas na pós-graduação pelos estudantes camponeses. Até o término da pesquisa, verificamos o ingresso de 5 ex-alunos no Mestrado e 2 no Doutorado em Educação.

Além dessas ações, constatamos que o Curso de Licenciatura em Educação do Campo provocou modificações estruturais na universidade pública com a construção de espaços para viabilizar a permanência dos sujeitos camponeses na Educação Superior, como alojamento e ciranda infantil.

### **d) reinserção do debate sobre a questão agrária nas universidades públicas brasileiras**

Destacamos essa potencialidade, pois na pesquisa comprovamos que a LE-doC da Universidade de Brasília vem formando licenciados para atuar nas escolas do campo nas áreas de assentamentos da Reforma Agrária e em comunidades tradicionais de Mato Grosso, Goiás e Distrito Federal.

A presença desses sujeitos nas universidades públicas fez com que os debates, pesquisas e problematizações sobre a questão agrária fossem realizados, fortalecendo a cada ano as Jornadas Universitárias pela Reforma Agrária (JURAs), que na Universidade de Brasília tem reunido estudantes, pesquisadores e representações dos movimentos sociais, pautando as dificuldades das políticas públicas para essas localidades.

Esses sujeitos defendem a agroecologia nos termos do pesquisador holandês Ploeg<sup>5</sup> (2009), que afirma que a agricultura camponesa não tem como principal elemento a circulação de mercadorias, senão a produção de vida. É nela que ocorre a resistência por diversas formas de enfrentamento, que vão desde o bloqueio de estradas até o cruzamento e cultivo de sementes.

A resistência reside na multiplicidade de reações (ou respostas ativamente construídas) que tiveram continuidade e/ou que foram criadas, no intuito de confrontar os modos de ordenamento que atualmente dominam nossas sociedades (PLOEG, 2009, p. 27).

Partindo das análises demográficas, o pesquisador demonstra que, do ponto de vista produtivo, a agricultura camponesa é superior aos demais modos de produção agrícola, e a resistência camponesa é a principal força motriz da produção de alimentos. Sua análise parte dessa premissa e reforça que

---

5Jan Douwe van der Ploeg: pesquisador holandês que trabalha demonstrando que a agricultura camponesa é superior na produção de alimento mundial, contrapondo-se a afirmações do agronegócio.

Isso foi amplamente demonstrado, por exemplo, nos estudos realizados na década de 1960 pelo Comitê Interamericano de Desenvolvimento Agrícola (Cida) na América Latina. O mesmo se aplica para o continente asiático. Mesmo sob condições adversas, os camponeses produzem muito mais por hectare (e também por quantidade disponível de água, etc.) do que as agriculturas empresarial e capitalista. Esse ponto foi enfatizado recentemente por Griffin et al. no *Journal of Agrarian Change* (PLOEG, 2009, p. 30)

Essa constatação é fundamental para compreendermos que a defesa da agricultura camponesa acompanha uma prática mundial e não somente brasileira de resistência e oposição à produção capitalista, sustentada pela Educação do Campo contra a expropriação da terra e luta pela permanência dos sujeitos em seu território.

No Brasil, segundo Michelotti e Souza (2014), a produção camponesa tem apresentado um resultado econômico superior no desenvolvimento de processos produtivos baseados no manejo qualificado da natureza. Essa forma de produção é um pilar da agroecologia e tem motivado debates e estudos acadêmicos em torno das Ciências Agrárias para o campo brasileiro.

A Agroecologia se origina de duas correntes: uma estadunidense e uma europeia, ambas no ambiente da pesquisa acadêmica, na tentativa de resistência ao capitalismo (GUHUR; TONÁ, 2012). Por ser recente esse debate acadêmico no Brasil, as primeiras produções bibliográficas são datadas das últimas três décadas.

Essa construção da matriz da Agroecologia para o campo brasileiro também vem sendo forjada pelos movimentos sociais do campo. Sustentada não apenas como um conjunto de técnicas para a agricultura, a Agroecologia é definida como

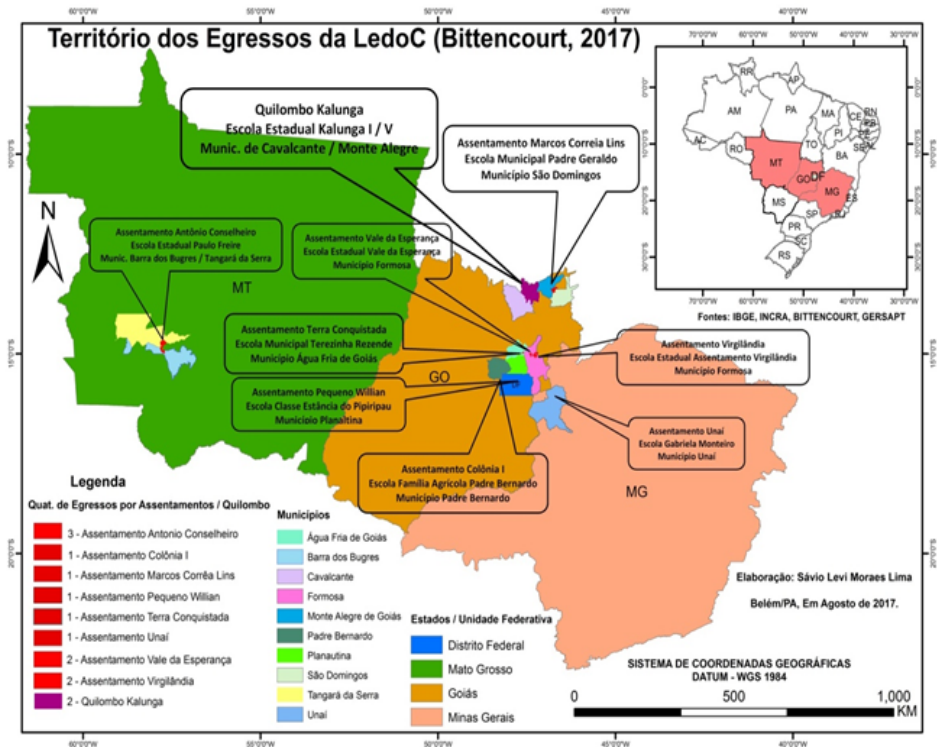
[...] um manejo ecológico dos recursos naturais mediante formas de ação social coletiva que apresentam alternativas à atual crise civilizatória. E isso por meio de propostas participativas, desde o âmbito da produção e da circulação alternativa de seus produtos, pretendendo estabelecer formas de produção e consumo que contribuam para fazer frente à atual deterioração ecológica e social gerada pelo capitalismo (GUZMÁN, 2001, p. 1 apud GUHUR; TONÁ, 2012, p. 61).

Esse manejo ecológico que se contrapõe ao modelo do capitalismo é a base da concepção que sustenta a Educação do Campo, é o chão pelo qual se luta, é defender a terra e uma produção camponesa que respeite a natureza e que se equilibre com o homem e sua existência. Livre de venenos e da exploração do homem pelo homem, é parte integrante da fundamentação para que exista um

curso de Licenciatura em Educação do Campo defendido dentro das universidades brasileiras.

A formação não se resume a habilitar um professor para atuar na escola rural, tampouco equivale a trabalhar apenas o aspecto ideológico; o que se busca é a sua preparação para superar um processo de produção e reprodução das escolas rurais. Formar o licenciado em Educação do Campo é sobretudo lançar o alicerce de outra base de produção. Essa deve ser a primeira opção pela qual o sujeito ingressa no curso. Isso evidencia a necessidade apontada por Molina (2015) de garantir as estratégias de seleção desses sujeitos.

**Figura 10: Território dos egressos da LEdoC**



Fonte: Brito (2017).

Os egressos da LEdoC UnB estão localizados em áreas muito próximas umas das outras, o que poderá desencadear outros debates, assevera Molina (2015), como a questão da Soberania Alimentar.

### e) contribuições das Licenciaturas em Educação do Campo para as políticas de formação de educadores

A imposição do modelo neoliberal no Brasil, com necessidade de rápida formação técnica e profissional, aponta um modelo de formação de professores que

vem se consolidando na perspectiva da “sociedade do conhecimento”, denominado de Epistemologia da Prática<sup>6</sup>, com forte vinculação às competências e habilidades hegemonicamente utilizadas na Educação Superior brasileira.

Em contraposição a esse modelo de formação de professores, a Educação do Campo propõe uma formação docente voltada ao desenvolvimento do ser humano. A Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação com base nos interesses sociais das comunidades camponesas.

A Educação do Campo se apresenta em um cenário de disputa entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no modelo de projeto de país e de uma nova perspectiva de sociedade, impactando nas concepções de política pública, de educação, de direitos humanos e de formação humana (CALDART, 2012).

A Educação do Campo é um conceito em construção. Para Caldart (2012), esse conceito não se desloca de sua gênese, que é a realidade específica dos trabalhadores do campo, portanto desenvolve-se em um projeto de educação que não foi feito **para** o sujeito, mas **com** os sujeitos. Por esse motivo, temos a necessidade de pesquisas que deem conta de desvelar a realidade desse processo educativo.

Os cursos de Licenciatura em Educação do Campo se reuniram em torno de um projeto de educação que possa enfrentar a lógica capitalista e formar professores capazes de desenvolver as várias dimensões de formação.

Nessa perspectiva, a escola deve desenvolver com extrema competência o intelecto dos sujeitos que educa, mas não pode se furtar a trabalhar igualmente a formação de valores, o desenvolvimento político, ético, estético e corpóreo de seus educandos (MOLINA, 2017).

Trata-se de um modelo de formação ancorado na Epistemologia da Práxis, conceito cunhado por Gramsci (1999) para se referir à dialética materialista de Marx, que nasce com o objetivo de superar o idealismo na medida em que agrega uma filosofia integral. Esse campo epistemológico busca estabelecer a relação entre a práxis e o conhecimento. Nessa questão, a perspectiva materialista histórica tem muito a contribuir para o campo pedagógico, principalmente no que tange à formação de professores, visto que sua fundamentação é rica em elementos críticos ao que se pensa da relação teoria e prática (CURADO SILVA, 2016). Pautando-nos pela contradição da ampliação na oferta de vagas

---

<sup>6</sup>Defendida por Schön (1983) no livro "The Reflective Practitioner" como uma nova epistemologia da prática, toma como pontos de partida a competência e o talento.

no Brasil pelo setor privado na Educação Superior e na formação de professores voltada para atender a demandas de escolas que reproduzem o sistema capitalista, há esvaziamento e sucateamento do setor público.

O sistema capitalista é centrado no saber fazer da sala de aula por meio da melhoria da didática, com investimentos no professor reflexivo. A visão contra-hegemônica, por sua vez, apresentada pela política pública de formação de professores na Educação do Campo, apresenta uma formação integral voltada para a formação humana e não apenas para atender às demandas do mercado. Assim, a presente pesquisa se desenvolve com muitas inquietações e indagações, sobretudo por tratarmos de uma política pública educacional pautada pela disputa de um território que historicamente é elitizado no Brasil: a universidade pública.

Dessa forma, a Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília fecha sua primeira década de funcionamento com egressos que vêm repercutindo nos seus territórios de origem discursos e práticas sociais docentes pautadas pelos princípios pedagógicos da Educação do Campo em uma perspectiva crítica emancipadora (BRITO, 2017). Isso está acontecendo tanto nas escolas do campo como no trabalho docente na universidade como resultado do trabalho transdisciplinar que acontece na LEdoC e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, permitindo que estudantes vivenciem a prática docente no ensino, na pesquisa e na extensão. Essas contribuições estão descritas nas teses e dissertações produzidas durante o desenvolvimento da pesquisa.

## Considerações finais

Kuhn (1996) nos possibilita perceber que a construção teórica desenvolvida pela Educação do Campo no Brasil se apresenta como **um novo paradigma na educação brasileira**, desenvolvida e pautada no debate sobre a questão agrária e que compreende a “educação” como raiz profunda da teoria do conhecimento científico.

Trata-se de um compromisso social compreender-nos como sujeitos políticos com o potencial de interferir e transformar a própria realidade, transformação que parte do movimento da realidade na qual estamos inseridos, e buscamos somar esforços nesse movimento histórico que é o Movimento da Educação do Campo. Isso representa um novo paradigma no cenário educacional brasileiro, que é pautado pelo debate sobre a questão agrária, em contraposição à Educação Rural, e ao modelo da reprodução capitalista para o Brasil. Esse paradigma vem sendo construído por várias mãos e firmando-se em um novo “corpus” com profundos fundamentos práticos e teóricos para ser objeto de estudo e pesquisa no pensamento pedagógico ocidental no âmbito da realidade brasileira.

O curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília

lia, no contexto da regulamentação do PROCAMPO como Política de Formação de Professores, vem apresentando “elementos de transforma(ção) pedagógica” que têm repercutido na formação, organização e gestão da Educação Superior brasileira.

Os processos de produção de conhecimento desencadeados pelos egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo, analisados a partir do discurso e de suas práticas pedagógicas, apresentam elementos que contribuem para afirmar a formação de professores do campo no contexto da Epistemologia da Práxis. A Educação do Campo, como novo paradigma educacional, tem potencial teórico e prático, considerando-se todo o conhecimento já produzido para sustentar uma subárea nas Ciências Sociais brasileiras.

A quantidade de teses, dissertações, livros, artigos constituídos com a experiência da educação nas áreas de Reforma Agrária iniciada com os cursos do PRONERA constitui atualmente base sólida para sustentar uma Política Pública Permanente de Formação de Professores. Os 42 cursos em atividade nas universidades brasileiras que apostam em uma nova forma de sociabilidade, organização universitária e escolar necessitam de uma matriz diferenciada.

Fernandes e Molina (2017) reafirmam que esse processo é fruto do entendimento de que “as relações entre a Questão Agrária, a Educação do Campo e o Desenvolvimento Territorial, a Agroecologia e a Soberania Alimentar” no Brasil e na América Latina têm como traço comum a centralidade dada ao que ocorre nas relações de produção no campo e aos diferentes sentidos dos processos formativos propostos pelas políticas públicas em andamento. É fundamental ressaltar que essas políticas públicas não se restringem apenas à questão educacional, mas também estão interligadas aos cursos das Ciências Agrárias que, ao longo dos últimos 20 anos, vêm formando profissionais no Brasil que estão contribuindo com a consolidação desse paradigma.

Partimos da constatação de que a Educação do Campo apresenta-se como um novo paradigma no cenário educacional brasileiro, orientando-se pelo debate da questão agrária em contraposição à Educação Rural e ao modelo da reprodução capitalista para o Brasil.

No âmbito da Política de Formação de Professores no Brasil e pautando-nos pelo processo histórico que o Movimento da Educação do Campo vem protagonizando e com base na investigação realizada na LEdoC UnB, permitimo-nos afirmar o que se segue.

A formação de professores para o campo, realizada com base na práxis educativa dos egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília nos primeiros dez anos de sua implantação, ofertou uma licenciatura multidisciplinar que apresenta em suas dimensões pedagógicas e de infraestrutura uma nova forma de Organização do Trabalho Pedagógico pautada pela perspectiva crítica emancipadora.

Com fortes elementos de transformação e transgressões na Educação Superior Brasileira e pautada pela alternância, pela formação por áreas de conhecimento, pelo trabalho coletivo e pela relação teoria e prática, essa nova forma de organização está baseada nos princípios pedagógicos da Educação do Campo, que, isolados, não alcançam a materialidade esperada para a formação de professores na Educação do Campo. Articulados, porém, eles incorporam o trabalho docente na perspectiva da Epistemologia da Práxis. Estes são os princípios:

- *auto-organização dos estudantes;*
- *trabalho como princípio educativo;*
- *pesquisa como princípio formativo;*
- *interdisciplinaridade;*
- *mística;*
- *autogestão;*
- *trabalho coletivo "dos" e "com" os professores, e "entre" os educandos;*
- *currículo ligado à realidade;*
- *relação teoria e prática como princípio de formação.*

São princípios que, articulados, vêm contribuindo para o processo de transformação da forma escolar “da escola pública, em duas relevantes dimensões da superação da lógica da escola capitalista: o modo de produção de conhecimento e as relações sociais estabelecidas no âmbito da educação brasileira” (FREITAS, 2006).

As práticas analisadas a partir dessa formação representam uma engrenagem fundamental para contribuir com a construção de uma nova sociabilidade. Temos encontrado essas transformações em algumas experiências que pesquisamos, apontadas nesta pesquisa e vigentes em algumas escolas do campo no Brasil (MOLINA; BRITO, 2014).

Desse modo, a partir do que foi apontado nos capítulos anteriores, ratificamos que a formação de educadores para o campo realizada com base na experiência da LEdoC UnB contribuiu para um nova sociabilidade. Portanto, cabe-nos afirmar que a Educação Superior do Campo, tomando como referência nossos estudos e pesquisas, afirma-se no cenário educacional brasileiro como mais uma temática para o pensamento pedagógico, pois contribui para:

#### **a) a ratificação da Educação do Campo como novo paradigma educacional.**

Consideramos a necessidade urgente da criação de um banco de dados, que deverá se somar ao já existente na Rede Universitas/Br, para respaldar a criação de uma nova área do conhecimento da educação brasileira, inclusive com a criação de uma especialidade a ser incluída nas áreas de conhecimento da CAPES;

#### **b) o processo de expansão da Educação Superior brasileira socialmente referenciada.**

Isso deve ocorrer a partir da regulamentação dos 42 cursos de Licenciatura



em Educação do Campo no Brasil, com novas vagas para docentes, discentes e técnicos administrativos que vêm resistindo coletivamente ao desmonte do Estado de Direito no Brasil.

É preciso considerar que a universidade está organizada por normas estabelecidas por leis, estatutos, regulamentos, mas também mobilizada por seus membros, tanto internamente como para salários, critérios de progressão, aperfeiçoamento, como pela expressão de ideias, posicionamentos, engajamentos em lutas sociais e na pesquisa e ensino-crítico e comprometidos com a mudança da ordem estabelecida. Sua dinâmica envolve lutas corporativas, sindicais, ideológicas que articulam campo de luta com envolvimento em disputa por cargos, por posições ideológicas, por recurso, bem como envolve lutas por transformações sociais (FALEIROS, 2015, p. 11).

Considerando as relações estabelecidas e investigadas na formação de professores em uma perspectiva contra-hegemônica, a Universidade de Brasília tem contribuído com um coletivo de professores que vem alterando as relações sociais na Educação Superior, outrora tomada pela lógica da individualidade e competitividade herdadas das bases capitalistas. O “trabalho coletivo” vem construindo o trabalho docente integrado visando à superação da fragmentação do conhecimento também na Educação Superior.

Considerando que o “trabalho coletivo como força motriz na Educação do Campo” (FERREIRA, 2013) é mediação, tal qual a dialética é para a história, para a transformação das Escolas Rurais em Escolas do Campo e para a superação e fragmentação do conhecimento nos dois níveis, podemos visualizar sua materialização: a Educação Básica e a Educação Superior. Dessa forma, o trabalho coletivo é um princípio da Educação do Campo;

### **c) a relação Universidade e Movimentos Sociais.**

Com base nessas transformações das relações sociais e pautando-nos pelos relatos de que a maioria dos estudantes tem relação direta com um movimento social ou sindical, vimos no decorrer deste estudo que

Essa interação implica estar junto com atores protagonistas das mudanças e estar em campo com eles. Forma-se uma aliança entre intelectuais reconhecidos por seu papel acadêmico e os atores políticos e intelectuais da prática cotidiana, que articulam permanente reflexão e ação, como bem salienta Gramsci, ao dizer que somos intelectuais, mas nem todos temos a função de intelectuais (FALEIROS, 2015, p. 13).

Dessa forma, o fortalecimento dessa relação se deve ao protagonismo interno e externo das pessoas envolvidas. O Brasil vive um momento histórico no qual o “golpe” representa também a hegemonia da política, incertezas e fortes reações conservadoras que tendem a extinguir tudo aquilo que caminha na direção contrária às formas de consenso massificadas pelo discurso do poder, impressas na sociedade como verdades absolutas.

No entanto, as crises devem representar um momento de profunda ruptura e superação. A Universidade de Brasília, nos 50 anos de sua história, tem sido o berço de muitos Movimentos e Políticas Públicas em luta por direitos das pessoas

Importante para a função precípua universidade, que é produzir conhecimento, mas que conhecimento é esse? Aquele que permite o melhoramento das práticas sociais quando a sociedade se defronta com problemas ou limitações impostos pela realidade (RÊSES, 2015. p. 20).

Os Movimentos Sociais e a Universidade de Brasília têm estabelecido uma relação recíproca e de força que tem atuado sem negar esforço para contribuir e perpetuar a utopia transformadora (SANTOS JÚNIOR, 2015).

#### **d) a nova política de Formação de Professores protagonizada pela Licenciatura em Educação do Campo UnB**

Vem se constituindo como mais um passo na história da educação brasileira atual. A política pública está direcionando uma nova forma de pensar a escola que não seja pelo modelo da fábrica, considerando que os estudantes não são caixinhas com data de fabricação, são indivíduos em processo de formação humana e profissional, e pauta-se pela práxis para atingir seus objetivos.

Essa formação se opõe, portanto, à visão de que o estudante está na escola para ser “preparado para o futuro”, e é norteadada pelo “preparado para o exercício da cidadania”. Urge um tratamento e um diferencial na formação dos estudantes brasileiros, que, em sua maioria, foram convertidos em números apenas. Eles vêm sendo também “carimbados”<sup>7</sup> literalmente, não somente pela data de sua fabricação (ano de nascimento), para ter acesso à escola na idade certa, mas também pelo que utilizam e consomem (transporte e merenda escolar). Sabemos que a construção de uma nova forma de sociabilidade não poderá ser realizada somente pela formação de professores, uma vez que a sociedade requer conhecimentos e profissionais formados em várias áreas de conhecimento socialmente referenciadas: saúde, educação, infraestrutura, tecnologias. Porém, se essa construção for iniciada pela política pública de formação de professores, poderemos dialogar com mais facilidade e ousadia com as outras áreas.

---

<sup>7</sup>Atitude adotada pelo governo do estado de São Paulo, que representa o modelo da “Pedagogia da Hegemonia” no Brasil, notícia amplamente vinculada na mídia nacional e disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2017/08/1911319-escola-municipal-marca-aluno-para-nao-repetir-merenda.shtml>.

## Referências

ANGOTTI, J. A. **Fragmentos e totalidades no conhecimento científico e no ensino de ciências**. 1991. Tese (Doutorado em Educação). Instituto de Física da Universidade de São Paulo (IFUSP), Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), São Paulo, 1991.

BRESSER-PEREIRA, L. C.; GRAU, N. C. Entre o Estado e o mercado: o público não estatal. In: \_\_\_\_\_. (org.). **O público não-estatal na reforma do Estado**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1999. p. 15-48. Disponível em: <<http://bresserpereira.org.br/papers/1998/84PublicoNaoEstataRefEst.p.pg.pdf>>. Acesso em: 27 jun. 2016.

BRITO, M. M. B. **Formação de professores na perspectiva da Epistemologia da Práxis**: análise da atuação dos egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

CALDART, R. S. Educação do Campo. In: \_\_\_\_\_ et al. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Expressão Popular, 2012. p. 259-267.

CURADO SILVA, K. A. P. C. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítica emancipadora. In: PORTO, M. D.; SANTOS, M. L. dos; FERREIRA, J. R. R.. (org.). **Os desafios do ensino de ciências no século XXI e a formação de professores para a Educação Básica**. Curitiba/PR, Anápolis/GO: CRV, UEG, 2016.

DELIZOICOV, D. **Conhecimento, tensões e transições**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), 1991.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de ciências**: fundamentos e métodos. 4ª ed. São Paulo, Cortez, 2002.

DELIZOICOV, Demétrio, BRICK, Elizandro M.; PERNAMBUCO, Maria Marta Castanho Almeida, SILVA, Antonio Fernando Gouvêia da. In: MOLINA, Castagna Mônica (org.). **Licenciaturas em Educação do Campo e o Ensino de Ciências Naturais**: desafios à produção do Trabalho Docente Interdisciplinar. Brasília: MDA/EDUNB, 2014.

DELORS, J. et. al. Os 4 pilares da educação. In: \_\_\_\_\_. **Educação**: um tesouro a descobrir. 2. ed. São Paulo, Brasília: Cortez, MEC/UNESCO, 2003.

FALEIROS, V. de P. **Prefácio**. In: RÊSES, E. da S. (org.). **Universidade e movimentos sociais**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015. (Coleção Edvcere).

FAZENDA, I. (org.). **Dicionário em construção**: interdisciplinaridade. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. (org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. Análises de experiências brasileiras e latino-americanas de Educação do Campo. **Educação & Sociedade** [Impresso], Campinas, v. 38, n. 140, p. 539-544, jul.-set., 2017.

FERREIRA, M. J. L. **Docência na escola do campo e formação de educadores: qual o lugar do trabalho coletivo?** 2015. 235 p. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, L. C. de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 8. ed. São Paulo: Papirus, 2006. p. 82-114.

\_\_\_\_\_. **A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito**. In: PISTRAK, M. M. (org.). *A Escola-Comuna*. São Paulo: Expressão Popular, 2009. p. 7-108.  
FRIGOTTO, G. Interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. *Ideação - Revista do Centro de Educação e Letras da Unioeste*. Foz do Iguaçu, PR, v. 10, n. 1, p. 41-62, 2008.

\_\_\_\_\_. Educação ominilateral. In: CALDART, R. S. et al. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012. p. 265-271.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GUHUR, D. M. P.; TONÁ, N. Agroecologia. CALDART, R. S. et al. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular. 2012. p. 59-67

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. A Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília: estratégias político-pedagógicas na formação de educadores do campo. In: \_\_\_\_\_. (org.). **Registros e reflexões a partir das experiências-piloto (UFMG, UnB, UFBA e UFS)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 35-62.

\_\_\_\_\_. Análises de práticas contra-hegemônicas na formação de educadores: reflexões a partir do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. In: SOUZA, J. V. (org.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas: Autores Associados, 2014a.

\_\_\_\_\_. ANTUNES-ROCHA, M. I. Educação do Campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o Pronera e o Procampo. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p. 220-253, jul./dez. 2014b. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/viewFile/5252/3689>>. Acesso em: 20 out. 2016.

\_\_\_\_\_.; BRITO, M. M. B. Da concepção à materialização da escola do campo. **Revista Presença Pedagógica**. Belo Horizonte, v. 20, n. 120, nov./dez, 2014c.

\_\_\_\_\_.; FERREIRA, M. J. L.. Desafios à formação de educadores do campo: tendo algumas relações entre os pensamentos de Pistrak e Paulo Freire. In: Mônica Castagna MOLINA, M. C. (org.). **Licenciaturas em Educação do Campo e o ensino de Ciências Naturais: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar**. Brasília: MDA, 2014d, v. 1, p. 127-153. (Série NEAD Debate, 23).

\_\_\_\_\_.; HAGE, S. Política de formação de educadores do campo no contexto da expansão da educação superior. **Revista Educação em Questão** [Online], v. 51, n. 37, p. 127-146, jan./abr. 2015.

\_\_\_\_\_.; \_\_\_\_\_. Riscos e potencialidades na expansão dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo. RBP AE, Goiânia, v. 32, n. 3, p. 805-828, set./dez. 2016.

MICHELOTTI, F.; SOUZA, H. O papel das Ciências Agrárias na Educação do Campo. In: SILVA, I. S. da; SOUZA, H. de; RIBEIRO, N. B. (org.). **Práticas contra-hegemônicas na formação de educadores: reflexões a partir do curso de Licenciatura em Educação do Campo do sul e sudeste do Pará**. Brasília: MDA, 2014.

MIRANDA, W. **O ensino de ciências da natureza e matemática na perspectiva freireina na escola do campo: reflexões sobre uma experiência no assentamento Antônio Conselheiro Barra do Bugres – MT**. Monografia. Curso de Especialização lato sensu em Educação do Campo para o Trabalho Interdisciplinar nas Áreas de Ciências da Natureza e Matemática. UnB/UNIFESSPA/UFMG/UFSC INCRA/PRONERA; SECADI/MEC, Brasília, 2016.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez, 2000.

PEREIRA, E. N. **A prática educativa e as contribuições do processo formativo da organicidade da Licenciatura em Educação do Campo da UnB: um estudo de caso no território Kalunga/Goiás**. 2013. 96 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília. Brasília, 2013.

PLOEG, J. D. Sete teses sobre a agricultura camponesa. In: PETERSEN, P. (org.). **Agricultura familiar camponesa na construção do futuro**. Rio de Janeiro: AS-P-TA, 2009. p. 18-30.

QUEIROZ, J. B. **O processo de implantação da Escola Família Agrícola (EFA) de Goiás**. 1997. 279 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar Brasileira). Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 1997.

\_\_\_\_\_. **Construção das Escolas Família Agrícolas no Brasil: ensino médio e educação profissional**. 2004. 210 f. Tese (Doutorado em Sociologia). Departamento de Sociologia, Universidade de Brasília. Brasília, 2004.

RÊSES, E. S. **Apresentação**. In: RÊSES et al. (org.). Universidade e movimentos sociais. Belo Horizonte: Traço Fino, 2015. (Coleção Edvcere).

RIBEIRO, M. **Movimento camponês, trabalho e educação - liberdade, autonomia, emancipação**: princípios/fins da formação humana. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SANTOS, E. M. **Práticas pedagógicas de estudos da área de conhecimento de ciências da natureza e matemática do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UnB**. Monografia (Especialização em Educação do Campo). Curso de Especialização lato sensu em Educação do Campo para o Trabalho Interdisciplinar nas Áreas de Ciências da Natureza e Matemática, UnB/UNIFESSPA/UFMG/UFSC INCRA/PRONERA; SECADI/MEC, Brasília, 2016.

SANTOS JÚNIOR, J. G. Movimentos sociais nos 50 anos da UnB: Construindo uma universidade emancipatória. In: RÊSES, E. S. et al. (org.). **Universidade e movimentos sociais**. Belo Horizonte: Traço Fino, 2015. p. 23-62. (Coleção Edvcere).

SILVA, A. F. G. **A construção do currículo na perspectiva popular crítica**: das falas significativas às práticas contextualizadas. (Tese de doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

\_\_\_\_\_. **A busca do tema gerador na práxis da educação popular**. 2. ed. revisada. Curitiba: Gráfica Popular, 2007. v. 1. 207 p.

SGUISSARDI, W. (org.). **Novas faces da Educação Superior no Brasil**: reforma do Estado e mudanças na produção. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. **Relatório do estudo diagnóstico da política de expansão da (e acesso à) educação superior no Brasil 2002-2012**, UFSCAR, Piracicaba, SP, 2014.

TONET, I. **A educação contra o capital**. Instituto Lukács: São Paulo, 2012.

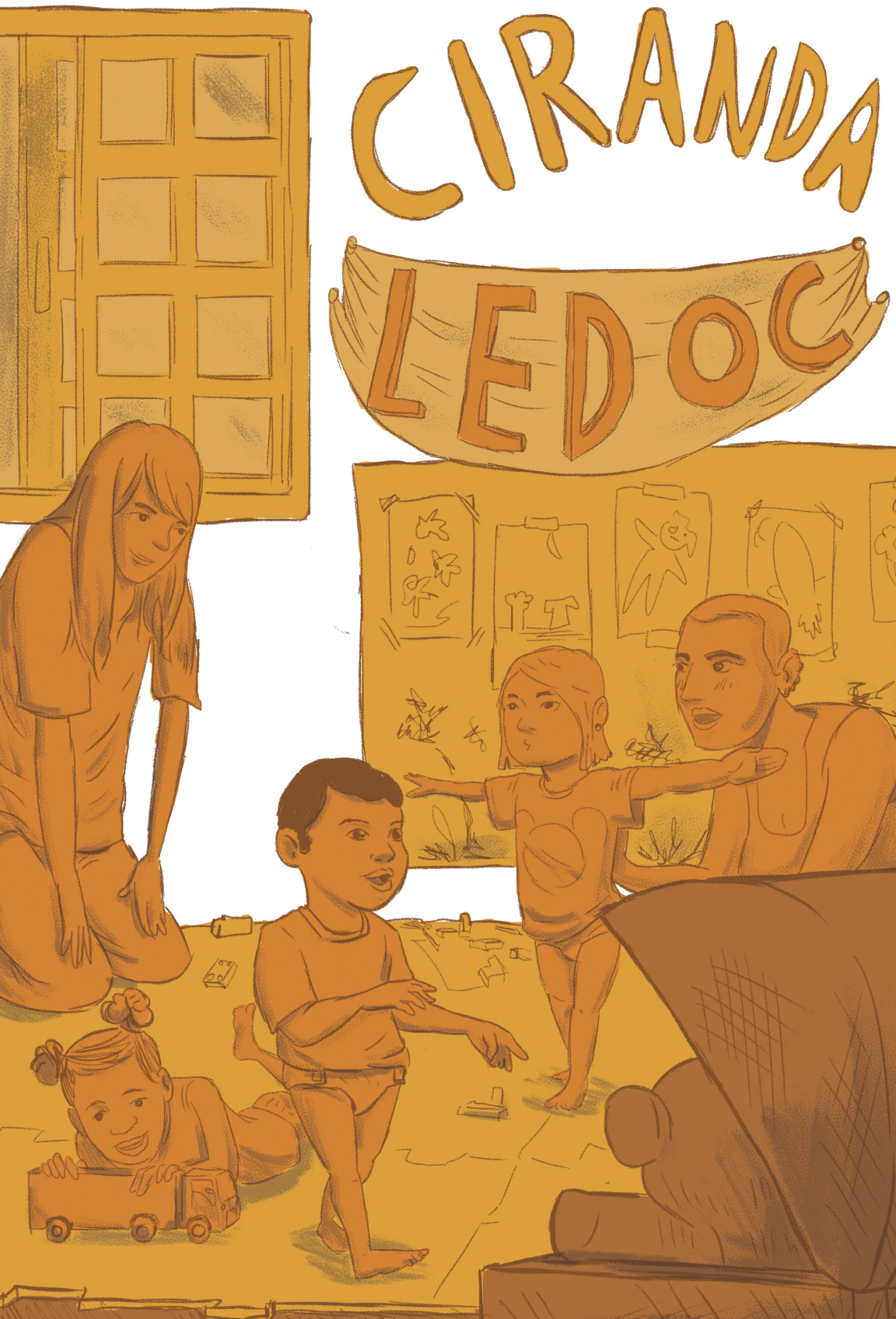
UNB (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA). **Projeto Político Pedagógico LEdoC**. Faculdade UnB Planaltina. Versão aprovada na 66ª Reunião do Conselho da FUP. Brasília, 2009. Disponível em: <[http://backfupunb.esy.es/images/stories/media/Apresentao/PPPI\\_FUP.pdf](http://backfupunb.esy.es/images/stories/media/Apresentao/PPPI_FUP.pdf)>. Acesso em: 20 de mar. 2016.

\_\_\_\_\_. **Universidade de Brasília**: história. [S. d.]. Disponível em: <<http://www.unb.br/a-unb/historia>>. Acesso em: 04 jun. 2017.

XAVIER, P. H. **Matrizes formativas e organização pedagógica**: contradições na transição da escola rural para escola do campo. 2016. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

# CIRANDA

## LEDOCC



# Riscos, potencialidades e desafios na consolidação da política de educação superior para os povos do campo na Universidade de Brasília (UnB)

Mônica Castagna Molina<sup>1</sup>

Eliene Novaes Rocha<sup>2</sup>

Clarice Aparecida dos Santos<sup>3</sup>

## 1. Introdução

Este artigo foi elaborado a partir dos resultados da pesquisa “Políticas de Expansão da Educação Superior no Brasil”, realizada no âmbito da Rede Universitas/BR e do Observatório da Educação, vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Integrada por sete Subprojetos e realizada articuladamente por pesquisadores de diversas Instituições de Ensino Superior (IES) no país, o objetivo geral da pesquisa foi analisar as Políticas de Expansão da Educação Superior no Brasil, considerando as mudanças econômicas, políticas e sociais em curso e as mudanças institucionais advindas da Reforma do Estado brasileiro, especialmente as decorrentes da expansão da oferta de uma nova modalidade de graduação concebida a partir da demanda dos movimentos sociais, intitulada Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC).

Um dos propósitos do Subprojeto 7 (SUB 7), na Pesquisa da Rede Universitas/BR, foi analisar os seguintes riscos de descaracterização dessa política educacional no seu processo de expansão, que poderiam inviabilizar a obtenção

---

<sup>1</sup>Pós-Doutorado em Educação (Universidade Estadual de Campinas - 2013). Doutorado em Desenvolvimento Sustentável (Universidade de Brasília - 2003). Professora Associada da Universidade de Brasília, na Licenciatura em Educação do Campo e nos Programas de Pós-Graduação em Educação e Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural - PPGMADER\FUP.

<sup>2</sup>Doutorado em Educação (Universidade de Brasília / Universidade de Barcelona - 2013). Mestrado em Educação e Contemporaneidade (Universidade do Estado da Bahia - 2006). Professora Adjunta da Universidade de Brasília (UnB), na Licenciatura em Educação do Campo.

<sup>3</sup>Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana (Universidade do Estado do Rio de Janeiro - 2016). Mestrado em Educação (Universidade de Brasília - 2009). Professora Adjunta da Universidade de Brasília, na Licenciatura em Educação do Campo e Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural - PPGMADER\FUP. .



dos resultados almejados pelas Licenciaturas em Educação do Campo: 1) não conseguir manter uma estratégia de seleção diferenciada nos cursos que garantisse, de fato, o ingresso de sujeitos camponeses na Educação Superior, característica central dessa política, uma vez que as Licenciaturas em Educação do Campo consistem em uma ação afirmativa; 2) não conseguir garantir a continuidade do protagonismo dos movimentos sociais do campo nessas graduações, marca fundamental da materialidade de origem da Educação do Campo; 3) não conseguir se vincular organicamente às escolas do campo; 4) não conseguir se materializar a partir da Alternância Pedagógica e da promoção do trabalho docente interdisciplinar por áreas de conhecimento.

Buscou-se também analisar as potencialidades da expansão dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, observando-se os seguintes pontos: 1) consolidação da Educação do Campo como área de produção de conhecimento; 2) acúmulo de forças para conquista de novas políticas e cursos para os camponeses; 3) desencadeamento de novas lógicas para Organização Escolar e Trabalho Pedagógico nas escolas do campo; 4) reinserção da questão agrária nos debates acadêmicos, com a realização de novos projetos de ensino, pesquisa e extensão articulados com a oferta da LEdoC (MOLINA, 2015).

A pesquisa teve como fundamento o Materialismo Histórico Dialético, os riscos e as potencialidades da expansão das novas Licenciaturas. Em função do próprio método de análise da expansão da Educação Superior do Campo, riscos poderiam se converter em potencialidades e potencialidades em riscos, dependendo de diferentes fatores relacionados à correlação de forças presente em cada Instituição de Ensino Superior.

Neste artigo, serão apresentados os desafios e potencialidades da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília (UnB), no tocante à consolidação da Educação do Campo como área de produção de conhecimento e da reinserção da questão agrária nos debates acadêmicos, com a realização de novos projetos de ensino, pesquisa e extensão articulados com a oferta da LEdoC. Tais tópicos foram selecionados para artigo, considerando-se que há neste livro outros dois textos de integrantes do coletivo de pesquisa do SUB 7 na LEdoC/UnB que apresentaram em suas análises os demais elementos objeto da pesquisa sobre os riscos e potencialidades da expansão da Licenciatura em Educação do Campo. É importante também ressaltar que serão trazidos elementos significativos no processo de consolidação da LEdoC/UnB extraídos do acompanhamento e análise do processo de reformulação do Projeto Político Pedagógico do Curso (PPPC), num esforço de identificar dialeticamente avanços e contradições na materialização do curso.

Na próxima seção, apresentaremos especificidades da historicidade do curso nos primeiros doze anos de sua implantação e as modificações dos projetos pedagógicos; na seguinte, analisaremos as estratégias de ingresso dos sujeitos camponeses na universidade pública; em seguida, apontamos a produção do conhecimento da LEdoC - dissertações e teses produzidas nos decorrer des-

ses anos; na última seção, tratamos da relação da Licenciatura em Educação do Campo com a questão agrária brasileira.

## **2. De experiência-piloto ao curso permanente: uma breve síntese da trajetória da LEdoC na UnB**

Após doze anos da materialização de um projeto-piloto na Educação Superior brasileira, construiremos neste texto um diálogo avaliativo projetivo dos desafios enfrentados pela Universidade de Brasília (UnB) no processo de implantação e consolidação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo - Faculdade UnB Planaltina (FUP). A experiência-piloto da LEdoC/UnB se iniciou em 2007 com o convite do Ministério da Educação (MEC), por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e da Secretaria de Educação Superior (SESU).

A experiência-piloto foi desenvolvida pelas quatro IESs pioneiras na sua implantação: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Federal de Sergipe (UFS). A partir de suas experiências, deram sustentação político-pedagógica para que o MEC/SECADI/SESU fizesse a primeira ampliação da nova modalidade de graduação, com o Edital nº 9/2009, que implantou a proposta de 12 cursos de Licenciatura em Educação do Campo, porém ainda com a oferta de turmas únicas, sem a garantia da permanência da nova modalidade de formação docente. A segunda expansão das Licenciaturas ocorreu com o Edital MEC/SECADI nº 2/2012, a partir do qual foram selecionados os 42 projetos da nova graduação.

A UnB mantém oferta permanente da LEdoC nas três etapas de sua materialização como política pública: Cursos-Piloto, Edital de 2009 e Edital 2012. Essa trajetória permite afirmar que muitas questões foram sendo experimentadas e redesenhadas ao longo de quase doze anos de materialidade de práticas de formação docente no âmbito da Educação do Campo, tanto na formação inicial quanto da formação continuada, especialmente por suas características específicas dentro da própria UnB, tais como oferta em alternância, formação por área do conhecimento, autogestão e auto-organização dos estudantes.

A Licenciatura em Educação do Campo representa o único curso organizado em alternância na UnB, e este fator tem implicações políticas positivas e de aprendizados internos para a própria Universidade, além de desafios necessários à sua consolidação, de modo que suas especificidades não sejam subsumidas dentro da organização estrutural dos fluxos regulatórios da instituição, ainda que tais especificidades não sejam tratadas como um corpo estranho à dinâmica e à organização internas.

O desafio maior à consolidação do Curso foi posto na forma de integrar suas dinâmicas e ações específicas à dinâmica e lógica da Universidade, tempos, es-

paços, políticas, etc. Além disso, o desafio de conseguir que estudantes camponeses não fossem vistos como sujeitos à parte da comunidade universitária, de modo que os deveres e direitos fossem assegurados a todos eles, sem com isso perder as especificidades da Educação do Campo e da proposta orientadora da Formação dos Educadores do Campo, conforme propõe o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO).

O curso de Licenciatura em Educação do Campo da UnB foi aprovado pelo Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), conforme a Portaria nº 38, de 10 de julho de 2007, com o objetivo de ampliar as oportunidades de formação de educadores para atuar nas escolas do campo, tendo em vista o diagnóstico de que havia uma ausência de professores com formação superior para atuar nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio nas escolas localizadas no território rural.

A primeira versão do Projeto Político Pedagógico do Curso foi elaborada como experiência-piloto para a construção de uma política pública de formação de educadores do campo, que foi desenvolvida simultaneamente por quatro Instituições de Ensino Superior Públicas: UFMG, UnB, UFS e UFBA.

A criação dessa modalidade de curso de graduação totalmente inovadora na Educação Superior representou um desafio assumido pelas IESs e movimentos sociais do campo, por trazer ao debate a formação inicial dos profissionais das escolas do campo, tendo em vista que, em muitas comunidades rurais pelo Brasil afora, não existiam escolas e, quando existiam, não havia profissionais com formação adequada para atuar nelas de modo a constituí-las de fato como escolas do campo (MOLINA; SÁ; 2012a; SAPELLI; 2013).

A materialidade das lutas e reivindicações dos movimentos sociais desafiou o MEC/SECADI a construir um curso novo, uma proposta com princípios e práticas pedagógicas até então pouco experimentadas no Ensino Superior. Salvo as experiências desenvolvidas no âmbito do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), não havia outras experiências desenvolvidas com esse caráter e essa preocupação.

O PRONERA atuava no âmbito do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), e de forma incisiva, desde a alfabetização ao Ensino Superior, para beneficiários da Reforma Agrária. No MEC a instituição do PROCAMPO representou uma definição política inovadora na perspectiva de contribuir para o debate da formação dos educadores para atuar nas escolas do campo. Assim, PRONERA e PROCAMPO se consolidam como ações complementares e estratégicas de luta pela ampliação do direito à educação para os povos do campo, especialmente de acesso ao Ensino Superior.

Embora nesses doze anos a experiência da oferta da LEdoC/UnB tenha passado por dezenas de reconfigurações que foram se processando em resposta

aos erros e acertos nas estratégias de trabalho decorrentes da especificidade da oferta da Educação Superior em alternância e a partir das áreas de conhecimento, do ponto de vista da organização institucional da LEdoC/UnB o curso tem registrado duas versões de seu Projeto Político Pedagógico.

O primeiro deles nasce da própria experiência-piloto, com o Projeto Político Pedagógico (PPP) vivenciado pelas sete primeiras turmas do curso entre os anos de 2007 e 2014, no qual constavam duas áreas de habilitação para titulação dos educandos da LEdoC: 1) “Ciências da Natureza e Matemática” e “Artes”; 2) “Literatura e Linguagem”. A segunda edição do Projeto Político Pedagógico do Curso, em que importantes e significativas reformulações foram feitas, está associada à participação da UnB no Edital MEC nº 2, de 2012, para ampliação da LEdoC, no qual se condicionou o ingresso de turmas da LEdoC em 120 alunos durante 3 anos, com a contrapartida do MEC de disponibilizar 15 novas vagas de docente da Educação Superior para atuação na Licenciatura em Educação do Campo da UnB.

A partir da participação da UnB nesse Edital, apresentou-se ao MEC uma reformulação do PPPC, com o desmembramento das áreas de habilitação inicialmente ofertadas para: 1) “Ciências da Natureza”; 2) “Matemática” (transformada em uma área específica de habilitação); 3) Artes; 4) “Literatura e Linguagens”.

Os elementos mencionados e a experiência vivenciada com as 7 turmas já formadas possibilitaram a ampliação do debate sobre as questões pedagógicas, sobre as necessidades de reorganização do PPPC, identificando ações formativas que necessitavam de reformulação, além de novas questões, estratégias e ações que nasceram da rica experiência até então desenvolvida.

Esse trabalho foi muito rico em razão das trocas de experiências e saberes, mas também dos muitos desafios, alguns deles ainda não superados e que serão pontos de debate e aprofundamentos presentes e futuros. Compreende-se que a prática pedagógica não é estática, ela se movimenta à medida que é exercida e é objeto permanente de reflexão do coletivo que a executa, sobretudo no que diz respeito às transformações pedagógicas que o curso para sujeitos camponeses apresenta quando quebra paradigmas de organização didático-pedagógica presentes nas universidades brasileiras.

Após quatro anos de intensos debates sobre a reformulação da Licenciatura em Educação do Campo da UnB, o CEPE aprovou por unanimidade o novo Projeto Político Pedagógico do Curso (PPPC), conforme a Resolução nº 57, de 26 de abril de 2019. O longo caminho percorrido aponta que a trajetória de construção de uma experiência-piloto que se consolida e se afirma como curso regular permanente requer um processo de diálogo e articulação constante entre os diversos sujeitos envolvidos na construção e práxis pedagógicas na Educação do Campo.

### 3. Análise das estratégias de ingresso e permanência dos sujeitos camponeses na Educação Superior que vêm sendo construídas pela Licenciatura em Educação do Campo na Universidade de Brasília

Conforme apresentamos anteriormente, um dos itens analisados na pesquisa realizada pelo SUB 7 em relação à expansão da Educação Superior do Campo diz respeito ao risco de descaracterização da Licenciatura em Educação do Campo como uma política de ação afirmativa capaz de garantir e promover o acesso dos sujeitos camponeses à Educação Superior.

Não há como ignorar a existência de várias tensões e controvérsias a respeito da legitimidade das políticas de educação afirmativas para os povos do campo. Molina (2012c) observa que setores conservadores do sistema jurídico estatal têm questionado a legalidade de tais políticas com base no argumento da garantia da universalidade do direito à educação. Em contraposição a tal postura, a argumentação que emana da defesa em favor do “direito a ter direitos” por parte dos povos do campo, ao concordar com o fato de que o direito, como categoria jurídica, é realmente universal, destaca o outro lado complementar a essa ideia, ou seja, o fato de que o direito à terra e à educação tem sido sistematicamente negado aos povos do campo desde o período colonial. Trata-se de realidade comprovada por diferentes pesquisas que versam sobre os indicadores de acesso à educação pelos sujeitos camponeses, nos quais fica explícita a profunda e histórica desigualdade existente no acesso à educação por parte do campesinato.

Quando esses direitos passam a se materializar em políticas públicas específicas em decorrência da luta social, o argumento jurídico que sustenta a legitimidade dessas políticas é o fato de que cabe ao Estado, ao universalizar os direitos, considerar as consequências decorrentes das diferenças e desigualdades históricas quanto ao acesso a esses mesmos direitos. Trata-se de contemplar as especificidades sócio-históricas que foram impressas nas trajetórias pessoais e coletivas de exploração e opressão vividas pelos sujeitos que demandam esses direitos. Quando os movimentos sociais do campo se fazem porta-vozes dessas reivindicações, sublinham exatamente a diferença que marca o modo como dimensionam as respostas necessárias à garantia dos direitos historicamente negados.

Portanto, conforme observa Molina, é necessário

[...] que a dimensão abstrata da universalidade seja complementada por uma intencionalidade de responder às particularidades resultantes do processo histórico que excluiu do acesso à educação a classe trabalha-

dora do campo. Radicalizando o princípio da igualdade, o estabelecimento da universalidade do direito exige, neste caso, ações específicas para atender a demandas diferenciadas resultantes de desigualdades históricas no acesso à educação.

Se a universalidade se coloca como a principal característica da ideia de direito, por outro lado, a regulamentação jurídica formal não garante por si só o acesso de fato a esses direitos, devido às desigualdades resultantes das contradições fundamentais da sociedade do capital. A luta por direitos, portanto se coloca como inerente à sociedade do capital, e faz com que a desigualdade no acesso aos direitos se torne fundamento para a demanda por reconhecimento de especificidades históricas que constituem estes sujeitos de direito (MOLINA, 2012c, p. 593).

É por isso que a efetiva promoção do direito à educação em todos os níveis de ensino para as populações do campo requer a adoção de políticas e programas que sejam capazes de traduzir, na prática da ação do Estado, os princípios da igualdade formal e igualdade material determinados na Constituição Federal Brasileira de 1988. Dentro dessa mesma escola de pensamento, refletindo sobre a constitucionalidade do direito à educação dos povos do campo, Duarte afirma que o “princípio da igualdade material, ou igualdade feita pela lei, visa criar patamares mínimos de igualdade no campo do acesso aos bens, serviços e direitos sociais” (2008, p. 34). Importa destacar que Duarte dá ênfase à compreensão segundo a qual a articulação dos princípios constitucionais da igualdade formal e material fundamenta a criação de políticas específicas que têm como públicos prioritários determinados grupos em situação de maior privação de direitos, obrigando o Estado a conceber políticas diferenciadas para lhes assegurar direitos. “Não basta que o Estado garanta apenas direitos universais formais, pois assim as desigualdades já existentes na sociedade vão ser acirradas. O Estado deve ter uma postura intervencionista, para propor políticas específicas para os grupos em situação desfavorável” (2008, p. 38).

Molina (2012b) observa ainda que são as fortes desigualdades existentes no acesso e permanência com qualidade na educação pública no campo que exigem do Estado, para o cumprimento de suas atribuições constitucionais, conceber e implementar políticas que sejam capazes de enfrentar os incontáveis prejuízos já sofridos pela população do campo em função de sua histórica privação do direito à educação escolar (MOLINA, 2012b.). É também nessa direção que Kerstenetzky (2005) defende que, para restituir a grupos sociais o acesso efetivo a direitos universais formalmente iguais que por diversos fatores históricos não lhes foram garantidos na prática, faz-se necessária uma intervenção do Estado com programas afirmativos específicos para enfrentar essas desigualdades. Conforme a autora, “sem ação – política – programa, direcionados especificamente aos grupos sociais que foram historicamente excluídos do

acesso aos direitos”, estes não se materializarão de fato se o Estado não promover ações que supram as defasagens históricas acumuladas na sua fruição. Kerstenetzky enfatiza mesmo que esses programas e ações afirmativas “complementariam políticas públicas universais, afeiçoando-se à sua lógica, na medida em que diminuiriam as distâncias que normalmente tornam irrealizável a noção de igualdades de oportunidades embutidas nesses direitos” (2005, p. 8).

Frigotto (2011) apresenta ainda outra importante chave de leitura para a compreensão do contexto no qual se desenvolvem tais políticas. É a partir dessa chave de leitura que se situam as políticas afirmativas de acesso à Educação Superior no âmbito da Educação do Campo.

Trata-se de perceber que as políticas afirmativas na Educação Superior fazem parte de um contexto histórico de profunda regressividade do sistema capitalista e de uma violência sem precedentes por parte da classe detentora do capital. As denominadas reformas estruturais, mormente a reforma do Estado e, mediante a mesma, a destruição célere de um amplo conjunto de direitos sociais historicamente conquistados pela classe trabalhadora materializam esta regressividade. Para tanto, instaura-se um duplo processo mediante o qual busca-se destruir a resistência de setores organizados da classe trabalhadora em seus sindicatos, movimentos sociais e partidos políticos, e desta forma, minimizar o Estado na sua função social e maximizá-lo como garantia do sistema capital, mormente na sua face mais destrutiva: capital financeiro (2011, p. 18).

Todavia, apesar da pertinente análise crítica, o autor faz questão de enfatizar que “o tema das ações afirmativas não pode ser analisado numa perspectiva maniqueísta e no plano da dicotomia contra ou a favor”. Ele destaca ser necessário localizar o tema das ações afirmativas não somente no plano ideal, “do contra ou a favor, do bom ou do ruim” (FRIGOTTO, 2011), mas localizá-lo no tempo histórico atual, no contexto real, terreno das contradições.

Nessa perspectiva do terreno das contradições, é que se pode compreender e situar as políticas afirmativas de Educação Superior para os camponeses, especificamente os processos seletivos da Licenciatura em Educação do Campo, pois, apesar da totalidade na qual elas estão contidas, de forte determinação dos organismos multilaterais para implantação desse tipo de políticas, há também importante componente da luta dos movimentos sociais do campo para sua conquista e implantação. Sua análise não comporta uma leitura simplista, exigindo compreensão alargada sobre seus riscos e potencialidades, por esse motivo localizadas neste texto como parte das tensões em relação à ampliação do acesso dos povos do campo à Educação Superior.

Em função dos riscos, Frigotto (2011) alerta que, no âmbito dos organismos internacionais, as políticas afirmativas são incentivadas como parte das estratégias de desviar o foco dos debates e das lutas das dimensões fundamentais de uma agenda de reestruturação da Universidade pública, como: a autonomia universitária, as fontes de financiamento e os mecanismos de desmonte de seu caráter público, que têm sido implementados de maneira tanto explícita quanto sorrateira por meio de critérios mercantis de gestão.

Para além dessas intencionalidades contidas na implantação das políticas afirmativas, é preciso estar alerta a outra ainda mais perniciosa, que não deve ser ignorada: essas estratégias de inclusão cumprem também o objetivo de “mascarar o antagonismo de classe, reduzindo-o à questão de disparidades e diferenças”. Portanto, uma leitura crítica da necessidade e defesa das políticas afirmativas para a garantia do acesso à Educação Superior para camponeses exige situá-las simultaneamente “à luz das reformas estruturais do Estado como exigência metabólica do capital e no âmbito da luta de classes” (FRIGOTTO, 2011, p. 21).

A partir das próprias lutas dos movimentos sociais na última década, conquistas importantes têm sido alcançadas objetivando a implementação de políticas educacionais de Educação Básica e Superior, reconhecendo e legitimando as especificidades das populações do campo, buscando construir estratégias para que o direito à educação se efetive realmente. As políticas de Educação do Campo visam não apenas garantir o acesso dos povos do campo às instituições públicas de ensino, mas principalmente a permanência durante o processo formativo, tendo em vista a maior vulnerabilidade decorrente das condições socioeconômicas e educacionais das populações rurais. Esse é o caso do PROCAMPO, política de acesso à Educação Superior conquistada a partir de intenso processo de luta e organização dos movimentos sociais e sindicais do campo, que tem proporcionado a ampliação do acesso à Educação Superior para homens e mulheres do campo.

Em que pesem as contradições que envolvem esse debate, compreende-se que é a força impulsionadora das lutas dos movimentos sociais e sindicais do campo que materializaram uma política que permitiu à classe trabalhadora camponesa vislumbrar o direito de entrar na Universidade. A UnB tem compreendido que é necessário manter o ingresso dos povos do campo no Ensino Superior como política de ações afirmativas que garantam a ampliação do acesso ao Ensino Superior para camponeses.

A estratégia definida foi a de construir o processo de ingresso que, de um lado, não destoasse de forma significativa dos realizados pela Universidade, pois, quanto mais distinto do que está consolidado, mais difícil a sua sustentação a longo prazo. De outro lado, que os processos internamente construídos não fragilizassem nem divergissem das diretrizes e princípios da Educação do Campo previstos na própria criação do PROCAMPO.



Desde o início do curso, a UnB vem mantendo a estratégia de realizar processos seletivos específicos de entrada, de modo que se garanta um perfil de ingresso de sujeitos oriundos ou que tenham vínculo com o campo. Nesse sentido, consta em seu PPPC:

O Curso destina-se à população do campo, que tenha concluído o ensino médio, ou esteja em fase final de conclusão até o momento do registro acadêmico, conforme previsão legal, e não tenha formação em nível superior e que esteja enquadrada em pelo menos a uma das seguintes situações:

- a. professores, em exercício nas escolas do campo da rede pública na região do Distrito Federal, entorno (DF) e Goiás (GO); Minas Gerais (MG) ou;
- b. outros profissionais da educação das escolas do campo com atuação na rede pública da região do Distrito Federal, entorno (DF) e Goiás (GO); Minas Gerais (MG) ou;
- c. professores e outros profissionais da educação que atuem nos centros de alternância ou em experiências educacionais alternativas de Educação do Campo; ou
- d. professores e outros profissionais da educação com atuação em programas governamentais que visem à ampliação do acesso à Educação Básica da população do campo; ou
- e. jovens e adultos de comunidades do campo que desejam atuar em uma das atividades descritas nos itens a, b, c e d (UNB, 2019).

Inicialmente as primeiras turmas foram organizadas utilizando-se como critério o pertencimento ao campo e, de forma mais efetiva, aos movimentos sociais e sindicais camponeses. A inscrição previa a apresentação de carta de vinculação com o campo, que poderia ser atestada pelo movimento social ao qual o estudante estivesse vinculado. Com o passar do tempo, essa estratégia foi sendo alterada, tendo em vista que nem todos os camponeses estavam organizados em algum movimento social ou sindical.

Desde 2007 até o momento a UnB tem realizado oferta regular de entrada de educandos no curso, inicialmente de 60 educandos e depois, de 120 educandos (2016, 2017 e 2018). Nesses últimos três anos, com os recursos humanos e financeiros aportados à Universidade pelo Edital de 2012, a UnB se comprometeu a assegurar, nos vestibulares da LEdoC, uma entrada ampliada de estudantes, com a oferta de 120 vagas anuais, perfazendo um total de 360 candidatos ingressantes através de processos seletivos, com entrada pelo vestibular presencial e pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Em 2016 realizamos nossa primeira experiência de processo seletivo para entrada na LEdoC utilizando a nota dos candidatos que realizaram o Exame Na-

cional do Ensino Médio. Foi aberto edital específico de seleção para aqueles estudantes aprovados pelo ENEM para concorrer às vagas da LEdoC. Da forma como foi realizada, a experiência não foi bem-sucedida, pois mais de 1.200 candidatos foram pré-habilitados pelas notas e, no ato do registro (pré-matrícula), não conseguiram comprovar a vinculação com o campo, apenas 56 comprovaram, e ainda assim muitos sem perfil de atuação e vivência no espaço rural. Aqui a prova do ENEM foi utilizada como uma primeira etapa de seleção, sendo a segunda etapa a comprovação de vinculação com o espaço rural. Os candidatos não foram selecionados pelo Sistema de Seleção Unificada (SISU), mas sim através de edital específico.

No ano seguinte, após amplo debate com os estudantes, docentes e a gestão da FUP, definimos as alterações nas orientações de seleção para ingresso no curso, com a realização de dois processos seletivos, vestibular especial e outro para as vagas não ocupadas no vestibular, seleção considerando a nota no ENEM.

As mudanças no processo começaram pela primeira etapa da seleção, ou seja, iniciou-se pela etapa de homologação da inscrição e perfil dos candidatos. No ato da inscrição, eles devem apresentar também a documentação comprobatória de vinculação com o campo: de atuação como educador na escola, ou outra função na educação, e de que morava, vivia ou produzia em alguma comunidade rural. Apenas os candidatos que possuíam os critérios de perfil definidos em edital poderiam passar para a segunda fase do processo seletivo.

A segunda fase consistia na realização da prova do processo seletivo, no caso o vestibular especial, ou na apresentação da nota da prova do ENEM. Após uma infinidade de diálogos, essa reestruturação possibilitou que todas as vagas do processo seletivo fossem preenchidas, inclusive as que não haviam sido preenchidas no processo seletivo do ano anterior.

Embora essa mudança de estratégia tenha possibilitado assegurar um perfil de ingresso de sujeitos oriundos do campo, tanto pelo ENEM como pelo vestibular especial, identificamos que houve por parte dos jovens do campo uma maior participação pelo vestibular especial. Ao questionar os estudantes sobre essa preferência por um processo e não por outro, eles apontaram algumas razões: o ENEM ainda é uma possibilidade distante, pois precisam sair de suas comunidades para realizar as provas, o que onera financeiramente a realização; embora o vestibular especial seja difícil, a construção das provas com temas e debates que dialogam com a vida do campo e as questões centradas no mundo rural possibilitam uma maior proximidade com o conteúdo científico, contribuindo para um melhor desempenho no vestibular em relação às provas do ENEM.

Vale ressaltar que todo o processo seletivo foi realizado historicamente pelo Centro de Seleção e de Promoção de Eventos de Brasília (CESPE), que era vinculado à UnB. Já os últimos vestibulares da LEdoC foram realizados pelo Centro Brasileiro de Pesquisa em Avaliação e de Promoção de Eventos (CEBRASPE), com a parceria da Comissão de Vestibular da Educação do Campo.

A Comissão, que foi criada por Ato do Decano de Graduação, é formada por docentes e técnicos do curso, tem o papel de analisar e homologar as inscrições dos candidatos e a comprovação de sua vinculação com o campo, bem como a análise de comprovação das cotas previstas no edital: escola pública, renda e raça. Ao CEBRASPE cabe o papel de receber as inscrições, publicar resultados, elaborar, aplicar e corrigir provas, no caso do vestibular, ou classificar os candidatos a partir das notas do ENEM. Essa relação entre UnB/FUP/Comissão e CEBRASPE possibilitou a diminuição dos custos para a realização dos processos seletivos, diminuindo uma pressão existente de que a LEDOC selecionasse candidatos através do SISU, bem como possibilitou um olhar mais cuidadoso em relação ao perfil dos candidatos, garantindo que as vagas do curso fossem, de fato, ocupadas por aqueles com vínculo com o campo.

Os processos seletivos são realizados com entrada geral, ou seja, os candidatos selecionados definem ao final do primeiro semestre letivo em qual área de conhecimento irão se habilitar. No processo de debate de reformulação, docentes e estudantes pautaram a necessidade de que a escolha da habilitação ocorresse no ato da inscrição do candidato. Em 2015 a experiência foi bem-sucedida, tendo em vista que, de um total de 111 ingressantes, 36 foram selecionadas para a área de Ciências da Natureza, 27 para a área de Matemática e 48 para a de Linguagem.

A avaliação realizada indicava que a escolha da habilitação no ato da inscrição permitia uma mobilização prévia do estudante a partir dos seus próprios interesses, o que gerava uma concorrência própria entre os candidatos de uma mesma habilitação. No entanto, esse foi o único vestibular realizado com esse caráter, uma vez que houve uma orientação da Secretaria de Assuntos Acadêmicos (SSA/UnB) e da Procuradoria Jurídica de que, por se tratar de um único código de curso, esse processo não poderia continuar. Ou seja, o vestibular deverá ser realizado para a Educação do Campo, sendo as habilitações escolhidas durante o curso, conforme acontece nos demais cursos da UnB.

No caso específico da LEDOC, a escolha da habilitação acontece no final do primeiro semestre. A partir do segundo, os estudantes já terão aulas do Núcleo Básico e Integrador e dos Núcleos Específicos (áreas). Vale ressaltar que essa é uma das mudanças em relação ao PPP anterior, quando os estudantes optavam pelas habilitações apenas no quarto semestre. A antecipação da escolha é resultado das reflexões, vivências e críticas construídas nos anos de experiências anteriores.

A LEDOC/UnB organiza sua atuação em quatro núcleos territoriais: Distrito Federal e Entorno, Formosa, Flores de Goiás, Território Kalunga e Unaí. A organização por Núcleo Territorial (NT) tem sido uma estratégia para potencializar as ações coletivas dos estudantes e ainda promover uma articulação mais permanente com as organizações e escolas do campo.

A experiência de organização por núcleos territoriais nasceu da experiência da Especialização do Residência Agrária: Matrizes Produtivas da Vida do Campo. Os NTs são territórios do DF e Entorno, além de Goiás, com maior presença de estudantes e a partir dos quais as ações territoriais se articulam. Após a experiência da Especialização, o Programa de Extensão Residência Agrária Jovem também optou pelo desenvolvimento do trabalho organizado por NT. Observa-se que a estruturação do curso por núcleos territoriais tem influenciado de forma significativa os processos seletivos, seja pelo vestibular ou pelo ENEM, pois os estudantes a serem selecionados devem estar vinculados aos territórios de atuação da LEdoC, possibilitando um maior acompanhamento das atividades do Tempo Comunidade.

Nos últimos editais dos processos seletivos tem-se acenado para essa organização territorial, conforme consta no PPPC, em que o público prioritário será do Distrito Federal e Entorno, Goiás e Unai/MG. Esse modo de organização tem potencializado as atividades do Tempo Comunidade, a criação de programas de extensão que articulam as ações territoriais, um maior envolvimento dos próprios estudantes no desenvolvimento de ações e movimentos que visam debater alternativas para o território.

Por fim, o processo de construção dos processos seletivos de entrada na LEdoC tem sido um espaço importante para pensar etapas do processo de seleção como parte da estratégia pedagógica do curso, tendo em vista os desafios que são postos para estudantes e educadores na construção e consolidação do curso como uma política pública.

As condições de entrada e permanência nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo são ferramentas centrais na estruturação da política de Educação do Campo. São condições estruturais para que os povos do campo tenham de fato acesso às políticas afirmativas. No entanto, para que essa política se consolide, é necessária a estruturação de outras ações, de outros direitos para que a permanência nos cursos seja alcançada. Na UnB muitas políticas complementares foram construídas visando dar as melhores condições para que estudantes conseguissem concluir o curso.

Entre essas políticas complementares, está a Ciranda Infantil, que é um projeto de extensão de educação recreativa que recebe crianças, filhos e filhas dos estudantes do curso apenas durante o Tempo Universidade. Seu funcionamento é colaborativo e envolve os estudantes da Licenciatura em Educação do Campo, as mães, professores e estagiárias. A prioridade é para crianças menores, entre 8 meses e 4 anos, de mães que não têm nenhuma alternativa de deixar as crianças na comunidade, já que não existem condições materiais na Universidade para o atendimento de todas as demandas oriundas dos educandos do curso nesse sentido.

Ainda que haja uma demanda maior de crianças do que a sua capacidade de atendimento, a Ciranda Infantil representa o espaço que assegura que as mães

e os pais não abandonem os estudos. O projeto de extensão tem recebido, nesses dez anos de LEdoC, mais de 400 crianças e viabilizado a formação de muitas mulheres camponesas que só puderam concluir sua formação na Educação Superior em função da existência da Ciranda Infantil<sup>4</sup> na LEdoC/UnB, que é o resultado do aprendizado da universidade com os movimentos sociais camponeses e tem construído práticas formativas nas quais as mulheres têm o direito de participar também na sua condição de mães.

A equipe de trabalho que atua na Ciranda Infantil é formada por estagiárias da UnB, estudantes do Ensino Médio e de Nível Superior, além de estudantes voluntários do próprio curso. A Coordenação da Ciranda é feita de forma colegiada, com os professores do curso e o Setor de Trabalho, definido em cada etapa durante o Tempo Organicidade. O desafio posto é a sua consolidação como política permanente e com melhores condições para sua execução, uma vez que demanda da UnB disponibilidade de mais profissionais, como pedagogos, para assegurar seu pleno funcionamento.

A Ciranda Infantil da LEdoC pode aportar ricos aprendizados à Universidade de Brasília, que tem feito relevantes esforços no sentido de democratizar as condições de permanência das mães estudantes na instituição. Na mesma medida que a Ciranda Infantil representa uma potencialidade na estruturação da LEdoC, existem constantes riscos de sua descontinuidade, pela falta de condições objetivas e materiais para sua manutenção, por ser mantida de forma voluntária e colaborativa pelos docentes e educandos que a assumem, representando um grande volume de trabalho extra e de responsabilidades aos que a assumem.

Articulando ainda as ações da UnB que contribuem para a permanência das mães, a UnB criou um Edital específico, intitulado Bolsa Creche, para mães cujas crianças não estão em escolas de Educação Infantil e atendem aos critérios de baixa renda. Muitas mães estudantes do curso têm conseguido acesso a essa política, ampliando as condições financeiras de se manterem na UnB com os filhos enquanto estudam.

Para todos os estudantes da LEdoC tem sido assegurado o direito de permanência no Alojamento Estudantil Dom Tomás Balduino, que foi construído com recursos financeiros do MEC, visando garantir espaço para hospedagem dos estudantes durante o período em que estão no Tempo Universidade. O alojamento tem capacidade para receber 100 estudantes ao mesmo tempo, contando com salas de estudo, espaço administrativo, Ciranda Infantil e lavanderia. Os quartos são coletivos e dispõem de infraestrutura básica para a permanência

---

<sup>4</sup>No Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, a proposta é “criar um espaço educativo para os filhos e filhas das famílias que participam do MST” (MST, 2004, p. 39). Luedke (2013) aponta que a ciranda infantil é organizada em tempos (acolhida, linguagem, brinquedo, descanso, alimentação, higiene e tempo coletivo para os professores).

temporária dos estudantes, que ficam alojados durante todo o período do Tempo Universidade enquanto os demais estão no Tempo Comunidade. Quando uma turma encerra suas atividades de Tempo Comunidade, volta para o Tempo Universidade e vice-versa, fazendo com que a disponibilidade do alojamento seja efetiva e permanente.

Além do uso prioritário pelos estudantes da Licenciatura em Educação do Campo, também têm direito ao alojamento em períodos presenciais (temporários) outros estudantes de cursos de extensão e de formação que acontecem em alternância, com prioridade para os de formação continuada, as especializações ofertadas para os egressos da LEdoC. Importa destacar que o alojamento não é moradia estudantil, os estudantes têm direito ao uso do espaço apenas no período em que estão em atividade no Tempo Universidade, respeitando as regras, as condições e prioridades previstas no regulamento do Alojamento Estudantil. Sem as condições de alojamento, boa parte dos estudantes da LEdoC não conseguiriam se manter na UnB para realização do curso.

Além das políticas até agora descritas, as de Assistência Estudantil disponibilizadas pela UnB são fundamentais para que os estudantes possam se manter na Universidade durante o curso. Dentre elas, destacam-se a Bolsa de Assistência Estudantil para aqueles que comprovam baixa renda e a Bolsa Alimentação, que dá direito a refeições no Restaurante Universitário (RU). Vale ressaltar que as condições não são as ideias, no entanto mais de 90% dos estudantes da LEDOC são classificados nos Estudos Sociais Econômicos da Universidade como de baixa renda. Sem as políticas complementares, a continuidade no curso estaria totalmente ameaçada, gerando um grande risco de não se garantir a presença desses educandos camponeses na Universidade e a própria manutenção do curso.

Por fim, vale ressaltar que muitos estudantes da LEDOC/UnB foram contemplados pelo Programa de Bolsa Permanência do MEC. Inicialmente pensado para estudantes indígenas, quilombolas e de baixa renda, o Programa vem sofrendo grandes mudanças e aumentando suas exigências para o acesso dos estudantes às bolsas. Desde 2016 teve sua ação restringida a estudantes indígenas e quilombolas. Os de baixa renda não puderam mais concorrer ao edital, aumentando ainda mais a demanda por assistência estudantil nas Universidades.

A partir de 2019, novas mudanças foram implementadas pelo MEC, como a redução do pagamento de bolsas mensais apenas para o período em que os estudantes estão em atividade na Universidade. Nesse sentido, o MEC desconsidera o Tempo Comunidade como tempo educativo para o pagamento de bolsas, passando a considerar apenas o período em que o estudante está em atividades do Tempo Universidade.

Essa medida provoca um grande efeito na LEdoC/UnB, tendo em vista que mais de 60% de seus estudantes são quilombolas e dependem das bolsas para se manter na Universidade, o que significa que a mudança na forma de pagamento

das bolsas é uma grande ameaça para a permanência desses educandos. Essas questões repõem um importante debate feito na Pesquisa das Políticas de Expansão da Educação Superior pelo SUB 5, que discute questões de Acesso e Permanência. Por maior que seja a importância das políticas afirmativas para se garantir o ingresso dos sujeitos camponeses na Universidade, elas não são condição suficiente para garantir o êxito do percurso formativo. As políticas de permanência são também imprescindíveis para garantir que esses sujeitos tenham as condições materiais que permitam a conclusão de seu curso com sucesso.

## **4. A materialização da Alternância Pedagógica e a construção de um vínculo orgânico com as escolas do campo**

Conforme consta no PPPC (UNB, 2019), o curso está estruturado em regime de Alternância Pedagógica, organizado por tempos educativos diferenciados, denominados Tempo Universidade (TU) e Tempo Comunidade (TC). O Tempo Universidade refere-se às etapas que acontecem no Campus da FUP, funcionam em período integral e duram 60 dias, quando são realizadas variadas atividades acadêmicas nos três turnos para a integralização da carga horária prevista para o respectivo semestre letivo. As atividades de Tempo Comunidade buscam uma articulação orgânica entre o processo formativo do TU e a realidade específica das populações do campo. As questões estudadas no Tempo Universidade estão em permanente conexão com a realidade dos educandos, que desafia o TU a articular o conhecimento teórico e prático com o conhecimento e os saberes das comunidades camponesas de origem.

A organização em Alternância Pedagógica tem proporcionado o acesso ao Ensino Superior para educadores e jovens que estão distantes do Campus e não teriam condições de sair de suas comunidades para estudar. Possibilita ainda aos professores ou profissionais em exercício continuarem atuando nas escolas enquanto fazem um curso de graduação. Além disso, contribui para que os jovens e adultos que ingressam na Educação Superior possam seguir vivendo e trabalhando no campo.

As estratégias de atuação da LEdoC em relação à alternância têm acontecido a partir de eixos de atividades que se realizam no Tempo Comunidade, com ações formativas desenvolvidas pelos estudantes nas suas comunidades de origem. São três eixos de atividades articuladas: 1) Inserção Orientada na Escola (IOE); 2) Inserção Orientada na Comunidade (IOC); 3) Tempo de Estudos (individual e coletivo). Esses três eixos de atividades articulam-se nos Seminários Territoriais de Tempo Comunidade, que são planejados e organizados em conjunto pelos docentes do curso e pelos educandos em suas comunidades e escolas.

Nesse sentido, tem-se buscado materializar na LEdoC/UnB a compreensão de que TU e TC não são apenas a sucessão ou a justaposição de tempos e

períodos dedicados a atividades diferentes, caracterizando uma prática de alternância justapositiva ou aproximativa. Ao contrário, as ações planejadas e realizadas no período acompanhado pela pesquisa apontam para uma concepção e uma prática da alternância integrativa que norteia todo o Curso, ou seja, há uma “compenetração efetiva” (QUEIROZ, 2003) do Tempo Comunidade e do Tempo Universidade, numa “estreita conexão entre estes dois momentos de atividades”, sem primazia de um sobre o outro, mas numa ligação permanente e dinâmica entre os dois tempos.

As Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo - DO-EBEC (BRASIL, 2002) já preveem a necessidade de articulação entre estudo e trabalho, explicitando que o “projeto institucional das escolas do campo”, que é “expressão do trabalho compartilhado de todos os setores comprometidos com a universalização da educação escolar com qualidade social”, torna-se um “espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável” (art. 4°).

Vale lembrar ainda que o artigo 2º das Diretrizes dispõe que a identidade da Escola do Campo é definida pela sua

[...] vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2002).

Isso está respaldado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que compreende que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem: na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (art. 1º). No art. 23, dispõe que a Educação Básica

[...] poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL, 1996).

Portanto, a Licenciatura em Educação do Campo da UnB, ao optar pela alternância, assume a permanente interação entre Tempo Comunidade e Tempo Universidade nas suas especificidades e potencialidades formativas. Realiza o “processo formativo” dos educadores e educadoras do campo concretizan-



do aquilo que está posto no artigo 1º da LDB, ou seja, articula “vida familiar, convivência humana, trabalho, instituições de ensino e pesquisa, movimentos sociais, organizações da sociedade civil e manifestações culturais” (BRASIL, 1996) a partir da ligação permanente e dinâmica entre Tempo Comunidade e Tempo Universidade.

Sobre a natureza, os objetivos e os princípios do Tempo Comunidade (TC), definiu-se na LEdoC/UnB, na reformulação de PPPC, que é necessário considerar os seguintes elementos: 1) o TC não deve ser confundido com um momento de a Universidade assumir o protagonismo da organização comunitária local, mas de estreitamento de vínculos entre Universidade e comunidade; 2) no TC devem ter preferência atividades voltadas à ampliação da compreensão crítica da realidade local; 3) o TC é também um espaço privilegiado para experiências de organização coletiva vinculadas ao território. Dessa forma, estimula-se o desenvolvimento de ações que facilitem o protagonismo aos estudantes no planejamento e execução das atividades que ocorrem nesse tempo educativo (UNB, 2019).

São ações de Tempo Comunidade:

**a) INSERÇÃO ORIENTADA NA ESCOLA (IOE)** - deve incluir atividades que estabeleçam vínculos entre os licenciandos e as escolas de inserção, como por exemplo a realização do Inventário da escola, as atividades de Estágio e o desenvolvimento de projetos diversos na escola.

**b) INSERÇÃO ORIENTADA NA COMUNIDADE (IOC)** - envolve as diversas experiências de organização coletiva vinculada ao território em que o estudante se inserir, como a participação em grupos organizados, movimentos sociais e a organização de atividades de mobilização ou formação voltadas à comunidade.

**c) ATIVIDADES DE ESTUDO E APROFUNDAMENTO (AEA)** - realizadas pelos estudantes, que inclui tanto aquelas orientadas pelos professores dos componentes curriculares que os estudantes estão cursando quanto outras que não tenham esse vínculo, como por exemplo a constituição de grupos de estudo e outras atividades formativas.

*i)* Esses três eixos devem ser integrados em SEMINÁRIOS DE TC, que ocorram periodicamente nas comunidades.

*ii)* Esse conjunto de ações deve contemplar ações de ensino, pesquisa e extensão: Dessa forma, as ações de TC podem se organizar na forma de projetos de qualquer uma dessas dimensões da atuação da Universidade e devem ser criadas as condições para a articulação desses projetos.

*iii)* Sempre que possível o TC deve envolver articulação com outras organizações da sociedade civil presentes nos territórios de abrangência do curso, como movimentos sociais e grupos de atuação comunitária.

iv) O planejamento e orientação para as atividades de TC devem ocorrer no TU que o antecede.

v) Devem ser criadas as condições necessárias para uma boa integração e continuidade entre os tempos da alternância, o TU e o TC (UNB, 2019, p. 95-96).

Desse modo, a Organização do Trabalho Pedagógico Docente não se limita apenas ao tempo de sala de aula, mas ao desenvolvimento da totalidade da formação dos educandos nas diversas dimensões humanas<sup>5</sup>. Portanto, são papéis fundamentais do professor do curso de Licenciatura em Educação do Campo: a participação nos planejamentos coletivos da área de conhecimento em que atua, como também da subárea de atuação; a participação nas atividades de Tempo Comunidade, que incluem planejar, acompanhar e avaliar atividades de TC dos discentes, que é uma ação fundamental e condição necessária ao alcance dos objetivos a que o curso se propõe; a participação nos espaços de formação dos estudantes, denominados de Tempo Organicidade. Freitas (2006), em relação à centralidade dada à aula como único espaço formativo, afirma que “a aula, como forma, encarna os objetivos da escola capitalista. Não é suficiente torná-la ativa e crítica” (FREITAS, 2006).

As contradições encontradas pelos estudantes da LEdoC ao realizarem seus trabalhos de pesquisa apontam o desafio de construir a escola do campo diante da realidade dos próprios educandos, especialmente dos estudantes quilombolas.

Nas comunidades remanescentes de quilombos, o acesso à escola para as crianças é difícil, os meios de transporte são insuficientes e inadequados, e o currículo escolar está longe da realidade destes meninos e meninas. Raramente os alunos quilombolas estudam sobre sua história, sua cultura e as particularidades de sua identidade na sala de aula e nos materiais pedagógicos.

Ao se analisar a realidade educacional dos quilombolas, observa-se que só o fato de uma instituição escolar estar localizada em uma dessas comunidades ou atender

---

<sup>5</sup>No âmbito do processo de reformulação, foram aprovadas duas Resoluções que regulamentam as ações dos professores na Licenciatura em Educação do Campo. A primeira regulamenta o Regime de Alternância na LEdoC - Faculdade UnB Planaltina, elaborada pelos professores e estudantes, e aprovada pelo Conselho Superior da FUP. Nessa Resolução define-se o que se compreende por Alternância Pedagógica e Tempo Comunidade, o papel dos professores no desenvolvimento das ações que caracterizam tais questões. A segunda Resolução (23/2019), do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), regulamenta as ações específicas da Faculdade UnB Planaltina, em especial aquelas ações específicas desenvolvidas e coordenadas pelos professores da LEdoC para efeito de progressão da carreira docente.

a crianças, adolescentes, jovens e adultos residentes nesses territórios não assegura que o ensino por ela ministrado, seu currículo e o projeto político-pedagógico dialoguem com a realidade quilombola local. Isso também não garante que os profissionais que atuam nesses estabelecimentos de ensino tenham conhecimento da história dos quilombos, dos avanços e dos desafios da luta antirracista e dos povos quilombolas no Brasil (NASCIMENTO, 2017, p. 35).

Contudo, convém observar como relevante que o curso tem proporcionado uma mudança no olhar dos próprios estudantes sobre a escola, como identificam as dificuldades e os limites que essa mesma escola apresenta, mas também começam a identificar caminhos e possibilidades de transformação.

É necessário assegurar uma concepção de educação ou de formação humana que pretenda levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico, conforme destaca Frigotto (2008), que se constitui nas relações sociais tendo como fundamento o trabalho.

Nesse sentido, o Tempo Universidade também está estruturado em diversos tempos educativos, como Tempo Aula, Tempo Organicidade, Tempo Cultura, Tempo Estudo, que visam organizar o tempo pessoal e o tempo coletivo dos estudantes em relação às demandas necessárias ao cumprimento do processo formativo pretendido, tanto na dimensão acadêmica quanto na auto-organização.

Conforme destaca Molina (2015), a vinculação das Licenciaturas em Educação do Campo com as escolas existentes nos territórios de origem dos educandos consiste num dos maiores desafios para a construção organizada entre a Universidade, a escola e a comunidade.

Assim, a LEdoC busca atuar para a construção de diálogos permanentes entre os estudantes e as escolas com as quais estão vinculados em suas comunidades ou que são incentivados a se vincular. No primeiro semestre do curso, os estudantes saem com a tarefa de definir suas escolas de inserção, que são aquelas nas quais eles desenvolverão suas atividades de Tempo Comunidade, ou seja, as atividades de Inserção Orientada na Escola (IOE), conforme previsto no PPPC (UNB, 2019). Tendo em conta que os educandos estão sendo preparados para atuar nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, as escolas de inserção buscadas por eles devem ser aquelas que ofertam pelo menos os anos finais do Ensino Fundamental, em geral em suas próprias comunidades, e aquelas de Ensino Médio nas comunidades onde existem e nas sedes dos municípios.

Após essa definição, os estudantes realizam no Tempo Comunidade sua primeira atividade de IOE e Inserção Orientada na Comunidade (IOC), que é o In-

ventário da Escola e da Comunidade. Essas atividades iniciais visam à construção de uma relação permanente entre os educandos e as escolas, buscando fugir dos padrões de ação apenas momentânea deles com a escola durante as atividades de Estágio Supervisionado. As escolas são lócus de pesquisa, mas também de diálogo entre os estudantes, que, na aproximação que desenvolvem, realizam debates, oficinas e acompanham as ações, os problemas e as questões vivenciadas na escola e na comunidade.

Os elementos e dados dos inventários são retomados a cada Tempo Universidade, servindo de base para o conhecimento da realidade, mas sobretudo para a construção de alternativas de intervenção dos estudantes da Universidade nas próprias escolas e comunidades.

Os blocos de disciplinas articulam os dados levantados, retornam como conteúdos disciplinares e desafiam os estudantes a construir possibilidades de alteração da realidade à luz dos processos de reflexão teórica.

Essa formação se reflete na percepção dos educandos ao analisarem a formação por área de conhecimento e os desafios que essa transformação representa na prática escolar, conforme podemos perceber nas observações de Souza (2018), estudante da Licenciatura em Educação do Campo da UnB, em seu trabalho de pesquisa sobre a formação do professor na perspectiva da formação por área do conhecimento.

A docência por área visa suprir dificuldades e dar um apoio e o amparo, e viabilizar a criação de mais escolas do campo, com menos professores e uma maior carga horária, professores que serão formados para assumir mais de uma disciplina. Uma formação que visa realizar um trabalho em conjunto e cooperado.

A formação por área de conhecimento possui saberes disciplinares que possuem correlação entre si a superação da fragmentação dos conhecimentos, em uma perspectiva interdisciplinar e transdisciplinar, sem negar as disciplinas, contendo vínculos com questões inerentes à realidade. A organização curricular por área do conhecimento está vinculada à formação de equipes pedagógicas, na expansão das escolas do campo, ao trabalho pedagógico interdisciplinar (SOUZA, 2018, p. 35).

Um elemento estruturante da proposta pedagógica da LEdoC foi a articulação dos componentes curriculares de Práticas Pedagógicas e Estágios Supervisionados com ações integradas entre o Núcleo de Estudos Básicos (NEB) e as áreas de habilitação. Isso quer dizer que a conexão das práticas pedagógicas e do estágio acontece em todos os semestres, de modo a construir o processo de reflexão sobre a escola em conjunto com os conteúdos curriculares das áreas de conhecimento, com abordagens que priorizem as questões do campo

e da escola do campo. Tal processo exige uma permanente interação entre os membros do coletivo de docentes que constroem planejamentos coletivos e entram em sala em conjunto, articulando sempre docentes das áreas de habilitação com docentes do Núcleo de Estudos Básicos.

Efetivada essa ação, são desenvolvidos diversos projetos de formação de educadores que dialogam sobre a relação com a escola, como o da Residência Pedagógica, que tem facilitado a articulação entre a escola e os estudantes que estão em fase de Estágio Supervisionado. São projetos que objetivam pautar o debate da escola do campo, as ações possíveis de serem desenvolvidas na relação entre Universidade, Escola e Comunidade.

São também realizadas ações do PIBID, em que os estudantes buscam elaborar, em conjunto com os professores das escolas, um planejamento de ações que contribuam para pensar sua atuação como educadores, mas também gerar iniciativas que possam repensar o papel da escola na Educação do Campo.

Por fim, são promovidas ações do Programa Escola da Terra, numa parceria com o MEC e Secretaria de Educação do GDF, que têm possibilitado um conjunto de iniciativas em torno da formação continuada de professores que atuam nas escolas do campo do Distrito Federal. Essa construção tem proporcionado uma aproximação teórica e prática da escola do campo com a Universidade, identificando avanços e possibilidades que desafiam a consolidação da Educação do Campo.

As escolas do campo vivem as contradições e disputas que o avanço do agrogócio tem imposto no Centro-Oeste: muitas são fechadas, conteúdos escolares são demandados pelas grandes multinacionais para serem trabalhados nas escolas, estudantes são incorporados à lógica perversa da mais alta exploração capitalista que essas empresas impõem.

Para Araújo (2018), estudante da Licenciatura em Educação do Campo da UnB, já é possível perceber que as escolas de pesquisa identificam as contradições impostas à escola e ao território, contradições que também estão presentes no cotidiano dessas escolas, na disputa pelo projeto de campo.

É indiscutível que alguns dos projetos desenvolvidos na EMSP colaboram para uma formação completa e que intencionam uma educação inclusiva no campo macro. Porém, se pensarmos uma educação que abranja as especificidades do camponês há pouco, se não, nada.

Como exemplo, destacamos a presença do programa Agrinho, que na nossa perspectiva de escola que queremos para campo, contraria totalmente a lógica de materialidade de uma escola no campo. Almejamos uma escola do campo que traga em suas metodologias o trabalho como princípio educativo, com uma formação completa

do sujeito, que respeite as diversidades do ser humano, do bioma, respeitando as diversidades humanas e da sustentabilidade ambiental nas comunidades.

No Brasil temos dois modelos de desenvolvimento do campo, que se diferem, e muito, entre si: o agronegócio e a agricultura familiar. O primeiro é a prática que o Agrinho propaga e o segundo é a prática que nós, moradores e professores do campo, almejamos para nossas comunidades (ARAÚJO, 2018, p. 51).

A relação entre Universidade, escola e comunidade traz a permanente contradição do paradigma de campo, entre o território camponês com gente e aquele que visa expulsar e explorar os trabalhadores. A escola no centro dessa tensão explicita os dilemas vividos pela classe trabalhadora.

Em trabalhos de pesquisa realizados pelos estudantes dos cursos, a relação entre a escola e a comunidade é sempre problematizada, pois o tempo TU e o TC permitem que eles identifiquem a importância dos movimentos sociais como propositores de uma política pública afirmativa para os povos do campo. É sobretudo nos movimentos onde os educandos conseguem perceber a escola como lugar de debate sobre a diversidade, sobre proposta curricular que dialoga com a vida das comunidades e dos sujeitos nelas envolvidos.

Importante destacar a luta dos movimentos sociais ao criar um conjunto de estratégias por meio das quais os segmentos populacionais considerados diferentes passaram cada vez mais a destacar politicamente as suas singularidades, cobrando que estas sejam tratadas de forma justa e igualitária, exigindo que o elogio à diversidade seja mais do que um discurso sobre a variedade do gênero humano. Nesse sentido, é na escola onde as diferentes presenças se encontram e é nas discussões sobre currículo onde estão os debates sobre os conhecimentos escolares, os procedimentos pedagógicos, as relações sociais, os valores e as identidades dos alunos e alunas (NASCIMENTO, 2017, p. 21).

As questões provocadas pela LEdoC, por meio da sua práxis pedagógica, desafiam a formação da classe trabalhadora para fortalecer movimentos coletivos em defesa da manutenção e transformação da escola do campo. Assim, estudantes identificam em seus trabalhos de pesquisa que as LEdoCs têm possibilitado um novo olhar sobre a formação docente, em especial a formação por área do conhecimento, explicitando as contradições entre o que se debate como princípio na Educação do Campo e o que de fato eles identificam na vivência do trabalho escolar.

Essa formação objetiva contribuir com a transformação dos planos de estudos, auxiliado e possibilitando desta forma, a criação de novas estratégias e métodos de seleção de conteúdo, aproximando-os da realidade e promovendo também o trabalho coletivo entre os professores e o diálogo entre os conteúdos. Contudo, a formação por área não é a centralidade da Educação do Campo, sendo apenas mais uma estratégia emergente da realidade das escolas rurais.

A docência por área pode ser trabalhada com dois vieses que viabiliza a criação de mais escolas no campo com menos professores nas escolas com mais carga horária, assumindo a docência em mais de uma disciplina, assim completando a sua jornada de trabalho, e de constituir com equipes docentes por área, fortalecendo a proposta de um trabalho integrado buscando superar a lógica da fragmentação curricular e seu afastamento das questões que trata da realidade, algo tão criticado por todos. Esse trabalho por área retoma uma rediscussão da forma de organização curricular das escolas do campo.

Mesmo tendo a formação por área como método inovador que pode suprir questões relevantes da realidade, essa formação ainda tem obstáculos a serem superados. Como por exemplo, a vivência na prática escolar deste método pedagógico que vincule os conteúdos com a compreensão dos fenômenos da realidade.

A superação da fragmentação do conhecimento implantando métodos interdisciplinar e transdisciplinar, sem negar as disciplinas e o vínculo com às questões inerentes à realidade. Deste modo a Educação do Campo deve ser pensada a partir e com os sujeitos do campo, visando uma gestão coletiva em que os movimentos sociais e a comunidade seja cada vez mais presentes, que esses estejam dentro das escolas contribuindo para um novo projeto de formar pessoas comprometidos com a universalização do conhecimento e um novo jeito de produzir conhecimento (SOUZA, 2018, p. 46-47).

Conforme argumenta Molina (2017a), a alternância pode ser tomada não só como um importante método de formação docente, mas também como uma estratégia com relevante potencial de promoção de significativa interação entre ensino e pesquisa na Educação Básica, considerando fortemente as condicionantes socioeconômicas da relação pedagógica. A alternância promove ainda uma permanente e constante interação no processo de formação docente en-

tre a Universidade e as escolas do campo em que atuam os educadores em formação nas Licenciaturas.

Com a presença nos dois tempos e espaços educativos, tanto dos educadores que cursam a Licenciatura quanto dos docentes da Educação Superior que passam a realizar diferentes tipos de ações formativas nas escolas básicas do campo, o próprio movimento da alternância dos tempos e espaços educativos entre escola básica e Universidade tem desencadeado um novo processo de articulação entre esses diferentes níveis de ensino. Há uma compreensão e uma intencionalidade pedagógica subjacentes à aproximação das Licenciaturas com as escolas do campo que entendem ser necessário, desde o início da formação, que o educador tenha uma “ligação orgânica com o futuro local de trabalho, que é também onde se realiza a formação permanente” (SILVA, 2012, p. 206).

A partir das propostas de integração do Tempo Universidade e Tempo Comunidade, e da necessária relação que integra os educadores em formação nas LEdoCs com as escolas do campo, uma significativa colaboração tem sido estabelecida entre a atuação das universidades e essas escolas. Verifica-se o desenvolvimento de ações de formação que em muito ultrapassam os próprios estudantes das Licenciaturas. Como parte das atividades de Tempo Comunidade, têm sido promovidos cursos e seminários nas escolas do campo para formação continuada dos educadores que atuam nessas escolas, tratando diferentes questões necessárias à qualificação da lógica da Organização Escolar e do Trabalho Pedagógico a partir dos princípios desenvolvidos nas Licenciaturas em Educação do Campo. Os cursos e seminários têm propiciado um significativo espaço de formação e rediscussão das estratégias do trabalho docente nas escolas do campo, conforme indicam diferentes pesquisas sobre as LEdoCs (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014; XAVIER, 2016; SANTOS, 2017). Estudos realizados pelos estudantes do curso também apontam na direção de uma formação docente que apresenta alternativas de trabalho pedagógico, trazendo outros desafios para a prática docente, conforme demonstra Souza (2018), estudante da LEdoC:

Por outro lado, a importância de relacionar o conteúdo curricular com a vida dos estudantes, portanto, passa pela pelo professor a competência de selecioná-la esses conteúdos que irá dialogar com a realidade e um grande exemplo que nós temos foi a Escola Comuna de Pistrak pós-revolução russa quando ele propõe os complexos de estudo, então aqui no Brasil as escolas itinerantes do MST também faz essa proposta que é esse diálogo, quando é feito o inventário que traz as lutas, traz a cultura, traz o trabalho, traz as organizações sociais dos estudantes para dentro do currículo, que são os conhecimentos científicos que está ali que possa dialogar com este currículo escolar. Os complexos de estudo possibilitam esse diálogo entre a vida e os conteúdos, onde é feita uma sele-



ção na porção da vida e tenta identificar a relação destes conteúdos com a vida e com a realidade dos estudantes, problematizando suas condições e as possibilidades de superação (SOUZA, 2018, p. 44).

A alternância se apresentou no processo de materialização da LEdoC/UnB como uma das transformações pedagógicas que vinculam os sujeitos camponeses com as escolas de suas respectivas comunidades, fazendo também com que cada educando se sensibilize com os desafios e as transformações necessárias nas escolas de que são provenientes. Para Brito (2017, p. 200), há importantes momentos nos quais a relação teoria e prática presente nessa organização pedagógica altera a produção do conhecimento nos Tempos Comunidade. São exemplos desses momentos: a experiência do TC de Área que a LEdoC tem realizado dentro do Território Kalunga, com os estudantes do curso e suas comunidade e escolas; o Seminário de Áreas de Conhecimento no Engenho II; as experiências do Seminário de Pesquisa no Território Kalunga, realizado em agosto de 2015, que reuniu mais de duzentas pessoas da comunidade e foi organizado e protagonizado por dezenas de estudantes Kalungas da LEdoC e seu corpo docente. São ações que apontam o protagonismo dos estudantes em suas localidades e os tornam comprometidos com o campo.

## **5. Consolidação da Educação do Campo como área de produção de conhecimento**

Conforme consta no documento do PPPC (UNB, 2019), vivenciou-se intensamente uma experiência da formação inicial proposta pela Licenciatura em Educação do Campo, no entanto seu corpo docente também vem se desafiando a proporcionar formação continuada para seus egressos. Nesse processo foram ofertados Cursos de Especialização em diversas áreas de formação: Especialização em Linguagens e Literatura (2013 a 2014); Curso de Especialização em Residência Agrária: Matrizes Produtivas da Vida do Campo (2013 a 2015); Curso de Especialização em Educação do Campo para o Trabalho Interdisciplinar nas Áreas de Ciências da Natureza e Matemática (2014 a 2016); Curso de Especialização em Língua Portuguesa (em andamento - 2018 a 2020).

Durante a vivência nesses doze anos, destaca-se que sua ação pedagógica tem ido além do ensino, pois se consolida também na pesquisa e na extensão. Durante a execução dessa inovadora política de formação docente, um rico processo de produção de conhecimento se desenvolveu, gerando densas reflexões sobre parte das questões teórico-práticas que suscitaram as LEdoCs na UnB. A articulação das várias especificidades da matriz formativa das Licenciaturas em Educação do Campo (institucionalização da oferta da Educação Superior em Alternância; formação por áreas de conhecimento; formação para gestão de processos educativos escolares e comunitários; formação de docentes capazes de desencadear a transformação da forma escolar atual) tem

gerado um número significativo de pesquisas de mestrado e doutorado que já ultrapassaram a marca de 19 na UnB.

Cumprido destacar que, em função das Licenciaturas em Educação do Campo promoverem a habilitação em todas as áreas do conhecimento, tem-se desenvolvido paralelamente uma significativa ampliação e diversificação das áreas dos Programas de Pós-Graduação em que se tem desenvolvido as pesquisas, indo para muito além da fase inicial das pesquisas em Educação do Campo, quando os trabalhos se concentravam nos Programas de Pós-Graduação em Educação. Atualmente verificam-se pesquisas sobre a LEdoC em PPGs de diferentes áreas do conhecimento. Foram encontrados trabalhos em Programas de Pós-Graduação em Ensino de Ciências; Linguística; Psicologia; Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional; Serviço Social; Comunicação e outras áreas do conhecimento.

**Quadro 1: Dissertações sobre a Licenciatura em Educação do Campo produzidas em Programas de Pós-Graduação da Universidade de Brasília**

Título	Autor	Ano	Programa de Pós-Graduação
Educação do Campo e políticas públicas no Brasil: a instituição de políticas públicas pelo protagonismo dos movimentos sociais do campo na luta pelo direito à educação	SANTOS, Clarice A.	2010	PPGE
O potencial da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília para a produção de ações contra-hegemônicas: um estudo de caso no Assentamento Itaúna em Planaltina de Goiás	TRINDADE, Domingos R.	2011	PPGE
A concepção de Alternância na Licenciatura em Educação do Campo na Universidade de Brasília	SANTOS, Silvanete Pereira	2012	PPGE
A formação política do educador do campo: estudo do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UnB	SILVA, Júlio C. Pereira da	2013	PPGE
A contribuição da organicidade na formação dos educadores do território Kalunga na Licenciatura em Educação do Campo da UnB	PEREIRA, Elisângela N.	2013	PPGE
As contribuições da Licenciatura em Educação do Campo da UnB na transformação das relações de gênero no Assentamento Virgilândia - GO	PEREIRA, Maria de Lourdes S.	2014	PPGE
Formação de educadores e a construção da escola do campo: um estudo sobre a prática educativa no Colégio Estadual Vale da Esperança - Formosa/GO	MACHADO, Catarina dos Santos	2014	PPGE
Práticas de letramento: cartilhas das minibibliotecas na formação de educadores Kalunga na Licenciatura em Educação do Campo da UnB	BATISTA, Juliana A.	2014	PPGL

Título	Autor	Ano	Programa de Pós-Graduação
Educação inclusiva na formação de educadores: uma experiência na Licenciatura em Educação do Campo na Universidade de Brasília	LOPES, Juliana Crespo	2014	PPGP
Vídeo como ferramenta no processo formativo de licenciandos em Educação do Campo	LOPES, Eloisa A. de Melo	2014	PPGEC
Memórias de estudantes Kalunga que ingressaram no Ensino Superior: LEdoC/UnB	KOYANAJI, Raquel	2016	PPGRI
Matrizes formativas e organização pedagógica: contradições na transição da escola rural para escola do campo	XAVIER, Pedro Henrique	2016	PPGE
Contribuições da Licenciatura em Educação do Campo da UNB para práticas educativas contra-hegemônicas na experiência do ProJovem Campo Saberes da Terra do Distrito Federal	MONTEIRO, Elizana Sá	2017	PPGE
LEdoC: resignificando a relação entre a pós-graduação e a graduação na práxis da docência	TEIXEIRA, Sérgio	2018	PPGE
Sociolinguística: da oralidade à escrita na formação de docentes do campo da área de linguagem	MELO, Ana Carolina	2018	PPGL

Fonte: Pesquisa das autoras

## Quadro 2: Teses sobre a Licenciatura em Educação do Campo produzidas em Programas de Pós-Graduação da Universidade de Brasília

Título	Autor	Ano	Programa de Pós-Graduação
A organização do trabalho pedagógico na Licenciatura em Educação do Campo/UnB: do projeto às emergências e tramas do caminhar	BARBOSA, Anna Izabel C.	2013	PPGE
Novos olhares, novos significados: a formação de educadores do campo	MEDEIROS, Maria Osanette de	2013	PPGE
A formação de valores cooperativos e as transformações nas práticas educativas: um estudo de caso de educandos da Licenciatura em Educação do Campo da UnB no Assentamento Itaúna - GO	SILVA, Vicente de Paulo B. V.	2013	PPGE
Formação de educadores e tecnologias digitais: relações e desafios na Licenciatura em Educação do Campo da UnB	FERREIRA, Márcio	2014	PPGE
Comunicação e tecnologias da informação na formação de educadores para ampliação das perspectivas críticas dos sujeitos na Licenciatura em Educação do Campo da UnB	CASTRO, Wanesa de	2014	PPGE
Docência na escola do campo e formação de educadores: Qual o lugar do trabalho coletivo?	FERREIRA, Maria Jucilene Lima	2015	PPGE

Título	Autor	Ano	Programa de Pós-Graduação
Formação de professores na perspectiva da epistemologia da práxis: análise da atuação dos egressos do curso de LEdoC UNB	BRITO, Márcia Mariana Bittencourt	2016	PPGE
A LEdoC no estado de Roraima: contribuições para a escola do campo	PEREIRA, Silvanete Santos	2018	PPGE
O trabalho como princípio educativo na organização pedagógica de uma escola de educação profissional do campo: aproximações e desafios	CARVALHO, Luzeni Ferraz de Oliveira	2018	PPGE
A Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília e a práxis docente na transformação da forma escolar a partir da atuação de suas egressas	PEREIRA, Marcelo Fabiano Rodrigues	2019	PPGE
Linguagem audiovisual e Educação do Campo: práxis e consciência política em percursos audiovisuais	GONÇALVES, Felipe Canova	2019	PPGC
Gênero e Formação Docente: análise da formação das mulheres do campo no curso de Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – UNIFESSPA	GONÇALVES, Micheli Suellen Neves	2019	PPGE

*Fonte: Pesquisa das autoras*

Articulados às ações de ensino e pesquisa da LEdoC também estão em desenvolvimento diferentes projetos de extensão: Programa Terra em Cena; Escola da Terra (PET); Residência Agrária Jovem; Ciranda Infantil; PIBID Diversidade, aprovado já em três editais da CAPES (2010, 2014, 2018); Residência Pedagógica. Foram projetos de extensão que envolveram mais de 190 estudantes da Licenciatura em Educação do Campo da UnB.

A partir de toda essa integração entre ações de ensino, pesquisa e extensão ressignificando a relação entre Educação Básica e Educação Superior na formação docente, vem se promovendo uma experiência ímpar de articulação entre formação inicial e continuada, subsidiada pelo precioso conjunto de análises geradas ao longo do processo, objetivando qualificar ainda mais a formação de educadores e contribuir com a melhoria da qualidade da Educação Básica nas áreas rurais de nosso país.

Uma outra importante contribuição da Licenciatura em Educação do Campo tem-se feito sentir no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*, pois a intensa articulação entre Educação Básica e Educação Superior tem provocado repercussões de diferentes ordens. A dinâmica dessa graduação propicia ações formativas envolvendo docentes da Educação Básica com mestrandos, doutorandos e professores de pós-graduação de diferentes áreas do conhecimento envolvidos também na docência da LEdoC.

Como exemplos dessa repercussão, há o positivo retorno de egressos da LEdoC/UnB que, após a conclusão de sua formação inicial, continuam vinculados à Universidade, mas na condição de alunos da pós-graduação, seja no âmbito

da especialização ou no próprio mestrado acadêmico, e também já há egresso da licenciatura no doutorado da instituição, o que é extremamente significativo, conforme registrado pela pesquisa com egressos da UnB. Portanto, as pesquisas desencadeadas pela Licenciatura em Educação do Campo no âmbito da pós-graduação na UnB avançam na direção de mostrar os caminhos pelos quais tem sido possível a defesa de uma produção de conhecimento baseada na relação direta entre o conhecimento científico e a sabedoria dos povos do campo a partir do diálogo de saberes. Nesse diálogo, é imprescindível a problematização da realidade e a revalorização dos conhecimentos sociais dos camponeses, buscando articular a essa valorização a geração e a disseminação de tecnologias que sejam adequadas à diversidade dos territórios nos quais se encontram os sujeitos em formação, avançando em direção à transformação da realidade social das famílias camponesas.

Molina *et al.* (2017b) observam que é nessa construção e execução dos cursos que as mediações das equipes docentes e movimentos sociais locais configuram a materialidade das experiências. Esse resultado se deve basicamente ao envolvimento de docentes e movimentos sociais na materialização da proposta, nas particularidades regionais, nas lutas de resistência e na presença do campesinato como sujeito político local por meio de sua inserção no conjunto da sociedade e também no interior da Universidade. Os autores afirmam que o deslocamento da perspectiva autocentrada da Universidade como centro de referência da produção e sistematização dos conhecimentos é considerável, na medida em que a presença de novos sujeitos políticos coletivos na Universidade implica no desafio da construção de uma agenda de pesquisa decorrente da demanda popular. Nesses processos de formação, aparecem umbilicalmente ligados os processos de produção do conhecimento e os de organização social, a partir do que se percebe o quão fértil têm sido tais cursos para recolocar em pauta a relevância do desenvolvimento de experiências que articulam a educação popular, saberes e culturas tradicionais com a perspectiva de construção do poder popular.

## **6. A questão agrária nos debates acadêmicos e a realização de novos projetos de ensino, pesquisa e extensão articulados com a oferta da LEdoC**

A Licenciatura em Educação do Campo da UnB buscou consolidar, entre seus princípios, a articulação permanente entre a formação docente e a realidade, os contextos onde estão inseridos os educandos em formação. O simples fato de os estudantes terem como origem o campo, seja vivendo em territórios rurais ou trabalhando em escolas do campo, já exigiria do Curso essa premissa. Além disso, a LEdoC/UnB é resultado de uma política pública conquistada pelos(as)

trabalhadores do campo e suas organizações sociais e sindicais populares, resultado de suas lutas *por uma Educação do Campo*.

A Educação do Campo, como um “fenômeno da realidade brasileira atual” (CALDART, 2012, p. 259), tem como pilar indissociável do projeto de educação um projeto de campo. Pressupõe não ser possível defender o direito, e sequer projetar a educação dos(as) camponeses(as), sem confrontar a lógica capitalista de agricultura cuja expansão territorial implica expulsão das populações que ali vivem e trabalham. Nessa perspectiva, combina luta pela educação com luta pela terra, pela Reforma Agrária, pelo direito ao trabalho, à cultura, à soberania alimentar, ao território (p. 263).

A articulação com a realidade e o contexto vivido pelos(as) camponeses – agricultores(as) familiares(as), Sem Terra, quilombolas e outros sujeitos coletivos do campo na confrontação sistemática entre projetos de campo – enseja pelo menos duas concepções: a primeira seria considerar a realidade apenas como referência, na perspectiva da “adequação” de conteúdos e métodos; a segunda pressupõe o compromisso com a realidade e com os contextos vividos, na perspectiva da transformação no campo e nas escolas.

Os dados apresentados pela publicação *Estatísticas do Meio Rural 2010-2011* (BRASIL, 2011, p. 181) apontaram a existência de 4,3 milhões de estabelecimentos de agricultura familiar ocupando uma área de 80 milhões de hectares. A política de assentamentos já realizada no Brasil, ainda que atravessada por um conjunto de contradições, assentou mais de 1 milhão de famílias em cerca de 90 milhões de hectares de terras, o que significa 27% das terras agrícolas do país ocupando 10% do território nacional.

No contexto atual, esses dados apresentam-se como desafio gigantesco ante o projeto expansionista do capital. Impõem a exigência de lidar com o outro lado da realidade do campo: ali o capital se estruturou para invadir todos os espaços e territórios físicos, para expandir-se e concentrar mais capital. Essa concentração

[...] exaspera suas contradições fundamentais a patamares dramáticos, através de uma enorme variedade de formas de expropriação, tornando a própria humanidade, em seu sentido mais literal e biológico, refém da propriedade do capital e de sua imperiosa necessidade de tudo converter em mercadoria, de maneira a assegurar sua própria existência (FONTES, 2010, p. 303).

O Agronegócio é a denominação para essa totalidade que tudo submete, como explicita Santos (2017, p. 64):

[...] a cadeia produtiva - a produção, beneficiamento, comercialização de mercadorias e operações em mercados

de capitais; reprodutiva - disputa das ideias da sociedade por meio de campanhas publicitárias, incentivo ao consumo de comidas industrializadas, produzidas pelas cadeias de supermercados; institucional, pela concentração dos investimentos públicos de várias instituições, como bancos públicos, instituições públicas de pesquisa, instituições de fomento à pesquisa e a novas tecnologias que hegemoniza todos os instrumentos de reprodução do próprio modelo; e política, pois necessita desconstituir o direito à terra e aos recursos naturais como direito de sobrevivência dos povos, e, ao mesmo tempo, constituir novas prerrogativas do capital sobre os territórios [...].

A intencionalidade da LEdoC/UnB em seu PPC adota o compromisso com a realidade do campo na perspectiva da sua transformação e das transformações da escola. Isso porque o impasse que vive a população camponesa está no significado desses territórios de resistência (quilombolas e agricultura familiar, especialmente) e de conquista (assentamentos), territórios simbólicos de construção das condições de autonomia dos camponeses, antagônicos ao agronegócio e sementeiros de novas formas de produção e reprodução da vida no campo. Não há como enfrentá-lo sem um projeto de educação, sem um tipo de conhecimento capaz de assegurar as ferramentas para sua compreensão e superação.

Essa intencionalidade se materializa no âmbito do Ensino, da Pesquisa, tal como já abordado na sessão anterior, e da Extensão com um conjunto de projetos desenvolvidos pelos(as) docentes nos territórios com uma variedade de temas, como Segurança e Soberania Alimentar, Pesquisa e Memória, Mineração e outros.

No âmbito do Ensino, o currículo do Curso incorporou uma disciplina denominada Conflitos Estruturais Brasileiros e Educação Popular (CEBEP), que se desenvolve nos três primeiros semestres com os seguintes temas: (1) Diversidade Geracional no Campo; (2) Soberania, Segurança Alimentar e Nutricional; (3) Tópicos Especiais com abordagem de raça, gênero, na dinâmica de incorporação de temas emergentes. A expressão articuladora e aglutinadora de maior relevância protagonizada pela LEdoC são as Jornadas Universitárias da Reforma Agrária (JURA), realizadas anualmente na UnB desde o ano de 2014, caracterizadas pela mobilização de um conjunto de coletivos da Universidade e dos movimentos sociais e sindicais, bem como de coletivos populares, como MST, CONTAG, ABRA, Levante Popular da Juventude, Movimento de Mulheres Camponesas, Terra em Cena, Escola de Teatro Político e Vídeo Popular.

No âmbito da UnB, as JURAs mobilizam professores e estudantes de diversos cursos, faculdades, departamentos e núcleos de diferentes *campi*. Na Faculdade UnB Planaltina (FUP), envolvem-se docentes e estudantes da LEdoC e do Mestrado em Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural. No Campus Darcy Ri-

beiro, articulam-se docentes da Faculdade de Agronomia e Veterinária, Direito, Geografia, Ciências Sociais, Ciência Política, Engenharia Florestal, Núcleo de Estudos Agrários (NEAGRI) e Núcleo de Estudos Amazônicos (NEAZ). Agregam-se anualmente mestrandos e doutorandos estudantes dos mais variados cursos de pós-graduação. As JURAs se caracterizam pelo componente da auto-organização e autogestão na promoção das atividades, com participação e planejamento conjunto de docentes, estudantes e coletivos de movimentos. Seminários, Rodas de Conversa, Cine Debate, Teatro, lançamento de livros, visitas a acampamentos e assentamentos, debates sobre o tema principal e temas correlatos, como gênero e diversidade, raça, comunicação, agitação e propaganda, e Feira Agroecológica com produtos dos assentamentos e da agricultura familiar são algumas das atividades realizadas, que mantêm aceso o debate e a mística da luta pela Reforma Agrária como questão contemporânea no Brasil.

As JURAs vêm se consolidando no calendário anual das instituições de Ensino Superior no Brasil carregando a marca das Licenciaturas em Educação do Campo e dos cursos do PRONERA. De acordo com informações constantes do Relatório DATALUTA<sup>6</sup> de 2018, 53 Instituições de Ensino Superior, entre Universidades Federais, Estaduais e Institutos Federais, organizaram Jornadas; delas, 31 instituições têm Curso de Licenciatura em Educação do Campo. Trata-se da expressão do potencial dos cursos em pautar o tema e dar visibilidade ao trabalho de Ensino, Pesquisa e Extensão desenvolvido em torno da Questão Agrária e temas correlatos pelas diversas unidades acadêmicas.

## 7. Considerações finais

Após analisarmos a materialização do curso de Licenciatura em Educação do Campo na Universidade de Brasília, após 12 anos de sua implantação e as modificações dos Projetos Pedagógicos, e de apontarmos a grande produção de conhecimento e sua relação com a questão agrária brasileira, concluímos que a LEdoC tem apresentado ações de contra-hegemonia à lógica hegemônica de educação. Esse modelo hegemônico, denominado de “epistemologia da prática”, teve todo o seu aparato de apoio e reprodução implantado a partir das políticas neoliberais, com a redefinição do aparelho estatal nos anos 1990 do século passado, quando o governo iniciou a consolidação no Brasil de um modelo de Universidade “neoprofissional, heterônoma e competitiva” (SGUISSARDI, 2011, p. 33).

Nos últimos vinte anos, a partir da lógica neoliberal, o modelo de Universidade pública não tem sido propício à formação de pessoas para ações coletivas e tem provocado a privatização da educação. A Universidade de Brasília tem se

---

<sup>6</sup> Disponível em: <<http://www2.fct.unesp.br/nera/relatoriosbr.php>>. Acesso em: 03 jul. 2019.



apresentado como uma instituição que, além de implantar o projeto-piloto, vem protagonizando inovações do ponto de vista pedagógico com repercussões nas diversas comunidades não só do Distrito Federal, mas também dos estados em que estão localizados os estudantes oriundos do campo, como Mato Grosso e Goiás. Com essa experiência, a quantidade de teses, dissertações e sujeitos formados tem constituído uma nova Política Pública de Formação de Professores.

A Universidade de Brasília, a partir das relações estabelecidas e investigadas nesta pesquisa e na formação de professores para o campo na perspectiva contra-hegemônica, tem contribuído e reunido um coletivo de professores que vem alterando as relações sociais na Educação Superior, outrora tomada pela lógica da individualidade e da competitividade herdada das bases capitalistas. O “trabalho coletivo” vem construindo o trabalho docente integrado visando à superação da fragmentação do conhecimento também na Educação Superior.

A pesquisa nos possibilitou, como docentes do curso, analisar o trabalho desenvolvido e buscar soluções para os problemas, propondo, inclusive, modificações em seu projeto pedagógico que vigoram a partir deste ano. Além disso, ela nos fez sobretudo analisar as possibilidades e limites de um projeto inicial que, na sua história, se fortalece com a materialização da Pedagogia da Alternância e do protagonismo dos sujeitos coletivos com uma formação específica para o desenvolvimento das áreas rurais do nosso país.

## Referências

ARAÚJO, D. S. **Processos de ensino e aprendizagem da leitura e escrita no Colégio Estadual Assentamento Virgilândia**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação do Campo). Universidade de Brasília - Faculdade UnB Planaltina, Brasília, 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **DOU de 23.12.1996**. Brasília. 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº, de 1, de 3 abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **DOU de 9.4.2002**. Brasília, 2002.

BRITO, M. M. B. **Formação de professores na perspectiva da epistemologia da práxis: análise da atuação dos egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília**. 2017. 348 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2017.

CALDART, R. S. Educação do Campo. In: CALDART, R. S. et al. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 259-267.

DUARTE, C. S. A Constitucionalidade do direito à educação dos povos do campo. In: SANTOS, C. A. (org.). **Campo, política pública e educação**. Brasília: NEAD, 2008. (Coleção Por uma Educação do Campo).

FONTES, V. **O Brasil e o capital-imperialismo: teoria e história**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV/ Editora UFRJ, 2010.

FREITAS, L. C. de. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática**. 8. ed. São Paulo: Papyrus, 2006.

FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. **Revista Centro de Educação e Letras**, Foz do Iguaçu, PR, v. 10, n. 1, p. 41-62, jan./jul. 2008.

\_\_\_\_\_. Prefácio. In: FIGUEREDO, E. **Ações afirmativas na educação superior: políticas de inclusão ou exclusão?** Feira de Santana, BA: Editora UEFS Editora, 2011. p. 17-24.

KERSTENETZKY, C.L. **Políticas Sociais: focalização ou universalização?** Niterói, RJ: Universidade Federal Fluminense, 2005. (Texto para discussão 180/2005).

LUEDKE, A. M. S. **A formação da criança e a ciranda infantil do MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra)**. 2013. 182 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Programa de

Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2013.

MENDES, M. M. **Especificidades da educação e da escola do campo**: documentos oficiais e produção bibliográfica em análise (1996-2016). 2017. 247 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná (UFPR). Programa de Pós-Graduação em Educação. Curitiba, 2017.

MOLINA, M. C.; OLIVEIRA, L. L. N. A.; MONTENEGRO, J. L. **Das desigualdades aos direitos**: a exigência de políticas afirmativas para a promoção da equidade educacional no campo. Brasília: Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES), 2009.

\_\_\_\_\_. Políticas Públicas. In: CALDART, R. S. et al. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012a. p. 587-596.

\_\_\_\_\_.; SÁ, L. M. Escola do Campo. In: CALDART, R. S. et al. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012b. p. 324-330.

\_\_\_\_\_. Legislação educacional do campo. In: CALDART, R. S. et al. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012c.

\_\_\_\_\_.; ANTUNES-ROCHA, M. I. Educação do Campo, história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores: reflexões sobre o PRONERA e o PROCAMPO. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p. 220-253, jul./dez. 2014.

\_\_\_\_\_. Expansão das Licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 55, p. 145-166, jan./mar. 2015. Editora UFPR.

\_\_\_\_\_. Contribuições das Licenciaturas em Educação do Campo para as políticas de formação de educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 38, n. 140, p. 587-609, 2017a.

\_\_\_\_\_.; MICHELHOTTI, F.; VILAS BOAS, R. L.; FAGUNDES, R. Apresentação. In: \_\_\_\_\_. (org.). **Análise de práticas contra-hegemônicas na formação dos profissionais de ciências agrárias**: reflexões sobre o Programa Residência Agrária. Vol. II. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2017b.

MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra). **Educação infantil**: movimento da vida, dança do aprender. Caderno de Educação n. 12, São Paulo, 2004.

NASCIMENTO, H. B. **Inclusão de educandos de comunidades quilombolas em uma escola urbana**: situação e desafios. Trabalho de Conclusão de Curso (Li-

cenciatura em Educação do Campo). Universidade de Brasília - Faculdade UnB Planaltina, Brasília, 2017.

SÁ, L. M. **Terra, território, territorialidade no modo de vida e na identidade cultural camponesa**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010.

SANTOS, C.A. **Pronera, educação técnico-profissional e Reforma Agrária popular**: um estudo na perspectiva do projeto formativo vinculado aos processos produtivos dos camponeses. 202 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana). Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2016.

SANTOS, E. M. dos. **Trabalho coletivo, interdisciplinaridade e auto-organização dos educandos: contribuições da LEDOC para práticas educativas contra-hegemônicas na experiência do ProJovem Campo Saberes da Terra do Distrito Federal**. 2017. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2017.

SAPELLI, M. L. S. **Escola do Campo - espaço de disputa e de contradição**: análise da proposta pedagógica das Escolas Itinerantes do Estado do Paraná e do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina. 2013, 448 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2013.

SGUISSARDI, W. (org.). **Novas faces da Educação Superior no Brasil**: reforma do Estado e mudanças na produção. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 25-27.

SILVA, K. A. C. P. C. Universidade e escola de educação básica: lugares formativos possibilitando a valorização do profissional da educação. In: CUNHA, C.; SOUSA, J. V.; SILVA, M. A. (org.). **Universidade e educação básica**: políticas e articulações possíveis. Brasília: Liber Livro, 2012. p. 200-212.

SOUZA, M. A. Educação do Campo, desigualdades sociais e educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 745-763, jul.-set. 2012.

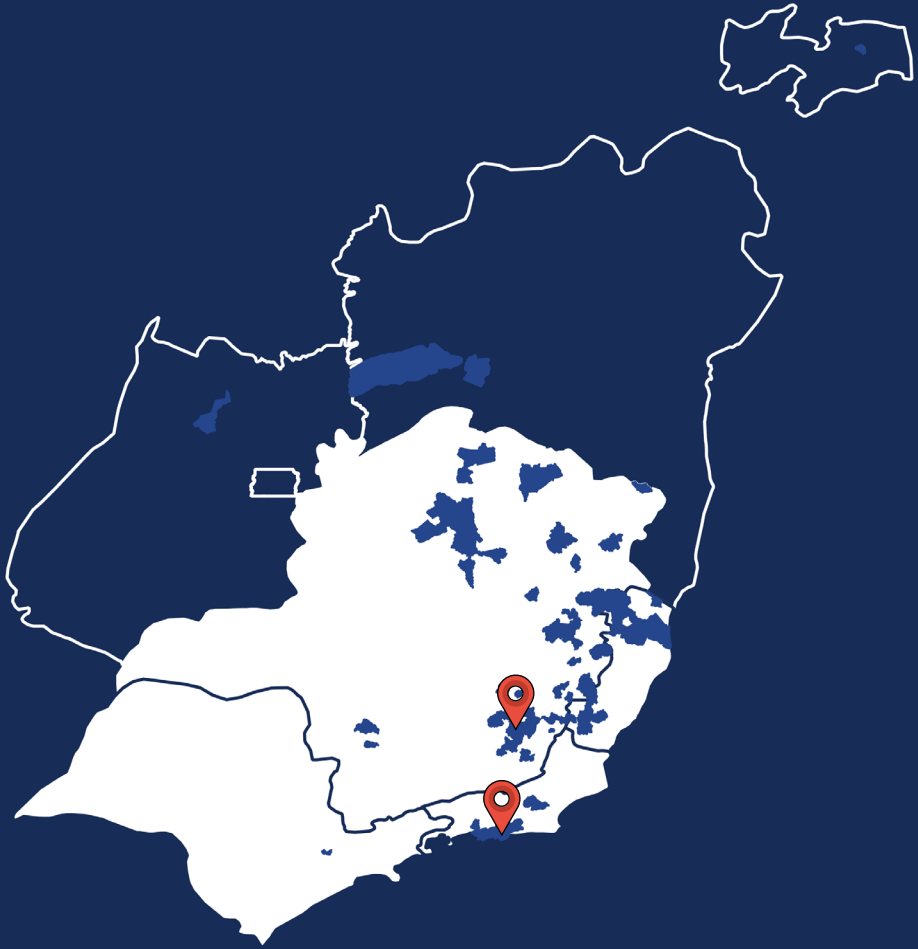
SOUZA, P. S. A. **Educação do Campo**: desafio da formação de professores por área de conhecimento. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação do Campo). Universidade de Brasília - Faculdade UnB Planaltina, Brasília, 2018.

UNB (Universidade de Brasília). **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo**. Universidade de Brasília. Faculdade UnB Planaltina, Brasília, 2019. Disponível em: <[http://fup.unb.br/wp-content/uploads/2019/02/PPC\\_-Educacao-do-Campo-Em-implementacao.pdf](http://fup.unb.br/wp-content/uploads/2019/02/PPC_-Educacao-do-Campo-Em-implementacao.pdf)>.

XAVIER, P. H. G. **Matrizes formativas e organização pedagógica: contradições na transição da escola rural para escola do campo**. 2016. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2016.

# REGIÃO SUDESTE







# Políticas públicas de Educação do Campo: riscos e potencialidades de expansão da Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Ramofly Bicalho<sup>1</sup>

Pedro Clei Sanches Macedo<sup>2</sup>

Guilherme Goretto Rodrigues<sup>3</sup>

## Introdução

Nossa intenção com este texto é dar visibilidade aos princípios norteadores do Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), considerando, entre outros aspectos, a formação por áreas de conhecimento, a Pedagogia da Alternância, a relação com os movimentos sociais e as escolas do campo. Com duração de quatro anos, o curso forma docentes para as áreas de Ciências Sociais e Humanidades, com ênfase em História e Sociologia. Além da formação para a Educação Básica, os estudantes têm disciplinas nas áreas de Agroecologia, Meio Ambiente, Diversidade e Direitos Humanos. No âmbito da formação de educadores nas escolas do campo, o curso dialoga com as temáticas da Educação Especial, Educação Popular, Jovens e Adultos, Educação dos Povos e Comunidades Tradicionais, Artes e Filosofia.

O objetivo principal da licenciatura é formar educadores para atuar nas escolas do campo situadas em contextos socioculturais diversificados, tais como: nos

---

<sup>1</sup>Professor Associado na UFRRJ (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro). Docente da Licenciatura em Educação do Campo, nos Programas de Pós-Graduação em Educação Agrícola e Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. E-mail: ramofly@gmail.com.

<sup>2</sup>Doutorando em Educação no Programa de Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Membro do grupo de Pesquisa Educação do Campo, Movimentos Sociais e Pedagogia da Alternância da UFRRJ. E-mail: pedroclei@hotmail.com.

<sup>3</sup>Mestre em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares pela UFRRJ. E-mail: guilhermegoretto.geografia@gmail.com.



movimentos sociais, assentamentos de Reforma Agrária, áreas de produção agrícola familiar, comunidades rurais quilombolas, comunidades de pescadores artesanais e caiçaras que vivem em regiões litorâneas costeiras e em ilhas. Nesse sentido, a organicidade da licenciatura dialoga com a Pedagogia da Alternância e seus sujeitos, no desafio de articular escolarização, melhorias nas condições de vida e fortalecimento político dos grupos sociais.

Este artigo objetiva sobretudo compreender os riscos e as potencialidades de expansão da LEC - UFRRJ entre os anos de 2014 e 2017, efetivada pelo PROCAMPO como política pública. Seus maiores desafios são: **1)** promover o ingresso dos sujeitos camponeses na Educação Superior; **2)** garantir o protagonismo dos movimentos sociais do campo na sua execução; **3)** vincular-se organicamente às lutas realizadas nas escolas do campo; **4)** materializar-se a partir da Alternância Pedagógica; **5)** promover a formação do trabalho docente multidisciplinar, considerando as áreas de conhecimento; **6)** vincular os cursos de formação de educadores às lutas dos camponeses pela permanência na terra e conquista das escolas do campo.

Essa expansão pode significar avanços nos princípios da Educação do Campo em diálogo com a Educação Superior presente na UFRRJ. Por outro lado, na atual conjuntura nacional essa concepção educativa pode ser suplantada pela sua institucionalização. A presença dos educandos vinculados aos movimentos sociais e sindicais pode significar rupturas no intenso processo de mercantilização da produção do conhecimento na Educação Superior (MOLINA, 2012). É importante sinalizar que o trabalho desenvolvido no Sub 7 – “Políticas de Expansão da Educação Superior do Campo no Brasil”, da Rede Universitas, é a continuidade das nossas reflexões acerca das pesquisas realizadas em Educação do Campo na sua estreita articulação com as lutas organizadas pelos movimentos sociais do campo, contribuindo com a formação de novos sujeitos sociais numa perspectiva popular e histórica. Acreditamos nessa dimensão educativa e no fazer pedagógico que educadores(as) das escolas do campo realizam por meio da organização coletiva e do fortalecimento de projetos políticos pedagógicos emancipadores (FREIRE, 1997). Compreendemos o campo como lugar de resistência e luta pela terra, essencial para repensarmos as políticas públicas educacionais destinadas à infância, aos jovens e adultos do campo. Mostraremos a relevância dos princípios desenvolvidos pelos movimentos sociais no que toca à luta por Educação do Campo, suas bandeiras, projetos, perspectivas, utopias e reflexões que consideram o campo como espaço de produção de pedagogias.

Entendemos que as Licenciaturas em Educação do Campo nas universidades públicas, com suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, formação por áreas de conhecimento e Pedagogia da Alternância, podem ressignificar vidas, costumes, conceitos e histórias. O debate sobre a Educação do Campo deve, portanto, entender a complexidade da dimensão do campo brasileiro constituído por paisagens, lutas, organicidade, histórias, memórias, identidades e modos de vida. Nesse contexto, as políticas públicas permitem reafirmar esse

espaço e legitimar as lutas que dali advêm, portanto são necessárias para a consolidação de um projeto popular de país. Assim, qual concepção de formação para a cidadania se espera da Educação do Campo? Qual o papel da escola para os estudantes do campo? Que saberes e aprendizagens são por eles valorizados? Qual a relação existente entre saberes teóricos e práticos da cultura? Que contribuições a Educação do Campo apresenta para o fortalecimento dos movimentos sociais e a Pedagogia da Alternância? Com tantas questões, entendemos que é essencial a atuação crítica dos movimentos sociais cobrando do poder público ações de fortalecimento da educação pública no campo.

Na construção dos referenciais teórico-metodológicos, privilegiamos a análise documental e os acervos bibliográficos disponíveis. Trabalhamos ainda com pareceres, decretos reguladores, documentos próprios da Educação do Campo e formação por alternância. Consultamos inúmeros documentos, alguns produzidos pelos movimentos sociais do campo em parceria com sindicatos, universidades públicas e secretarias municipais de educação, além da nossa participação em reuniões e congressos. No levantamento bibliográfico, aprofundamos as seguintes temáticas: história da Educação do Campo no Brasil, Pedagogia da Alternância, movimentos sociais, escolas do campo e formação docente. Apoiamo-nos numa perspectiva eminentemente histórica e sociológica de investigação e explicação dos processos sociais de participação dos sujeitos camponeses. Este estudo tem como horizonte o entendimento das relações sociais concretas que determinam a materialização das propostas políticas e pedagógicas em questão.

Na seleção da vasta bibliografia sobre Educação do Campo, nosso destaque é para os documentos oficiais produzidos pelos movimentos sociais do campo e pelo Ministério da Educação. Utilizamos ainda revistas, jornais, textos produzidos por educadores e educandos das escolas do campo, dissertações, teses, livros e artigos em periódicos científicos que demonstram a relevância da Educação do Campo, suas bandeiras e sujeitos coletivos – escolas do campo, secretarias estaduais e municipais de educação, universidades, agentes pastorais, sindicatos e movimentos sociais.

Nessa conjuntura, é relevante sinalizar para a vasta legislação que contribuiu com os debates sobre a Educação do Campo nas duas últimas décadas: **1)** Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, artigos 3º, inciso IV, e 206 (BRASIL, 1988); **2)** Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB), artigos, 28, 78 e 79 (BRASIL, 1996); **3)** ENERA (Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária), organizado em 1997 pelos movimentos sociais do campo, em parceria com a UnB (Universidade de Brasília); **4)** criação do PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária) em 1998, vinculado ao INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária) e ao extinto MDA (Ministério do Desenvolvimento Agrário); **5)** Resolução nº 1/2002, do Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Básica, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo; **6)** Programa Escola Ativa - MEC; **7)** ProJovem Campo Sabe-

res da Terra; **8)** ProJovem Rural; **9)** PROCAMPO (Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo), criado em 2007 com a finalidade de formar educadores por áreas de conhecimento, via Pedagogia da Alternância, para atuar nas escolas do campo; **10)** Lei nº 11.947/2009, que dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da Educação Básica; **11)** Resolução nº 4/2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica, incluindo a Educação do Campo como modalidade de ensino; **12)** Decreto nº 7.352/2010, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e o PRONERA; **13)** PRONACAMPO (Programa Nacional de Educação do Campo), lançado no dia 20 de março de 2012; **14)** FONEC (Fórum Nacional de Educação do Campo); **15)** Portaria MEC nº 391/2016, estabelecendo orientações e diretrizes aos órgãos normativos dos sistemas de ensino para o processo de fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas.

Convém ressaltar que a conquista de tais políticas públicas educacionais é fruto da resistência organizada dos movimentos sociais, sindicatos e demais organizações do campo, das ações dos diversos atores sociais e suas lutas em favor das escolas do campo que respeitam a realidade e diversidade das famílias camponesas, lutas que marcam a ruptura entre Educação do Campo e educação rural. Muito mais do que uma nomenclatura, tal divisão retrata a consciência de processos educativos a serviço dos povos camponeses. Esses sujeitos históricos são protagonistas na consolidação de uma sociedade baseada nos princípios da solidariedade, nas questões agrárias, agroecológicas e de sustentabilidade do planeta.

As transformações defendidas podem modificar o comportamento de educadores, educandos e lideranças dos movimentos sociais, restabelecendo atitudes que privilegiem a arte do diálogo e a conscientização na perspectiva freiriana. As experiências educacionais e políticas dos sujeitos individuais e coletivos serão essenciais na compreensão das ações coletivas e de organização que se reforçam no processo de ensino-aprendizagem. Conhecer os princípios políticos e pedagógicos defendidos nas escolas do campo atreladas a projetos emancipadores de educação e demais bandeiras de lutas são horizontes que poderão ser alcançados.

Compreendemos a ampliação da Licenciatura em Educação do Campo, considerando as tensões e contradições do Estado na execução dessa política pública. Trabalhamos com as categorias do MHD (Materialismo Histórico e Dialético), em especial a ideia de totalidade, materialidade, historicidade e contradição presentes nos processos formativos camponeses. A consolidação do PROCAMPO se faz em meio às inúmeras tensões e contradições no interior do Estado. Contextualizar essas tensões e contradições é essencial para a compreensão dos reais alcances do Programa. Trabalhamos ainda com os seguintes procedimentos metodológicos: análise documental, editais de seleção dos docentes e discentes, PPC (Projeto Político de Curso), rodas de conversas com educadores e educandos da LEC.

## **Histórico da constituição da Licenciatura em Educação do Campo na UFRRJ**

A necessidade da Licenciatura em Educação do Campo na UFRRJ está posta desde meados da década de 1990, a partir das demandas crescentes nas áreas de Reforma Agrária do estado do Rio de Janeiro e da escolarização dos trabalhadores rurais que atuam na agricultura familiar, garantindo não apenas uma política pública voltada para o desenvolvimento econômico dos assentamentos da Reforma Agrária, mas também uma política pública voltada para o desenvolvimento intelectual e cultural dos trabalhadores e seus filhos, materializada no acesso à escolarização de Ensino Médio e Superior. O Projeto Político Pedagógico traduz, portanto, a união de esforços das áreas de estudos, dos sujeitos e atores da UFRRJ, considerando a prática da diversidade que compõe a LEC.

Essa iniciativa nasceu na UFRRJ no ano de 2010, quando foi iniciada a formação de uma turma dos movimentos sociais e sindicais do campo, de representações de povos e comunidades tradicionais do campo e de ocupações urbanas, constituída mediante um convênio da UFRRJ com o INCRA com base no Edital PRONERA/2009. Essa primeira experiência foi destinada a 60 estudantes e teve uma habilitação em Ciências Sociais e Humanidades e outra em Agroecologia e Segurança Alimentar. O curso funcionou em regime de alternância com duração de três anos (PERRUSO; LOBO, 2014). A UFRRJ, em contrapartida, abriu 10 vagas para os povos tradicionais (indígenas e quilombolas).

A LEC PRONERA implementada na UFRRJ – apesar de seu caráter pontual, voltado para formar apenas uma turma – é uma das várias existentes nas universidades públicas que possibilitaram aos sujeitos do campo essa formação contextualizada, tendo sido a primeira a ser constituída no estado do Rio de Janeiro<sup>4</sup>. Com a implementação do curso, conhecemos um pouco mais a situação das escolas e dos educadores(as) do campo nas diversas redes públicas de ensino no estado. Testemunhamos realidades que combinavam o fechamento das escolas com desconhecimento das políticas públicas de Educação do Campo. Raros foram os municípios que visitamos nas atividades do Tempo Comunidade dos quais o poder público local ou os docentes conheciam as políticas de Educação do Campo. Muitos educadores(as) e gestores(as) das escolas do campo não se reconheciam como tais, e as escolas foram compreendidas apenas como de difícil ou difícilíssimo acesso.

O processo de construção da Licenciatura em Educação do Campo considerou as recentes transformações societárias e educacionais, fomentando debates políticos em torno das orientações históricas, pedagógicas e éticas no processo de ensino-aprendizagem e na relação dialógica entre educadores e

---

<sup>4</sup>Além da LEC/UFRRJ, foi oferecido o curso de Serviço Social - PRONERA na UFRJ e a LEC promovida pelo ISEPAM/Campos dos Goytacazes, voltada para Matemática e Ciências Naturais.

educandos. Contou ainda com a participação de intelectuais envolvidos com a Educação Popular e a Educação do Campo (ARROYO, 1999, 2004; CALDART, 2000, 2003, 2004). Com base no entendimento de que a formação é requisito básico na sociedade atual, tendo em vista as necessidades de educadores e educandos do campo, além das demandas comunitárias, a LEC é compreendida como o estabelecimento das vinculações entre saber acadêmico e popular. Com duração de quatro anos, a Licenciatura em Educação do Campo da UFRRJ forma docentes para as áreas de Ciências Sociais e Humanidades, com ênfase em História e Sociologia. Além da formação para a Educação Básica, os estudantes têm disciplinas nas áreas de agroecologia, meio ambiente, diversidade e direitos humanos. No âmbito da formação de educadores, o curso dialoga com as temáticas da Educação Especial, Educação Popular, Educação de Jovens e Adultos, educação dos povos e comunidades tradicionais, artes e filosofia.

As 3.520 horas do curso são distribuídas em disciplinas vinculadas ao DE-CAMPD (Departamento de Educação do Campo, Movimentos Sociais e Diversidade). O objetivo principal é formar jovens e adultos das comunidades rurais e docentes das redes estaduais e municipais para a docência por áreas de conhecimento. Os educadores(as) atuarão nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio na área de conhecimento de Ciências Sociais e Humanidades, com ênfase em História e Sociologia, tendo como referências os seguintes princípios formadores: assumir a interdisciplinaridade como fundamento epistemológico básico capaz de materializar a complexidade da construção do conhecimento, articulando docência, pesquisa, extensão, gestão e coordenação pedagógica; organizar a construção curricular a partir da Pedagogia da Alternância; estruturar o processo de construção do conhecimento a partir da organicidade de estudantes e professores por territórios e comunidades rurais; dotar o curso de sólida formação teórica a partir da relação prática-teoria-prática; partir da perspectiva freiriana de diálogo entre conhecimentos populares e científicos; assumir a pesquisa como princípio educativo de conhecimento e intervenção na realidade; trabalhar a formação de educadores(as) do campo com base na autoformação.

A Licenciatura em Educação do Campo - Ciências Sociais e Humanidades acompanha a estrutura do Programa Institucional de Formação de Professores da Educação Básica na UFRRJ<sup>5</sup>, com formação pedagógica comum a todos os cursos de licenciatura da universidade. Os estudantes cursam as 8 etapas em 540 horas de disciplinas pedagógicas, divididas entre os Fundamentos da Educação (Filosofia da Educação, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, Política e Organização da Educação Básica e Didática Geral) e as disciplinas específicas (Currículo e Gestão da Educação do Campo, Formação e Trabalho Docente nas Escolas do Campo, História Aplicada à Educação Básica

---

<sup>5</sup>Desde 2008, a UFRRJ instituiu o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Deliberação 138/2008 anexa), objetivando a reorientação curricular dos cursos de licenciatura da universidade, criando um eixo comum de formação pedagógica em todas as licenciaturas.

do Campo I e II, e Sociologia Aplicada à Educação Básica do Campo). Além das disciplinas, o Programa de Formação de Professores da Educação Básica instituiu a categoria Atividades Acadêmicas, que trabalha a prática como princípio formativo pedagógico<sup>6</sup> e cujas atividades são: Seminário Educação e Sociedade (objetiva introduzir a discussão da licenciatura para os novos estudantes); Núcleos de Ensino, Pesquisa e Extensão (NEPEs)<sup>7</sup>; Estágios Supervisionados e Monografia. No caso do Seminário Educação e Sociedade e dos NEPEs, realizam-se atividades pedagógicas vinculadas à Pedagogia da Alternância e à constituição do TI (Trabalho Integrado), que materializa o princípio interdisciplinar do curso. Na LEC foram instituídos os laboratórios de artes, mídias e linguagens, e de agroecologia, com o objetivo de articular os processos de ensino, pesquisa e extensão.

Da experiência da LEC PRONERA foi trazido o Laboratório de Mídias. Trata-se de um componente curricular voltado para: a) inserir os estudantes nas diferentes linguagens das tecnologias da informação e da comunicação (TICs), possibilitando o uso da internet e suas ferramentas (*blogs, chats, redes sociais, etc.*); b) trabalhar em oficinas as diversas linguagens que permeiam a fotografia, cinema, teatro, pintura, entre outras; c) produzir materiais autorais que envolvam a temática da Educação do Campo e suas várias narrativas por meio da performance nas artes cênicas e o olhar audiovisual e visual.

É necessário ressaltar que a Pedagogia da Alternância (GIMONET, 2007) não significa Ensino a Distância. Pedagogia da Alternância significa: a) diálogo entre Tempos e Espaços diferenciados (Tempo na Universidade e Tempo na Comunidade rural), de forma que estudantes, monitores e professores vivenciem experiências várias, enriquecendo suas práticas e visões de mundo com os elementos da teoria e vice-versa, bem como o diálogo entre os elementos da cultura escolar e o mundo cotidiano do trabalho, e a cultura das comunidades populares rurais; b) alterna tempo(s) de estudo, de intervenção (extensão) e de pesquisa nesses diversos espaços. Essa experiência da alternância incorporada pelos movimentos sociais do campo é herdeira da metodologia e da filosofia pedagógica da Escola Família Agrícola (EFA), modelo que começou a ser implantado no Brasil a partir dos anos 1960 no Espírito Santo (UFRRJ, 2014). A Pedagogia da Alternância é implementada presencialmente no Tempo Universidade e no Tempo Comunidade. As TICs são utilizadas como qualquer outra ferramenta pedagógica, principalmente no Tempo Comunidade. Neste os estudantes têm suas atividades orientadas pelo plano de estudo, de forma que

---

<sup>6</sup>A Resolução CNE/CP 1/2002, em seu artigo 12, § 2º, dispõe: "A prática deverá estar presente desde o início do curso e permeará toda a formação do professor".

<sup>7</sup>Os Núcleos de Ensino, Pesquisa e Extensão constituem atividades acadêmicas que têm como objetivo geral a articulação dos conhecimentos das áreas específicas com a abordagem pedagógica, enfatizando os processos/práticas de ensino-aprendizagem no ambiente escolar, tendo como característica a articulação entre ensino, pesquisa e extensão (Deliberação 138/2008, artigo 5º).

se torna indispensável o uso das tecnologias para dialogar com as diversas experiências vivenciadas nos territórios (extensão, estágio e outras), com o estudo das disciplinas que complementam a carga horária curricular do Tempo Universidade. Ressalte-se que os conceitos estudados nas disciplinas constituem base indispensável para a pesquisa Estudo da Realidade nos Territórios. Os estágios curriculares consistem em espaços singulares de: **a)** ampliação da apropriação de informações por parte da universidade sobre o que acontece nas redes municipais e estadual de ensino em relação à Educação do Campo; **b)** introdução dos estudantes da LEC no contexto escolar, estimulando a pesquisa e a construção de experimentações pedagógicas; **c)** formação continuada dos professores das escolas do campo e construção de novos materiais didáticos; **d)** utilização das escolas do campo como espaços de debates públicos e comunitários sobre a Educação do Campo, contribuindo para a mobilização contra o fechamento das escolas e o apoio às demandas dos pequenos agricultores, dos movimentos sociais e sindicais do campo, além dos povos tradicionais; **e)** empoderamento da cultura dos sujeitos individuais e coletivos do campo.

A avaliação do curso e dos discentes tem caráter múltiplo, constituindo uma forma dialógica dos sujeitos, educadores e educandos se verem no próprio processo de elaboração de materiais e produtos pedagógicos socializados nas práticas de coparticipação em espaços educativos escolares e não escolares. A avaliação, dado o seu caráter processual e participativo, é constituída por diferentes olhares dos sujeitos que participam das atividades e vivências de ensino-aprendizagem, estimulando processos de auto-organização e automobilização. Ela é composta por instrumentos diversificados, individuais e coletivos. Seu sentido é fundamentalmente formativo, pois os sujeitos observam o processo vendo-se dentro dele, formando-se no desafio de (re)ler os passos das ações vividas. Tem ainda um sentido diagnóstico, na medida em que as informações e leituras produzidas pela avaliação tornam-se elementos de replanejamento das atividades seguintes (UFRRJ, 2014).

A seleção dos educandos é realizada na forma de Acesso Especial por meio de edital público composto por provas de conhecimentos culturais e gerais, uma redação sobre temas específicos da realidade brasileira e um memorial sobre seu percurso de vida e de formação. O Acesso Especial se justifica por sabermos que o potencial estudante da LEC tem, em geral, um percurso formativo bastante deficitário, principalmente a parcela do público mais velho que concluiu o Ensino Médio com base em Supletivos, com longas interrupções durante um acidentado caminho de escolarização. Além disso, o acesso via ENEM poderia lotar o curso com sujeitos que nada teriam em comum com a origem sociocultural que o curso pretende atingir, usando a LEC como trampolim para chegar aos demais cursos de graduação da universidade.

Os estudantes, em sua grande maioria, têm o seguinte perfil: **1)** moradores e pequenos agricultores de áreas rurais; **2)** em condição de vulnerabilidade social e econômica; **3)** desenvolvem atividades com comunidades populares do

campo, quilombolas ou indígenas, voltadas à diversidade social; 4) praticam agricultura ecológica em espaços urbanos; 5) são oriundos de escola pública; 6) os pais não têm Ensino Superior, 7) são professores(as) da rede pública que atuam nas escolas do campo sem a certificação do Ensino Superior.

## **Materialização dos riscos e das potencialidades de institucionalização e expansão do curso**

A expansão das Licenciaturas em Educação do Campo nas universidades impõe uma série de desafios à manutenção dos princípios originais do movimento da Educação do Campo. Consideramos que a ampliação concreta da oferta de formação de educadores do campo e a conquista dos fundos públicos do Estado para manutenção dos cursos permanentes nas universidades é uma vitória dos movimentos sociais. Para Molina (2016), analisando dialeticamente tanto as potencialidades como os riscos, dependendo da maneira como forem equacionadas as tensões e contradições, pode-se inverter as polaridades, ou seja, o que é uma potencialidade pode se caracterizar como risco e um risco pode se transformar numa potencialidade. Nessa conjuntura, nosso desafio foi compreender se as tensões e contradições na Licenciatura em Educação do Campo dos anos 2014 a 2017 foram ou não superadas na UFRRJ, tendo como perspectiva o olhar a partir da totalidade. Nesse processo de ampliação, como consolidar uma determinada concepção de Educação do Campo no âmbito da Educação Superior?

## **Pedagogia da Alternância na Licenciatura em Educação do Campo da UFRRJ**

A Licenciatura em Educação do Campo da UFRRJ é realizada em oito etapas presenciais sob o regime de alternância. Os estudantes passam parte da etapa formativa na universidade, período chamado de Tempo Universidade, e parte dando continuidade à formação em suas localidades no Tempo Comunidade. Em tal estrutura de funcionamento, os estudantes têm a oportunidade de participar da construção dos processos de formação em que a teoria se constrói como elaboração do real, da materialidade das relações sociais e da historicidade dos conflitos da sua comunidade e do mundo (UFRRJ, 2014).

Nessa pedagogia, o Tempo Universidade e o Tempo Comunidade aliam-se potencializando a relação teoria, práxis e estudo da realidade. As atividades do Tempo Universidade consistem basicamente de aulas expositivas e dialogadas, bem como experimentos práticos; estudos individuais orientados pelos professores a partir de referências bibliográficas; oficinas de artes e de tecnologias educacionais; Trabalhos Integrados realizados ao final de cada etapa do Tempo Universidade, gerando subsídios para a monografia a ser apresentada ao final do curso; seminários de integração com base na socialização dos estudos individuais com questões delineadas pelos professores, bem como a socialização



da produção realizada no Tempo Universidade e no Tempo Comunidade. Nos dois últimos períodos, os educandos passam a elaborar uma monografia, que compreende a produção do Trabalho de Conclusão de Curso como resultado final do processo de pesquisa e das práticas pedagógicas desenvolvidas ao longo das oito etapas.

No Tempo Comunidade, as atividades do Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão são extremamente importantes, embora também estejam presentes no Tempo Universidade. O NEPE desenvolve atividades acadêmicas que têm como objetivo geral a “articulação dos conhecimentos das áreas específicas com a abordagem pedagógica, enfatizando os processos e práticas de ensino-aprendizagem no ambiente escolar, tendo como característica a articulação entre ensino, pesquisa e extensão” (UFRRJ, 2014). A intenção é construir no Tempo Comunidade condições de acesso à informação planejadas no Tempo Universidade, além do acesso às ferramentas de comunicação e de interatividade, hipertextos, novos textos (sites, materiais educativos, reportagens) e mídias (vídeos, imagens, animações e sons), proporcionando uma linguagem diversificada capaz de disparar novas ideias e práticas no campo da docência. O PPP da LEC ainda aponta que os instrumentos pedagógicos utilizados ao longo do Tempo Comunidade são estudos da realidade, pesquisa e práticas pedagógicas, o que inclui o mapeamento da situação educacional próxima a assentamentos da Reforma Agrária, áreas de pequena produção agrícola, comunidades quilombolas e caiçaras. Nesses estudos, o(a) educando(a) pode acentuar sua formação como educador(a)-pesquisador(a), realizando pesquisas e conhecendo situações pedagógicas concretas. As questões históricas de sua localidade e de seu município são a base da metodologia de pesquisa, reconstruindo “a totalidade das relações sociais historicamente produzidas, abrangendo a memória social, o patrimônio imaterial e físico e a dinâmica das escolas do campo” (UFRRJ, 2014).

No retorno de cada Tempo Comunidade, os educandos elaboram um trabalho escrito e apresentam seus estudos em grupo (Trabalho Integrado). A apresentação para o conjunto dos estudantes e docentes é apreciada por uma comissão avaliadora que comenta e aponta sugestões para as próximas pesquisas. Vinculado ao Trabalho Integrado há um esforço de produção de fontes para a pesquisa, que buscam reconstruir historicamente as localidades dos educandos a partir da produção de fontes históricas com base no registro audiovisual, na fotografia e em depoimentos. Somam-se a isso as excursões pedagógicas, que consistem em visitas aos diferentes contextos da Reforma Agrária, Escola Família Agrícola, agricultura familiar, comunidades quilombolas, indígenas, caiçaras e assalariados rurais. Esse procedimento é de fundamental importância, pois permite construir coletivamente uma análise da realidade da Educação do Campo no estado do Rio de Janeiro sob o ponto de vista de seus sujeitos sociais.

Essa caminhada implica, para os sujeitos populares do campo, um ir e vir de suas comunidades e a estreita relação entre histórias de vida, produção e espaços da universidade. Esse ir e vir representa a Pedagogia da Alternância, que,

ao articular dois espaços-tempos pedagógicos formativos, implica não apenas uma nova “metodologia”, mas todo um sistema educativo diferenciado para os segmentos populares do campo. Sob esse aspecto, a Pedagogia da Alternância dialoga com os princípios-chave da Educação Popular, a autoformação coletiva e libertadora, e a noção de que a educação pode ser instrumento político de conscientização e construção de um novo saber pelas classes populares (BRANDÃO, 2006).

## **Protagonismo dos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo**

Convém reafirmar que a materialidade e o protagonismo de origem da Educação do Campo são dos movimentos sociais e sujeitos camponeses. Seu sentido está intrinsecamente vinculado às lutas por outro modelo de campo e de desenvolvimento: o da agricultura camponesa em contraposição ao agrogócio (MOLINA, 2016). Na LEC os estudantes, alguns vinculados aos movimentos sociais do campo ou da cidade, participam da materialização da Alternância Pedagógica. O diálogo com os movimentos sociais, sindicais e demais organizações camponesas é constante, por exemplo, com o MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), CPT (Comissão Pastoral da Terra), MPA (Movimento dos Pequenos Agricultores), MAB (Movimento dos Atingidos por Barragens), FETAG (Federação dos Trabalhadores na Agricultura), Associações de Remanescentes de Quilombos, Caiçaras, Agricultores Familiares, Fórum Municipal em Nova Iguaçu, FOFEC (Fórum Fluminense de Educação do Campo), EFA/ES (Escolas Família Agrícola), Movimento Negro, PVNC (Pré-Vestibular para Negros e Carentes), Povos de Terreiro, além de outros atores.

Por outro lado, ainda presenciamos muitas dificuldades para inserção dos movimentos sociais camponeses no curso, talvez mesmo em razão das nossas dificuldades quanto à organicidade e à conjuntura do estado Rio de Janeiro, com forte predomínio dos aspectos urbanos. Embora dialogando com os movimentos sociais, a participação efetiva ainda é muito esporádica e pontual. A LEC atualmente é um curso predominantemente de estudantes com origem nas cidades da Baixada Fluminense, e boa parte desses estudantes integra a classe trabalhadora. O vínculo com a terra é indireto, em função das histórias de vida dos seus familiares.

Os movimentos sociais têm toda a autonomia e liberdade para participar das reuniões de departamento e colegiado de curso com direito a voz, para se pronunciar acerca da organização e execução das atividades teórico-práticas referentes à LEC. No entanto, essa participação-composição no colegiado, por enquanto, não é oficial, por causa, reitero, da organicidade ainda inicial dos docentes e discentes. Outro aspecto bastante interessante é a enorme necessidade de formação de quadros nos movimentos sociais, até mesmo para cobrarem das universidades a elaboração de propostas que contemplem a realidade de vida dos sujeitos individuais e coletivos do campo.

## **Vinculação com as Escolas do Campo**

A Licenciatura em Educação do Campo da UFRRJ historicamente vem lutando contra os altíssimos índices de fechamento das escolas do campo no estado do Rio de Janeiro, buscando fortalecer a constituição de um sistema público de Educação do Campo. Entendemos que a permanência das escolas e sujeitos no campo está vinculada à existência do trabalho no território camponês. A complexificação da luta de classes exige novas alianças no polo do trabalho. Nessa conjuntura, as escolas do campo são espaços fundamentais para o enfrentamento da territorialização dos monopólios e a monopolização dos territórios pelo agronegócio (MOLINA, 2016).

Constatamos uma relativa proximidade entre a LEC e as escolas do campo na Baixada Fluminense com a produção de inúmeras experiências institucionais bastante diversificadas, além das inserções pontuais nos estágios. Entendemos que a LEC tem contribuído para promover alterações na forma escolar vigente, considerando a necessária articulação entre Educação Superior e Educação Básica. Nesse sentido, apresentaremos algumas atividades desenvolvidas que contribuem para aprofundar a relação com as escolas do campo.

### **Oficinas, rodas de leitura e contação de histórias na formação de professores do campo**

O Projeto Oficinas, Rodas de Leitura e Contação de Histórias na Formação de Professores do Campo, vinculado ao BIExt (Bolsas Institucionais de Extensão), da Pró-Reitoria de Extensão, organiza oficinas, leituras e contação de histórias com os professores das escolas do campo de Nova Iguaçu. Trabalha-se com livros didáticos, paradidáticos, cartilhas e outros materiais que contribuem com a leitura de mundo e a expressão oral dos estudantes e educadores do campo. Assim, estimula-se a reflexão crítica dos sujeitos diretamente envolvidos com a realidade das escolas do campo e dos movimentos sociais no estado do Rio de Janeiro, destacando não só as opressões sofridas, mas também as conquistas oriundas da Educação do Campo no Brasil.

As oficinas, histórias e rodas de leitura oferecidas contribuem para resgatar memórias e valorizar identidades, oferecendo suporte e continuidade às lutas em torno da Educação do Campo. Contribuem também para despertar o prazer pela leitura, estimular o desenvolvimento político e social, enriquecendo o vocabulário e ampliando o mundo das ideias e dos conhecimentos. Esse projeto dialogou com as 12 escolas do campo do município de Nova Iguaçu, Rio de Janeiro. Para atingir os objetivos propostos, foi utilizada a metodologia de entrevistas com personalidades negras e indígenas, lideranças de movimentos sociais, estudantes e educadores das escolas do campo, relatos orais, pesquisas com fontes e visitas guiadas com os movimentos sociais organizados. As atividades proporcionaram aos estudantes das licenciaturas da UFRRJ, além dos estudantes e educadores das escolas do campo de Nova Iguaçu, o prazer

de trabalhar com temáticas articuladas à Educação do Campo, movimentos sociais, histórias das culturas africanas e indígenas, enfatizando a importância da diversidade na formação histórica e cultural brasileira.

A seguir, os principais objetivos alcançados nesse projeto: 1) ofereceu para os educadores, educandos e comunidades das 12 escolas do campo do município de Nova Iguaçu rodas de leitura, oficinas e contação de histórias sobre a Educação do Campo no Brasil; 2) estimulou a reflexão crítica dos sujeitos envolvidos nesse projeto sobre a realidade da Educação do Campo em Nova Iguaçu, destacando limites e possibilidades; 3) estimulou os(as) educandos(as) a realizarem suas narrativas sobre a realidade local e suas vivências nas atividades das rodas de leitura e oficinas, produzindo registros orais, fotográficos e escritos; 4) ampliou o diálogo com as famílias dos estudantes com eventos no interior da escola, viabilizando a integração da equipe do projeto com as comunidades e demais instituições envolvidas no projeto; 5) produziu materiais didáticos a partir dos registros gravados e escritos durante as rodas de leitura, oficinas, visitas guiadas, pesquisas de fontes e outros documentos; 6) valorizou os saberes populares, as histórias narradas, as memórias sociais e as identidades locais nas escolas do campo; 7) inseriu os estudantes da LEC e os bolsistas PET Educação do Campo e movimentos sociais em dinâmicas de ensino-aprendizagem, possibilitando contatos e debates em torno do universo sociocultural e local, articulando histórias, memórias e identidades dos sujeitos dessas escolas do campo; 8) divulgou os livros didáticos, paradidáticos e demais documentos utilizados nas escolas do campo.

## **PET – Programa de Educação Tutorial**

O PET “História da Educação do Campo e os Movimentos Sociais no Estado do Rio de Janeiro: a Experiência da Licenciatura em Educação do Campo na UFRRJ” desenvolve ações socioambientais, agroecológicas, políticas e culturais referentes à história da Educação do Campo no estado do Rio de Janeiro e sua relação com os movimentos sociais, em especial o MST, a CPT e a FETAG. Essa proposta interdisciplinar envolve prioritariamente os estudantes da Licenciatura em Educação do Campo nas ações de ensino, pesquisa e extensão. Promove a reflexão sobre as desigualdades, contradições, limites e possibilidades das escolas do campo, educadores, educandos, formação por área de conhecimento e a Pedagogia da Alternância. Contribui com a formação de diversos atores individuais e coletivos, privilegiando as histórias de vida, memórias, lutas sociais e o reconhecimento identitário como fatores políticos e pedagógicos que viabilizam a formação de novos sujeitos sociais numa perspectiva popular, histórica e emancipatória. O programa aproxima a produção acadêmica dos anseios comunitários por meio de debates e eventos artístico-culturais com os movimentos sociais, a luta por uma Educação do Campo, além de minicursos que contemplam a formação continuada dos educadores que atuam nas escolas do campo.

Os principais objetivos do programa são: **1)** conhecer a história da Educação do Campo no Brasil, compreendendo seus limites e possibilidades na formação

dos atores políticos protagonistas dos movimentos sociais e escolas do campo; **2)** contextualizar a importância da cultura, a realidade local e as histórias de vida que se entrelaçam com os processos identitários de formação de educadores e educandos do campo no estado do Rio de Janeiro; **3)** contribuir para a formação docente e discente no contexto da Educação do Campo, o papel do educador na seleção e organização dos conteúdos e os recursos didáticos utilizados; **4)** conhecer experiências e práticas de Educação do Campo desenvolvidas pelos movimentos sociais no Brasil, como o MST, a CPT e a FETAG; **5)** conscientizar os jovens da sua origem popular e trajetória de vida até a universidade, enaltecendo os estudos políticos e históricos da realidade educacional brasileira e das culturas populares; **6)** ampliar as possibilidades de diálogo entre as instituições de Ensino Superior e os Movimentos Sociais do Campo, de forma a estimular o processo de troca de saberes e fazeres nesses espaços; **7)** articular a Educação Superior com a Educação Básica por meio das atividades de ensino, pesquisa e extensão, focadas na Educação Popular e do Campo, na elaboração de materiais didáticos e formação continuada de professores e estudantes da rede pública.

O programa realiza pesquisas, minicursos e palestras sobre as Licenciaturas em Educação do Campo no Brasil, promove a articulação entre os bolsistas PET e os demais estudantes da LEC e da UFRRJ, incentivando ações de ensino, pesquisa e extensão. Além disso, estimula ações que integrem a LEC à pedagogia, história, filosofia, ciências sociais, letras, geografia e LICA (Licenciatura em Ciências Agrícolas). Incentiva a articulação do PET com grupos de pesquisa relacionados à Educação do Campo e Pedagogia da Alternância. Fortalece as estruturas institucionais e pedagógicas para a permanência dos estudantes de origem popular e a democratização do acesso ao Ensino Superior. Por fim, colabora com a transformação e emancipação dos espaços nas escolas do campo, garantindo a auto-organização dos educandos nas escolas e na Licenciatura em Educação do campo.

## **Possibilidades de fortalecimento da Educação do Campo na UFRRJ**

**1)** Consolidação da Educação do Campo como área de produção do conhecimento no estado do Rio de Janeiro; **2)** a UFRRJ como espaço de acúmulo de forças para conquista de novas políticas e cursos; **3)** fortalecimento e ampliação do acesso e uso das novas tecnologias nas escolas do campo; **4)** contribuição da Licenciatura em Educação do Campo no desencadeamento de novas lógicas de organização escolar e pedagógica nas escolas do campo; **5)** relevância da participação ativa da LEC na promoção, apoio, realização e consolidação da JURA (Jornada Universitária em Defesa da Reforma Agrária); **6)** articulações com o Fórum Fluminense de Educação do Campo e o Fórum Municipal de Educação do Campo, em Nova Iguaçu; **7)** criação do Departamento de Educação do Campo, Movimentos Sociais e Diversidade (DECAMPD); **8)** autoformação nas escolas do campo da Baixada Fluminense; **9)** formação docente sobre os

princípios da Educação do Campo e os movimentos sociais com alguns municípios da Baixada Fluminense, Angra dos Reis, Paraty e Campos dos Goytacazes; **10)** contribuição dos estudantes da LEC na expansão da Educação Superior do Campo em diálogo com as feiras de produtos da Reforma Agrária no interior da UFRRJ, além dos debates em torno dos produtos agroecológicos e orgânicos. O fortalecimento e a institucionalização da LEC passam ainda pelo diálogo com as seguintes instâncias: **1)** PET; **2)** Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq); **3)** BIExt; **4)** Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Diversidade; **5)** Núcleo de Estudos e Pesquisas em Pedagogia da Alternância, Educação do Campo e Ensino de Agroecologia; **6)** articulação da LEC e seus docentes com diversas coordenações de cursos, departamentos, institutos, programas de pós-graduação (mestrado e doutorado), em especial o Residência Agrária, o PPGEA (Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola) e o PPGEduc (Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares); **7)** produção do conhecimento em Educação do Campo (monografias, dissertações, teses de doutorado, pós-doutorado e outros trabalhos de pesquisa e extensão sobre a Licenciatura em Educação do Campo na UFRRJ); **8)** o reconhecimento da LEC regular pela Administração Superior da UFRRJ, sem muitas tensões.

É importante destacar a área de 11 hectares disponibilizada pela UFRRJ à LEC no Campus de Seropédica, onde funciona o curso, localizada entre o Restaurante Universitário e o Pavilhão de Aulas Teóricas, área que passou a ser denominada de Sistema Agroflorestal da LEC, onde são desenvolvidas aulas ao ar livre e atividades práticas relacionadas ao manejo da terra e das plantas. Nesse espaço, foram plantadas, nos anos recentes, cerca de 100 mudas de árvores, além de plantas herbáceas e arbustivas, medicinais e alimentícias. Entretanto, ainda carece de estrutura básica para as atividades, como ponto de água, barracão de ferramentas, sistema de irrigação e área coberta (UFRRJ, 2016).

Foram realizados seminários e atividades para tratar das seguintes temáticas: **1)** os rumos da Educação do Campo na UFRRJ; **2)** as estratégias de ingresso dos sujeitos camponeses na Licenciatura; **3)** o protagonismo dos movimentos sociais; **4)** a vinculação da LEC com as escolas do campo; **5)** seminários desenvolvidos nas Escolas Famílias Agrícolas no Espírito Santo; **6)** a concepção de alternância a ser implementada na LEC e a formação por área de conhecimento; **7)** o trabalho de campo com os sujeitos quilombolas, caiçaras e agricultores familiares no sul fluminense, em especial no município de Angra dos Reis e Paraty.

Outra possibilidade real de conquista na LEC foi a realização de todos os concursos públicos para docentes em prazo relativamente curto, organizados no decorrer do processo de implementação e institucionalização do curso. O DE-CAMPD iniciou suas atividades com 7 professores, e hoje tem 16, por terem sido preenchidas as 15 vagas liberadas pelo MEC para a consolidação do curso. Na realização dos concursos, além de romper com a complexidade da tramitação interna, foi possível solicitar a todos os candidatos um plano de trabalho que

conseguisse viabilizar as atividades de ensino, pesquisa e extensão na sua estreita relação com a Pedagogia da Alternância. Foi possível também incluir no edital o seguinte trecho: “Os candidatos aprovados para as áreas referentes ao Departamento de Educação do Campo, Movimentos Sociais e Diversidade, quer sejam, Teatro na Educação do Campo, Educação do Campo e Agroecologia e História, Cultura Política e Educação do Campo, terão, obrigatoriamente, atuação em sistema de alternância (Pedagogia da Alternância)”.

Reiteramos a conquista dos editais específicos para Licenciatura em Educação do Campo, como o edital de seleção pública para a concessão de auxílios e incentivo à permanência dos discentes da LEdoC da UFRRJ. Foi possível, em diálogo com a Reitoria da universidade, por intermédio da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e sua Divisão Multidisciplinar de Assistência ao Estudante (PROAEST/DIMAE), lançar edital para que os discentes com comprovada vulnerabilidade socioeconômica matriculados na Licenciatura participassem do processo de seleção para concessão de auxílios financeiros e de vagas nos alojamentos universitários para o incentivo à permanência. O edital tem por finalidade a adoção de ações previstas no âmbito do PROCAMPO, garantindo a permanência dos estudantes regularmente matriculados na Licenciatura em Educação do Campo da UFRRJ, com vistas a agir preventivamente na redução dos índices de reprovação, retenção e evasão.

Nesse sentido, essas iniciativas destinam-se a identificar e selecionar alunos em situação de comprovada vulnerabilidade socioeconômica, visando à oferta de vagas nos alojamentos universitários e os seguintes auxílios financeiros: alimentação, transporte, moradia e didático-pedagógico. Além dessas vagas e auxílios, é facultado aos estudantes selecionados no edital o acesso ao atendimento do serviço social oferecido pelo Setor de Atividades Preventivas e Educativas vinculado à PROAEST.

Outra conquista e potencialidade da LEC é o edital específico de acesso à Licenciatura em Educação do Campo, prevendo: Prova Objetiva (Conhecimentos Gerais - Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias e Linguagens, Códigos e suas Tecnologias), constituída de 40 questões, Prova de Redação sobre tema da atualidade e um Memorial. A Prova Objetiva (Conhecimentos Gerais), de Redação e o Memorial têm caráter classificatório e eliminatório.

O Memorial, a ser redigido no dia da prova, deve destacar: **a)** a identidade do candidato como sujeito ativo que reside e trabalha no campo, e suas experiências de organização da vida coletiva; **b)** as participações em espaços formais (escolas do campo, escolas itinerantes) e não formais (formação cidadã, formação técnica específica necessária ao desenvolvimento do campo brasileiro, ciranda) na condição de docência direcionada às populações do campo; **c)** atuação em cargos de administração da vida comunitária, dos espaços de convivência dos assentamentos, necessária à constituição de uma identidade do campo e ao sucesso dos processos de Reforma Agrária em todo o país;

d) ideias e propostas que o candidato considere relevantes para a promoção do direito à Educação do Campo.

## **Desafios gerais de institucionalização da Educação do Campo na UFRRJ**

1) dificuldades de acompanhamento, por parte de docentes e discentes, e incompreensão da relação entre o Tempo Comunidade e o Tempo Universidade de maneira interdisciplinar; 2) concepção de alternância e formação por área de conhecimento implementada nesta Licenciatura; 3) dificuldades dos educandos em leitura e escrita; 4) pequena relação dos estudantes com os movimentos sociais; 5) desmobilização em torno das lutas políticas no interior da UFRRJ e da auto-organização estudantil; 6) sobrecarga de trabalho do corpo docente; 7) inexistência dos estágios e concursos públicos que contemplem a formação por áreas de conhecimento; 8) dificuldades de planejamento coletivo das disciplinas do semestre; 9) situações de mobilidade na LEC para outros cursos dentro da UFRRJ, apesar de educadores e educandos acharem que isso não seria possível em razão do processo de seleção especial.

Em relação à organicidade da LEC, foram aprovadas no colegiado as propostas baseadas em temáticas em vez de territórios, devido às dificuldades apresentadas pelos estudantes nos sucessivos Trabalhos Integrados (TIs). Essas dificuldades denotam a ausência de pertencimento aos territórios e luta pela terra. Assim, uma nova organização foi elaborada aprovando os seguintes grupos temáticos: 1) Relações Raciais e Movimentos Sociais Negros; 2) Educação do Campo, Pedagogias e Movimentos Sociais; 3) História Agrária e Social; 4) Agriculturas e Construções Rurais; 5) Educação e Questão Indígena; 6) Teatro, Cultura e Sociedade; 7) Lutas e Experiências dos(as) Trabalhadores(as): Conflitos Capital x Trabalho no Estado do Rio de Janeiro e Precarização na Educação; 8) Educação Patrimonial; 9) Música e Brasil Contemporâneo; 10) Educação, Diversidade(s) e Inclusão: Direitos Humanos e Cidadania; 11) Agroecologia (UFRRJ, 2016).

Os estudantes têm a responsabilidade de se organizar pelos grupos temáticos criados, e os educadores se dividem na orientação desses grupos. As pesquisas dos estudantes vinculadas aos grupos temáticos se materializam no Trabalho Integrado a ser apresentado por todos na última semana. Essa é uma nova organicidade que poderá se firmar como alternativa para o trabalho com as turmas regulares. Dadas as dificuldades financeiras e o sucateamento da universidade pública, foi preciso também reconfigurar a alternância, construindo um Tempo Universidade grande (de 2 meses), seguido de um Tempo Comunidade (com 1 mês) e de um novo Tempo Universidade com mais um mês (UFRRJ, 2016).

Com um único Tempo Comunidade, os principais objetivos são: 1) realização da pesquisa dentro da área temática; 2) desenvolvimento da autoformação; 3) valorização da diversidade de espaços da Educação Popular; 4) vivência do di-



álogo entre teoria e prática; **5)** aprofundamento dos textos teóricos e conceitos em diálogo com as realidades pesquisadas nas temáticas; **6)** implementação das atividades de extensão. Outro desafio que a Licenciatura em Educação do Campo na UFRRJ vem enfrentando é a reorganização curricular, para reduzir as horas/aula exigidas pelo MEC para 3.200 (atualmente são 3.540), em função da Nota Técnica Conjunta nº 3/2016/GAB/SECADI/SECADI.

Há reparos necessários a serem realizados. Os docentes e discentes da LEC aguardam o início das obras na Sala 8 do Instituto de Educação para adequar o limitado espaço às demandas da Chefia do DECAMPD da LEC e os 16 professores. A demanda por livros e materiais é permanente, sendo necessária a apresentação de um levantamento minucioso com toda a equipe.

A implantação do curso regular de Licenciatura em Educação do Campo é fruto do Edital MEC/SECADI nº 2/2012, que disponibilizou ações orçamentárias específicas por um período de três anos (2014-2016). O recurso utilizado serviu para estruturar a LEC, as ações do Tempo Comunidade (diárias, transportes e passagens) e sobretudo oferecer apoio aos estudantes para permanecerem no curso e na universidade. Com o fim do apoio orçamentário do MEC, a UFRRJ e as demais IFES do Brasil, devem “considerar a inclusão do curso de Licenciatura em Educação do Campo na distribuição de recursos para a manutenção e o funcionamento das atividades do curso, previstos na Matriz de Orçamento de Custeio e Capital - OCC”, conforme reiterou o Ofício Circular nº 1/2017 (BRASIL, 2017). Esse será mais um desafio a ser enfrentado diante da Reitoria da UFRRJ, no sentido de garantir a continuidade da LEC e o apoio incondicional aos estudantes, à formação por áreas de conhecimento e à Pedagogia da Alternância (UFRRJ, 2016).

Consideramos que os aspectos a seguir, embora incluídos como possibilidades, são também riscos e desafios assumidos pela Licenciatura em Educação do Campo na UFRRJ: **1)** garantir a auto-organização dos estudantes nas escolas do campo e na LEC; **2)** defender a entrada e a permanência dos estudantes camponeses na universidade; **3)** lutar por uma estrutura física de alojamento e espaços de aula para os estudantes da LEC; **4)** mesmo com as dificuldades orçamentárias, manter a Pedagogia da Alternância, os trabalhos de campo, seminários temáticos e atividades interdisciplinares; **5)** ampliar os poucos estudos sobre formação por áreas de conhecimento com os coletivos de educadores e educandos da LEC; **6)** identificar a singularidade do conhecimento a partir das histórias de vida e realidades dos sujeitos individuais e coletivos; **7)** lutar pela manutenção do processo de seleção especial da Licenciatura em Educação do Campo na UFRRJ.

## Considerações finais

A sociedade brasileira construiu no seu imaginário uma estreita e injusta representação do campo como lugar de atraso, contribuindo para a omissão do Estado em relação às políticas públicas de educação e demais direitos dos po-

vos camponeses. É consenso na sociedade brasileira que a exclusão do direito à terra e educação contribuem para elevadas distorções sociais e aumento exagerado da violência. Com tantos problemas, até onde vai o direito de ir e vir nas escolas do campo? Esses desafios precisam ser enfrentados por políticas públicas, educadores, educandos e movimentos sociais. É necessário estimular o imaginário da sociedade e valorizar os sujeitos de direitos, individuais e coletivos, do campo na qualidade de agentes da própria libertação. Além disso, é preciso consolidar os significados do ato político de educar, a intervenção crítica, debates, reflexões e ações que considerem a Educação Popular e as efetivas transformações socioeducacionais.

Entendemos que a Educação do Campo emancipadora estabelece estreita relação com os valores da dignidade humana, confiança, solidariedade, compreensão coletiva e valorização das histórias de vida dos sujeitos camponeses, incorporando espaços há tempos silenciados. Ela dialoga com a Educação Popular, os movimentos sociais e a Pedagogia da Alternância, além da segurança alimentar, desenvolvimento sustentável, agricultura familiar, orgânica e agroecológica. São campos do saber que se aproximam e devem ser explorados por educadores e educandos nas escolas do campo, nas comunidades e ambientes familiares.

Uma parte considerável da população brasileira vive, trabalha e resiste no meio rural, embora a quantidade e a qualidade das pesquisas sobre tal temática ainda sejam insuficientes. A realidade da agricultura familiar no Brasil e sua relação com os assentamentos, acampamentos e territórios quilombolas necessitam de estudos e aprofundamentos teóricos. Segundo os Movimentos Sociais do Campo, é urgente a defesa de uma agricultura familiar ligada às questões da agroecologia, segurança alimentar, sementes crioulas e a presença constante das famílias na consolidação das escolas do campo. É fundamental romper com as inúmeras dificuldades no processo de implementação das políticas públicas de Educação do Campo, tais como: escolas multisseriadas com ausência de docentes e pessoal de apoio, infraestrutura precária, estradas intransitáveis, transportes inadequados e o enorme descaso das secretarias municipais e estaduais na organicidade da Educação do Campo. Ainda é possível constatar cursos aligeirados, formação de educadores e educandos preocupados apenas com a lógica do mercado, conteudista e superficial, currículos tradicionais e improvisados, péssimo acesso e permanência dos jovens e adultos nas escolas do campo, evasão escolar e espaço físico com inadequada infraestrutura para o bom funcionamento das escolas.

A Educação do Campo no Brasil, historicamente tratada como educação rural, foi por muito tempo subjugada aos interesses das classes privilegiadas, reflexo das adaptações, valores e princípios das escolas urbanas. Mesmo com tantos avanços nas legislações voltadas para a Educação do Campo, vale destacar que a realidade das escolas continua ainda muito precária. O advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 e a implementação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica, em 2002, não transforma-

ram profundamente as escolas do campo, e este ainda permanece um enorme desafio. Notamos que o desrespeito às identidades dos sujeitos do campo nos meios de comunicação, imprensa, instituições públicas e privadas da sociedade brasileira contribuem com provocações, humilhações e destruição da autoestima. O campo brasileiro é uma incerteza, pois faltam escolas, transporte escolar intracampo, condições de acesso e escoamento da produção. A população camponesa convive com altos índices de contaminação pelo uso intensivo de agrotóxicos, concentração de terras, utilização de sementes transgênicas e avanço do agronegócio, em detrimento da semente crioula e da valorização da agricultura familiar.

Mesmo com tantas interrogações, percebemos que aqueles que desenvolvem as atividades nas escolas do campo têm a sensibilidade de trabalhar com práticas de leitura e escrita relacionadas às problemáticas da luta pela terra, formação política e histórias de vida dos estudantes. As escolas do campo interagem com a produção histórica do conhecimento nos diferentes tempos e espaços, respeitando as diversas formas de linguagem e interpretação. Elas podem ser protagonistas na promoção do desenvolvimento das comunidades camponesas numa perspectiva contra-hegemônica de socialização das novas gerações e produção emancipadora do conhecimento, valorizando a agricultura familiar, religiosidades, formação étnica, respeito à historicidade, memória coletiva, identidade camponesa e saberes sociais. Trata-se de todo um processo de construção que vai além das finalidades tradicionalmente conservadoras reservadas à escola.

Salientamos que os gargalos mencionados não diminuem as lutas e a resistência dos sujeitos camponeses organizados. Apesar do retrato atual, as políticas públicas educacionais podem atender aos anseios do campo, considerando o diálogo com as diversas esferas da gestão do Estado, movimentos e organizações sociais do campo brasileiro. Podem também contribuir na consolidação dos diferentes saberes oriundos das escolas do campo com a diversidade étnico-cultural, o reconhecimento do direito à diferença, a construção de bases epistemológicas que busquem a superação da dicotomia campo-cidade, além das articulações políticas, sociais e culturais presentes na diversidade dos movimentos sociais. Rompe-se com a construção equivocada de estereótipos acerca dos sujeitos individuais e coletivos do campo. Definitivamente os camponeses não são ingênuos, ignorantes, dependentes e atrasados. A mudança de paradigmas na Educação do Campo é essencial, prescinde de novos olhares, fundamentação teórico-prática e recriação do sujeito histórico.

Acreditamos no enfrentamento histórico realizado por educadores, educandos e movimentos sociais às estratégias de repetição, aos repasses descontextualizados e ao conformismo da escola tradicional. Nessa conjuntura, os sujeitos do campo estarão (e estaremos todos nós) contribuindo na transformação dos educandos em agentes e sujeitos da história. Serão eles os protagonistas da emancipação libertadora e não apenas meros participantes.

As universidades públicas deste país, secretarias municipais e estaduais de educação têm condições de construir coletivamente projetos emancipadores que elevem a autoestima, a criticidade e a autonomia de educadores e educandos. Obviamente essas questões não estão desvinculadas da capacidade de mobilização social e política que os sujeitos do campo constroem no seu íntimo. O reconhecimento identitário e as histórias de vida dos atores devem ser fortalecidos com as novas conquistas e a capacidade de propor, questionar, dialogar e refletir sobre as relações de poder e os saberes historicamente estabelecidos.

Os Movimentos Sociais do Campo, como sujeitos coletivos, contribuem com universidades, secretarias estaduais e municipais de educação para formar educadores e educandos que respeitem as identidades dos trabalhadores rurais, lideranças comunitárias e simpatizantes da luta pela terra, numa perspectiva de valorização das novas experiências de produção agroecológica e cooperativa. Acreditamos que a valorização das memórias, identidades e histórias de vida dos sujeitos colaboram para o fortalecimento das ações de formação política e continuada, enfraquecendo os mecanismos de opressão e injustiças sociais. Quando educadores e educandos pensam em si mesmos como protagonistas de suas histórias, outros olhares e reflexões são possíveis. Educa-se para a cidadania, a conscientização dos problemas e o enfrentamento das dificuldades. Quando ação e reflexão são organizadas com o objetivo de transformar a realidade dos sujeitos camponeses, a práxis libertadora pode contribuir na consolidação das políticas públicas.

Os seminários, pesquisas e projetos vinculados à Licenciatura em Educação do Campo na UFRRJ colaboraram decisivamente para a realização desse trabalho. Por outro lado, é essencial reafirmar a urgência da implementação de políticas que enfrentem a altíssima rotatividade dos docentes nas escolas do campo, além da formação continuada dos educadores, considerando os princípios e especificidades da Educação do Campo. Entendemos que a Educação Popular pode colaborar para superar a precariedade dos muitos espaços camponeses. O respeito pelos saberes do campo orientou a organização deste texto, zelando pela flexibilidade e possibilidades de revisão das atividades propostas, num projeto coerente com a realidade de vida das pessoas.

Nossa perspectiva foi a das relações sociais concretas e a materialização das propostas políticas e pedagógicas em oposição à generalização dos aspectos particulares. Desse modo, fazemos aqui alguns questionamentos. Qual a real possibilidade de implementação, em nível nacional, das políticas públicas de Educação do Campo? A despeito das negações e adversidades historicamente acumuladas em torno da Educação Popular, quais as relações políticas, sociais e pedagógicas possíveis? Que práticas de leituras e escritas circulam nas escolas do campo? Que usos e funções elas têm? É possível ir além dos espaços tradicionais e conservadores da escola regular? Educadores e educandos se mostram preocupados e flexíveis no trabalho com o novo? Contribuem na transformação dos educandos em agentes e sujeitos da história? Ou atuam apenas como meros participantes? Como enfrentar tantas questões? (MOLINA, 2014; SOUZA, 2012).

Consideramos que os objetivos deste trabalho foram alcançados. Entendemos as histórias de vida de educadores e educandos memórias e vida cultural constitutivas de valores, conflitos de ideias, lutas pelo reconhecimento identitário e novas formas coletivas e democráticas de relacionamentos. Queremos salienta-  
tar que a produção do conhecimento pautada nos dados coletados e nas obser-  
vações efetuadas não são isentas de valores. A construção crítica e coerente  
do saber não é neutra. Assim, a história pessoal dos autores permeou todo o  
desenvolvimento deste trabalho.

Dessa forma, esperamos estimular a produção de leituras e reflexões que con-  
templem a formação de educadores do campo. Nesse processo de constru-  
ção histórica, prevaleceu o respeito às diferenças e a valorização da identidade  
cultural dos povos camponeses, propondo uma educação inclusiva, questiona-  
dora e democrática presente em diversas experiências de Educação Popular  
vinculadas à luta pela terra. Por fim, é importante registrar nossa defesa das  
políticas públicas que contribuem na formação de educadores para as escolas  
do campo brasileiras. Sugiro aos leitores a continuidade destes estudos com  
o objetivo de compreender a relevância de tais políticas no fortalecimento das  
relações com os movimentos sociais.

## Referências

ABBONÍZIO, A.; BICALHO, R. A Pedagogia da Alternância e a Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ): o Ensino Médio e a formação de educadores do campo. **Dialogia**, São Paulo, n. 23, p. 69-79, jan./jun. 2016.

ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, A. A. (org.). **Educação do Campo: desafios para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_.; MARTINS, M. de F. A. (org.). **Territórios educativos na Educação do Campo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. **A Educação Básica e o movimento social do campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999. (Coleção por uma Educação Básica do Campo 2).

\_\_\_\_\_. Por um tratamento público da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. A. de (org.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004. (Coleção por uma Educação do Campo 5).

BICALHO, R. Educação do Campo e Pedagogia da Alternância no Brasil. **Revista Educere et Educare** [Impresso]. Cascavel, v. 8, p. 45-58, 2013.

\_\_\_\_\_.; SILVA, M. A. Políticas públicas em Educação do Campo: Pronera, Procampo e Pronacampo. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, v. 10, n. 2, p. 135-144, 2016a.

\_\_\_\_\_. Interfaces entre escolas do campo e movimentos sociais no Brasil. **Revista Brasileira de Educação do Campo**. Tocantinópolis. v. 1, n. 1, p. 26-46, jan./jun. 2016b.

\_\_\_\_\_.; BUENO, M. da C. M. Educação do Campo, Pedagogia da Alternância e formação do educador. **Educação & Linguagem**. São Paulo, v. 19, n. 1, 189-204, jan-jun. 2016c.

\_\_\_\_\_. Os movimentos sociais do campo e a formação do educador. **Textura Canoas** - Ulbra, v. 18, n. 17, p. 5-26, maio/ago, 2016d.

\_\_\_\_\_. A concepção de Educação do Campo no contexto do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). **Inter-Ação** [UFG online], v. 42, n. 2, p. 297-310, maio/ago. 2017a. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5216/ia.v42i2.46007>>.

\_\_\_\_\_. História da Educação do Campo no Brasil: o protagonismo dos movimentos sociais. **Teias**. Rio de Janeiro, v. 18, n. 51, p. 210-224, out./dez., 2017b.

\_\_\_\_\_. Interfaces da Educação do Campo e movimentos sociais: possibilidades de formação. **Revista Pedagógica** - UnoChapecó [Impresso], v. 20, p. 81-100, 2018a.

\_\_\_\_\_. Reflexões sobre o Procampo - Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo. **ECCOS – Revista Científica**. São Paulo, n. 45, p. 221-236, jan./abr. 2018b.

BRANDÃO, C. R. **O que é Educação Popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Título I, artigo 3º, IV, e Seção I (Da Educação), artigo 206. Brasília, 1988.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº. 9.394/1996**, artigos, 28, 78, 79. Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 36/2001**. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: MEC, 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo**. Resolução nº 1/2002, do Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica. Brasília: MEC, 2002.

\_\_\_\_\_. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea): Manual de Operações**. Aprovado pela Portaria/INCRA/P/nº 282/2004. Brasília: MDA, 2004.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Referências para uma política de Educação do Campo: Caderno de Subsídios**. Brasília: MEC, 2005.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Procampo - Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo**. Brasília: MEC, 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes Complementares da Educação Básica do Campo**. Resolução Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica. Brasília: MEC, 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e, nela, a Educação do Campo como modalidade de ensino. Brasília: MEC, 2010a.

\_\_\_\_\_. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa

Nacional de Educação na Reforma Agrária - Pronera. **Diário Oficial da União**. Sessão 1, 5 nov. 2010b. Brasília: MDA.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília: MEC, 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013**. Institui o Programa Nacional de Educação do Campo - Pronacampo e define suas diretrizes gerais. Brasília: MEC, 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Nota Técnica Conjunta nº 3/2016**. Norteia a oferta das Licenciaturas em Educação do Campo de forma contínua e sustentável. MEC. Brasília, 2016a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Portaria nº 391, de 10 de maio de 2016**. Estabelece orientações e diretrizes aos órgãos normativos dos sistemas de ensino para o processo de fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Brasília: MEC, 2016b.

CALDART, R. S.; BENJAMIN, C. **Projeto popular e escolas do campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2000. (Coleção por uma Educação Básica do Campo 3).

\_\_\_\_\_. A escola do campo em movimento. **Currículo sem Fronteiras**. Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 60-81, jan/jun. 2003.

\_\_\_\_\_.; ARROYO, M. G.; MOLINA, M. C. (org.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**: escola é mais que escola. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

\_\_\_\_\_. **Caminhos para a transformação da escola**: reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

\_\_\_\_\_. et al. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

\_\_\_\_\_.; STEDILE, M. E.; DAROS, D. (org.). **Caminhos para transformação da Escola 2**: agricultura camponesa, educação politécnica e escolas do campo. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

\_\_\_\_\_. A importância do ato de ler. São Paulo: Cortez, 1982.



\_\_\_\_\_. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_.; NOGUEIRA, A. **Que fazer: teoria e prática em educação popular**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GIMONET, J. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs**. Petrópolis, RJ: Vozes; Paris: AIMFR, 2007.

GOHN, M. G. **Movimentos sociais e educação**. São Paulo: Cortez. 2001.

\_\_\_\_\_. **Teorias dos movimentos sociais**. São Paulo: Loyola. 2002.

\_\_\_\_\_. (org.). **Movimentos sociais no início do século XXI: antigos e novos atores sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

HAGE, S. M. Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino. **Em Aberto**. Brasília, v. 24, n. 85, p. 97-113, abr/ 2011.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOLINA, M. C. **A contribuição do Pronera na construção de políticas públicas de Educação do Campo e desenvolvimento sustentável**. 2003. Tese. (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável). Centro de Desenvolvimento Sustentável da Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

\_\_\_\_\_. (org.). **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: MDA, 2006.

\_\_\_\_\_. **Educação do Campo e formação profissional: a experiência do Programa de Residência Agrária**. Brasília: MDA, 2009.

\_\_\_\_\_. **Educação do Campo e Pesquisa II**. Brasília: MDA/MEC, 2010a.

\_\_\_\_\_.; JESUS, S. M. S. A. de. Contribuições do Pronera à Educação do Campo no Brasil: reflexões a partir da tríade campo-política pública-educação. In: SANTOS, C. A. dos; \_\_\_\_\_.; JESUS, S. M. S. A. de (org.). **Memória e história do Pronera: contribuições para a Educação do Campo no Brasil**. Brasília: MDA, 2010b. p. 29-63.

\_\_\_\_\_.; SÁ, L. M. (org.). **Licenciaturas em Educação do Campo**: registros e reflexões a partir das experiências-piloto. Belo Horizonte: Autêntica, 2011a. (Coleção Caminhos da Educação do Campo, 5).

\_\_\_\_\_.; FREITAS, H. C. de A. (org.). Educação do Campo. **Em Aberto**. Brasília, INEP/MEC, v. 24, n. 85, p. 1-177, abr. 2011b.

\_\_\_\_\_. (org.). **Licenciaturas em Educação do Campo e o ensino de ciências naturais**: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar. Brasília: MDA / Série NEAD Debate 23, 2014.

\_\_\_\_\_. Políticas de expansão da Educação Superior no Brasil: Sub 7 - Analisar a expansão da Educação Superior do Campo, com destaque para a área de Formação de Educadores. XXIV Seminário Nacional Universitas / BR. Dívida pública e Educação Superior no Brasil. **Anais [...]**. Maringá, PR, 2016.

MUNARIM, A. Movimento Nacional de Educação do Campo: uma trajetória em construção. Trabalho apresentado no GT 3: Movimentos Sociais e Educação. 31ª Reunião Anual da ANPEd. **Anais [...]**. Caxambu, MG, 2008.

PERRUSO, M. A.; LOBO, R. (org.). **Educação do Campo, movimentos sociais e diversidade**: a experiência da UFRRJ. Rio de Janeiro: Gráfica e Editora F&F, Taguatinga, DF, 2014.

SOUZA, M. A. de. **Educação e movimentos sociais do campo**: a produção do conhecimento no período de 1987 a 2007. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

\_\_\_\_\_. (org.). **Práticas educativas do/no campo**. Ponta Grossa, PR: Editora UEPG, 2011.

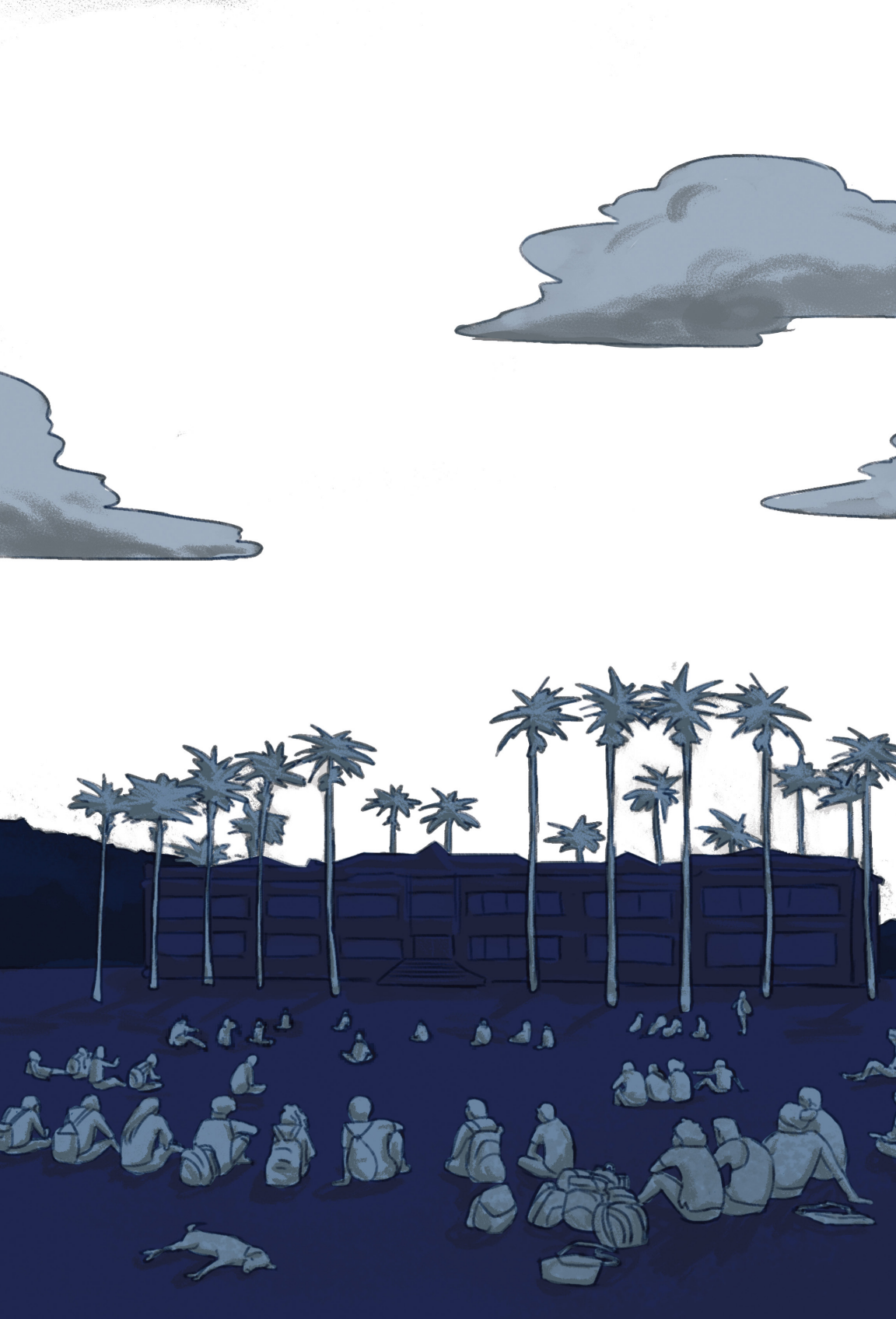
\_\_\_\_\_. **Educação do Campo**: propostas e práticas pedagógicas do MST. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SOUZA, N. P.; REIS, R. M. **Educação do Campo e prática pedagógica**. Faculdades Integradas do Vale do Ivaí - Univale. Monografia (Pós-graduação em Ensino de Geografia e História). Umuarama, PR. 2009.

UFRRJ (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro). **Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Educação do Campo**. Deliberação nº 55/2014. Seropédica, RJ, 2014.

VENDRAMINI, C. R. **Terra, trabalho e educação**: experiências sócio-educativas em assentamentos do MST. Ijuí, RS: Ed. UNIJUÍ, 2000.

\_\_\_\_\_.; AUED, B. W. **Educação do Campo**: desafios teóricos e práticos. Florianópolis: Insular, 2009.



# Análise do processo de implantação da Licenciatura em Educação do Campo na UFV: desafios e potencialidades

Eugênio Alvarenga Ferrari<sup>1</sup>

Márcio Gomes da Silva<sup>2</sup>

Tatiana Pires Barrella<sup>3</sup>

Emiliana Maria Diniz Marques<sup>4</sup>

Tommy F. C. W. L de Sousa<sup>5</sup>

## 1. Introdução

O presente artigo sistematiza as reflexões realizadas pela equipe de educadores e educadoras do Curso de Licenciatura em Educação do Campo - Ciências da Natureza, da Universidade Federal de Viçosa - Licena/UFV. São reflexões decorrentes de nossa participação em pesquisa<sup>6</sup> que teve como objetivo realizar análise histórica do curso, identificando as contradições presentes em sua implementação.

---

<sup>1</sup>Mestrado em Extensão Rural (Universidade Federal de Viçosa, 2010). Professor Assistente do curso de Licenciatura em Educação do Campo (Universidade Federal de Viçosa).

<sup>2</sup>Mestrado em Extensão Rural (Universidade Federal de Viçosa, 2010). Professor Assistente do curso de Licenciatura em Educação do Campo (Universidade Federal de Viçosa).

<sup>3</sup>Pós-Doutorado em Fitotecnia – Professora Adjunta do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (Universidade Federal de Viçosa)

<sup>4</sup>Mestrado em Educação (Universidade Estadual de Minas Gerais – 2012) Professora Assistente do Curso de Licenciatura de Educação do Campo (Universidade Federal de Viçosa)

<sup>5</sup>Mestrado em Agronomia (Universidade Federal de Viçosa, 2014) Professor Assistente do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (Universidade Federal de Viçosa).

<sup>6</sup>Pesquisa desenvolvida no âmbito de Grupo de Pesquisa da Rede Universitatis BR, com foco na análise da expansão da Educação Superior do Campo, que integra a pesquisa “Políticas de Expansão da Educação Superior no Brasil”, realizada de 2013 a 2017, a partir do Observatório da Educação da CAPES.

O referencial teórico-metodológico utilizado no percurso analítico foi o Materialismo Histórico Dialético, que nos permitiu observar o processo de constituição do curso a partir das diferentes concepções de campo presentes na UFV e do modo como essas concepções se desdobram nas narrativas utilizadas para corroborar ou negar o processo de implantação do curso. Por meio de análise documental e entrevistas, foram analisadas as abordagens teóricas presentes nos processos pedagógicos do curso e a garantia de entrada dos sujeitos do campo.

O texto descreve os antecedentes históricos e o processo de constituição da Licena/UFV, abordando as contradições presentes em sua implantação. A seguir, expomos o referencial teórico-metodológico utilizado na pesquisa, para tratarmos da materialização dos desafios e potencialidades na institucionalização do curso, em que se destacam os seguintes aspectos: **1)** o papel dos movimentos na garantia de ingresso de sujeitos do campo; **2)** o protagonismo dos movimentos sociais; **3)** Agroecologia e Educação do Campo; **4)** Alternâncias Educativas e os vínculos com os Territórios Camponeses; **5)** Trabalho Coletivo Docente; **6)** institucionalização e implicações do contexto atual de financiamento. O artigo é finalizado com algumas considerações mais gerais sobre o processo vivenciado.

Constatamos a entrada majoritária de estudantes com vínculos com o trabalho no campo. Em relação às abordagens teóricas, o curso está ancorado nos fundamentos científicos e práticos da Agroecologia que orientam os diferentes tempos/espacos de formação organizados pela Alternância Educativa. Em associação a essas abordagens, têm sido estabelecidos como fundamentos teóricos a Escola do Trabalho (PISTRAK, 2005) e o Trabalho como Princípio Educativo, bem como os fundamentos teóricos da Educação Popular e da Pedagogia da Alternância. Essas diferentes abordagens são utilizadas na estruturação dos processos educativos do curso na formação em Ciências da Natureza, levando em consideração os diferentes territórios nos quais estão inseridos os estudantes. Dessa forma, pretende-se formar educadores para uma atuação profissional que, além da docência, possibilite a gestão dos processos educativos que acontecem nas escolas do campo e nos outros espaços socioeducativos.

Apesar de os movimentos sociais terem um papel importante na mobilização dos sujeitos do campo, a sua participação nas estruturas deliberativas e pedagógicas do curso ainda são incipientes.

## **2. Antecedentes históricos da Agroecologia e Educação do Campo na UFV: sujeitos, processos e movimentos**

Com uma trajetória de 90 anos, a Universidade Federal de Viçosa é reconhecida pela sua excelência no ensino de graduação e de pós-graduação, na pesquisa e na extensão, sobretudo pelas suas contribuições para o desenvolvimento da agricultura, orientado principalmente para o agronegócio. Desde sua origem foi uma instituição predominantemente agrária, que cumpriu um importante pa-

pel no processo de modernização conservadora da agricultura, inclusive em decorrência de seus vínculos históricos com instituições públicas e privadas norte-americanas que impulsionaram essa política no Brasil (SILVEIRA, 2016).

Por outro lado, a UFV tem consolidado em seu interior um conjunto de programas, projetos e ações de ensino, pesquisa e extensão orientados para uma agricultura de base agroecológica sob outro paradigma científico, educacional e de desenvolvimento que visam ao fortalecimento da agricultura familiar camponesa e da Agroecologia em nossa sociedade. Por mais que se afirme que a formação oferecida pela UFV é majoritariamente direcionada a um determinado modelo de desenvolvimento, esse direcionamento não é absoluto, uma vez que não contempla aspirações presentes no seio da comunidade acadêmica, particularmente entre aqueles segmentos que possuem uma visão crítica ao modelo de desenvolvimento baseado na modernização da agricultura e no agronegócio (SILVEIRA, 2016). Constituíram-se, ao longo da história, espaços diversos de organização e aprendizagens que apontam as contradições envolvendo a universidade e que possibilitam a construção de alternativas, explicitando um processo de disputa de hegemonia entre diferentes projetos de sociedade na UFV.

A construção de um campo teórico e prático da Agroecologia na UFV remonta à década 1980 a partir da cooperação entre professores, estudantes, agricultores familiares na Zona da Mata Mineira, Sindicatos de Trabalhadores Rurais, Associações e Cooperativas de Agricultores Familiares, Movimentos Sociais do Campo, Escolas Família Agrícola e da parceria com Organizações Sociais, como o Centro de Tecnologias Alternativas (CTA-ZM). Essa construção se acentua a partir de 2003, com o desenvolvimento de projetos e programas de extensão universitária e projetos de pesquisa em interface com extensão. A conjuntura mais favorável para as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) nesse período do Governo Lula contribuiu para o desenvolvimento de ações de extensão na UFV via editais patrocinados pelo MDA/CNPq, pelo Programa de Extensão Universitária (Proext) e Programa Institucional de Bolsas de Extensão Universitária (Pibex/UFV), programas financiados pelo Ministério da Educação.

A articulação de nove projetos de extensão da área socioambiental desde o final de 2004 propiciou a formação do Programa Teia de Extensão Universitária<sup>7</sup>, viabilizando ações que visavam integrar, fortalecer e consolidar as iniciativas em curso. Eram projetos e programas orientados por práticas dialógicas e participativas, considerando-se os saberes populares e as contribuições do saber acadêmico.

---

<sup>7</sup>O Programa Teia/UFV, em ação desde 2005, propõe-se a gerar interação entre Projetos de Extensão com a utilização de ações integradoras e de intensa participação popular. Estrutura-se a partir de Coletivos de Criação organizativos e temáticos (Agroecologia, Saúde, Tecnologias Sociais, Economia Popular Solidária, Educação e Comunicação Populares, Gestão e Sistematização). Com a interação e demandas dos Projetos envolvidos, esses coletivos promovem ações com base em excursões pedagógicas, aviação e planejamento comuns.

Para Silveira (2016), o processo cumulativo de relações entre universidade e sociedade protagonizadas por sujeitos críticos ao modelo de desenvolvimento capitalista hegemônico vem

[...] propiciando a emergência de saberes agroecológicos por dentro e por fora da UFV, saberes cuja confluência contribui para uma reconfiguração do tripé ensino, pesquisa e extensão, que passa a ser pautado pela integração de práticas e saberes (SILVEIRA, 2016, p. 45).

Essa longa trajetória de interação entre UFV, CTA-ZM e organizações dos agricultores contribui no desenvolvimento de uma relação profunda, marcada pelo respeito e a confiança mútua, condição fundamental para o compromisso recíproco entre os diversos atores na construção da Agroecologia na região e para a realização de projetos, a exemplo da criação do Núcleo de Educação do Campo e Agroecologia e do Curso de Licenciatura da Educação do Campo - Licena/UFV (CARDOSO et al., 2001; CARDOSO; FERRARI, 2006).

De forma concomitante, influenciando e sendo influenciada nesse processo de disputa por espaço institucional na universidade, ocorre a construção da Educação do Campo em diálogo com a materialidade da Agroecologia na UFV. Trata-se de uma construção que vem desde o final dos anos 1990, envolvendo participações institucionais nos Conselhos Estadual e Nacional do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e do Programa Residência Agrária, bem como no Grupo de Trabalho da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Além disso, a Educação do Campo na UFV conta com a parceria da Associação Mineira das Escolas Família Agrícola (AMEFA), orientada para a formação de monitores das Escolas Família Agrícola (EFAs) em Minas Gerais, e com o CTA-ZM por meio da formação de agricultores em Agroecologia.

Destaca-se ainda nesse processo a parceria da UFV com a Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), com a Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Minas Gerais (FE-TAEMG) e com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), no desenvolvimento do Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã do PRONERA.

É dessa trajetória e interface da Educação do Campo com a Agroecologia que professores de diversos departamentos da UFV, com destaque para o Departamento de Educação, recebem o Edital de Seleção nº 2/2012 - SESU/SETEC/SECADI/MEC, do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) e mobilizam organizações parceiras do movimento social para elaboração e apresentação do Projeto Pedagógico de Curso de Licenciatura em Educação do Campo nesta universidade. Assim, a proposta surge alicerçada em uma parceria histórica com diferentes organizações e movimentos sociais, cujas ações têm sido articuladas no âmbito de diversos programas e projetos institucionais.

Por outro lado, o processo de aprovação interna nos diferentes conselhos da universidade foi muito difícil e conflituoso, explicitando interesses antagônicos em uma instituição tão fortemente vinculada ao agronegócio. Apesar das tentativas de desqualificação da proposta e de sua viabilidade, o grupo envolvido na construção, alicerçado na qualidade expressa em sua aprovação em quinto lugar e nos fundamentos e condicionantes do edital, conseguiu a aprovação interna, não sem algumas concessões, como a exclusão de algumas disciplinas fortemente vinculadas a uma concepção de campo pautada na Agroecologia.

### **3. Referencial teórico e metodológico adotado na pesquisa: as categorias de análise e procedimentos**

A abordagem teórica e metodológica utilizada na execução da pesquisa foi ancorada no Materialismo Histórico Dialético. Analisar a Licenciatura com base nessa abordagem requer inseri-la dentro de uma totalidade, ou seja, analisar a constituição e implementação do curso levando em consideração o modo de produção capitalista, especificamente suas particularidades no que se refere ao campo e os diferentes projetos em disputa.

A totalidade social se estabelece a partir das mediações. Para Ciavatta (2016), mediação é “a especificidade histórica do fenômeno. A mediação situa-se no campo dos objetos problematizados nas suas múltiplas relações no tempo e no espaço, sob a ação de sujeitos sociais” (CIAVATTA, 2016, p. 225). Portanto, a categoria mediação se refere tanto à sua relação com a totalidade quanto à sua historicidade.

A respeito das mediações, Leandro Konder (1981) nos leva a pensar em outro aspecto essencial da realidade: as contradições. A contradição no pensamento dialético “é o princípio básico do movimento pelo qual os seres humanos existem” (KONDER, 1981, p. 47). A categoria contradição é fundamental para compreender o campo brasileiro e o conhecimento produzido a partir dela. Por meio dessa categoria, é possível compreender o processo histórico de constituição do modelo de agricultura tal qual concebemos atualmente como parte da expansão capitalista para o campo. A análise dessa contradição (expressa principalmente entre agronegócio e agricultura familiar camponesa) nos ajuda a compreender as contradições históricas que compõem o campo brasileiro, por conseguinte, a relação dessas contradições com a implementação do curso, suas diferentes concepções de campo e como essas concepções se desdobram nas práticas pedagógicas do curso.

As categorias totalidade, mediação e contradição estruturam um percurso analítico com base no Materialismo Histórico Dialético do objeto de estudo em questão, a implementação da Licena/UFV. Identificam as suas múltiplas determinações, singularidades e particularidades na constituição de um concreto pensado, ponto de partida para investigação sob a ótica de tal abordagem teórico-metodológica, que é sobretudo uma postura na qual não se separa o método da concepção de realidade que o constitui teoricamente.



Como procedimentos de pesquisa, foram realizadas análise documental, entrevistas e observações participantes. Em relação à primeira, seguimos as orientações de Shiroma et al. (2005) quando observam que a análise do processo de produção de documentos também importa na análise do conteúdo, ou seja, não é apenas o texto final de um documento que nos fornece um entendimento da realidade, mas as contradições e mediações que estão presentes durante a sua elaboração.

Partindo desse pressuposto teórico, foram analisados o Projeto Político Pedagógico e documentos de circulação interna nas instâncias da UFV, que trazem informações sobre o processo de implantação do curso. As contradições presentes na sua implantação foram analisadas com base em entrevistas com os atores envolvidos nesse processo. A partir dessas entrevistas, as correlações de forças expressas na contradição de projetos de campo e de educação envolvidas na elaboração dos documentos, bem como na implantação da proposta da Licena, puderam ser identificadas.

Por último, foram realizadas observações participantes. Essas observações foram feitas em reuniões da equipe da Licena, reuniões com os movimentos sociais durante o processo de implantação do curso, além de reuniões nas instâncias de gestão da UFV. Esses espaços fornecem informações importantes sobre concepções de campo (Agronegócio e Agroecologia), concepções pedagógicas e sobre a concepção da universidade sobre a garantia do direito de acesso à educação para os sujeitos do campo.

A análise das entrevistas, documentos e observações participantes nos permitiram identificar os desafios e potencialidades de implementação do curso.

## **4. Análise dos desafios e potencialidades na institucionalização do curso**

### **a) A garantia de ingresso de sujeitos do campo: o papel dos movimentos**

A Licenciatura em Educação do Campo - Licena/ UFV iniciou suas atividades no primeiro semestre de 2014, com o ingresso da primeira turma de estudantes a partir de um processo de seleção especial. Naquele vestibular especial tiveram prioridade no preenchimento das 120 vagas ofertadas os seguintes grupos sociais: **a)** docentes que atuam ou já atuaram em escolas do campo; **b)** educadores populares ou monitores vinculados à Educação do Campo; **c)** sujeitos com vínculos aos movimentos sociais do campo; **d)** egressos de escolas do campo; **e)** trabalhadores do campo; **f)** índios e quilombolas. Caso as vagas não fossem preenchidas pelos grupos citados, poderiam ser preenchidas por outros candidatos que tivessem o ensino médio completo (demanda social) (UFV, 2014).

Há uma preocupação manifesta em diversos fóruns de debate da Educação do Campo, relativa às estratégias de ingresso que estão sendo adotadas pelas Licenciaturas em Educação do Campo, no sentido de que devam garantir

o ingresso dos sujeitos camponeses na Educação Superior, uma vez que isso poderá descaracterizar por completo o propósito inicial pretendido para essa política pública de “suprir a enorme lacuna nos patamares de formação dos educadores do campo e de contribuir para elevar o nível de escolaridade dos jovens do campo” (MOLINA, 2015, p. 154). Nesse sentido, argumenta-se sobre a realização de um vestibular específico como algo imprescindível, assim mantendo o caráter de política afirmativa do PROCAMPO.

As atividades da Licena/UFV foram iniciadas com apenas três docentes e três servidores administrativos vinculados diretamente ao curso, aprovados em concursos realizados nos primeiros meses de 2014, contando também com a colaboração de outros docentes de diferentes departamentos. Somente em meados de 2014 outros seis docentes ingressam na equipe. O argumento de que se deveria valorizar o Exame Nacional do Ensino Médio como política pública de ingresso nas universidades levou à adoção da Prova do ENEM para o ingresso de novas turmas a partir de 2015.

Contudo, a estratégia de utilização das notas do ENEM veio articulada a um Edital Específico de Seleção para ingresso na Licena/UFV e não pelo Sistema de Seleção Unificada (SISU). Nos primeiros editais, os de 2015 e 2016, foram definidos os mesmos seis grupos de prioridade<sup>8</sup>, em que a classificação com base nas notas do ENEM se dava primeiramente entre os candidatos inscritos nesses grupos e depois, os demais (UFV, 2016).

No Edital de 2017, em vez da definição dos seis grupos, definiu-se só um grupo prioritário englobando todas as categorias antes previstas, para facilitar que, no ato da matrícula, o candidato pudesse comprovar o pertencimento a qualquer um dos grupos de prioridade<sup>9</sup> (UFV, 2017).

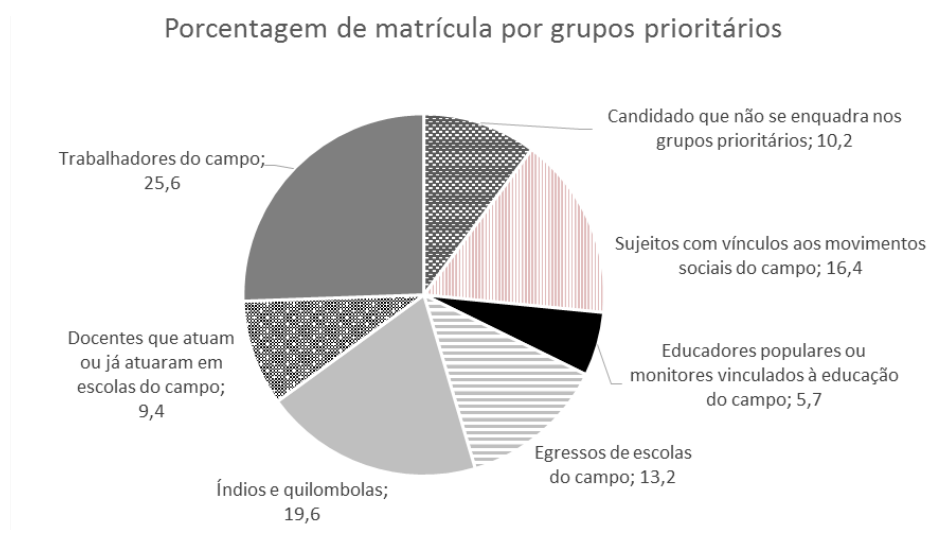
---

<sup>8</sup>No ato da inscrição, todos os candidatos deveriam indicar também o grupo no qual se enquadravam entre os sete listados a seguir: GRUPO 1 - Docente que atua ou já atuou em escolas do campo; GRUPO 2 - Educador popular ou monitor vinculado à Educação do Campo; GRUPO 3 - Sujeito vinculado aos movimentos sociais do campo; GRUPO 4 - Egresso de escolas do campo; GRUPO 5 - Trabalhador do campo; GRUPO 6 - Indígena ou quilombola; GRUPO 7 - Candidato que não se enquadra nos grupos 1, 2, 3, 4, 5 e 6.

<sup>9</sup>Os candidatos que se inscrevem como pertencentes ao grupo prioritário devem apresentar UM dos documentos comprobatórios da condição de pertencimento listados a seguir: a) Declaração do Órgão Municipal de Ensino ou da Secretaria Estadual de Educação/Escola/Superintendência de que o candidato exerce função docente ou administrativa em escolas que atendem à população que reside no campo; b) Cartão de Produtor Rural (titular ou dependente) emitido por órgãos competentes do Governo Federal; c) Declaração do INCRA de que o candidato está inscrito no seu sistema (INCRA/SIPRA); d) Declaração de organizações governamentais, comunitárias, sindicais e sociais de que o candidato atua em projetos de educação escolar, ambiental, de economia solidária, de agroecologia, cultural, de lazer e outros; e) Os candidatos inscritos como Indígenas ou Quilombolas, além de preencher e assinar no ato da matrícula uma autodeclaração da condição de pertencimento étnico-racial, devem apresentar a declaração de heteroatribuição étnico-racial assinada por pelo menos três lideranças, ou reconhecidas

O gráfico da Figura 1 mostra que os processos seletivos adotados nos três primeiros anos de implementação do curso permitiram que somente 10,2% dos estudantes que ingressaram não se enquadravam nos grupos prioritários de sujeitos com vínculos com o campo. Tais dados se referem aos estudantes que ingressaram, mas se analisarmos a evasão ocorrida (29%, 27% e 12%, respectivamente, nas turmas de 2014, 2015 e 2016), veremos que esse percentual diminui, pois a evasão foi maior entre aqueles que não tinham vínculos com o campo. Por outro lado, o gráfico mostra que quase 90% dos que ingressaram foram de candidatos que residiam e/ou trabalhavam no espaço socioterritorial do campo, portanto sujeitos de direito dessa política afirmativa.

**Figura 1: Distribuição das matrículas na Licena/UFV por grupo prioritário**



Fonte: Gráfico elaborado pelos pesquisadores a partir da base de dados do curso.

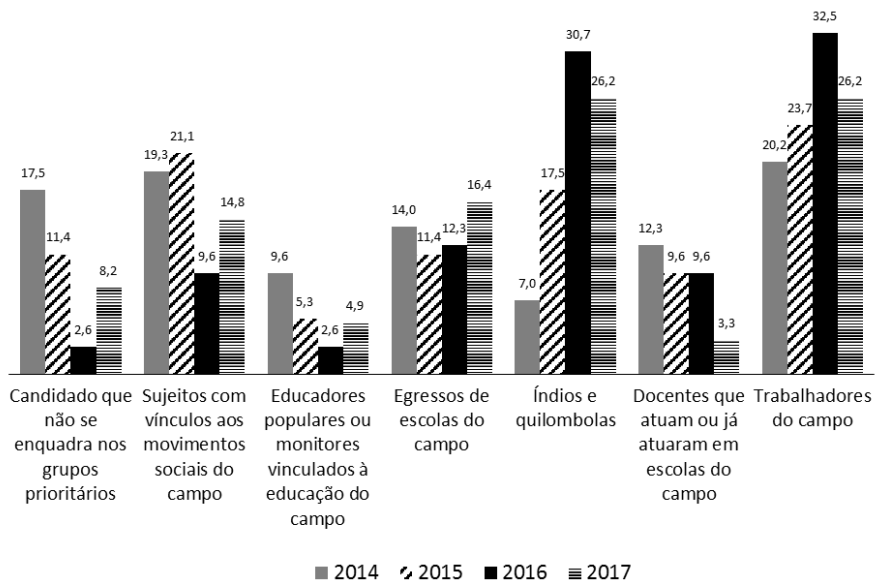
No gráfico da Figura 2, podemos identificar que em 2014, ano em que se realizou um vestibular específico, foi quando ingressaram no curso o maior percentual de estudantes sem vínculos com o campo. Decresceram também os percentuais de educadores populares ou monitores vinculados à Educação do Campo (educadores das EFAs), talvez em função de ser um público ainda restrito, e de docentes que atuam ou atuaram em escolas do campo (professores de escolas situadas na zona rural, não necessariamente “escolas do campo”). Neste último caso, há a possibilidade de que o acentuado e permanente processo de fechamento de escolas no campo tenha influência na supressão de uma demanda desse público pela Licenciatura em Educação do Campo.

---

da comunidade de pertencimento, ou declaração da FUNAI de que o candidato reside em comunidade indígena, ou declaração da Fundação Cultural Palmares de que o estudante quilombola reside em comunidade remanescente de quilombo.

Por outro lado, os dados indicam uma clara tendência no aumento do percentual de trabalhadores do campo, índios e quilombolas. Nos demais grupos, há oscilação, mas sem uma tendência clara de aumento ou queda no percentual.

**Figura 2: Porcentagem de matrículas na Licena/UFV de 2014 a 2017 por grupo de prioridade**



Fonte: Gráfico elaborado pelos pesquisadores a partir da base de dados do curso.

Todavia, o que se quer ressaltar neste caso para uma reflexão é a influência da parceria histórica de setores da UFV com diferentes organizações e movimentos sociais, e o decorrente papel de mobilizadores exercido por eles nos processos de seleção da Licena. Cabe destacar que em todos os processos seletivos diferentes organizações e movimentos foram acionados na divulgação dos editais e mobilização de candidatos. Há que se considerar também o papel dos próprios estudantes na divulgação do curso e mobilização de candidatos nos anos subsequentes ao de seu ingresso na UFV.

Quando analisamos a concentração de ingressos vindos de alguns territórios em particular, podemos identificar o papel exercido por alguns desses movimentos. O expressivo número de estudantes oriundos de assentamentos de Reforma Agrária do município de Tumiritinga, no Vale do Rio Doce<sup>10</sup>, só se explica pelo histórico de relações anteriores mantidas por diferentes projetos de extensão desenvolvidos antes da criação da Licena, seja no âmbito do PRONERA ou de outros projetos institucionais da UFV, e pela ativa participação do MST na mobilização de candidatos.

<sup>10</sup>Total de 18 estudantes nos processos seletivos de 2014 e 2015.

Se analisamos outra região onde há uma concentração de estudantes da Licena, a Zona da Mata de MG, observamos que há o ingresso de um número significativo de sujeitos<sup>11</sup> vinculados a organizações de agricultores e especialmente às EFAs da Região, seja de egressos, seja de educadores dessas escolas. A parceria de longa data com a AMEFA e os diferentes projetos de extensão em Agroecologia desenvolvidos nessa região tiveram significativa contribuição. O caso da EFA Puris, no município de Araponga, é emblemático: a quase totalidade de educadores que atuam na escola estudou ou estudou na Licena; mesmo quem já era portador de diploma de graduação ingressou no curso. Em entrevista com esses estudantes realizada em 2016, quando perguntados sobre o porquê de ingressarem no curso, afirmaram que se sentiam com o compromisso de contribuir, a partir da sua própria experiência com a Educação do Campo e Agroecologia, na consolidação da Licena na UFV, pois essa era uma demanda que se colocava há muito tempo e que se articulava à estratégia de expansão da Educação do Campo na região.

Talvez o caso mais exemplar da importância de participação dos movimentos na mobilização de sujeitos camponeses para o ingresso na Licena/UFV seja o verificado em Ouro Verde de Minas, situado no Vale do Mucuri. Em 2017 tivemos nada menos do que 75 estudantes desse município no curso, 23% do total de estudantes matriculados. Em entrevistas realizadas com lideranças dos movimentos sociais do município, ficou claro que por trás do número de quilombolas que ingressaram na Licena estava a ação do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Ouro Verde.

Existem lideranças desse sindicato que vêm atuando nas lutas pela Educação do Campo desde o início dos anos 2000. Em 2006, a partir de um curso de formação de jovens das comunidades, a entidade sindical assumiu com a juventude o desafio de buscar alternativas para aumentar o seu acesso ao Ensino médio e ao Superior. Isso significou um trabalho de base nas comunidades, incentivando os jovens a fazer as provas do ENEM em editais dos cursos vinculados à Educação do Campo que começavam a surgir nas universidades. Além disso, significou ações de suporte a essas iniciativas, como montar uma sala de internet na sede do STR para que os jovens fizessem suas inscrições, apoiar o transporte daqueles que conseguiam ingressar em algum curso, sempre envolvendo a própria juventude no papel de mobilizadores nas comunidades. Essa ação do STR, com apoio das associações das comunidades quilombolas do município, contribuiu no ingresso de estudantes em cursos de Licenciatura em Educação do Campo de várias universidades, como UnB, UFMG, UFVJM e mais recentemente a UFV.

Porém, quando perguntadas sobre o porquê do interesse pela Licena/UFV, as lideranças afirmaram que a história de relação da UFV<sup>12</sup> com os movimentos so-

---

<sup>11</sup>Total de 34 estudantes nos processos seletivos de 2014 e 2015.

<sup>12</sup>Não da UFV genericamente como instituição, mas de grupos dentro da universidade que se articulavam com o movimento pela Educação do Campo e pela Agroecologia em Minas Gerais, como citado no histórico feito anteriormente.

ciais no estado as levaram a acreditar que seria importante se aproximar mais desta universidade. Afirmaram ainda que, especialmente no caso da UFV, os estudantes que ingressaram primeiro tiveram um papel muito ativo na mobilização para que outros ingressassem depois, o que ajuda a explicar o contínuo aumento de jovens quilombolas de Ouro Verde de Minas na Licena ao longo dos anos.

### **b) Protagonismo dos movimentos sociais**

O protagonismo dos movimentos sociais não se encerra no processo de mobilização para o ingresso nas Licenciaturas em Educação do Campo; pelo contrário, tão ou mais importante é a contínua participação desses movimentos para que o processo formativo se articule com as lutas concretas dos sujeitos camponeses para permanecerem em seus territórios que estão em disputa com o agronegócio. Portanto, como ressalta Molina (2015), não basta ter educadores e educadoras comprometidos com uma educação crítica e emancipatória nessas licenciaturas, é preciso também haver uma vinculação do processo de formação com as lutas pelo não fechamento das escolas do campo, pelo acesso a terra, água e recursos genéticos, pela construção da Agroecologia, da soberania alimentar, etc.

Aliás, pode parecer inconsistente o papel mencionado dos movimentos na mobilização para o ingresso de sujeitos do campo na Licena pelo fato de ainda não se haver consolidado e institucionalizado um Conselho de Gestão do Curso com a participação de representantes dos movimentos vinculados a ele. Contudo, após três encontros realizados com movimentos parceiros, visando à estruturação do conselho, chegou-se à conclusão de que, apesar de essa institucionalização ser importante e continuar a ser perseguida, tão ou mais importantes são as relações estabelecidas no cotidiano do curso, seja nos Tempos Universidade, seja nos Tempos Comunidade.

É nesse sentido que a Licena tem buscado a participação de representantes do movimento em diferentes atividades realizadas no Tempo Universidade, como seminários, debates e mesmo nas aulas. Nas pesquisas e trabalhos realizados no Tempo Comunidade, os estudantes também são estimulados a entrar em contato com esses movimentos e a participar de suas ações. Talvez o momento em que a relação da Licena com os movimentos tenha-se estreitado mais tenha sido nas atividades de Acompanhamento do Tempo Comunidade, realizadas sempre em parceria com os movimentos, em que educadores e educandos passam alguns dias por semestre desenvolvendo atividades pedagógicas nos territórios de origem dos educandos, conhecendo os movimentos e as lutas travadas na disputa por esses territórios.

Outra estratégia que tem contribuído na aproximação com os movimentos é a participação e colaboração de educadores e educandos da Licena em atividades e eventos realizados pelos movimentos<sup>13</sup>, o que tem levado os movimentos da

---

<sup>13</sup>A Licena/UFV participou e colaborou com os seguintes eventos: III Encontro Nacional de Agroecologia

Zona da Mata a identificarem a Licena como “mais um dos movimentos” atuantes na região, fato que pôde ser percebido durante a realização do I Acampamento dos Movimentos Sociais da Zona da Mata, realizado em fevereiro de 2017.

### **c) Agroecologia e Educação do Campo**

O conceito adotado no curso refere-se à Agroecologia como ciência, prática e movimento (WEZEL *et al.*, 2009). Como ciência, é caracterizada como multidisciplinar, aporta as bases do novo paradigma científico que procura ser integrador, rompendo com o isolacionismo das ciências e das disciplinas gerado pelo paradigma cartesiano. A Agroecologia é embasada nos princípios da natureza, que, por isso, servem para desenvolver nos educandos da Licena/UFV uma compreensão sistêmica da natureza e requerem a reflexão interdisciplinar. A diversidade, por exemplo, é fundamental na Agroecologia para a compreensão do funcionamento dos sistemas produtivos e dos fenômenos da natureza. Desse modo, é utilizada como tema gerador, permitindo estudar de modo simples e significativo processos que fazem parte da realidade dos educandos, aportando conteúdos das Ciências da Natureza, tais como diversidade dos ambientes, biodiversidade, diversidade química, diversidade de saberes.

Como prática, a Agroecologia resgata e ressignifica formas tradicionais de manejo dos agrossistemas ambientalmente sustentáveis, simples e com uso de recursos locais, o que permite a inclusão social das famílias do campo e promove autonomia. As práticas agroecológicas trazem implícitos saberes da biologia, da química e da física de forma contextualizada. Ao ser utilizada como matriz pedagógica para o ensino de Ciências da Natureza, a Agroecologia favorece a formação por áreas do conhecimento integrada às práticas desenvolvidas nas comunidades rurais pelos educandos.

Como movimento, a Agroecologia promove discussões sobre os modelos de desenvolvimento do campo e seus impactos ambientais, sociais, culturais, políticos e econômicos, afirmando-se como modelo de agricultura e de sociedade, portanto, de fortalecimento da Educação do Campo. Assim, com esse tema gerador, tem-se a integração entre Ciências da Natureza, Ciências Sociais e Ciências Humanas. Ao se discutir a Agrobiodiversidade, é possível estudar de modo interdisciplinar conteúdos das Ciências da Natureza, como sementes,

---

(2014); Caravana Agroecológica no Vale do Jequitinhonha (2014); Seminário Nacional da Articulação Nacional de Agroecologia - ANA (2015); III Encontro Mineiro de Educação do Campo (2015); Seminário Regional de Educação do Campo (2015); Caravana Territorial da Bacia do Rio Doce (2016); Plenária Nacional da ANA (2016); Encontro Territorial de Segurança Alimentar do Território do Caparaó - ZM (2016); Encontro Nacional de Estudantes das Licenciaturas em Educação do Campo (2016); I Acampamento dos Movimentos Sociais da Zona da Mata (2017); Encontro Regional Sudeste de Agroecologia e Festival Estadual de Arte e Cultura da Reforma Agrária (2017); IV Encontro Nacional de Agroecologia (2018); duas edições da Jornada Universitária pela Reforma Agrária (JURA) na UFV (realizada pelo MST em parceria com a Licena em 2017 e 2018); reuniões da Rede Mineira de Educação do Campo (várias, desde 2014).

genética, biodiversidade, ecologia, além de conhecimentos das Ciências Sociais e Humanas, como a realidade brasileira, a modernização da agricultura, a soberania alimentar, a ecologia política e a antropologia. Enfim, aqui se integram conteúdos de diferentes áreas do conhecimento a partir da prática dos movimentos sociais do campo que compõem o corpo de educandos da Licena/UFV, reforçando a aproximação dos conteúdos acadêmicos com as diferentes práticas desenvolvidas pelos sujeitos do campo, sejam elas de ordem técnica ou política.

Ao mediar os diálogos, os educadores contribuem com os educandos na ampliação de sua visão sistêmica. Para tanto, é necessário aprimorar a cada dia a perspectiva da interdisciplinaridade dos conteúdos das diferentes áreas do conhecimento sem perder de vista os sujeitos do campo, sua bagagem, seus anseios e potenciais. Isso implica não apenas em esforço cognitivo, mas em mudança na forma de organização do trabalho docente, que deve ser coletiva e reflexiva.

De fato, a Agroecologia tem especificidade que a coloca como referência na construção de outro projeto de campo. Entretanto, tal projeto é incompatível com o atual modelo de desenvolvimento capitalista hegemônico no Brasil e depende, em última instância, de sua superação. Nesse sentido, está em gestação a concepção mais recente e mais ampliada de Agroecologia: os movimentos sociais populares do campo, a partir da prática, não a entendem como “a” saída tecnológica para as crises estruturais e conjunturais do modelo econômico e agrícola, mas a percebem como parte de sua estratégia de luta e de enfrentamento ao agronegócio e ao sistema capitalista de exploração dos trabalhadores e da depredação da natureza (GHUR; TONÁ, 2012).

#### **d) Alternâncias educativas e os vínculos com os territórios camponeses**

A proposta educativa da Licena/UFV se sustenta nos fundamentos da Educação do Campo e da Pedagogia da Alternância, na perspectiva de que a relação teoria e prática orienta a progressiva formação do licenciado em Ciências da Natureza de maneira a integrar os princípios da Agroecologia e da Educação Popular. Assim, a Alternância Pedagógica desenvolvida na Licena/UFV tem como propósito articular os diversos tempos e espaços educativos visando garantir o direito à educação problematizadora e emancipatória dos povos do campo. A Alternância Pedagógica em construção na Licena/UFV consiste nas interações entre estudantes, universidade, educadores e a materialidade dos territórios educativos, buscando oportunizar tempos e espaços para a vivência e a convivência na universidade, nos territórios camponeses, nas organizações e movimentos sociais.

Nesse processo, a finalidade é articular os componentes curriculares à realidade dos territórios dos educandos. Essa articulação propicia ao educando conhecer e se reconhecer como sujeito individual e coletivo do território educativo em que vive; experimentar e ampliar o repertório de conhecimento acerca dos modos de produção de vida, cultura e trabalho; elaborar o diagnóstico das



experiências educativas hegemônicas e contra-hegemônicas engendradas nos territórios educativos.

Sob essa dinâmica, a Alternância Pedagógica da Licena/UFV, estruturada numa relação educativa dialógica, pressupõe o respeito aos sujeitos e seus territórios no fortalecimento do espaço para “dizer a sua palavra” (FREIRE, 2011). Firma-se um diálogo de saberes organizado em momentos de escuta, de questionamentos e proposições, em que a dialogicidade expressa a essência de uma educação para a prática da liberdade, problematizadora, desafiadora e conscientizadora.

Partilhamos da compreensão de território educativo, conforme conceitua Fernandes (2009), como um lugar em que os sujeitos se sentem pertencentes, vinculados, empoderados de sua existência e identidade, portanto, capazes de realizar escolhas e efetivar ações de transformação. É fundamental que o educando entenda que “nos mesmos processos em que produzimos nossa existência nós produzimos como seres humanos” (CALDART, 2009, p. 55).

Nessa perspectiva, a Alternância Pedagógica promove o encontro pedagógico no qual os educandos se aproximam do seu território com um olhar mais observador e com o sentimento de pertença, de descobertas e de valorização, e ao mesmo tempo possibilita integrar o conhecimento científico à materialidade dos territórios. Compartilhamos com Freire (2011) a ideia de que conhecer é construir categorias de pensamento, propiciar a leitura do território educativo dos educadores e transformá-lo. Nesse processo educativo, ao conhecer o seu território, os educandos têm a possibilidade de reconstruir o que conhecem e de promover um conhecimento novo.

Essa compressão tem orientado os instrumentos pedagógicos utilizados, dentre os quais destacamos: o Plano de Estudo e Projeto de Estudo Temático - PET (pesquisa participativa na comunidade-território, conversação, diálogo); Colocação em Comum (apresentação oral do Plano de Estudo a cada Tempo Universidade); Visita de Estudos - Campo (confronto e comparação de experiências) e acompanhamento da aprendizagem em alternância do educando (realizada pelos educadores no Tempo Universidade, tendo como referência o Plano de Estudo do educando).

Os Projetos de Estudo Temático (PETs) são instrumentos pedagógicos adotados nos dois primeiros anos do curso. Visam promover a inter e a transdisciplinaridade, e sobretudo articular diferentes espaços/tempos de aprendizado: Tempo Universidade e Tempo Comunidade, favorecendo a ecologia dos saberes e a interação do ensino, pesquisa e extensão.

Os PETs são desenvolvidos individualmente por cada educando e são orientados por um eixo e um tema gerador que definem o foco de estudo, pesquisa e extensão. O eixo se refere ao foco em cada ano do curso. Assim, no primeiro ano, o Eixo é “Sujeitos e Territórios” e no segundo ano, “Territórios Educativos”. O tema varia a cada semestre e especifica ainda mais o “recorte” do “objeto de estudo”. No ano 1, semestre I, o tema é “Sistema Terra” e no semestre II, “Mo-

delos de desenvolvimento e impactos sociais, político-econômicos, culturais e ambientais”. Assim, no primeiro ano do curso, o “olhar” está voltado ao reconhecimento dos territórios e dos seus sujeitos individuais e coletivos de modo sistêmico, complexo e dinâmico, bem como os impactos do modelo de desenvolvimento hegemônico sobre o território, as situações-problema, além de reconhecer as experiências contra-hegemônicas porventura existentes. No ano 2, semestre III, o tema é “Socioagrobiodiversidade” e no semestre IV, “Produção do Conhecimento e Qualidade de Vida”. Assim, no ano 2 da Licena, o foco de estudo, pesquisa e extensão são os territórios educativos, o reconhecimento dos espaços educativos formais e não formais nos territórios; o reconhecimento da socioagrobiodiversidade local e sua importância; as reflexões a respeito dos modos de produção e validação dos conhecimentos; os conhecimentos produzidos e veiculados nos espaços educativos e o impacto na qualidade de vida dos sujeitos do campo.

Como produtos do PET e da colocação em comum, são construídos coletivamente temas geradores que permitem aos educadores aprofundar de forma significativa e contextualizada os conteúdos curriculares previstos nas ementas das disciplinas. Como exemplo, estão apresentados no Quadro 1 alguns temas geradores definidos a partir do PET para a turma do ano de 2015 da Licena/UFV.

**Quadro 1: Temas Geradores definidos a partir da realidade dos educandos da Licena em 2015**

GRUPO DE SITUAÇÕES PROBLEMAS	TEMAS GERADORES			
Degradação sociambiental e da saúde	1. Agroecologia, monocultura e agrotóxicos	2. Contaminação e qualidade da água	3. Perda do conhecimento tradicional, produtivo, manejo e saúde	4. Degradação do solo e escassez de água
Educação do Campo, escolas no campo e juventude	1. Transformar as escolas no campo em Escolas do Campo	2. Educação do Campo e juventude do campo		
Políticas públicas, mobilização e organização social	1. Regularização fundiária no Território Quilombola Ouro Verde	2. Mobilização para a transformação e organização social	3. Mobilização e organização da juventude como alternativa à degradação socioambiental	4. Identidade cultural: acesso e valorização

Fonte: ANDRADE, F. M. C. et al. (2017).

Os instrumentos pedagógicos da Pedagogia da Alternância: Planos de Estudos/Projetos de Estudos Temáticos e a Colocação em Comum, bem como o Acompanhamento de Tempo Comunidade, permitiram uma análise da realidade na qual os educandos estão inseridos, contribuindo para a elaboração de temas geradores sob os quais são organizados os conteúdos da matriz curricular da Licena. Esses instrumentos, além de evidenciar a realidade e contribuir na organização curricular, também desenvolvem habilidades e capacidades de pesquisa nos educandos, seja no sentido da reflexão coletiva, seja no sentido da sistematização dos estudos realizados. Essas análises geraram projetos e programas de extensão nos territórios, elaborados a partir de demandas dos próprios educandos. Nesse sentido, o ensino se vincula diretamente com a pesquisa e extensão, de caráter interdisciplinar, mobilizando conhecimentos de diferentes áreas e tendo como foco central um projeto de campo fundamentado nos princípios da agroecologia e da Educação do Campo (ANDRADE et al., 2017, p. 3305)

O trabalho docente coletivo desenvolvido no curso tem propiciado a criação dos instrumentos pedagógicos específicos ao movimento pedagógico de complementaridades, na conexão entre os tempos, espaços, vivências e saberes intercambiados no processo de formação por alternância.

A prática da Alternância Pedagógica da Licena/UFV tem sido caracterizada por ações de estudos e planejamentos do coletivo de docentes acerca da organização dos tempos e espaços de formação e da relação teoria e prática, buscando efetivar processos de formação dialógica e participativa, e ações coletivas que viabilizem o desenvolvimento da Educação do Campo e da Agroecologia.

A Alternância Pedagógica tem possibilitado uma formação criadora, na qual os educandos assumem o “sentido das aprendizagens”, ou seja, é no movimento da Alternância Pedagógica, articulada à complexidade das relações e situações vivenciadas em seus territórios educativos, que os educandos ampliam as possibilidades de aprendizagem. Além disso, tem viabilizado ações dos educandos em defesa da escola pública, facilitando o engajamento com as organizações e movimentos sociais.

#### **e) Trabalho coletivo docente em foco**

Tendo como base o conjunto de ações e de sujeitos sociais que legitimaram a constituição da Licena/UFV, os responsáveis pela sua implementação adotaram estratégias para compor uma equipe de docentes com potencial para dar seguimento à trajetória histórica de constituição do curso alicerçada na participação de movimentos e organizações sociais, e na articulação da Educação do Campo e Agroecologia.

Desse modo, organizou-se um coletivo de docentes com formações variadas que, em comum, trazem em suas bagagens experiências de atuação nos movimentos sociais com os povos do campo e o comprometimento com a proposta da Educação do Campo.

Com diferentes experiências em trabalhos coletivos e de Educação Popular, o grupo docente da Licena assume a indissociável relação entre teoria e prática, buscando sedimentar tal princípio na fundamentação de suas ações cotidianas de implementação do curso. A filosofia da educação de Paulo Freire contém a implicação ética da corporificação das palavras pelo exemplo, a coerência entre o pensamento e a ação: “Pensar correto é fazer certo” (FREIRE, 2011, p. 35). Assim, o trabalho coletivo no conjunto da equipe configura-se como uma exigência prático-teórica para gestão, construção, planejamento e desenvolvimento pedagógico do curso.

No âmbito acadêmico, uma série de dispositivos permanece em vigor favorecendo o trabalho individual, competitivo, solitário, reafirmando o mérito pessoal em detrimento dos elos coletivos. Essas características constitutivas e mantenedoras da sociedade capitalista repercutem nas práticas pedagógicas que acabam por reforçá-las, ensinando, valorizando e reafirmando o sistema vigente. Atentar para essas questões sem reproduzi-las é fundamental em processos educativos que se propõem questionadores e transformadores da sociedade, como é o caso da formação de educadores do campo.

Nesse sentido, o trabalho coletivo dos educadores da Licena/UFV apresenta traços de contra-hegemonia. Tal coletividade se manifesta em diferentes instâncias: a organização geral, o planejamento pedagógico do curso com a totalidade dos educadores envolvidos e a presença de pessoas colaboradoras e professores de outros cursos; a implementação de um conselho de cooperação do curso e as relações estabelecidas com os movimentos sociais; as atividades de coordenação realizadas por uma comissão composta por quatro membros; o planejamento e o desenvolvimento dos conteúdos disciplinares do curso, envolvendo pelo menos dois educadores.

Limitamo-nos aqui a explicitar o trabalho coletivo no âmbito da organização pedagógica, revelando seus efeitos no desenvolvimento cotidiano do curso e na própria equipe docente. Adiantamos que, buscando otimizar esse trabalho coletivo, o grupo de educadores realiza imersões pedagógicas, reuniões semanais que envolvem questões pedagógicas e administrativas, além de encontros de estudo e planejamento articulado ao Núcleo Docente Estruturante (NDE), respeitando as atividades calendarizadas de Tempo Universidade e Acompanhamento de Tempo Comunidade.

No início do semestre letivo, acontece a Imersão Pedagógica, com duração aproximada de uma semana. As imersões são realizadas prioritariamente em espaços externos à universidade, de modo a garantir essa condição de imersão, na qual todos os educadores naquele período assumem exclusivamente

as ações de planejamento do semestre. Tratam de aspectos diversos: estruturação do curso; planejamento dos tempos e espaços de formação no semestre letivo; articulação da Licenciatura com as ações de ensino, pesquisa e extensão; estudo de temáticas e metodologias, Conselho de Cooperação da Licena/UFV, entre as questões relacionadas ao desenvolvimento do curso. Sua organização é de responsabilidade dos próprios educadores que, ao diagnosticarem os temas necessários a ser discutidos, elaboram o cronograma de trabalho e criam equipes (dupla, trio ou quarteto) que assumem a função e desenvolvem ações necessárias para concretizar o trabalho coletivo docente. Conforme a pauta da imersão, diferentes pessoas são convidadas a participar e contribuir com suas experiências, enriquecendo o debate.

Assim, cada imersão realizada até o momento assumiu uma especificidade, contribuindo mais para a governança do curso, ou construção do seu fluxo pedagógico e concepção de alternância, ou para as práticas docentes interdisciplinares e implementação de projetos de aprendizagem, ou ainda para a consolidação da proposta de estágio supervisionado. As contribuições vieram de diferentes atores sociais, entre professores, pesquisadores dos cursos da UFV, estudantes do Licenciatura e representantes dos movimentos sociais. Vale destacar que, ao final de cada imersão, a integração da equipe docente e seu amadurecimento como grupo são perceptíveis. E o processo continua ao longo do semestre.

No decorrer do semestre, objetivando o planejamento e a organização pedagógica de cada Tempo Universidade, além dos Acompanhamentos dos Tempos Comunidade, o coletivo docente se reúne semanalmente por um período de 4 horas. Essas reuniões também contam com a presença de professores parceiros e colaboradores de outros cursos universitários, que trazem contribuições para questões específicas e, além do planejamento, integram-se nas ações pedagógicas elaboradas. Nesses encontros semanais, surgem as demandas e deliberações para trabalhos em grupos específicos. Coletivos menores em termos numéricos são, então, constituídos.

Apenas a título de partilha dessa experiência, ressaltamos que inicialmente o grupo se reunia duas vezes por semana para tratar dos mais diferentes assuntos relacionados ao curso com todos os docentes. Porém, o processo de desenvolvimento do curso, o amadurecimento da equipe docente, o maior conhecimento sobre o funcionamento do curso e das instâncias universitárias, o aumento do número de educadores e também do trabalho com a chegada de novas turmas de estudantes favoreceram essa mudança na organização. Assim, algumas atribuições passaram a ser de responsabilidade da coordenação do curso e as demais são abordadas numa única reunião semanal com toda a equipe, envolvendo toda a organização do trabalho docente coletivo.

Os coletivos menores reúnem-se separadamente ao longo da semana para consolidar uma proposta para questões específicas. Essas questões podem ser relativas aos conteúdos disciplinares, planejamento dos tempos e espa-

ços de aprendizagem, organização logística do Tempo Universidade ou Tempo Comunidade, entre tantos outros<sup>14</sup>. As soluções encontradas nos coletivos menores são apresentadas nas reuniões semanais para apreciação e deliberação de todos. Dessa maneira, o grupo de educadores avança no planejamento e construção coletiva do curso, aprendendo nesse processo, ousando novas possibilidades e conhecendo mais suas práticas educativas.

No contexto da Licena/UFV, o planejamento coletivo docente foi fundamental para o desenvolvimento do trabalho com projetos de aprendizagem e a crescente interdisciplinaridade nas atividades do curso. Ao abordar as perspectivas de rupturas e inovações curriculares das escolas do campo, Lima (2014) aponta as contribuições da pedagogia de projeto e a organização curricular a partir de temas geradores.

O postulado gramsciano do conhecimento reconhece, nas formas de sociabilidade, o lugar de sua manifestação. A mente que desenvolve o conhecimento está indissolúvelmente vinculada a um corpo situado e conectado às relações sociais. Ele não está presente apenas nas formas de pensamento e interpretação, mas em tudo aquilo que envolve o ser humano (BEZERRA, 2008)

O cuidado com o coletivo e com o processo grupal se manifesta no cotidiano das relações profissionais e do planejamento do trabalho, sendo também uma tarefa coletiva, mais ou menos espontânea ou autogestada. Como dito anteriormente, a equipe de educadores da Licena traz em sua experiência acumulada a convicção e prática do trabalho coletivo e de Educação Popular. Às formações e experiências profissionais dos docentes soma-se o conhecimento de metodologias participativas e de facilitação de grupos de trabalho.

Portanto, a dinamização das reuniões e encontros coletivos impede que elas se tornem desgastadas e enfadonhas. Atividades de interação e descontração, casos e poesias são utilizados e bem-vindos. Inicialmente costumava-se eleger pessoas para serem guardiãs do tempo, da energia, da memória, responsáveis por cuidar desses processos nas reuniões. Atualmente, com o desenvolvimento do grupo, essas ações já estão internalizadas e sob responsabilidade coletiva.

Toda essa gama de atividades cotidianas, aparentemente corriqueiras e sem grande importância, somam-se na tarefa de consolidação do curso, garantindo um coletivo afinado com a proposta por ele construída, determinando autoconfiança na equipe, incrementando as relações interpessoais do contexto

---

<sup>14</sup>Há espaços coletivos no cronograma de cada Tempo Universidade que são valorizados como espaços educativos e expressão do trabalho coletivo docente, como o “Embarque” (momento de acolhida no início do Tempo Universidade), o “Licine” (exibição de filmes seguidos de debates), a “Cultural” (confraternização organizada por educandos e educandas), o “Espaço Aberto” (oficinas de temas diversos oferecidas por educandos e educadores) e a “Avaliação do TU” (no final de cada Tempo Universidade e de cada semestre letivo).

profissional e gerando aprendizado. Todo esse processo, obviamente, repercute no trabalho docente de formação de educadores. Como afirma Gramsci (1981, p. 12), “na mais simples atividade está contida uma determinada concepção de mundo”.

#### **f) Institucionalização e implicações do contexto atual de financiamento**

Como mencionamos anteriormente, o curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFV foi criado mediante o Edital de Seleção nº 2/2012 - SESU/SETEC/SECADI/MEC-PROCAMPO, no qual eram previstos, além da contratação de docentes e técnicos administrativos, recursos para os três primeiros anos de funcionamento do curso.

Na UFV o curso já nasce formalmente institucionalizado, mas na prática esse processo continua até o início da 5ª turma, em que a universidade vem ensinando a cada necessidade, em suas estruturas rígidas e fechadas, a abertura de novas formas de fazer e pensar o Ensino Superior.

A finalização do financiamento específico e a entrada de recursos apenas pela Matriz ANDIFES<sup>15</sup> trouxe vários potenciais e desafios. Se, por um lado, o curso teve que se reorganizar pedagogicamente devido à nova realidade financeira, por outro, trouxe-o para o foco da universidade e, com efeito, a sua institucionalização. Foi criada uma comissão nomeada pela Reitoria, com participação das Pró-Reitorias, Centro de Ciências Humanas e Coordenação de Curso, para pensar os aspectos pedagógicos e os financeiros.

Para subsidiar as negociações internas, o aporte obtido com a participação de representantes dos docentes da Licena/UFV na Rede Mineira de Educação do Campo e no Fórum Nacional de Educação do Campo foi fundamental. Durante um ano inteiro de negociações, a comissão gerou um relatório que, após apreciação dos conselhos superiores, instituiu um formato pedagógico e financeiro para a continuidade do curso na UFV. Entre os encaminhamentos, destacam-se: a continuidade de ingresso do público prioritário da Educação do Campo por Edital Específico de Seleção, com utilização das notas no ENEM, a assistência estudantil para transporte, alimentação e hospedagem, garantida de acordo com critérios de análise socioeconômica.

Uma das consequências da negociação foi a alteração do ritmo de alternância, passando de 3 Tempos Universidade para dois, mantendo-se um encontro de Acompanhamento do Tempo Comunidade (ATC) por semestre, com restrições orçamentárias. Essa decisão foi tomada exclusivamente por critérios financeiros.

---

<sup>15</sup>A Matriz ANDIFES foi estabelecida a partir do Decreto Presidencial 7.233/2010, que “dispõe sobre procedimentos orçamentários e financeiros relacionados à autonomia universitária”, com o objetivo de institucionalizar a alocação dos recursos de custeio e capital, de forma a garantir precisão técnica e transparência na distribuição desses recursos nas universidades federais. A Matriz tem como principal indicador o “aluno equivalente”.

ros, pois o coletivo de educadores defende que é mais adequado pedagogicamente manter três TUs por semestre.

É importante ressaltar outra consequência consolidada nos debates da Comissão: diferentemente dos três primeiros anos de implementação do curso (de 2014 a 2016), garantidos por meio de verbas previstas no Edital de Seleção nº 2/2012, desde 2017 o número de ingressos foi reduzido em 50%, passando de 120 para 60 estudantes por ano.

Um dos encaminhamentos da Comissão que se destaca como proposta de sustentabilidade financeira e pedagógica do curso é a construção de um espaço físico (no relatório da Comissão, chamado de laboratório de aprendizagem) que comporte a hospedagem dos estudantes durante os TUs, além de espaços para prática e vivências pedagógicas.

Percebe-se que haverá necessidade de aproximação com os movimentos sociais e sindicais do campo para viabilizar a manutenção do curso e a permanência dos estudantes. Se, por um lado, o MEC e a universidade se afastam das suas responsabilidades financeiras com o curso, por outro, força a aproximação do curso com os movimentos que demandaram a sua criação.

## **5. Considerações finais**

Diante dos desafios postos para a expansão da Educação Superior do Campo no país (MOLINA; FREITAS, 2011), destacamos a relevância dos processos sociais que antecederam a criação da Licena/UFV para sua implementação. O histórico de articulação com inúmeros movimentos sociais do campo e o desenvolvimento de diferentes projetos de pesquisa e extensão anteriores contribuíram na consolidação do curso, cujos alicerces apontam para um projeto de campo que traduz a diversidade da vida produzida no cotidiano desses territórios.

As bases sociais precedentes à construção da Licena/UFV não minimizam os desafios impostos à sua consolidação que pautam o diálogo permanente com os movimentos sociais, a institucionalização de parcerias e consideração dos diferentes atores sociais das mais variadas comunidades representadas e refletidas na diversidade dos sujeitos presentes no curso.

No que tange às estratégias de ingresso e permanência estudantil, observamos que o curso obtém êxito na garantia do público-alvo. A substituição do vestibular específico realizado no primeiro ano para o aproveitamento da nota do ENEM, com especificação em edital do público prioritário para ingresso, garante um maior número de estudantes agricultores e/ou filhos de agricultores, egressos de escolas do campo, quilombolas e indígenas, membros de movimentos sociais do campo ou educadores de escolas do campo.



Com o término do financiamento específico para implementação do curso e a redução significativa nos repasses financeiros, ficam evidentes os desafios para implementação e consolidação do curso, uma vez que é projeto fruto de uma política afirmativa e, por isso, com grande demanda de assistência estudantil para a garantia da permanência desses sujeitos na universidade. O curso traz uma proposta pedagógica estruturada em alternâncias educativas com dinâmicas orçamentárias específicas que, por não serem compreendidas pela universidade, enfrentam dificuldades de operacionalização.

Existe um vínculo íntimo entre Escola do Trabalho e as práticas pedagógicas desenvolvidas na Licena/UFV com base na Pedagogia da Alternância. Nesse sentido, a agricultura camponesa e a Agroecologia articuladas com o trabalho camponês, com as experiências agroecológicas estabelecidas no âmbito dos territórios dos educandos, dão as bases para a estruturação de processos educativos na Licena/UFV, tendo como objetivo maior a superação das contradições que compõem o campo brasileiro.

A formação por área em Ciências da Natureza adquire coerência nesse processo em que a Agroecologia assume relevância. Desse modo, ressaltamos, do ponto de vista pedagógico, as possibilidades de a Agroecologia articular conhecimentos científicos e populares das Ciências da Natureza e Ciências Sociais. Do ponto de vista político, ela confere as bases de um campo econômico, social e ecologicamente sustentável, projeto para o qual o curso pretende contribuir em sua construção.

Quanto ao trabalho coletivo docente, observamos que ele segue na contracorrente do *modus operandi* das universidades. No entanto, podemos perceber e valorizar seus resultados não só do ponto de vista pedagógico como do comprometimento político dos educadores e educadoras, além da satisfação com o trabalho. Outro retorno favorável expressa-se na percepção que temos de como isso é valorizado pelos educandos.

## Referências

ANDRADE, F. M. C. et al. Agroecologia, pedagogia da alternância e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na formação de educadores do campo. **Enseñanza de las Ciencias**, Núm. Extra, p. 3299-3306, 2017.

BEZERRA, C. Emancipação e apropriação social do conhecimento em Gramsci: uma reflexão a partir do corpus categorial da filosofia da história. **Revista do Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, UFMG, v. 17, n. 3, set/dez, 2008.

CALDART, R. S. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde** [Online], v. 7, p. 35-64, 2009.

\_\_\_\_\_. Trabalho, agroecologia e educação politécnica nas escolas do campo In: PIRES, J. H. et al. (org.). **Questão agrária, cooperação e agroecologia**, vol. III. São Paulo: Outras Expressões, 2016.

CARDOSO, I. M. et al. Continual learning for agroforestry system design: university, NGO and farmer partnership in Minas Gerais, Brazil. **Agricultural Systems**, Inglaterra, v. 69, p. 233-257, 2001.

\_\_\_\_\_; FERRARI, E. A. Construindo o conhecimento agroecológico: trajetória de interação entre ONG, universidade e organizações de agricultores. **Revista Agriculturas** [Impresso], v. 3, p. 28-32, 2006.

CIAVATTA, M. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. In: \_\_\_\_\_. FRIGOTTO, G. **Teoria e educação no labirinto do capital**. São Paulo: Expressão Popular, 2016.

FERNANDES, B. M. Sobre a tipologia de territórios. In: SAQUET, M. A. SPOSITO, E. S. (org.). **Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos**. São Paulo: Expressão Popular, 2009. p. 33.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GHUR, D. M. P.; TONÁ, N. Agroecologia. In: CALDART, R. S. et al. (org.). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 59-66.

GIMONET, J.-C. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEF-FAS**. Petrópolis, RJ: Vozes, Paris: 2007.

GRAMSCI, A. **A concepção dialética da história**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

KONDER, L. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense: 2008.

LIMA, E. de S. Currículo das escolas do campo: perspectivas de rupturas e inovação. In: \_\_\_\_\_.; SILVA, A. M. (org.). **Diálogos sobre Educação do Campo**. 2. ed. Teresina: EDUFPI, 2014.

MOLINA, M. C.; FREITAS, H. C. A. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011.

\_\_\_\_\_. Expansão das Licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 145-166, jan./mar. 2015.

PISTRAK, M. M. **A escola comuna**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013

PLOEG, J. D. **Camponeses e impérios alimentares: lutas por autonomia e sustentabilidade na era da globalização**. Tradução de Rita Pereira. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008

RIBEIRO, M. Trabalho-educação no movimento operário e no movimento camponês: unidade na diversidade. In: CANÁRIO, R.; RUMMERT, S. (org.). **Mundos do trabalho e aprendizagem**. Lisboa: Educa, 2009.

RIBEIRO, R. O trabalho como princípio educativo: algumas reflexões. **Saúde e Sociedade**, v. 18, supl. 2, 2009.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005.

SILVEIRA, P. S. **Pegadas agroecológicas: história e práticas educativas de grupos de agroecologia**. Dissertação (Mestrado em Educação) Viçosa: Universidade Federal de Viçosa, 2016.

UFV - Universidade Federal de Viçosa. **Edital de Processo Seletivo Curso Presencial de Licenciatura em Educação do Campo**, 2014, 13p.

\_\_\_\_\_. **Edital do Processo Seletivo para Ingresso no Curso de Licenciatura em Educação do Campo**, 2016, 31p.

\_\_\_\_\_. **Edital do Processo Seletivo para Ingresso no Curso de Licenciatura em Educação do Campo**, 2017, 27p.

WEZEL, A. et al. Agroecology as a science, a movement and a practice. A review. **Agronomy for Sustainable Development**, v. 29, p. 503-515, 2009.

# REGIÃO SUL







# A Educação do Campo em alternância: uma licenciatura, muitos desafios e possibilidades

Ana Cristina Hammel<sup>1</sup>

Fábio Luiz Zeneratti<sup>2</sup>

## Considerações iniciais

O objetivo deste trabalho é apresentar as possibilidades e os desafios enfrentados no processo de consolidação do curso de Licenciatura em Educação do Campo - Ciências Sociais e Humanas da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Laranjeiras do Sul/Paraná.

Tal objetivo implica na reflexão sobre os desafios da formação de professores do campo no estado do Paraná, ou mais especificamente, da região centro-sul do estado. Isso impõe constantes transições de escala, estabelecendo conexões entre o local, o regional e o nacional com a finalidade de demonstrar que a consolidação da Educação do Campo faz parte de um processo histórico marcado por contradições de toda natureza. Certamente a maior delas se insere no bojo das perversas expressões da questão agrária brasileira, com destaque para a estrutura fundiária concentrada e o lugar do campo no modelo produtivo adotado no país, fatores que impõem limites à consolidação de qualquer projeto voltado às necessidades dos camponeses, como o da Educação do Campo, escopo deste trabalho.

A estrutura fundiária paranaense é resultado da monopolização fundiária ainda em curso no Brasil, mesmo se diferenciando da realidade nacional. Como destaca Paulino (2011, p. 114), o estado se encontra em situação privilegiada em relação ao Índice de Gini<sup>3</sup>, contudo não é possível dizer que haja uma justa distribuição de terras, condição básica para manter os sujeitos no campo em

---

<sup>1</sup>Doutoranda em História (Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE). Professora da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), no Curso Interdisciplinar em Educação do Campo - Ciências Sociais e Humanas.

<sup>2</sup>Doutor em Geografia (Universidade Estadual de Londrina - UEL). Professor da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), no Curso Interdisciplinar em Educação do Campo - Ciências Sociais e Humanas.

<sup>3</sup>O Índice de Gini é utilizado para calcular o nível de concentração de terras, numa escala em que 1 representa concentração absoluta, ou seja, todas as terras pertenceriam a um único proprietário.

condições menos desfavoráveis. A autora adverte que houve no Paraná certa concentração fundiária entre os anos de 1985 e 2006, pois o índice passou de 0,749 para 0,770, porém ainda abaixo da média nacional, de 0,854, o que significa que o nível de concentração fundiária do Paraná é menor do que no resto do Brasil.

Entretanto, esses dados não nos permitem concluir que o estado tenha uma justa distribuição fundiária, em absoluto, já que os 45,7% dos estabelecimentos que possuem área de até 10 hectares ocupam apenas 4,8% da área do estado. A situação privilegiada a que Paulino (2011) faz referência é a menor presença dos estabelecimentos com área superior a 1.000 hectares, que no estado representam 0,3% dos estabelecimentos, concentrando 19,3% da área total. Já no Brasil esse estrato de área representa 0,91% dos estabelecimentos, concentrando uma área de 44,42% (IBGE, 2006).

Se o estrato de área superior a 1.000 hectares apresenta um número menor de estabelecimentos e de área monopolizada, o estrato de área dos estabelecimentos de até 10 hectares também se diferencia da média nacional, apresentando um número de estabelecimentos menor, com percentual de 45,7%. No Brasil representa 47,86%, mas no Paraná esses estabelecimentos controlam uma área superior, com 4,8% da área total dos estabelecimentos, enquanto a média nacional é de 2,36%. Isso nos indica que a média de área dos estabelecimentos de até 10 hectares é maior no Paraná, o que é confirmado pelos dados do Censo Agropecuário de 2006 (IBGE, 2006). A média brasileira de área dos estabelecimentos nesse estrato é de 3,15 hectares, e no Paraná esse número passa para 4,48 hectares, representando para os camponeses uma área um pouco maior para cultivo e vida.

Ainda é necessário destacar que no estado 92,7% dos estabelecimentos apresentam área inferior a 100 hectares e controlam 36,1% da área dos estabelecimentos, referências melhores do que a média nacional, em que 86,76% dos estabelecimentos estão nesse estrato de área, mas ocupam apenas 21,96% da área total. Esses dados devem ser tratados com cautela, pois, embora o estado do Paraná apresente índices de concentração do uso da terra menores que a média nacional, eles ainda indicam que há significativa monopolização em curso no estado, afinal, de 1996 a 2006, o estrato de área acima de 1.000 hectares apresentou crescimento, passando de 14,4% para 19,3% da área ocupada.

Ademais, os níveis nacionais do Índice de Gini são extremos, portanto, embora a média nacional seja aqui invocada como parâmetro, isso não pode camuflar o essencial, ou seja, o Paraná também apresenta concentração fundiária significativa. Isso demonstra um descolamento entre as propostas estatais de desconcentração fundiária expressas sobretudo no I Plano Nacional de Reforma Agrária, editado em 1986 pelo governo José Sarney, fruto do Estatuto da Terra de 1964, e no II Plano Nacional de Reforma Agrária, criado no governo Lula em 2003, ambos incapazes de massificar a desconcentração fundiária (os números do Censo Agropecuário de 2006 são provas incontestes disso).



Não bastasse o bloqueio à terra de trabalho imposto aos sujeitos do campo, fruto do monopólio de classe sobre a terra, o Brasil adotou um modelo de desenvolvimento no qual a agricultura foi lançada à condição de fornecedora de divisas para o desenvolvimento industrial, resultado de um pacto político construído especialmente a partir da década de 1950.

Prado Júnior (2004) foi assertivo ao observar a importância singular que assumiu a agricultura na história econômica do Brasil. O autor demonstra como a cafeicultura de exportação contribuiu para o processo de industrialização do país. Diante da posição que o café assumiu no processo de acumulação, as primeiras investidas em direção à industrialização o tiveram como principal fornecedor de divisas. Prado Júnior (2004) afirma que muitos dos que aplicaram capitais na indústria haviam acumulado na produção cafeeira.

Contudo, no decorrer das décadas seguintes a busca por fomentar a acumulação no setor industrial levou as políticas agrícolas a privilegiarem as culturas e atividades que representassem mercado de consumo ao setor industrial, como bem destacou Paulino (2006). Por tal razão, a substituição da cafeicultura por culturas temporárias, como a soja, o trigo e o milho, inseridas em uma complexa rede de modernização da base técnica da agricultura, representou a conhecida Revolução Verde.

Isso se deu em várias frentes, como constata Oliveira (2010, p. 12), que se refere a uma delas, de grande importância. Em meados da década de 1970, todo empréstimo bancário destinado a subsidiar a produção agrícola deveria ter, pelo menos, 15% do valor aplicado na compra de adubo químico. Trata-se de uma clara mediação do Estado no direcionamento da produção agrícola, cujo objetivo é criar mercado consumidor para os produtos industriais. Ademais, o autor afirma que o acesso ao crédito foi seletivo, privilegiando as propriedades maiores, principalmente aquelas acima de 100 hectares, que obtiveram em 1975 cerca de 68% do crédito disponível ao setor agrícola.

A modernização da agricultura consolidou a dependência da agropecuária aos insumos industriais e maquinários, bem como se constituiu em um movimento que incluiu propaganda, assistência técnica, armazenamento, comercialização e industrialização de produtos da terra. A lógica era a integração do campo ao modelo industrial (DUARTE, 2003).

Para Fabrini (2002), emerge um modelo produtivo que aproxima a indústria do campo, em última instância criando uma relação de dependência.

A modernização da agricultura implicou na integração entre indústria e agricultura, quando a forma de produzir acabou sendo imposta por instâncias de fora da unidade de produção, como por exemplo, os pacotes tecnológicos e a crescente utilização de insumos químicos, biológicos e físicos, necessários para o desenvolvimento da produção agrícola (FABRINI, 2002, p. 135).

A modernização da agricultura implicou na integração entre indústria e agricultura, quando a forma de produzir acabou sendo imposta por instâncias de fora da unidade de produção, como por exemplo, os pacotes tecnológicos e a crescente utilização de insumos químicos, biológicos e físicos, necessários para o desenvolvimento da produção agrícola (FABRINI, 2002, p. 135).

Em tal cenário, no qual se desenha um modelo agropecuário subsidiário à produção industrial, desenvolve-se um processo de resistência por parte de uma fração dos sujeitos do campo, em especial os camponeses. Isso se manifesta nas lutas que eclodem no Paraná a partir da década de 1980, tendo como fundamento o antagonismo ao modelo agropecuário adotado no país: exportador, latifundiário e monocultor, associado à expropriação e à negação do acesso à terra aos que realmente nela trabalham, concretizado na concentração fundiária. O resultado foi a organização social dos camponeses e o enfrentamento das forças conservadoras.

Isso pode ser facilmente constatado pelas várias ocupações de terra que ocorreram no estado, entre as quais se destacam: a ocupação das fazendas Anoni e Cavernoso (Cantagalo/Candói, 1983); a fazenda Giacommet-Marodin (Chopinzinho, 1983); a fazenda Quinhão 11 (Sertaneja, 1983); e a fazenda Imaribo (Mangueirinha, 1984) (FABRINI, 2003, p. 99).

Em meio a esses conflitos, foi fundado em Cascavel (PR), no ano de 1984, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que utilizou como estratégia pressionar o governo justamente com a ocupação de latifúndios (OLIVEIRA, 1994). Embora o MST não seja o único movimento social do campo, ele é um exemplo da oposição de classe própria de uma sociedade que se assentou sobre o modo capitalista de produção, e, por isso, torna-se imperativo destacar seu papel na luta pela terra, mesmo que apenas referencialmente, afinal o aprofundamento exigiria um trabalho à parte.

A partir de 1990, o acúmulo das lutas e a organização dos movimentos sociais no campo vão pressionar os governos a criar políticas de Reforma Agrária em todo o país. No Paraná o MST já consegue somar conquistas na desapropriação e assentamentos dos trabalhadores, porém as condições de acesso à terra colocam novas demandas, como abertura de estradas, escolas, saúde, financiamentos e outras.

É nesse quadro, no qual a busca de sustentação das terras conquistadas passa a ser central, que ocorre o I Encontro Nacional dos Educadores das Áreas de Reforma Agrária (I ENERA) em 1997, e no ano seguinte, a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo. Isso demonstra que a preocupação com a educação passa a ser basilar para a manutenção e a ampliação da luta pela terra e pela vida.

O Quadro 1, sistematizado por Vendramini (2009) a partir da leitura de alguns estudiosos sobre temáticas relacionadas ao campo e à Educação do Campo,

ajuda na compreensão das lutas dos movimentos sociais que vão contribuir para consolidar a organização nacional “por uma Educação do Campo”.

### Quadro 1: Contexto histórico brasileiro e a Educação do Campo

<p style="text-align: center;"><b>Período de 1985 a 1996</b></p>	<p><b>Contexto histórico brasileiro</b></p> <p>1985: eleição direta - Tancredo vence, mas morre antes de assumir, e Sarney assume</p> <p>1985: Plano Nacional de Reforma Agrária (10/10/1985)</p> <p>1985: criação da UDR (União Democrática Ruralista)</p> <p>1985: criação do Ministério de Reforma Agrária e Desenvolvimento (MIRAD)</p> <p>1985: 26% da população vivia no campo</p> <p>1985: I Congresso Nacional dos Sem Terra (Ocupação é a única solução)</p> <p>1985: propriedades com menos de 10 hectares representavam 52,9% dos estabelecimentos e ocupavam 2,6% da área. Em 1995 representavam 50%, ocupando apenas 2% da área; enquanto, isso, em 1985, as propriedades com mais de 1.000 hectares representavam 0,9% dos estabelecimentos e ocupavam 43,7% da área. Em 1995 passaram a representar 1% dos estabelecimentos, ocupando 45% da área</p> <p>1986: Plano Cruzado</p> <p>1986: criação da CGT (Central Geral dos Trabalhadores)</p> <p>1987: Plano Bresser</p> <p>1988: promulgação da Constituição Federal – em seu art. 5 definia que a propriedade privada deveria cumprir sua função social, caso contrário seria desapropriada</p>	<p><b>Educação do Campo</b></p> <p>1987: Criação do setor de Educação do MST. Organização de uma proposta de educação para as escolas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra</p> <p>1990: Conferência Mundial de Educação Para Todos. Um compromisso para superar as disparidades educacionais foi assumido. Os grupos excluídos (os pobres, os meninos, as meninas de rua ou trabalhadores, as populações da periferia urbanas e zonas rurais [grifo nosso], os nômades e os trabalhadores migrantes, os povos indígenas, as minorias étnicas, raciais e linguísticas, os refugiados, os deslocados pela guerra e os povos submetidos a um regime de ocupação não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais)</p> <p>1993: Plano Decenal de Educação para todos (2 – Universalizar, com equidade, as oportunidades de alcançar e manter níveis apropriados de aprendizagem e desenvolvimento [...])</p> <p>e – diferenciando modalidades, métodos e estratégias educativas apropriadas às necessidades de aprendizagem de indígenas, crianças de áreas rurais pobres e de expansão de fronteiras, bem como de trabalhadores de setores informais)</p>
--	---	--

<p style="text-align: center;"><b>Período de 1985 a 1996</b></p>	<p>22/12/1988: assassinato do seringueiro militante Chico Mendes</p> <p>1987, 88 e 89: três supersafras na agricultura</p> <p>1988: maiores latifúndios situados na Amazônia (o maior deles, Manasa S.A., com 4.140.767 ha)</p> <p>1989: Plano Verão</p> <p>1990: II Congresso Nacional dos Sem Terra</p> <p>1990: Collor de Mello lançou o Programa Terra Brasil</p> <p>1992: fundação da Confederação das Cooperativas de Reforma Agrária do Brasil Ltda (CONCRAB)</p> <p>1992-1994: governo Itamar Franco</p> <p>1991: VI Encontro Nacional do MST</p> <p>1993: Lei 8.629 – lei agrária que regulamentou desapropriações de terra para a Reforma Agrária</p> <p>1994 – Plano Real</p> <p>1995 – 3º Congresso Nacional dos Sem Terra</p> <p>1995 – Massacre de Corumbiara (RO) (morreram dois policiais e nove Sem Terra)</p> <p>1995 – Criação do Iterra (Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária) em Veranópolis/RS</p> <p>1996 – Massacre de El Dorado dos Carajás (PA) (195 Sem Terra mortos)</p> <p>1995 – Lema do MST era: “Reforma Agrária, luta de todos!</p> <p>1995 – 1998 – Governo Fernando Henrique Cardoso</p> <p>1996 – 3000 famílias ocuparam a Fazenda Giacometti Marodin (Rio Bonito do Iguaçu/PR) que tinha 83 mil habitantes.</p>	<p>1995: MST recebe prêmio do UNICEF pela sua proposta de Educação</p> <p>LDB (Lei 9.394/1996): art. 20 aponta para a necessidade de calendário escolar próprio, adaptações curriculares e estruturais para atender às necessidades do campo</p> <p>1996: publicação do caderno 8 do MST, com princípios filosóficos e pedagógicos</p> <p>1996: criação das primeiras escolas itinerantes do Brasil no Rio Grande do Sul, por meio do Parecer CEE/RS 1313</p>
--	--	---

<p><b>Período de 1997 aos dias atuais</b></p>	<p><b>Contexto histórico brasileiro</b></p> <p>1997: Marcha Nacional por Terra, Emprego e Justiça, com a participação de 100 mil pessoas</p> <p>1998: criação do Banco da Terra (Programa Célula da Terra lançado em 1997) - apoio financeiro do Banco Mundial</p> <p>1998: foram eleitos 89 deputados ligados à UDR (antes eram 117)</p> <p>2001: o MST realiza aliança com movimentos que compõem a Via Campesina (MPA, ANMTR, CPT, MAB, PJR, FEAB, SINPAF)</p> <p>1999 a 2002: Governo Fernando Henrique Cardoso. Havia três linhas de financiamento para a agricultura: Cédula da Terra, Banco da Terra e Crédito Fundiário de Combate à Pobreza. No governo Lula, passaram a ser: Combate à Pobreza, Nossa Primeira Terra e a consolidação da Agricultura Familiar</p> <p>2003: o governo federal adota a Medida Provisória nº 131, que libera a comercialização de transgênicos</p> <p>2003: Movimentos Sociais escrevem a Carta da Terra</p> <p>2003 a 2010: Governo Luiz Inácio Lula da Silva</p> <p>2003: propriedades com menos de 10 ha ocupavam 1,8% da área, com 1.338.711 imóveis e as com mais de 1.000 ha ocupavam 43,8%, com 69.123 propriedades</p> <p>2004: 1.640 assentamentos com 105.466 famílias e 124.240 famílias acampadas no Brasil</p> <p>2007: termina o II Plano Nacional de Reforma Agrária</p> <p>2011: Governo Dilma Rouseff</p>	<p><b>Educação do Campo</b></p> <p>1997: os movimentos sociais recolocam a discussão sobre a Educação do Campo e promovem o I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA)</p> <hr/> <p>1997: Escola Ativa (inspirada na Colômbia - Escuela Nueva) - formação de professores de classes multisseriadas</p> <p>1998: o Ministério de Desenvolvimento Agrário criou o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), para a escolarização dos assentados, que em 2001 foi incorporado ao INCRA</p> <p>1998: criação do primeiro curso de Pedagogia da Terra (Unijuí/RS)</p> <p>Plano Nacional de Educação (2001)</p> <p>Meta 13: Estabelecer junto às escolas agrotécnicas e em colaboração com o Ministério da Agricultura cursos básicos para agricultores, voltados para a melhoria do nível técnico das práticas agrícolas e da preservação ambiental, na perspectiva do desenvolvimento auto-sustentável.</p> <p>Meta 15: Transformar progressivamente as escolas unidocentes em escolas de mais de um professor, levando em consideração as realidades e as necessidades pedagógicas e de aprendizagem dos alunos.</p> <p>Meta 16: Associar as classes isoladas unidocentes remanescentes a escola de, pelo menos, quatro séries completas.</p>
---	---	--

**Período de 1997  
aos dias atuais**

Meta 17: Prover de transporte escolar as zonas rurais, quando necessário com colaboração financeira da União, Estados e Municípios, de forma a garantir a escolarização dos alunos e o acesso à escola por parte do professor.

Meta 25 - Prever formas mais flexíveis de organização escolar para a zona rural, bem como a adequada formação profissional dos professores, considerando a especificidade do alunado e as exigências do meio.

No Plano, nos itens de Ensino Médio e Ensino Superior, não há referência à especificidade das escolas do campo. No item referente à Educação de Jovens e Adultos há uma preocupação em relação ao analfabetismo.

2002: aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo pelo CNE

2003: criação das Escolas Itinerantes no Paraná. A primeira foi a Chico Mendes no Acampamento José Abílio dos Santos (30/10/2003) em Quedas do Iguaçu (com 660 educandos e 43 educadores)

2004: II Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo

<p><b>Período de 1997 aos dias atuais</b></p>	<p>Metas: universalizar o acesso à Educação Básica de qualidade para a população que trabalha e vive no campo; ampliar o acesso à educação superior; valorizar e formar educadores(as) do campo; respeitar a especificidade da Educação do Campo e a diversidade de seus sujeitos. Desencadearam-se, a partir destes fatos, encontros estaduais para a constituição das articulações estaduais por uma Educação do Campo.</p> <p>2004: Criação da SECAD (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade)</p>
	<p>2005: Tentativa de criar um Comitê Estadual de Educação do Campo no Paraná</p>
	<p>2006: Diretrizes curriculares para a Educação do Campo no Paraná</p> <p>1º Semestre de 2008: ações repressivas do Judiciário do Rio Grande do Sul em relação às escolas dos acampamentos do MST, inclusive ateando fogo à escola</p>
	<p>2006: ocorreu a criação do FUNDEB diferenciado</p>
	<p>2009: retomada das discussões para criar um Comitê Estadual de Educação do Campo no Paraná, que em 2010 foi constituído, mas não instituído, por ter sido proposto como “deliberativo”</p>

*Fonte: O quadro foi elaborado por Vendarmini (2009), a partir de: Leite (1999); Romanelli (1978); Morisawa (2001); Brasil (2001); Campos (1999); Calazans (1993); Germer (2002); Souza (2008); Taffarel et al. (2009); Camini (2009); Ribeiro (2010); Conde (2004).*

O Quadro 1 mostra a evolução da Educação do Campo ligada à luta dos trabalhadores, e nele é possível observar como é recente a preocupação com a formação específica desse espaço de trabalho e vida, da mesma forma que são poucas as experiências nesse sentido, em geral realizadas pelos movimentos sociais, que trazem em suas reivindicações a reafirmação de necessidades diferenciadas à educação escolar nesse âmbito. Anteriormente quem atuava nesses espaços eram profissionais formados em nível médio e/ou no antigo curso de magistério, ou quem apresentava um nível mais alto de estudos.

No Paraná a Escola Itinerante<sup>4</sup> é legalizada pela Secretária de Estado de Educação (SEED) em 2004, cresce a demanda por educadores e educadoras para suprir alguns problemas e o MST cria, em parcerias com outros movimentos sociais e órgãos estaduais, como o PRONERA, cursos de formação em magistério e pedagogia. Porém, a maioria das pessoas que atuam nas escolas, especialmente nas Itinerantes, continua não tendo a formação recomendada pela legislação.

Essa nova demanda vai gerar a necessidade de profissionais que atuem nas escolas, por isso o MST e outros movimentos camponeses começam a pautar a formação de educadores para o campo. Trata-se de um projeto educativo a ser vinculado à escola, compreendendo os profissionais da educação e a comunidade escolar como sujeitos com capacidade de decidir os rumos de sua educação. Esse procedimento aponta para uma necessidade urgente de mudar a maneira de conduzir as reformas educacionais no Brasil, favorecendo a sua consecução na prática concreta, uma vez que os atuais gestores de órgãos oficiais proclamam a autonomia e a gestão democrática nas escolas públicas, seguindo orientações da própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

Desse modo, os cursos de Licenciatura em Educação do Campo por Áreas de Conhecimento respondem a uma demanda específica das escolas do campo e também da realidade onde elas estão inseridas. Como organizar uma escola com poucos educandos? Como torná-la possível sem onerar os cofres públicos? Qual proposta de educação responde aos desafios dos trabalhadores do campo?

A partir das demandas, no ano de 2007 são aprovadas quatro turmas de Licenciatura em Educação do Campo em quatro universidades de diferentes estados brasileiros. Essas experiências-piloto têm acumulado reflexões para a continuidade da oferta.

Considerando os elementos apresentados, analisaremos a especificidade do Paraná e o as experiências que se avolumaram nesses anos de oferta dos cursos em diferentes universidades do Estado.

---

<sup>4</sup>Modalidade de escola surgida para o atendimento às escolas dos acampamentos e, conseqüentemente, do campo.



## As Licenciaturas em Educação do Campo no Paraná

A Educação do Campo no Paraná está diretamente ligada ao contexto nacional. No âmbito da participação dos movimentos sociais nos diferentes espaços de articulação política e como fruto da I Conferência Nacional por uma Educação do Campo em 1998, foi organizada a Conferência de Porto Barreiro, entre os dias 2 e 5/11/2000, com a participação de mais de 450 educadores e dirigentes de movimentos sociais de 64 municípios paranaenses.

A Carta de Porto Barreiro, resultante da Conferência, traz estratégias importantes para a Educação do Campo, entre elas a formação de educadores.

Dentre os elementos sistematizados na Carta de Porto Barreiro, estava a necessidade de formação de educadores do campo. Essa demanda passou a exigir que a Articulação Paranaense por uma Educação do Campo, amparada na experiência do MST no Rio Grande do Sul, com o curso de Pedagogia da Terra, assumisse o compromisso de lutar pela formação de educadoras e educadores do campo no estado do Paraná. Nesse contexto da luta por uma Educação do Campo no estado do Paraná, a UNIOESTE, em diálogo com os MSPsdoC vinculados à Via Campesina, tem construído uma trajetória importante na direção de graduar sujeitos numa concepção de respeito à cultura e à lógica do campo, inserindo-se na luta por uma Educação do Campo em nosso país (CAMPOS, s.d., p. 8).

No ano de 2003, é criada a Coordenação da Educação do Campo pelo governo do estado do Paraná, vinculada à SEED. A coordenação iria desenvolver ações com as escolas, os movimentos sociais e as comunidades camponesas. No ano de 2009, o Ministério da Educação lança o primeiro edital para oferta de novas turmas em Licenciatura em Educação do Campo, e no ano seguinte a também recém-criada Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) passa a ofertar o Curso Interdisciplinar em Educação no Campo - Ciências da Natureza, Matemática e Ciências Agrárias.

A partir do edital e com a demanda apresentada na região, a Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (UNICENTRO), a Universidade Estadual do Oeste (UNIOESTE) e a Universidade Federal Tecnológica do Paraná (UTFPR) - Campus de Dois Vizinhos, passam a ofertar o curso. Costa (2013, p. 43) analisa os projetos dos cursos ofertados nessas universidades e destaca:

Em menos de uma década, a Educação do Campo, no Estado do Paraná, vem se materializando enquanto política pública. Política, esta, pensada a partir dos sujeitos envolvidos com o campo, mediante a ação dos Movimentos Sociais, principalmente o MST, participação de Universi-

dades e do Estado que é movido pela tensão provocada pelos Movimentos Sociais do Campo. Destacam-se neste processo as Universidades Estaduais Unioeste e a Unicentro, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná-UTFPR e a Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS, que ofertam Cursos de Licenciatura em Educação do Campo por meio de editais ou como curso permanente, no caso da UFFS. As Universidades que ofertam o curso de forma não permanente elaboram projetos e captam recursos pelo PROCAMPO.

Pelo menos duas questões levantadas pelo autor merecem destaque na análise da oferta dos cursos, ou seja, o tempo da oferta e o protagonismo dos movimentos sociais ao pautar a demanda. Ao mesmo tempo em que isso representa uma conquista, coloca um desafio para as universidades: dialogar com novos processos pedagógicos e com a estrutura construída nas escolas da rede estadual de ensino. Costa (2013) sistematiza a oferta dos cursos no Paraná até 2010, cujo quadro seria o seguinte:

**Quadro 2: Quadro da oferta dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo no Paraná em 2010**

Universidade	UNIOESTE	UNICENTRO	UTFPR	UFFS
<b>Curso</b>	Licenciatura em Educação do Campo	Licenciatura em Educação do Campo	Licenciatura em Educação do Campo	Interdisciplinar em Educação no Campo - Licenciatura
<b>Campus</b>	Cascavel	Guarapuava (Extensão em Laranjeiras do Sul)	Dois Vizinhos	Laranjeiras do Sul
<b>Vagas</b>	60	60	60	60 por ano
<b>Local de oferta</b>	Cascavel	Laranjeiras do Sul, Guarapuava	Dois Vizinhos	Laranjeiras do Sul
<b>Carga horária</b>	3.275 horas	3.372 horas	3.300 horas	3.405 horas
<b>Integralização</b>	4 anos (8 etapas)	4 anos (8 etapas)	4 anos (8 etapas)	4,5 anos (9 Fases)
<b>Áreas do Conhecimento</b>	Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Agrárias	Ciências da Natureza e Matemática e Linguagens	Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Agrárias	Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Agrárias
<b>Habilitação</b>	Anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio	Anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio	Anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio	Anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio

Universidade	UNIOESTE	UNICENTRO	UTFPR	UFFS
<b>Ano de implantação</b>	2009/2010	2009	2010	2010
<b>Número de turmas</b>	1	1	1	6 (duas entradas a cada ano)
<b>Regime de oferta</b>	Regime de Alternância	Regime de Alternância	Regime de Alternância	Regular (aulas todos os dias)

Fonte: COSTA, 2013, p. 59.

A oferta de fato consegue mobilizar as universidades de diferentes regiões, inclusive de outros estados, como é o caso do curso oferecido pela UNIOESTE, que recebe estudantes de São Paulo e Espírito Santo, por exemplo. Esse também é o caso da UFFS, que possibilita esse acesso devido à oferta das vagas ser via Sistema de Seleção Unificado (SISU) do MEC.

Em 2012 o Edital MEC/SECADI nº 2/2012 possibilitou a criação de 42 novos cursos. No Paraná concorrem ao edital, além da UTFPR - Campus Dois Vizinhos, a UFFS e a UFPR Setor Litoral. As novas regras do edital impossibilitaram que as universidades estaduais concorressem. Além do financiamento dos custos da alternância, o edital possibilitou a criação de 15 códigos de vagas para docentes e três de técnicos para constituir uma equipe de trabalho permanente nas universidades.

Na UFFS a primeira turma financiada pelo edital iniciou em fevereiro de 2014, o que corresponde ao segundo semestre de 2013<sup>5</sup>. Foram ofertadas sessenta vagas, com 56 matrículas consolidadas. As inscrições realizadas para o processo seletivo das três primeiras turmas na UFFS, nos anos de 2013, 2014 e 2015, demonstraram a existência de uma demanda latente. As três primeiras turmas somaram um total de 556 inscritos, e observando-se o perfil dos interessados, a maioria é de pequenos agricultores, assentados da Reforma Agrária, acampados e indígenas.

Se considerarmos a primeira oferta do curso, UNICENTRO e UNIOESTE em 2009, os dez anos desse percurso suscitam alguns pontos que ainda necessitam de aprofundamento dos coletivos das universidades e também dos próprios movimentos sociais que pautaram a política pública. Embora houvesse durante esse período um intenso processo de formação (foram realizados cinco seminários nacionais, encontros regionais, formação de educadores e inúmeras reuniões para entendimento mínimo da proposta em nível nacional), ainda há muitas

---

<sup>5</sup> O calendário do ano letivo de 2013 na UFFS se estendeu até fevereiro de 2014 devido à greve docente que ocorreu naquele ano. Ela foi deflagrada no dia 17/5/2013. O movimento chegou a atingir 57 das 59 universidades federais do país. O Ministério da Educação anunciou que quer a reposição completa do período em greve. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2012/09/greve-nas-universidades-federais-empurra-ano-letivo-para-2013.html>>. Acesso em: mar. 2019.

questões que precisam ser resolvidas, sobretudo em relação às redes de ensino nos diferentes estados onde são ofertados os cursos, que não reconhecem sua estrutura curricular e metodológica. Soma-se a isso a diversidade dos projetos construídos nas universidades, apesar do edital em comum, criando um emaranhado de possibilidades formativas exigindo-nos pensar a natureza da própria Licenciatura.

No Paraná os principais pontos de contradição entre as universidades e a rede estadual de ensino referem-se à organização por áreas de conhecimento e a alternância de tempos educativos (Tempo Universidade e Tempo Comunidade) como tempos e espaços formativos. Esse aspecto será melhor detalhado ao analisarmos a experiência do curso Interdisciplinar em Educação do Campo - Ciências Sociais e Humanas da UFFS, Campus Laranjeiras do Sul.

Da experiência consolidada no Paraná, essa forma de organização curricular e metodológica tem gerado nesses dez anos um profícuo debate sobre a natureza da escola do campo, ao mesmo tempo em que demonstra um descompasso entre a formação dos educadores/professores e a forma de organização das escolas.

Embora haja um processo de construção com a SEED e os núcleos regionais de ensino anterior à oferta dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, poucas são as alterações para a absorção do trabalho dos egressos nas escolas do campo. O último edital de concurso público realizado em 2013 não destinou vagas aos egressos dos cursos em Educação do Campo. Mesmo assim, foram aprovados seis educadores nas disciplinas de Artes e Língua Portuguesa, todos formados na área de linguagens, sendo quatro na UNICENTRO e dois na Universidade de Brasília (UnB); deles, apenas dois assumiram o cargo e quatro questionam na Justiça o indeferimento da vaga.

Assim, desde 2013 são travadas verdadeiras batalhas entre a SEED, as universidades e os egressos dos cursos que reivindicam o direito ao trabalho. Não há consenso sobre as áreas do conhecimento e a matriz disciplinar das escolas estaduais, e também nenhuma disposição para aprofundar as reais necessidades das escolas localizadas no campo. Ao mesmo tempo em que persiste o impasse sobre a forma de oferta do currículo, inúmeras escolas e turmas vêm sendo fechadas em todas as regiões do estado. Nesse sentido, a reflexão de Bressiani e Brenatt (2015) não avança no interior das escolas, uma vez que a inserção dos acadêmicos e egressos ocorre apenas pontualmente, de forma isolada, sem alterar a forma escolar, nem mesmo a abordagem do conteúdo.

A LEdoC constituiu-se como um dos espaços que contribuem com a agricultura familiar e camponesa através de ações e dinâmicas sociais articuladas. É no sentido da valorização de uma política pública de Educação do Campo que contemple os saberes do campo, que possa mudar contradições educativas e evidenciar propostas

pedagógicas equivocadas e desarticuladas do contexto camponês, pautadas pela fragmentação do conhecimento dito “moderno” que essa licenciatura possibilita, [...] dar continuidade ao processo de constituição de um espaço de diálogo entre as práticas das escolas de inserção e as discussões em desenvolvimento da LEdoC, discutir o processo de inserção dos estudantes nas escolas para práticas pedagógicas e estágios do curso e avançar na reflexão sobre o desenho pedagógico da escola de educação básica (p. 7).

A reflexão sobre os dez anos de oferta do curso no Paraná tem revelado a necessidade de avançar para o diálogo concreto no interior das escolas do campo localizadas nas mais diferentes regiões; caso contrário, deixaremos passar uma boa oportunidade de discutir de fato a Educação do Campo articulada a um projeto de campo.

Outra tarefa coletiva que se coloca é a necessidade de articulação com as comunidades e os sujeitos coletivos que compõem o campo paranaense. A aproximação exige a disposição para repensar a própria natureza e o papel da universidade e da ciência, pois somente com uma disposição consciente dos desafios impostos pela diversidade e pelas contradições da realidade será possível avançar numa proposta de educação que de fato contribua com a emancipação dos trabalhadores do campo.

## **O Curso de Educação do Campo - Ciências Sociais e Humanas da UFFS: o processo de constituição e os desafios atuais**

A Universidade Federal da Fronteira Sul é uma instituição nova, criada em 2009. Está constituída por seis campi: Chapecó/SC, Realeza/PR, Laranjeiras do Sul/PR, Cerro Largo/RS, Erechim/RS e Passo Fundo/RS. Ela é fruto da luta dos camponeses pelo acesso ao Ensino Superior, como destaca o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST): “a UFFS é fruto dos movimentos, pois nosso desafio era construir uma universidade pública, democrática e popular” (MST, 2014). Tanto é verdadeira essa afirmação que o campus de Laranjeiras do Sul, mesorregião centro-sul do estado do Paraná, está localizado em área de assentamento da Reforma Agrária, o Assentamento 8 de Junho.

Desde 2009 a UFFS oferta o Curso Interdisciplinar em Educação do Campo - Ciências Naturais, Matemática e Ciências Agrárias (Licenciatura) em regime regular, ou seja, não vinculado aos editais. Os cursos implantados no primeiro daquele ano na UFFS - Campus Laranjeiras do Sul são resultado de uma avaliação contextual a partir das necessidades do desenvolvimento da região.

A predominância de atividades econômicas vinculadas à agricultura na maior parte dos municípios que constituem a região foi a justificativa para implantação da Licenciatura em Educação do Campo já de forma regular na universidade, bem como dos demais cinco cursos ofertados pela UFFS - Campus Laranjeiras do Sul<sup>6</sup> no momento de sua criação. Apesar de alguns elementos característicos das demais licenciaturas ofertadas em outras universidades próximas, ela apresenta o diferencial de não se organizar por regime de alternância, elemento basilar dos cursos promovidos pelos editais específicos.

Em 2012 a abertura do segundo edital do PROCAMPO possibilitou à UFFS - Campus de Laranjeiras do Sul a proposição e a oferta de um novo curso de Licenciatura em Educação do Campo, dessa vez por alternância. O projeto foi construído pelo coletivo de professores que já trabalhavam no curso ofertado desde 2009. O Projeto Pedagógico Curricular (PPC) (UFFS, 2012) do novo curso apresenta formas organizativas características das Licenciaturas em Educação do Campo ofertadas por outras universidades, como a formação por áreas do conhecimento e a alternância. No que se refere a esta especificidade, o coletivo responsável pela elaboração do projeto apresentado assim expressa a sua importância:

Desenvolver metodologias que ajudem a compreender esse movimento da realidade é tarefa inadiável do Ensino Superior na formação de novos educadores e educadoras. Nesse sentido aparece a importância do curso em regime de alternância onde, no processo vivido didaticamente pelos sujeitos educativos, articula-se o conhecimento teórico com a materialidade. As ideias, como um dos produtos da existência humana, sofrem as mesmas determinações históricas. As ideias são a expressão das relações e atividades reais do homem, estabelecidas no processo de produção de sua existência (UFFS, 2012, p. 36).

Esse projeto demonstra que há uma intencionalidade educativa implícita na formação para além do curso, ou seja, a necessidade de superar a forma escolar na sociedade capitalista. É uma possibilidade que está posta na própria alternância, que tem viabilizado a permanência dos estudantes no curso e na comunidade, em diálogo direto e permanente com as contradições entre o avanço do capital e as resistências dos trabalhadores do campo, sejam eles assentados, pequenos proprietários, indígenas ou quilombolas.

De modo peculiar, os indígenas que são professores e aqueles que desejam seguir a carreira docente viram nesse projeto uma possibilidade real de conquistar

---

<sup>6</sup>O Campus Laranjeiras do Sul da UFFS foi implantado ofertando seis cursos de graduação: Agronomia com ênfase em Agroecologia, Economia com ênfase em Cooperativismo, Engenharia de Alimentos, Engenharia de Aquicultura e dois cursos de Licenciatura em Educação do Campo, sendo um na área de Ciências Naturais, Agrárias e Matemática e outro em Ciências Sociais e Humanas.

formação e titulação adequadas para o exercício profissional no contexto das escolas indígenas. Em 2018, dos 133 acadêmicos matriculados, 45 são indígenas, o que representa mais de 33% dos acadêmicos. Os demais são pequenos camponeses proprietários, sobretudo acampados e assentados no território da Cantuquiriguaçu<sup>7</sup>, região que concentra o maior número de trabalhadores rurais assentados do país, que só estão na universidade devido ao regime de oferta do curso ser em alternância, o que possibilita a permanência dos acadêmicos em suas comunidades, com suas famílias.

Os sujeitos do campo, camponeses e indígenas, encontram na Educação do Campo em Alternância uma possibilidade concreta de superação dos limites cotidianos que inevitavelmente dificultam sua inserção nos cursos universitários em regime regular, sejam noturnos ou diurnos. Entre tais limites, cabe destacar a distância, a falta de transporte, a falta de recursos para se manterem nas cidades de destino, compromissos profissionais e familiares diversos. Ademais, o trabalho no campo não respeita os tempos do relógio, o trabalho segue o ritmo dos cultivos ou criações, e ausentar-se diariamente para acompanhar as aulas regulares não é possível. Porém, tal limite é superado com a alternância, que permite a permanência maior dos acadêmicos nas suas comunidades, evidentemente sem prejuízos ao processo de ensino-aprendizagem.

O desafio posto à UFFS e ao Curso Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências Sociais e Humanas - Licenciatura (CCCSHLS) é o de articular uma proposta curricular pedagógica que vincule a necessidade da Educação do Campo, a especificidade da questão agrária paranaense e as demandas do mundo do trabalho dos docentes. Indicamos que, além de outros docentes, acadêmicos e trabalhos de conclusão de curso (TCCs) defendidos pelos egressos têm colaborado para superar esse desafio, especialmente a tese de doutoramento do Professor Edson Marcos de Anhaia (2018), que traz elementos que possibilitam refletir sobre a especificidade da UFFS e do curso em questão.

Nesse sentido, as reflexões presentes neste artigo significam acúmulo de conhecimentos provenientes da experiência dos autores, sobretudo no intervalo de 2013 a 2019. É importante destacar que nesse período o curso já formou duas turmas financiadas pelo Edital 2/2012 do PROCAMPO, e também ocorreu a entrada da primeira turma que não prevê esse financiamento, no segundo semestre de 2018.

Dessa forma, priorizamos aqui abordar dois aspectos que consideramos centrais da natureza do curso e que dialogam com as contradições do real, seja

---

<sup>7</sup>O território da Cantuquiriguaçu conta com aproximadamente 233 mil habitantes, mais de 50% morando no campo, e é constituído por vinte municípios (Campo Bonito, Condói, Cantagalo, Cantanduvás, Diamante do Sul, Espigão Alto do Iguaçu, Foz do Jordão, Goioxim, Guaraniaçu, Ibema, Laranjeiras do Sul, Marquinho, Nova Laranjeiras, Pinhão, Porto Barreiro, Quedas do Iguaçu, Reserva do Iguaçu, Rio Bonito do Iguaçu, Três Barras do Paraná e Virmond (IPARDES, 2007).

nos compromissos assumidos com os princípios da Educação do Campo e dos trabalhadores do campo, seja com as demandas do mundo do trabalho docente e a possibilidade de manutenção das turmas, principalmente no regime da alternância. Em relação aos aspectos pedagógicos e metodológicos do curso, cabe aqui destacar a organização curricular, os tempos e espaços formativos, o perfil docente e os eixos formativos previstos no Projeto Pedagógico Curricular. O CCCSHLS é estruturado por áreas de conhecimento, compreendendo diferentes componentes dos três domínios<sup>9</sup> curriculares. O tempo formativo prevê a Alternância Pedagógica (Tempo Universidade e Tempo Comunidade) e é organizado em 9 semestres com carga horária total de 3.315 horas.

Como já ressaltado, o curso tem garantida a entrada de um público específico, sujeitos coletivos, historicamente excluídos da universidade. Essa entrada é assegurada sobretudo pela alternância, que tem colocado o desafio da relação entre o conhecimento científico e a realidade das comunidades. No caso específico da docência nas escolas do campo, isso implica na compreensão ampla do modelo produtivo para o campo assumido pelo Brasil nas últimas décadas e na resistência dos camponeses e indígenas na região. Assim, as exigências para o docente vão além do domínio do conteúdo e das metodologias de sua área de atuação.

Como forma de garantir uma formação ampla que compreenda essas dimensões, várias são as estratégias previstas na materialização do Curso, desde a organização dos componentes curriculares até os processos de auto-organização e gestão das turmas.

A tabela abaixo apresenta a composição da matriz curricular do Curso.

### **Tabela 3: Matriz Curricular do Curso**

---

<sup>9</sup>A estrutura curricular da UFFS prevê a organização por domínios do conhecimento, nos quais são alocados os componentes curriculares. Entende-se por Domínio Comum o conjunto de componentes curriculares comuns a todos os cursos de graduação da UFFS, organizado em dois eixos de formação: 1) contextualização acadêmica, com o objetivo de desenvolver habilidade/competências de leitura, de interpretação e de produção em diferentes linguagens que auxiliem a inserção crítica na esfera acadêmica e no contexto social e profissional; 2) formação crítico-social, cujo objetivo é desenvolver uma compreensão crítica do mundo contemporâneo, contextualizando saberes que dizem respeito aos valores sociais, às relações de poder, à responsabilidade socioambiental e à organização social, política, econômica e cultural das sociedades, possibilitando a ação crítica e reflexiva nos diferentes contextos. Entende-se por Domínio Conexo o conjunto de componentes curriculares que se situam em espaço de interface interdisciplinar entre áreas do conhecimento e/ou conjunto de cursos de graduação da UFFS. Domínio Específico é o conjunto de componentes curriculares identificados como próprios de um determinado curso e fortemente voltados à sua dimensão profissionalizante. Os estudantes da UFFS têm, em seus cursos, possibilidades diferenciadas de integralização curricular, sendo-lhes permitido cursar componentes curriculares optativos ao longo do curso (UFFS, 2012, p. 46).



Fase	Nº	Domínio	Componente Curricular	Créditos	Horas TU	Horas TC	Total
1º	01	Comum	Meio Ambiente, Economia e Sociedade	04	45	15	60
	02	Comum	Leitura e Produção Textual I	02	30		30
	03	Comum	Fundamentos da Educação	03	45		45
	04	Comum	Introdução ao Pensamento Social	04	50	10	60
	05	Comum	Matemática A	02	30		30
	06	Específico	Educação, Trabalho e Questão Agrária	03	40	5	45
	07	Específico	Educação do Campo, Conhecimento Escolar e Cultura Local	02	20	10	30
	08	Comum	Informática Básica	04	45	15	60
<b>Subtotal</b>				<b>24</b>	<b>305</b>	<b>55</b>	<b>360</b>
2º	09	Específico	Introdução ao Estudo da Área das Ciências Humanas e Sociais	02	30		30
	10	Comum	Leitura e Produção Textual II	04	50	10	60
	11	Específico	Teorias Pedagógicas	03	45		45
	12	Comum	Iniciação à Prática Científica	04	40	20	60
	13	Comum	Estatística Básica	04	45	15	60
	14	Comum	Introdução à Filosofia	04	50	10	60
	15	Específico	Campo e Desenvolvimento no Brasil	04	45	15	60
<b>Subtotal</b>				<b>25</b>	<b>305</b>	<b>70</b>	<b>375</b>
3º	16	Conexo	Teorias da Aprendizagem e do Desenvolvimento Humano	03	40	5	45
	17	Específico	Organização do Trabalho Escolar e Pedagógico I	03	40	5	45
	18	Conexo	Política Educacional e Legislação do Ensino no Brasil	03	40	5	45
	19	Específico	Escola e Educação do Campo	03	35	10	45
	20	Comum	Direitos e Cidadania	04	50	10	60
	21	Específico	Introdução à Antropologia	02	25	05	30
	22	Específico	Sociologia da Educação	02	25	05	30
	23	Específico	Estágio Curricular Supervisionado I	05	50	25	75
<b>Subtotal</b>				<b>25</b>	<b>305</b>	<b>70</b>	<b>375</b>

Fase	Nº	Domínio	Componente Curricular	Créditos	Horas TU	Horas TC	Total
4º	24	Comum	História da Fronteira Sul	04	45	15	60
	25	Conexo	Didática Geral	03	40	5	45
	26	Conexo	Língua Brasileira de Sinais	04	60		60
	27	Conexo	Psicologia da Educação	03	40	5	45
	28	Específico	Políticas Educacionais e Legislação da Educação do Campo e Indígenas	02	30		30
	29	Específico	Antropologia das Populações Rurais e Indígenas	02	25	05	30
	30	Específico	Estágio Curricular Supervisionado II	05	45	30	75
	31	Específico	Metodologia de Ensino das Ciências Humanas e Sociais I	02	25	5	30
<b>Subtotal</b>				<b>25</b>	<b>310</b>	<b>65</b>	<b>375</b>
5º	32	Específico	Filosofia I	02	30		30
	33	Específico	Metodologia de Ensino das Ciências Humanas e Sociais II	03	35	10	45
	34	Específico	Geografia I	04	50	10	60
	35	Específico	História I	02	30		30
	36	Específico	Sociologia I	04	50	10	60
	37	Específico	Antropologia da Infância e Juventude no Campo	02	25	05	30
	38	Específico	Metodologias e Técnicas de Pesquisa	02	25	05	30
	39	Específico	Estágio Curricular Supervisionado III	06	50	40	90
<b>Subtotal</b>				<b>25</b>	<b>295</b>	<b>80</b>	<b>375</b>
6º	40	Específico	Filosofia II	04	50	10	60
	41	Específico	Geografia II	04	50	10	60
	42	Específico	História II	04	50	10	60
	43	Específico	Sociologia II	04	50	10	60
	44	Específico	História da Educação	02	30		30
	45	Específico	Trabalho de Conclusão de Curso I	03	35	10	45
	46	Específico	Estágio Curricular Supervisionado IV	06	20	70	90
<b>Subtotal</b>				<b>27</b>	<b>285</b>	<b>120</b>	<b>405</b>

Fase	Nº	Domínio	Componente Curricular	Créditos	Horas TU	Horas TC	Total
7º	47	Específico	Filosofia III	04	50	10	60
	48	Específico	Geografia III	04	50	10	60
	49	Específico	História III	04	50	10	60
	50	Específico	Sociologia Rural: Realidade do Campo Brasileiro	04	50	10	60
	51	Específico	História do Pensamento Político Clássico	03	45		45
	52	Específico	Trabalho de Conclusão de Curso II	02	25	5	30
	53	Específico	Estágio Curricular Supervisionado V	06	70	20	90
<b>Subtotal</b>				<b>27</b>	<b>340</b>	<b>65</b>	<b>405</b>
8º	54	Específico	Filosofia IV	04	50	10	60
	55	Específico	Matrizes Formativas e Práticas na Educação do Campo	04	40	20	60
	56	Específico	Geografia IV	04	50	10	60
	57	Específico	História IV	04	50	10	60
	58	Específico	Sociologia III	04	50	10	60
	59	Específico	História do Pensamento Político Moderno	04	50	10	60
	60	Específico	Trabalho de Conclusão de Curso III	02	30		30
<b>Subtotal</b>				<b>26</b>	<b>320</b>	<b>70</b>	<b>390</b>
9º	61	Específico	Seminário de Socialização dos Trabalhos de Conclusão de Curso	02	30		30
<b>Subtotal</b>				<b>02</b>	<b>30</b>		<b>30</b>
Total da prática como componente curricular (TC)						410	
Subtotal geral, incluindo Estágios Curriculares				206	2520	595	3090
Atividades curriculares complementares				14	210		
<b>Total geral</b>				<b>220</b>			<b>3300</b>

Fonte: UFFS (2013).

A análise da matriz demonstra a preocupação do curso em garantir componentes específicos da docência com abordagem na área da metodologia, do ensino e da aprendizagem, que possibilitem o diálogo com o campo desde a matriz produtiva até a compreensão dos sujeitos que o compõem, além dos componentes que são específicos da área de formação dos futuros docentes. É possível que a análise das ementas das disciplinas de história, geografia, sociologia e filosofia possibilite uma maior compreensão do perfil e a abordagem que o curso prevê.

Embora não aprofundemos aqui esses elementos, cabe considerar, a partir da disposição da matriz, o exercício para garantir a natureza do conhecimento de cada disciplina do currículo e a vinculação com os conhecimentos da questão agrária e das populações do campo brasileiro. Isso tem demonstrado uma concepção de área do conhecimento que não exclui as categorias e conceitos fundamentais de cada disciplina, mas as articula para a compreensão conjunta com os elementos da realidade e da prática docente. Para essa articulação, o curso prevê os eixos articuladores por etapas<sup>9</sup>, sendo os Estágios Curriculares e os Seminários de Socialização alguns espaços de síntese e reflexão sobre a natureza do trabalho pedagógico nas escolas do campo.

O coletivo dos educadores das turmas (docentes do curso) realiza a cada início de semestre o planejamento coletivo das ações, define tarefas, a participação das turmas em eventos e a organização da Proposta Metodológica da Etapa (PROMET). Esse exercício é uma tentativa de elaborar processos articulados, compreendendo que os conteúdos específicos são fundamentais para entender os fenômenos da realidade e para o exercício da docência, mas somente a sua compreensão conjunta e articulada possibilitará avançar numa concepção de escola e de prática docente que contribua na emancipação dos sujeitos do campo.

Tal metodologia é fruto do perfil docente do curso, pois muitos possuem experiências anteriores que possibilitam essa dinâmica. Anhaia (2018) faz uma análise dos professores do Curso:

O quadro de docentes do curso é de 21 professores, sendo oito doutores, cinco com doutorado em andamento e cinco mestres; 17 com contrato efetivo de 40 horas e dedicação exclusiva, três com contrato temporário de 40 horas e apenas um contrato de 20 horas. A maioria são mulheres, com um total de 12. Dos 17 professores concursados, sete da região Cantuquiriguaçu ou próximo a

---

<sup>9</sup>A cada início de TU são realizados seminários a partir dos seguintes eixos integradores: Eixo 1 – Sociedade, Estado e Movimentos Sociais (nas duas primeiras etapas de TU); Eixo 2 – Escola e Educação do Campo (uma etapa); Eixo 3 – Sujeitos, Cultura e Identidade (duas etapas); Eixo 4 – Pesquisa, Etnociência e Saberes (duas etapas); Eixo 5 – Organização do Trabalho Pedagógico (uma etapa) (UFFS, 2013; ANHAIA, 2018).

ela e apresentam em seus currículos práticas vinculadas aos movimentos sociais antes de estes entrarem na universidade (p. 182-183).

O quadro docente tem possibilitado uma compreensão orgânica da Educação do Campo e tem permitido avançar na garantia e defesa do Curso no interior da universidade e no debate de políticas efetivas para a carreira do egresso. Para além da presença interna nos conselhos e estruturas administrativas que permitem o debate, o Curso está representado na Articulação Paranaense por uma Educação do Campo, o que permite um amplo debate com as demais licenciaturas, com as escolas e os demais sujeitos coletivos do campo.

Como resultado da luta e articulação dos educadores do Curso, duas ações podem ser listadas de imediato: a abertura da Turma G em Candói<sup>10</sup>, com processos organizativos e financiamentos próprios, e o edital de contratação de professores para a rede estadual de ensino, incluídos na Etapa 15 do Edital GS/SEED nº 57/2018<sup>11</sup>, que prevê a contratação dos licenciados em Educação do Campo.

Outro elemento central que tem possibilitado ressignificar a formação de docentes é a experiência da auto-organização, pois o Curso adota a experiência dos movimentos sociais, implementada especialmente em cursos do PRONERA, para organizar as etapas.

A PROMET define a estrutura organizativa da etapa e define responsabilidades coletivas para a turma. Nesse sentido, além do tempo-aula, são previstos tempo-trabalho e tempo-cultural. Novamente Anhaia (2018) tece considerações sobre essa organização:

Percebe-se que existe uma intencionalidade na articulação entre a organização de estudos e as demais dimensões e práticas formativas oportunizadas pelo curso (gestão coletiva do processo pedagógico, participação em atividades de trabalho no local de realização do cur-

---

<sup>10</sup>O convênio assinado entre a UFFS e o município de Candói, em agosto de 2018, prevê a formação de pessoas que não teriam condição de realizar o curso em regime regular e na universidade. Assim, o convênio visa ao compartilhamento de potencialidades entre os partícipes e a universidade detém o domínio didático-científico enquanto a Prefeitura Municipal de Candói tem as estruturas físicas que envolvem espaços de convivência, hospedagem, alimentação, além de salas de aula, por exemplo. As aulas acontecem na antiga Casa Familiar de Candói e a alimentação é garantida pelos acadêmicos. No ano de 2019, será ofertada uma nova turma, com previsão de início das aulas para agosto.

<sup>11</sup>Informação disponível em: <[http://www.nre.seed.pr.gov.br/modules/qas/uploads/3564/edital\\_57\\_pss\\_professor\\_2019\\_versao\\_final.pdf](http://www.nre.seed.pr.gov.br/modules/qas/uploads/3564/edital_57_pss_professor_2019_versao_final.pdf)>. Acesso em: mar. 2019.

so, convivência na turma e entre diferentes turmas). Proporcionar os tempos educativos não significa que por si só eles aconteçam, nas avaliações realizadas pelos educandos no final de cada etapa é possível identificar muitos conflitos gerados por esse processo. Percebe-se a necessidade de acompanhamento mais efetivo por parte dos professores, a fim de problematizar e contribuir na elaboração de encaminhamentos para os conflitos que se manifestam (p. 198).

Esse tem sido um dos pontos centrais a ser enfrentados do conflito entre os educadores e educandos, demonstrando a necessidade de se aprofundar estudos sobre o papel dos tempos educativos e da gestão coletiva. Isso exige também ampliar a compreensão dos processos formativos amplos, que, além da cognição, envolve outras dimensões humanas. A convivência nas etapas do Tempo Universidade tem exigido esse aprofundamento e essa resposta ao coletivo das turmas, e a experiência da formação de docentes.

Assim, ainda em fase de estruturação, o Curso tem provocado uma série de questões para a formação de docentes e para a Educação do Campo. O compromisso dos educadores e a presença dos movimentos sociais e dos sujeitos coletivos na universidade já representam uma conquista, que exige outras, tais como repensar a própria natureza de inclusão desses sujeitos na universidade, da produção acadêmica e científica, e da relação entre a universidade e as comunidades em que se inserem. Por ora, fica o desafio de não retroceder nas conquistas, mas continuar avançando.

## **Considerações finais**

As reflexões feitas neste trabalho ressaltam a necessidade de estudo sobre a incidência dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo nas escolas dos territórios camponeses e indígenas. Passada a fase de implantação desses cursos nas universidades, resultado da luta dos sujeitos do campo, o desafio é da concretização da carreira desses egressos. No que tange ao estado do Paraná, a interminável disputa pela carreira tem impedido a efetivação da inserção dos egressos nas escolas. Nas poucas vagas que ocupam percebe-se ainda uma tímida inserção. Por outro lado, a própria oferta dos cursos nas universidades revela a possibilidade de resistência e de construção de outras possibilidades de formação docente.

Embora na concretização da política apareça uma série de obstáculos que influenciam a efetivação da proposta de Educação do Campo, os educadores têm conseguido disseminar uma resistência importante para a permanência da escola do campo. Assim, a formação de docentes nos cursos de licenciatura no Paraná e na própria UFFS é um tema que está em pleno debate e se caracteriza pela luta com o poder público e muitas vezes com os próprios colegas de profissão, pelo direito ao trabalho e pela escola no campo.

Nesse sentido, há muito a se avançar, o que somente será possível na medida em que a universidade, a escola e a mantenedora, no caso do Paraná, a SEED, estabeleçam canais efetivos de diálogo, em que a prioridade seja o estudante do campo.

## Referências

ANHAIA, E. M. **Formação de professores: realidade, contradições e possibilidade do curso de Licenciatura em Educação do Campo/UFFS - Campus de Laranjeiras do Sul 2012-2017**. Tese. (Doutorado em Educação). Florianópolis, SC: UFSC, 2018.

BRESSANI, C. M. W.; BERNARTT, M. de L. **Licenciatura em Educação do Campo: prática pedagógica de extensão da UTFPR - Dois Vizinhos com a Casa Familiar Rural de Manfrinópolis**. Disponível em: <[http://coral.ufsm.br/sifedocregional/images/Apresenta%c3%a7%c3%a3o%20e%20Grupos%20de%20Trabalho%20\(GTs\)/Regional%20Erechim/GT%203/Regional\\_Erechim\\_2013%20\(6\).pdf](http://coral.ufsm.br/sifedocregional/images/Apresenta%c3%a7%c3%a3o%20e%20Grupos%20de%20Trabalho%20(GTs)/Regional%20Erechim/GT%203/Regional_Erechim_2013%20(6).pdf)>. Acesso em: fev. 2019.

CAMPOS, J. C. **Licenciatura em Educação do Campo na Unioeste: elementos da trajetória da turma Paulo Freire**. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.uni-camp.br/acer\\_histedbr/jornada/jornada11/artigos/8/artigo\\_simposio\\_8\\_611\\_jcvncampos@gmail.com.pdf](http://www.histedbr.fe.uni-camp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/8/artigo_simposio_8_611_jcvncampos@gmail.com.pdf)>. Acesso em: fev. 2019.

COSTA, G. K. da. **Uma análise dos projetos políticos pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo no estado do Paraná**. Dissertação de Mestrado. Cascavel, PR: Unioeste, 2013.

DUARTE, V. **Escolas públicas no campo: problemáticas e perspectivas**. Francisco Beltrão, PR: Grafit, 2003.

FABRINI, J. E. **Os assentamentos dos trabalhadores sem terra do Centro-Oeste/PR enquanto território de resistência camponesa**. Tese (Doutorado em Geografia). Presidente Prudente, SP: UNESP, 2002.

\_\_\_\_\_. **A resistência camponesa nos assentamentos sem-terra**. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2003.

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). **Censo Agropecuário 2006**. Disponível em: <<http://www2.sidra.ibge.gov.br/bda/agric/default.asp?z=t&o=11.&i=P>>. Acesso em: mar. 2019.

IEDOC SH (Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências Sociais e Humanas). **Proposta Metodológica da Etapa - PROMET**. Laranjeiras do Sul, PR: UFFS, set. 2014.

OLIVEIRA, A. U. de. **A agricultura camponesa no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1994.

\_\_\_\_\_. Agricultura e indústria no Brasil. **Campo-Território Revista de Geografia Agrária**, Uberlândia, v. 5, n. 10, p. 5-64, ago. 2010.



PAULINO, E. T. **Por uma geografia dos camponeses**. São Paulo: UNESP, 2006.

\_\_\_\_\_. Estrutura fundiária e dinâmica socioterritorial no campo brasileiro. **Me-cator**, Fortaleza. v, 10, n. 23, p. 111-128, set./dez. 2011.

PRADO JÚNIOR, C. **História econômica do Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

UFFS (Universidade Federal da Fronteira Sul). **Projeto Político Institucional**. Universidade Federal da Fronteira Sul, 2009. Disponível em: <[http://uffs.edu.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=87&Itemid=825](http://uffs.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=87&Itemid=825)>.

\_\_\_\_\_. **Projeto Pedagógico do Curso**. Curso Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências Sociais e Humanas - Licenciatura, UFFS, 2012. Disponível em: <[http://uffs.edu.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=5492&Itemid=2098](http://uffs.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=5492&Itemid=2098)>.

VENDRAMINI, C. R.; SAPELLI, M. L. S. Educação do Campo: uma particularidade na universalidade. In: SAPELLI, M. L. S.; MELO, A.; HIDALGO, A. M. (org.). **Terra e educação: contexto e experiências em Educação do Campo**. Guarapuava, PR: ADUNICENTRO, 2014. p. 83-111.



# Licenciatura em Educação do Campo e formação docente na área de Ciências da Natureza e Matemática: riscos e potencialidades na caminhada da UFSC

Néli Suzana Britto<sup>1</sup>

Elizandro Maurício Brick<sup>2</sup>

## Introdução

O presente texto tem como objetivo socializar riscos e potencialidades identificados no âmbito da constituição do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Santa Catarina - EduCampo/UFSC. Além de desafios mais gerais relacionados à institucionalização do curso, privilegiaremos como objeto de discussão deste texto aqueles relacionados mais especificamente à formação docente na área de Ciências da Natureza (CN) e Matemática (MTM) promovida pela Licenciatura em Educação do Campo da UFSC<sup>3</sup>. Trata-se de desafios de cunho epistemológico, curricular, de constituição de uma docência universitária que supere a racionalidade acadêmica, bem como desafios de reconhecimento dessa habilitação pelas redes de ensino municipais estaduais.

A tessitura entre os desafios e potencialidades identificados estará articulada pelo diálogo entre as seguintes situações: a institucionalização da EduCampo e a sua imbricação com a origem em âmbito nacional das políticas de Educação do Campo na relação com os movimentos sociais do campo; a relação entre a articulação do curso com as diretrizes operacionais para a Educação do Campo

---

<sup>1</sup>Doutorado em Educação (Universidade Federal de Santa Catarina, 2010). Docente da Universidade Federal de Santa Catarina do curso de Licenciatura em Educação do Campo e do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica.

<sup>2</sup>Doutor (2017) e Mestre (2012) em Educação Científica e Tecnológica. Licenciado em Física pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professor da Licenciatura em Educação do Campo e do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica (PPGECT) da UFSC.

<sup>3</sup>A composição deste texto se baseará fundamentalmente nas contribuições das pesquisas de mestrado "A pesquisa como princípio educativo e sua relação com currículo organizado pela alternância" (HUDLER, 2015) e "A formação por área e a interdisciplinaridade" (PAITER, 2017).

e a organização curricular para formação inicial de professor@s<sup>4</sup> no curso da UFSC; como esse percurso formativo docente vem se articulando aos princípios e à finalidade político-pedagógica da área de Ensino em Ciências da Natureza e sua intrínseca relação com a visão d@s docentes atuantes no curso.

O texto foi estruturado em três partes principais. Na primeira, abordaremos aspectos da constituição da EduCampo/UFSC e algumas características próprias que podem ser consideradas tanto como potencialidades quanto como desafios. Na segunda parte, desenvolveremos pontos que identificamos e buscaremos caracterizar como células gêrmes de desafios e de potencialidades, sejam elas sobre “as estratégias de ocupação das vagas por sujeitos do campo na EduCampo”, sobre a “área de conhecimento como potencialidades e desafios à formação e ao reconhecimento dessa habilitação”, ou sobre “o PPP e o currículo do curso como organismos vivos que materializam os sonhos e a própria realização da EduCampo/UFSC”. Na terceira, tecemos considerações finais sobre o processo de pesquisa que pode ser realizado no âmbito da UFSC.

## **1. Alguns aspectos da constituição do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFSC**

A proposição da EduCampo - UFSC se insere no bojo das políticas públicas de educação para formação docente comprometidas com a qualificação da escolarização oferecida pelas redes públicas de ensino, em especial a oferta para os anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio nas escolas do campo. Assim, parte de pressupostos para a formação de professor@s com uma nova organização curricular e o trabalho pedagógico multidisciplinar por áreas de conhecimentos em CN e MTM, comprometido com o diálogo entre saberes e de vivências necessários para a reprodução da vida no campo.

O curso foi criado em 1º/4/2009, conforme Resolução nº 6/CEG/2009, tendo sido ofertadas 50 vagas via vestibular especial para início no primeiro semestre de 2010. Desse modo, a EduCampo na UFSC já nasce não como um projeto, mas como um curso regular da universidade, o que pode ser considerado um importante passo na corresponsabilização e compromisso institucional com a Educação do Campo, que começa a ser assumido oficialmente pela instituição. Ressaltamos um primeiro aspecto que distingue esse percurso na UFSC: o curso surge como regular a partir de um movimento intrainstitucional em diálogo com o Movimento Nacional da Educação do Campo, inclusive na construção de documentos que materializaram a Licenciatura em Educação do Campo como nova modalidade de graduação instituída em 2007. A EduCampo é fruto da ação conjunta do Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (PROCAMPO), da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversi-

---

<sup>4</sup>Neste texto adotamos o símbolo @ para padronizar a desinênciade de palavras no masculino e no feminino (no lugar de o, a), como modo de contestar a tendência sexista na escrita.

dade e Inclusão (SECADI) / Ministério da Educação e da luta de movimentos sociais e sindicais por uma política de formação inicial voltada aos sujeitos do campo (HUDLER, 2015).

Vale enfatizar que isso, de certo modo, inverte o fluxo da luta extrainstitucional forjada pelos movimentos sociais organizados, pois o curso, desde sua origem, foi pensado internamente, o que representa um risco, na medida em que isso pode fragilizar as relações entre a Instituição de Ensino Superior e as bases dos movimentos. Ao mesmo tempo, essa característica implica em um desafio constante do grupo docente e da coordenação em dialogar com os movimentos sociais envolvendo-os de diferentes formas na consolidação do curso. Uma dessas iniciativas tem ocorrido na atual discussão sobre o regimento do curso, em que foi decidido haver até cinco cadeiras no colegiado reservadas aos movimentos sociais do campo, o que avaliamos ser um pequeno passo na relação entre movimentos sociais do campo e o curso.

No início da EduCampo já houve espaço reservado no colegiado a representantes dos movimentos sociais, o que não foi suficiente para garantir participação efetiva e mesmo a presença nas reuniões. Ao nosso ver, essa dificuldade também pode estar relacionada com o próprio formato das reuniões colegiadas dentro da universidade, muitas vezes tendo pautas restritas às questões burocráticas ou acadêmicas, tornando-se pelo próprio formato distantes de um espaço de interesse público que propiciasse a participação efetiva de representantes populares. Atualmente no regimento do curso aprovado em 2019 são previstas novamente cinco cadeiras do colegiado para representantes dos movimentos sociais do campo. Viabilizar condições para que a previsão formal de participação seja efetivada nas tomadas de decisões do curso parece ser um dos grandes desafios que temos pela frente.

Molina (2015) aponta a mudança em relação ao “protagonismo dos movimentos do campo na execução das políticas públicas por eles conquistadas” como um dos riscos da expansão e institucionalização por ser uma das características dessas Licenciaturas. São riscos ligados intrinsecamente com outros pontos, principalmente com o ingresso dos sujeitos do campo nessa Licenciatura e a formação que contribua com a vinculação das escolas do campo às “lutas dos sujeitos camponeses para permanecer nestes territórios” (MOLINA, 2015, p. 156). O protagonismo dos movimentos do campo de Santa Catarina em relação à EduCampo/UFSC estaria ausente desde sua criação, aspecto que precisa ser considerado como uma de suas peculiaridades e um dos grandes desafios a ser enfrentados, que pode ser determinante para que a finalidade do curso não se perca em um academicismo desligado da materialidade das lutas do campo.

Nesse sentido, é importante destacar que a regularização do curso, desde sua origem, não significou necessariamente uma corresponsabilização com a sua manutenção pela UFSC, uma vez que grande parte dos custos para a realização dos Tempos Comunidade, ou mesmo para as aulas nos territórios nos ca-

dos das turmas “mambembes” (turmas com maior número de ocupação das vagas), ainda não foi assumida integralmente pela universidade. Ao mesmo tempo, também não há ainda estratégias nem consenso sobre a necessidade de conceber o curso como parte das lutas dos distintos movimentos sociais do campo, muito menos de compreender o curso como uma prática cultural territorializada, protagonizada pelos sujeitos e movimentos sociais que dão vida à luta no campo nesses locais.

Internamente à UFSC, durante esses nove anos da EduCampo, passamos por gestões de diferentes orientações político-pedagógicas, o que implicou em constantes retomadas da exposição da trajetória e demandas do curso, e a luta pelo compromisso institucional em viabilizar a sua consolidação. Assim, muitas vezes houve retrocessos, entretanto nos últimos anos se desenham anúncios de mais força intrainstitucional do EduCampo, especialmente com a criação do Departamento de Educação do Campo (EDC).

## **2. Desafios e potencialidades do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFSC**

Exceto na seção 2.1, na qual buscaremos falar de um desafio basilar relacionado à ocupação das vagas do curso, um dos principais focos da discussão nesta seção é a busca da construção curricular organizada pelo diálogo entre os sujeitos envolvidos e os princípios educativos, alguns sintetizados no Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso, vinculado às diretrizes educacionais para o campo. Esta investigação sobre a prática curricular tem como base as pesquisas de Britto (2000, 2010), que subsidiam a reflexão sobre o exercício da docência crítica e transformadora, e a relação entre a organização curricular prescrita e praticada na formação docente da Licenciatura em foco. Também são consideradas outras contribuições que visam aproximar a Educação em Ciências com as questões curriculares e a Educação do Campo, pela avaliação atenta dos documentos curriculares e a interlocução entre os fatores externos e internos que constituem a história desse currículo.

As reflexões articuladas por essas pesquisas tomam como objeto aspectos de um mesmo contexto que se inter-relacionam e pautam o compromisso da Educação Superior dos povos camponeses numa instituição pública federal, a saber: as políticas públicas para a Educação do Campo, as escolas do campo e o contexto de lutas dos movimentos sociais como balizadores de documentos oficiais e políticas públicas educacionais; a implantação e consolidação do curso dessa Licenciatura e a formação na área de CN e MTM no contexto da UFSC em consonância com as diretrizes e princípios pautados por esses documentos; a formação docente em Ciências da Natureza no contexto da área de Educação em Ciências e as contribuições de referenciais freirianos; e a organização curricular por alternância.

## 2.1. As estratégias de ocupação das vagas por sujeitos do campo na EduCampo/UFSC

Duas ações do curso para potencializar o ingresso de sujeitos do campo podem ser destacadas, ambas fruto de um levantamento dos territórios no estado de Santa Catarina que reunissem um maior contingente do perfil de alun@s almejado e principalmente que propiciassem a ocupação integral das vagas para esses sujeitos. Uma dessas ações foi a oferta de vestibular específico para o curso, com aplicação das provas em data agendada em municípios localizados nos territórios selecionados: Planalto Norte (2011), Encosta da Serra (2012), Meio Oeste/Contestado (2013), Litoral (2014), Planalto Norte (2016), Meio Serrano (2017) e Litoral (2018). Além da escolha dos territórios, foi discutida e implantada outra estratégia, chamada de interiorização (apelidada de “mambembe”), proposta que gerou discussões e resistências, pois implicaria numa logística de deslocamento dos docentes para a realização dos Tempos Universidade nos municípios.

**Quadro 1: Oferta e ocupação de vagas da Licenciatura em Educação do Campo da UFSC 2009-2017.2**

Turma	Forma de ingresso	Número de vagas	Território oferta (TC)	Formados	Alunos que concluíram
<b>Turma 1</b>	Vestibular UFSC 2009 – Suplementar	Edital (50 vagas)	Toda Santa Catarina	8 (2013.1) 1 (2013.2) 1 (2017.2)	20%
<b>Turma 2</b>	Vestibular UFSC 2010 – Educação do Campo	Edital (50 vagas)	Toda Santa Catarina	10 (2014.1) 1 (2015.1)	22%
<b>Turma 3</b>	Vestibular UFSC 2011 – Educação do Campo	Edital (50 vagas) Mambembe Canoinhas	Planalto Norte – Mambembe Polo TU Canoinhas	10 (2015.1) 4 (2016.1) 4 (2016.2) 2 (2017.1) 1 (2017.2)	42%
<b>Turma 4</b>	Vestibular UFSC 2012 – Educação do Campo	Edital (55 vagas) Mambembe Santa Rosa de Lima	Encostas da Serra Geral – Mambembe Polo TU Santa Rosa de Lima	15 (2016.1) 2 (2016.2)	31%

Fonte: @s autor@s.

Os riscos se concentram na fragilidade de infraestrutura de transporte para deslocamentos, hospedagem e alimentação dos docentes, o que foi sendo organizado a partir de recursos advindo dos projetos PROCAMPO para implantação das turmas de EduCampo, em complementação ao disponibilizado pela UFSC. Tiveram essa organização as turmas dos seguintes territórios e respectivos municípios-sede para TU: Planalto Norte (2011 – Canoinhas; 2016 – Rio Negro e Mafra); Encosta da Serra (2012 – Santa Rosa de Lima); Meio Serrano (2017 – Alfredo Wagner). A potencialidade dessa iniciativa tem se expressado

na permanência de estudantes, com a evasão se restringindo a aproximadamente 30%, enquanto a evasão nas turmas que tem seu TU no campus Trindade em Florianópolis tem sido aproximadamente de 70%, expressão das dificuldades em conciliar a vida no campo e as atividades no campus universitário, cuja distância e os desenhos de alternância sem itinerância experimentados não deram conta de suprir.

Por outro lado, a realização da interiorização foi gerando parcerias nos territórios com o Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC/Canoinhas), escolas, secretarias de educação e outras instituições municipais para a viabilização logística de realização do curso nesses locais. Foi providenciada uma infraestrutura para a realização dos TUs no território; flexibilização de horários para a realização de atividades de investigação pelos alunos nos TCs; e participação dos alunos nos TUs no território e, às vezes, em Florianópolis. Podemos destacar ainda a relação estabelecida com municípios do Planalto Norte de Santa Catarina, território que sediou a terceira turma do curso no modelo itinerante (mambembe). Quando realizado o vestibular para a formação da sétima turma novamente nesse território em 2015, foram ofertadas e preenchidas 120 vagas. Algo inédito na história do curso da UFSC, uma demanda motivada pelas experiências docentes e articulações com secretarias de ensino e escolas do campo, situação em que os estudantes da turma anterior haviam realizado trabalhos docentes nas comunidades e entorno escolar.

## **2.2. Áreas de conhecimento: potencialidades e desafios à formação e reconhecimento da habilitação**

Na relação institucional estadual, a luta diz respeito ao reconhecimento de nos@s egress@s como “habilitados” ao exercício docente nas disciplinas contempladas na área de conhecimento em que são formados (CN e MTM). Isso exigiu muitas idas à Secretaria Estadual de Educação para debates e visibilização da seriedade, compromisso e competência da formação d@s estudantes no curso. Após muitas discussões com participação de diretores do Centro de Ciências da Educação, onde a EduCampo está locada, coordenação do curso, chefia de departamento, pró-reitora de graduação e representantes de chefias de setores e alguns técnicos da secretaria, foi obtida certa conquista. A Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina (2016) publicou nota técnica<sup>5</sup> sobre o reconhecimento da formação por área nos concursos docentes – documento resultante de muitos diálogos que tornaram visíveis o curso e sua finalidade perante as entidades da educação, tanto no âmbito da UFSC como no âmbito estadual e de alguns municípios que tomaram o documento como referência.

O documento firmou os seguintes termos: egress@s do curso são habilitados em CN e MTM nos anos finais do Ensino Fundamental, nas disciplinas da Área de CN (Química, Física e Biologia) e MTM no Ensino Médio; a publicação de

---

<sup>5</sup>SANTA CATARINA. SED/DIGR/DIGP. Nota Técnica Conjunta nº 3/2016 (SED/ DIGR/ DIGP). Florianópolis, SC, 2016.



novos editais incluindo o curso EduCampo; a realização futura de um concurso exclusivo para escolas agrícolas e familiares; uma equipe da Secretaria com assessoria da UFSC estava elaborando um documento que trataria da delimitação/definição de escolas do/no campo e respectivos direitos dos sujeitos do campo. Os dois últimos termos apontados ainda não se efetivaram. Vale ressaltar que a elaboração de um documento referente à definição das escolas do/no campo e a respeito de quem são os sujeitos do campo está intrinsecamente ligada aos aspectos indicados no segundo bloco, que trata de fatores internos ao curso, isto é, o processo formativo. Para isso, foi lançada a proposta de uma comissão com representantes de ambas as instituições e de movimentos sociais e sindicatos, o que ainda não foi efetivado.

Contudo, tal caminhada foi demandando riscos e potencialidades que foram crivando a prática curricular de um curso cuja finalidade está pautada na proposição de formação docente por área, em perspectiva crítica e transformadora que se contrapõe à pedagogia hegemônica, sob os princípios originários do Movimento da Educação do Campo estabelecidos desde 2002 pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e de sua intrínseca vinculação com a luta de classes.

As Diretrizes voltadas para a Educação Básica das Escolas do Campo contemplam e refletem um conjunto de preocupações conceituais e estruturais presentes historicamente nas reivindicações dos movimentos sociais e, conseqüentemente, tornam-se balizadoras para a Educação do Campo no âmbito do Ensino Superior. Foram estabelecidas demandas aos cursos de formação de professor@s para o campo: o compromisso com o reconhecimento e a valorização da diversidade dos povos do campo; a formação diferenciada de professor@s; a possibilidade de diferentes formas de organização da escola; a adequação dos conteúdos às peculiaridades locais; o uso de práticas pedagógicas contextualizadas; a gestão democrática; a consideração dos tempos pedagógicos diferenciados; ações educativas promotoras de um desenvolvimento sustentável de sociedade e da igualdade de acesso, produção e socialização de saberes.

Trata-se da perspectiva de formação condicionada a peculiaridades das escolas localizadas nos territórios rurais e à heterogeneidade que marca a organização e prática curricular dessas escolas de atendimento aos povos do campo, considerados os movimentos antagônicos ao acesso de crianças aos diferentes níveis de escolaridade da Educação Básica e um contingente muito baixo do segmento jovem do/no campo. Tais situações remetem às políticas públicas que vigoraram por muitas décadas incentivando o processo de fechamento e nucleação<sup>6</sup> de escolas que ofereciam os anos iniciais do Ensino Fundamental, assim como a centralização dos segmentos de anos finais do Ensino

---

<sup>6</sup>Sobre as escolas multisseriadas e nucleação de escolas em Santa Catarina, sugere-se a leitura de D'AGOSTINI, Adriana (org.). **Experiências e reflexões sobre escolas/classes multisseriadas**. Florianópolis: Insular, 2013.

Fundamental e do Ensino Médio nas escolas localizadas no meio urbano. Esse contexto acentuou a lacuna na continuidade de estudos e escolarização da juventude do campo, assim como acirrou a precarização profissional de professor@s do/no/para o campo.

Os cursos de Licenciatura em Educação do Campo inscrevem-se dentro de propostas políticas que podem ser inovadoras para a escola e para as relações sociais, pois numa sociedade de classes, com interesses diferenciados, o compromisso com o trabalhador do campo e com a escola que interessa aos setores populares é parte da disputa hegemônica para a conquista de uma sociedade mais justa (MENEZES NETO, 2011, p. 25)

Desse modo, foi necessário que o traçado formativo do curso, marcado pelo pioneirismo, estivesse coerente e comprometido com uma perspectiva educacional emancipadora e respeitosa da diversidade dos sujeitos do campo, no sentido de contraposição às desigualdades de classe, de gênero, étnico-raciais e sexuais, contemplando as especificidades e os princípios da Educação do Campo.

[...] Foi necessário pensar na proposta de um curso que formasse o educador da Educação Básica, aliando nessa formação, os processos de docência e gestão, de pesquisa e de intervenção, competências fundamentais para o educador do campo. Isso exigiu um repensar dos conteúdos, dos tempos, dos espaços, das propostas metodológicas dos cursos até então em vigor, sem desconsiderar o acúmulo já existente em nossas universidades (ANTUNES-ROCHA, 2011, p. 42-43)

É preciso também contextualizar o modo como a Licenciatura em Educação do Campo foi delineando sua proposta curricular para a formação inicial de professor@s em consonância com os princípios e diretrizes para a Educação do Campo.

O percurso realizado na UFSC tem sido desafiador e bastante formativo para aqueles que o vivenciam, tanto na condição de licenciand@s e licenciad@s (egress@s) como docentes atuantes no curso. O desafio e a condição formativa se estabelecem na medida em que a formação por áreas perpassa a Educação do Campo e a Educação em Ciências sob a perspectiva educacional de um trabalho interdisciplinar, um desenho curricular por alternância e uma ação docente multidisciplinar como quesitos para as ações educativas nas escolas do campo e na formação docente para o campo. São demandas que desafiam as trajetórias formativas e profissionais dos docentes que atuam na Licenciatura oriundos de cursos de campos disciplinares específicos e de experiência escolar marcada por uma organização curricular seriada e disciplinar que se

mantém bastante fragmentada e descomprometida com a materialidade da vida dos sujeitos do campo.

### **2.3. PPP e currículo vivos: entre sonhos e a realização da EduCampo - UFSC**

É um processo bastante desafiador para @s docentes que atuam no curso, principalmente se considerarmos suas trajetórias de formação e atuação muitas vezes condicionadas a um campo disciplinar específico e a uma vivência restrita de docência escolar e/ou universitária, assim como de um distanciamento, ou melhor dizendo, de um desconhecimento sobre as singularidades da Educação do Campo. Dessa forma, o modo como foi sendo delineada a proposta curricular do curso, articulada aos princípios e diretrizes para a Educação do Campo, foi apontando um novo tratamento dado ao conhecimento e à organização do trabalho pedagógico, com o intuito de uma formação de profissionais qualificados e comprometidos com uma perspectiva de educação.

[...] Entendida como prática social e ato político [enquanto] uma manifestação cultural, e a cultura é um momento fundamental da grande política, pois esta mobiliza elementos culturais para se tornar universal, construindo relações de hegemonia, entendida como universalidade política e cultural de uma classe (SILVA; ROSA, 2007, p. 8).

A organização do curso na UFSC vem se estabelecendo num processo contínuo de ação-reflexão-ação para ajustes e consolidação do seu PPP e matriz curricular, a qual está estruturada pelos componentes curriculares distribuídos ao longo de quatro anos.

O primeiro ano tem como eixo o Ecossistema, e o princípio da pesquisa está voltado à realidade do município; no segundo e no terceiro ano, o eixo é Fundamentos da Ciência e a pesquisa está centrada na escola e na sala de aula; já no quarto ano, o eixo é Agroecologia e a pesquisa se estabelece pela articulação entre a educação escolar, trabalho no campo e município. Vale ressaltar que tais eixos inicialmente determinavam os componentes curriculares que compunham cada ano no curso, num desenho curricular que propiciava fragmentação vertical sob uma perspectiva cumulativa de conhecimentos, dicotomizando a relação teoria e prática, dificultando a leitura da totalidade da realidade no/do campo. Entretanto, com o andamento das duas primeiras turmas, foi sendo evidenciada a necessidade de fluidez de tais eixos, no que se refere ao processo de rompimento de rígidas barreiras disciplinares. Por sua vez, os conhecimentos de Agroecologia foram deslocados ao longo do curso, não como um bloco, mas distribuindo os componentes curriculares do 1º ao 4º ano, da mesma forma os conhecimentos da fundamentação da ciência. Esse novo desenho organiza a grade curricular da nova proposta aprovada em dezembro de 2017.

**Figura 1: Esquema da estrutura curricular do curso com os eixos do TU e TC**



*Fonte: Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Educação do Campo UFSC (2012)*

A organização curricular do curso na UFSC agora está estruturada por componentes curriculares distribuídos ao longo dos quatro anos, orientados pelos mesmos três eixos, porém integrados e inter-relacionados. O eixo Ecossistema reúne os componentes curriculares que dialogam com o foco da pesquisa voltada à realidade do município de origem dos sujeitos envolvidos, no que tange à construção e apropriação de conhecimentos sobre a sociobiodiversidade e aspectos sociopolíticos e econômicos que contribuem com a problematização da realidade, perpassada por aspectos agroecológicos que reorganizam o trabalho no campo. O eixo Fundamentos da Ciência diz respeito àqueles componentes vinculados aos conhecimentos da educação e escola, e os fundamentos das CN, MTM e do ensino dessa área em diálogo com a pesquisa centrada na escola e na sala de aula. Esta é uma demanda que gera o trabalho interdisciplinar, pois requer conhecimentos de diferentes campos disciplinares para a compreensão dos fenômenos naturais crivados pela materialidade da vida de sujeitos sócio-históricos que precisam avançar da condição de oprimidos. E, por fim, o eixo Agroecologia é fundante do diálogo da pesquisa estabelecida pela articulação entre a educação escolar, o trabalho no campo, CN e MTM, e o município em diálogo com a totalidade do curso. É importante ressaltar que esse desenho curricular é resultado da análise e reflexão sobre o currículo inicial elaborado com o PPP (2009), e como este foi sendo traduzido no andamento das primeiras turmas.

De acordo com os indicativos presentes nos documentos para Educação do Campo, o desenho curricular do curso da UFSC também está balizado pela alternância dos tempos pedagógicos (Tempo Universidade e Tempo Comunida-

de). O Tempo Universidade (TU) compreende aulas presenciais com estudos e atividades científico-acadêmicas e de cunho didático-pedagógico, planejadas pelo coletivo de professor@s envolvidos com o curso. O Tempo Comunidade (TC) consiste em períodos nos quais @s educand@s realizam viagens de campo em atitude investigativa, preferencialmente nos municípios de origem, acompanhad@s e orientad@s pel@s professor@s. A articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão se efetiva nessa organização curricular embasada na Pedagogia da Alternância, que se estrutura alternando Tempos Universidade e os Tempos Comunidade.

[...] De acordo com o Projeto Político Pedagógico do curso [...], a organização curricular pautada na Pedagogia da Alternância permite a integração entre o ensino e pesquisa, permitindo a problematização das características socioculturais e ambientais que demarcam o território dos sujeitos, tendo por objetivo o desenvolvimento de uma capacidade teórico-prática de pensar-organizar-fazer a escola do campo em uma formação crítica e criativa [...] (PAITER *et al.*, 2013, p. 3).

Sob essa perspectiva curricular, o curso vem buscando realizar uma prática educativa menos fragmentada, fazendo escolhas teórico-metodológicas que objetivam uma abordagem dos conhecimentos e ações formativas de modo integrado e interdisciplinar entre os diferentes campos de conhecimento (biologia, química, física e matemática). Essa prática educativa se contrapõe ao modo hegemônico como são abordados esses conhecimentos disciplinares, ou seja, um estudo da realidade de maneira desarticulada, pois o conjunto das diferentes situações que a constituem é estudado como algo isolado, ignorando a visão de totalidade.

Ao considerar a organização curricular por alternância e a formação docente na área de CN e MTM, assim como a heterogeneidade dos sujeitos envolvidos e a diversidade histórico-cultural, evidencia-se outro aspecto importante contemplado pelas diretrizes da Educação do Campo: o diálogo entre a produção de conhecimentos científicos, a área Ciências da Natureza e Matemática, e a realidade como ponto de partida e de chegada do processo educativo. Uma interlocução comprometida

[...] com a construção de processos capazes de desencadear mudanças na lógica de utilização, e principalmente, de produção do conhecimento no campo. A ruptura com as tradicionais visões fragmentadas do processo de produção do conhecimento, com a disciplinarização da complexa realidade socioeconômica do meio rural na atualidade [...] (MOLINA; FREITAS, 2011, p. 28).

Considerando tais ideias, surge outro aspecto importante de análise, que se refe-

re à reflexão de como esse percurso formativo de professor@s na Licenciatura em Educação do Campo vem dialogando entre seus princípios e o compromisso da área em Ensino de Ciências da Natureza (ECN) de uma educação crítica e emancipatória dos sujeitos, especialmente dos povos do campo. Ao mesmo tempo, é importante condicionar essas reflexões à clareza de uma concepção de ciência compreendida como uma atividade humana, isto é, social, histórica e cultural que não é neutra nem linear e é produzida a partir da interação entre sujeito e realidade social, contrapondo-se à visão mecanicista. Uma concepção de ciência como atividade humana vinculada às ações culturais, por conseguinte, indissociável dos aspectos sociais, econômicos e políticos que interagem na relação entre Ciência, Tecnologia e Sociedade (BRITTO, 2011, p. 173).

O diálogo entre as finalidades da área de ECN e os princípios da Educação do Campo toma como referência o acúmulo de produções acadêmicas que versam sobre o compromisso político-pedagógico e pedagógico-político dessa área de conhecimentos. A aproximação dos campos de conhecimentos específicos (Biologia, Química, Física e Matemática) e seus processos de ensino por área levaram a determinados desdobramentos no âmbito do curso, sob a compreensão de que os componentes curriculares integradores da matriz curricular teriam de associar os estudos sobre a abordagem metodológica e os critérios de seleção de conteúdos escolares pautados pela atual e rápida produção de novos conhecimentos científicos e tecnológicos. Além disso, há o papel desafiador d@s professor@s no ECN e MTM de favorecer a apropriação da produção histórico-cultural de determinados conhecimentos como possibilidade de uma compreensão crítica e emancipatória da realidade vivenciada pelos(as) estudantes (BRITTO, 2011).

Assim, o esforço de construção e consolidação do curso também fez emergir o compromisso desse processo formativo inicial em garantir a inter-relação entre as ações educativas e as demandas advindas do cotidiano escolar e da comunidade campesina para, assim, favorecer a urgente qualificação social das escolas públicas do/no campo.

As reflexões expostas foram desencadeadoras de estudos e ações no sentido de dar conta de um curso com formação na área de CN e MTM, condicionada a uma perspectiva educacional crítica e emancipatória dos sujeitos do campo. Considerando as diretrizes e princípios da Educação do Campo, evidenciou-se a necessidade de um processo de ensino-aprendizagem pautado pela interdisciplinaridade, pelo trabalho coletivo docente e pelo estudo da realidade como ponto de partida e de chegada da prática educativa. Num primeiro momento, houve muitos debates e indagações, contudo a continuidade e retomada de determinadas leituras foram apontando possibilidades, entre elas os referenciais freirianos, particularmente alguns livros da obra de Paulo Freire, e a produção bibliográfica de autor@s como Demétrio Delizoicov, José André Angotti, Marta Pernambuco e Antonio Gouvêa da Silva, que se fundamentam no renomado educador brasileiro, tanto nas suas coerentes ações educativas como na produção bibliográfica que relaciona esse referencial com a Educação em Ciências.

O percurso formativo do curso foi consistindo em um espaço de ações reflexivas traduzidas no aprofundamento de estudos nos TUs e nos encaminhamentos para a pesquisa nos TCs (BRITTO, 2013). Por exemplo, quando as experiências de estágio-docência e projetos comunitários, assim como trabalhos de conclusão de curso, tomam como referência para organização de suas práticas e reflexões os Três Momentos Pedagógicos (DELIZOICOV; ANGOTTI, 1992; DELIZOICOV *et al.*, 2002); a abordagem crítica da realidade por meio da Investigação Temática (FREIRE, 1987); as Falas e Situações Significativas advindas da comunidade como foco da organização curricular e do trabalho em sala de aula (SILVA, 2004). Contribuições que vieram ao encontro de uma prática educativa dialógica e problematizadora, comprometida com o desenvolvimento de uma racionalidade crítica dos sujeitos.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico do curso [...], a organização curricular pautada na Pedagogia da Alternância permite a integração entre o ensino e pesquisa, permitindo a problematização das características socioculturais e ambientais que demarcam o território dos sujeitos, tendo por objetivo o desenvolvimento de uma capacidade teórico-prática de pensar-organizar-fazer a escola do campo em uma formação crítica e criativa (PALTER *et al.*, 2013, p. 3).

Os documentos curriculares analisados apontam que, sob essa perspectiva curricular, a proposição é de que o curso realize uma prática educativa menos fragmentada a partir de escolhas teórico-metodológicas que objetivem uma abordagem dos conhecimentos e ações formativas de forma integrada e interdisciplinar entre os diferentes campos de conhecimentos (Biologia, Química, Física, Geociências, Matemática, Agroecologia, Campo e Educação). Isso se contrapõe ao modo hegemônico como são abordados esses conhecimentos disciplinares, ou seja, o estudo da realidade raramente acontece, pois o conjunto das diferentes situações que a constituem é estudado de forma fragmentada, ignorando a visão de totalidade.

Esses dados confirmam os princípios basilares presentes nos documentos que oficializaram as Políticas Públicas para a Educação do Campo, em especial as Diretrizes da Educação do Campo (BRASIL, 2010). Esses princípios são pilares do processo de consolidação do percurso formativo das diferentes modalidades de ensino, traduzidas na prática educativa e cotidiana das/nas comunidades do campo, seja na formação docente inicial ou na formação escolar de crianças e jovens. São eles: educação como formação humana (centralidade do trabalho); lutas sociais pela manutenção da identidade camponesa; cultura; protagonismo dos sujeitos coletivos do campo; produção sustentável da vida do/no campo e na cidade.

Os cursos de Licenciatura em Educação do Campo inscrevem-se dentro de propostas políticas que podem ser

inovadoras para a escola e para as relações sociais, pois numa sociedade de classes, com interesses diferenciados, o compromisso com o trabalhador do campo e com a escola que interessa aos setores populares é parte da disputa hegemônica para a conquista de uma sociedade mais justa (MENEZES NETO, 2011, p. 25).

Em relação aos riscos e potencialidades da formação docente na área de Ciências da Natureza e sua interface com o contexto da Educação do Campo e com a Educação em Ciências, cabe ressaltar que é um diálogo ainda bastante tensionado pelos aspectos estruturantes desse curso, como a formação por áreas de conhecimento quanto à atuação multidisciplinar e uma visão interdisciplinar, e à proposta da Alternância Pedagógica, tendo o trabalho e pesquisa como princípios educativos.

#### **2.4. Reconhecendo desafios e potencialidades a partir de Giroux e Paulo Freire**

Ao considerar as finalidades do curso de Licenciatura em Educação do Campo - Ciências da Natureza e Matemática estruturadas por uma matriz curricular que busca a unidade na diversidade pela não fragmentação de conhecimentos, os estudos feitos reafirmam que o processo de investigação temática proposto por Freire (1987) e o seu pressuposto de uma educação problematizadora e dialógica vêm ao encontro dos princípios e diretrizes da Educação do Campo e das demandas das escolas do campo. As pesquisas apontaram um grande potencial nesses estudos e experiências embasadas em tais referenciais, pois são coerentes com as perspectivas oriundas de um movimento de resistência no âmbito educacional, que se contrapõe à lógica hegemônica de sociedade e à concepção de educação e de ciência vigente. Esse movimento de resistência é comprometido com uma atuação e formação de educador@s e educand@s reflexivos e críticos, que adotam uma postura investigativa sobre a própria prática e recorrem a subsídios teóricos que lhes auxiliam na compreensão do processo educativo.

O estudo interdisciplinar nesse processo formativo não consiste na negação das disciplinas em sua constituição e historicidade, mas sim na sua valorização com a potencialidade de interpretar a realidade em suas diversas dimensões, em conjunto e articuladas pelo coletivo docente, e não mais de forma fragmentada e dicotômica, como a disciplinarização dos conteúdos tão enraizada na educação.

As cinco etapas da Investigação Temática propostas por Freire (1987), acrescidas do detalhamento da quinta etapa proposto por Delizoicov e Angotti (1992), são balizadoras para o fazer educacional popular crítico na Educação em Ciências. Logo, entendemos que o percurso formativo sempre está exposto a riscos, mas algumas escolhas potencializam essa caminhada. Quando pautado pela dialogicidade e problematização, o processo educativo leva à elaboração e organização do planejamento das ações educativas para e com os povos do campo, favorecendo a efetiva participação da comunidade, condição fundamental para uma educação emancipatória dos povos camponeses.



O compromisso com uma formação docente crítica e transformadora se contrapõe à pedagogia hegemônica presente em muitos cursos de formação inicial de professores - especialmente de licenciaturas específicas - que ainda se restringem a um forte bloco de disciplinas fundadas na conceituação científica descontextualizada e a um bloco pontual de disciplinas que trabalham os conhecimentos e fundamentam metodologicamente a docência e a prática pedagógica.

Nos estudos realizados, observamos que uma das finalidades da formação de educador@s do campo é propiciar rigor teórico necessário para identificar e denunciar as contradições das práticas educativas que servem à reprodução das estruturas sociais desumanizadoras vigentes. Além disso, essa formação objetiva anunciar a possibilidade de uma educação contra-hegemônica como prática social que propicia, ao mesmo tempo, compreender e promover a necessária articulação das lutas para a sobrevivência das escolas do campo e as lutas para a superação do projeto de campo e de sociedade em curso.

Nesse sentido, a atuação docente nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo se coloca como um grande desafio formativo principalmente para docentes que têm como paradigma de formação de professor@s as licenciaturas específicas, não apenas pelos desafios próprios da formação por área, mas sobretudo para a formação de educador@s do campo que considere suas finalidades mais amplas. O enfrentamento dos desafios de atuar na EduCampo também tem sido encarado como uma oportunidade, considerando as distintas formas de compromisso de cada docente, a partir de sua história de vida, em (re)orientar na relação dialética entre teoria e prática um sentido social mais profundo da Educação em Ciências da Natureza nos dias atuais. Somam-se a isso os esforços de superar os fortes traços da perspectiva tradicional e academicista presentes na prática educativa universitária sob uma concepção de ciência dogmática, fragmentada, neutra, linear e ahistórica.

Logo, uma reflexão sobre como esse percurso formativo de professor@s na EduCampo vem estabelecendo um diálogo entre seus princípios e a concepção de área em Ensino de Ciências da Natureza (ECN) sob a perspectiva de uma educação crítica e emancipatória remete às finalidades da área de ECN e aos princípios da Educação do Campo, o que pode ocorrer em estudos pontuais ou num processo contínuo e sistemático de estudos sobre a própria prática de atuação educativa nos territórios nos quais se realiza o curso.

Ao situarmos a experiência que vem ocorrendo nos processos de formação e sua finalidade de formar professor@s que reflitam sobre a sua própria prática, a reflexão representa um instrumento para a formação continuada no contexto do próprio curso, conforme registram alguns documentos, como a sistematização por atas, ou de modo mais informal de reuniões realizadas no âmbito do curso, a proposição de espaços formativos internos sobre as questões pertinentes ao currículo do curso e suas especificidades. Nesse sentido, ao dissertar em sua pesquisa sobre processos de formação docente inicial e continuada, Britto (2000) destaca o quanto são distintas as trajetórias formativas dos docentes

que atuam na escola, o que se reflete no compromisso político-pedagógico e pedagógico-político da docência atrelada à importância da prática educativa crítica e reflexiva sob uma perspectiva transformadora.

Os intelectuais transformadores precisam desenvolver um discurso que una a linguagem da crítica e a linguagem da possibilidade, de forma que os educadores sociais reconheçam que podem fazer mudanças. Desta maneira, eles devem se manifestar contra as injustiças econômicas, políticas e sociais dentro e fora das escolas. Ao mesmo tempo, eles devem trabalhar para criar as condições para que deem aos estudantes a oportunidade de [constituírem-se] cidadãos que tenham conhecimento e coragem para lutar a fim de que o desespero não seja convincente e a esperança seja viável. Apesar de parecer uma tarefa difícil para os educadores, esta é uma luta que vale a pena travar. Proceder de outra maneira é negar aos educadores a chance de assumirem o papel de intelectuais transformadores (GIROUX, 1997, p. 163).

Desse modo, as reflexões provocadas na vivência desse processo foram desencadeadoras de estudos e ações pel@s docentes, no sentido de dar conta de um curso com formação nas áreas de CN e MTM condicionada a uma perspectiva educacional crítica e emancipatória dos sujeitos do campo; processo de ensino-aprendizagem pautado pela interdisciplinaridade; trabalho coletivo docente; estudo da realidade como ponto de partida e de chegada da prática educativa. Para a análise de como essa situação tem interferido na ação docente no curso, observamos nos estudos de Britto (2000), quando recorre às categorias propostas por Giroux (1988; 1997), estudos estes que foram retomados como referência e serão apontados na tessitura final deste texto como possibilidade de categorias de análise para a continuidade da pesquisa sobre como os docentes no curso veem seu papel e a função social que exercem.

No que se refere à compreensão d@s professor@s como intelectuais, Giroux (1988) os denomina “intelectuais transformadores”, ressaltando que é fundamental considerar @s professor@s como intelectuais, e que também é preciso “contextualizar, em termos normativos e políticos, as funções sociais concretas que os mesmos desempenham”, e “especificar melhor as diferentes relações que eles têm com seu trabalho e com a sociedade na qual tal trabalho se desenvolve” (GIROUX, 1988, p. 24).

Segundo Britto (2000, p. 30), os seguintes aspectos estão envolvidos na reflexão sobre o significado de estar docente, como “profissional intelectual/pensamento reflexivo; prática/atividade humana; e função social”, o que remete ao entendimento da “atividade docente como forma de trabalho intelectual”. Desse modo, @s professor@s precisam assumir “uma responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam, como devem

ensinar, e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando” (GIROUX, 1997, p. 161).

Conforme Britto (2000), as argumentações de Giroux (1997) apontam que entender @s professor@s como intelectuais leva a alterações do modo de compreender como é singular o lugar e o tempo da/na trajetória dess@s profissionais, o que interfere na forma de ver e estar na condição de educador@s. Dessa forma, é importante o desencadeamento de processos provocativos para que ess@s educador@s assumam seu potencial como estudios@s e pesquisador@s ativ@s e reflexiv@s sobre a própria prática, ao se questionarem sobre o que, como e para que ensinar, na pesquisa em tela focados na prática docente na EduCampo.

Nesse sentido, os argumentos da autora referendam as possibilidades de articulação entre a finalidade da formação inicial da EduCampo e o processo de formação continuada de educador@s na Licenciatura, principalmente quando essa necessidade é indicada em depoimentos, o que caracteriza o compromisso de buscar maneiras para a formação de profissionais reflexivos e também sua própria formação em direção a uma prática educativa transformadora, voltada aos princípios que contribuem para o desenvolvimento de uma ordem social, democrática, crítica e emancipatória.

Giroux (1988) tece suas considerações sobre o professor como intelectual tomando como referência as categorias de Gramsci, destacando que entender @s educador@s como intelectuais não implica que tod@s tenham a mesma visão de mundo e o mesmo grau de comprometimento. Nesse sentido, é possível afirmar que, diante das questões organizadoras – o quê? como? para que ensinar? – no/do fazer pedagógico-político, as diferentes respostas a tais perguntas indicam a visão de mundo d@ profissional da educação no seu campo de atuação docente.

Para Gramsci, pois, todas as pessoas são intelectuais, porque pensam, fazem mediações e aderem a uma visão específica de mundo. O ponto aqui, como mencionado previamente é que vários graus de pensamento críticos são inerentes àquilo que significa ser humano. Uma das relevâncias desta elaboração é que a mesma dá a atividade pedagógica uma qualidade intrinsecamente política (GIROUX, 1988, p. 28).

Finalizando este texto, ficam evidenciados os muitos fios que precisam se entrelaçar e aprofundar, principalmente no que se refere aos princípios da interdisciplinaridade e da alternância em diálogo com a proposição da formação de educador@s do campo na área em CN. É possível listar alguns indicativos sobre o potencial desses estudos com base nos referenciais acima citados para reflexão sobre os cursos de EduCampo como um movimento de resistência no âmbito educacional, que se contrapõe à lógica hegemônica de sociedade e

concepção vigente de educação e ciência comprometida com uma atuação e formação de educador@s e educand@s reflexivos, críticos e com uma postura investigativa sobre a própria prática e compreensão do processo educativo.

Portanto, o percurso formativo sempre está exposto a riscos, mas algumas escolhas potencializam a caminhada. Vale ainda ressaltar a proposição da interdisciplinaridade na EduCampo, quando entendida como a busca pela

[...] construção de um diálogo entre as diversas áreas do saber, tendo como objetivo precípua o desencadeamento de análises pluridimensionais da realidade em sua grandeza e complexidade. Isso não quer dizer, contudo, que a ideia de uma proposta interdisciplinar defenda a anulação dos marcos epistemológicos dos setores do conhecimento (LIMA, 2013, p. 126).

Lima também afirma que “o saber interdisciplinar a ser elaborado nos espaços escolares e universitários deve ter por princípio a formação nos sujeitos de uma postura cognitiva omnilateral apta a melhor interpretar a realidade e atuar sobre ela” (LIMA, 2013, p. 127).

Tais considerações reafirmam a relevância de um trabalho de análise das posturas e concepções d@s educador@s atuantes na EduCampo a partir das quatro categorias propostas por Giroux (1988) para analisar sua função social como intelectuais<sup>7</sup>. Segundo Giroux, (1988, p. 29), “Gramsci tenta localizar [como] função social e política dos intelectuais por meio de uma análise do

---

<sup>7</sup>A seguir, as quatro categorias propostas por Giroux (1988). Intelectuais transformadores (GIROUX, 1988, p. 32-33) têm como tarefa central “tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico”, em que “a escolarização, a reflexão crítica e a ação tornam-se parte fundamental de um projeto social”, ou ainda que “tornar o político mais pedagógico significa utilizar formas de pedagogia que tratem os estudantes como agentes críticos, problematizem o conhecimento, utilizem o diálogo e tornem o conhecimento significativo, de tal modo a fazê-lo crítico para que seja emancipatório. Intelectuais críticos (GIROUX, 1988, p. 34 e 37) são aquel@s que “não se consideram ligados a qualquer formação social específica, nem tampouco se veem desempenhando uma função social que seja expressamente política por natureza”, e dessa maneira “frequentemente se recusam ou são incapazes de avançar de sua postura isolada para o terreno da solidariedade coletiva e da luta”, ou seja, “esquecem-se que a emancipação não pode ser conseguida do lado de fora”. Intelectuais adaptados (GIROUX, 1988, p. 37) “adotam uma posição ideológica e um conjunto de práticas materiais que sustentam a sociedade dominante e os grupos de elite”, o que evidencia que eles não estão conscientes desse processo à medida que “não se definem como agentes do status quo”, mas servem para reproduzi-lo através de suas mediações, produções, acriticidade, ideias e práticas sociais. Ou ainda em nome da objetividade científica justificam sua postura apolítica. Intelectuais hegemônicos (GIROUX, 1988, p. 38) são aqueles que “conscientemente definem-se pelas formas de liderança moral e intelectual que colocam à disposição dos grupos e classes dominantes”, e assim “os interesses, que definem as condições e a natureza do seu trabalho, são subordinados à preservação da ordem existente.

papel dos intelectuais orgânicos-conservadores e orgânicos-radicais”, porém “as categorias de Gramsci precisam ser desenvolvidas a fim de que se aprendam as transformações da natureza e da função social dos intelectuais em seu trabalho como educadores”.

Os processos formativos caracterizados anteriormente demandaram ações e reflexões, mas também debates e conflitos, os quais levaram a proposições de encontros formativos promovidos pelo NDE (Núcleo Docente Estruturante) do curso e oferecidos aos docentes, caracterizando-se como espaço de formação continuada (em serviço), mas também como reflexão da própria prática docente. Diante dessas considerações, foi possível fazer algumas inferências fundamentadas nas categorias de Giroux (1988) sobre o perfil docente daquel@s que estão sendo desafiad@s a atuar na EduCampo: os processos de formação continuada no âmbito do curso potencializam o deslocamento de tais posições para a atuação docente coesa e coerente; as posturas assumidas pel@s professor@s resultantes de suas experiências individuais, muitas vezes contraditórias e também transitórias, fazem parte dos riscos, mas também são possibilidades de movimento entre essas categorias diante da vivência de processos de formação continuada<sup>8</sup>.

Paiter (2017) faz uma síntese bastante contundente dos desafios e potencialidades de promover a formação por áreas de conhecimento na EduCampo, destacando os seguintes aspectos que se afastam dos pressupostos da formação por áreas de conhecimento na perspectiva de Educação do Campo:

- *o distanciamento da realidade concreta e o afastamento do trabalho interdisciplinar no planejamento de algumas práticas educativas, implicando na seleção de conteúdos em alguns momentos desvinculados da realidade concreta dos estudantes;*
- *a não realização, a partir da alternância, do processo de investigação crítica com vistas à compreensão e à transformação da realidade;*
- *limites estruturais relacionados à carga horária, tempo de planejamento e de realização de projetos de pesquisa e extensão articulados com o Tempo Universidade e Tempo Comunidade nos territórios.*

Por outro lado, também elencamos, principalmente a partir de Paiter (2017), aspectos que aproximam as práticas educativas realizadas na EduCampo/UFSC dos princípios formativos presentes na literatura sobre Educação do Campo:

[...] preocupação dos docentes formadores de alguma forma articular a realidade, mesmo tendo diferentes pontos de partida, isso reflete que existe um esforço de abor-

---

<sup>8</sup>Foram gestadas e realizadas também muitas pesquisas internamente no curso pel@s discentes (nos seus trabalhos de conclusão do curso), pel@s docentes e egress@s no âmbito da pós-graduação, conforme explicitado em notas de rodapé anteriores, como aportes da pesquisa “Análise da Expansão da Educação Superior - Riscos e Potencialidades na Expansão das Licenciaturas em Educação do Campo”.

dar conteúdos e relacioná-los com um entendimento de ‘realidade’, buscando critérios para não tratar os conteúdos com um fim em si mesmos, mesmo que em alguns momentos essa decisão tencione uma tradição disciplinar advinda de suas formações iniciais e das demandas escolares (PAITER, 2017).

São estes os aspectos:

- *o reconhecimento de que a interdisciplinaridade é um processo de docência coletiva, relevante inclusive para o processo de constituição e formação de uma outra docência do Ensino Superior;*
- *a abertura dos docentes para o diálogo e para refletir sobre as suas práticas educativas que vêm sendo desenvolvidas no curso;*
- *o reconhecimento de que os licenciandos e egressos podem ter uma visão mais articulada e ampliada sobre os processos de ensino e aprendizagem;*
- *o reconhecimento de um processo de coformação entre licenciandos e docentes da EduCampo.*

Paiter (2017) ainda recomenda:

É preciso reforçar a necessidade e a garantia de espaços formativos e momentos de planejamento coletivo para efetivar tais características formativas, pois sem isso, cada docente estará fazendo de forma subjetiva o que compreende ser a formação por AC em CN. Ainda nesse sentido, cabe questionar se nesses espaços formativos não seria uma possibilidade tomar como referência o “todo” desse curso, o que poderia levar à uma articulação mais intrínseca entre os componentes curriculares Políticos e Pedagógicos e os de ECN no decorrer de toda a formação de educadores. Algo que se apresenta como necessidade uma exigência para isso é a Pedagogia da Alternância (PAITER, 2017, p. 146-148).

## Considerações Finais

O estudo realizado indica que o pioneirismo da EduCampo é desafiador para todos os sujeitos que o integram, realizando-o ou sendo a razão de sua existência. Ainda que a presença da EduCampo hoje esteja consolidada como um curso regular da UFSC, dar conta de suas finalidades continua sendo algo complexo, porque estudar essa realidade exige captar suas múltiplas determinações. Assim, apontamos que ainda há fatores limitantes, tais como: condições logísticas; o peso da formação por campos disciplinares dos docentes que atuam no curso; a invisibilidade e compreensão dos princípios que diferenciam esta Licenciatura das demais, tanto internamente pela UFSC como pelas instâncias estaduais e municipais de educação, o que, por outro lado, é propulsor para o

fortalecimento formativo docente comprometido com uma “Educação do Campo, que é direito, não é mercadoria”.

Portanto, as reflexões geradas por essa caminhada se situam em dois blocos que se interseccionam. Em primeiro lugar, a institucionalização acadêmica no Ensino Superior no âmbito da UFSC e sua vinculação com a institucionalização da área de formação d@s egress@s pelas redes municipais e estaduais de educação para atuação nas escolas do/no campo. Em segundo, as reflexões sistematizadas pelas pesquisas que resultam da práxis, no sentido de que são geradas por reflexões que dialogam, denunciam e anunciam as ações realizadas no/do curso pelos sujeitos que o constituem e se constituem durante o percurso formativo docente em foco, articulado pelos princípios e a finalidade político-pedagógica da área de ECN, e sua intrínseca relação com a visão d@s docentes atuantes no curso, conforme o grau de comprometimento com a emancipação e humanização dos sujeitos do campo.

## **Referências**

ANTUNES-ROCHA, M. I. Licenciatura em Educação do Campo: histórico e projeto político-pedagógico. In: MARTINS, A. A.; ANTUNES-ROCHA, M. I. **Educação do Campo: desafios para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 39-55.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui diretrizes operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9.4.2002, Seção 1. Brasília, 2002.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 05.11.2010, Seção 1.

BRITTO, N. S. Q. **Grupo de formação de ciências no movimento de reorientação curricular na RME de Florianópolis**: espaço coletivo de reflexões acerca de uma prática inovadora. 2000. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2000.

\_\_\_\_\_. **A biologia e a história da disciplina Ensino de Ciências nos currículos do curso de Pedagogia da UFSC (1960-1990)**. 190f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2010.

\_\_\_\_\_. Formação de professores e professoras em Educação do Campo por área de conhecimento - Ciências da Natureza e Matemática. In: MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. **Licenciaturas em Educação do Campo: registros e reflexões a partir das experiências-piloto**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 165-178,

\_\_\_\_\_. Prática docente em Ciências da Natureza em Educação do Campo: desafios, diálogos, reflexões e ações educativas. In: DUSO, L.; HOFFMANN, M. B. **Docência em Ciências e Biologia: propostas para um continuado reiniciar**. Ijuí: Unijuí, 2013. p. 107-132.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A. Contraposições e momentos pedagógicos. In: \_\_\_\_\_. **Metodologia de ensino de ciências**. São Paulo: Cortez, 1992.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de ciências: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação).

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.

GIROUX, H. **Escola crítica e política cultural**. São Paulo: Cortez, 1988.

\_\_\_\_\_. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da**



aprendizagem. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HUDLER, T. G. R. da S. **Em questão:** os processos investigativos na formação inicial de educadores do campo - área de ciências da natureza e matemática. 184p. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis: UFSC, 2015.

LIMA, J. G. S. A. de. Considerações críticas sobre interdisciplinaridade e formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. In: PERNAM-BUCO, M. M.; PAIVA, I. A. (org.) **Práticas coletivas na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras; Natal: UFRN, 2013. p. 125-137.

MENEZES NETO, A. J. Formação de professores para a Educação do Campo: projetos sociais em disputa. In: MARTINS, A. A.; ANTUNES-ROCHA, M. I. **Educação do Campo:** desafios para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 25-38.

MOLINA, M. C.; FREITAS, H. C. de A. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011.

PAITER, L.; BRITTO, N. S.; REINERT, T. G. S. A vivência do estágio na Licenciatura em Educação do Campo: espaço de diálogos e reflexões com a juventude. II SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO DO CAMPO. **Anais [...]**. R17, UFSCar, São Carlos, 2013.

PAITER, L. **Educação do Campo e a perspectiva freiriana:** reflexões sobre o trabalho docente em aulas de ciências da natureza e na formação de professoras no município de Rio Negrinho/SC. Monografia (Especialização em Educação do Campo). Faculdade UnB Planaltina/CTEC. Universidade de Brasília. 2016.

\_\_\_\_\_. **Reflexões sobre a formação docente na área de conhecimento ciências da natureza:** a Licenciatura em Educação do Campo - UFSC. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

RODRIGUES, M. **Educação do Campo em diálogo com a perspectiva freiriana e o ensino de ciências:** limites e potencialidades de uma prática interdisciplinar a partir da realidade. Monografia (Graduação em Educação do Campo) Florianópolis: UFSC, 2016.

SILVA, A. F. G. **A construção do currículo na perspectiva popular crítica:** das falas significativas às práticas contextualizadas. 2004. 405p. Tese (Doutorado em Educação - Currículo), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), 2004.

VISNIÉVSKI, J. das G. **O percurso formativo da Licenciatura em Educação do Campo:** práticas interdisciplinares e relacionadas à realidade do campo nos estágios de docência de Ciências da Natureza e Matemática. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação do Campo). Florianópolis: UFSC, 2015.

# POSFÁCIO

# **Se os riscos forem transformados em potencialidades, abre-se o caminho para construir resistências nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo.**

**Maria Isabel Antunes-Rocha<sup>1</sup>**

O título deste texto foi inspirado na última frase do capítulo escrito pelo grupo de pesquisadores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)<sup>2</sup>. Com esta orientação fiz a leitura, envolvi-me, analisei e registrei as reflexões sobre este conjunto de narrativas a respeito das experiências dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo desenvolvidas nas cinco regiões brasileiras, em dez Instituições de Educação Superior (IES).

Assumo a tarefa como um desafio e como uma possibilidade, na perspectiva de que as discussões aqui propostas possam se constituir como caminhos para a resistência. Desafio, porque me encontro na condição de ter construído, ao lado de um grupo de professores e de integrantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o primeiro curso de Licenciatura em Educação do Campo em 2004. Assim, diante das repercussões daquela primeira experiência e nesta tarefa de refletir sobre elas, avalio uma trajetória na qual estou profundamente envolvida. É também possibilidade, pois constatar que um projeto, que a princípio seria uma oferta única, desdobra-se como prática consistente em um expressivo número de IESs é indicativo de que estamos construindo processos formativos que efetivamente podem contribuir para fortalecer a luta dos povos camponeses pelo direito a uma existência com justiça e dignidade.

Entre a emoção vivenciada com as narrativas, é muito bom sentir o que significa cada desafio apresentado e, na sequência, empolgar com as possibilidades, por entender que são elas que fertilizam as esperanças de todos os envolvidos na construção cotidiana dos cursos. Por isso, a princípio, fiz um exercício de leitura atenta de todos os capítulos buscando encontrar pontos de convergência, divergência e singulares que pudessem indicar uma perspectiva analítica.

---

<sup>1</sup>Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Membro do Coletivo de Docentes do Curso de Licenciatura em Educação do Campo desde 2005. E-mail: <isabelantunes@fae.ufmg.br>

<sup>2</sup>Capítulo "Riscos e potencialidades da Pedagogia da Alternância no curso de Licenciatura em Educação do Campo - Ciências Agrárias da UFRB". Autores: Silvana Lúcia da Silva Lima, Gilsélia Macedo Cardoso Freitas, Priscila Brasileiro Silva do Nascimento, Carlos Adriano da Silva Oliveira e Terciano Vidal Moura.

São textos densos, pois cada um carrega em si a totalidade, ao mesmo tempo que compõe um todo. Assim é que os objetivos elencados na Apresentação pelos organizadores do livro e as referências anunciadas pela Professora Deise Mancebo<sup>3</sup> se constituíram indicadores por meio dos quais orientei a análise que fiz dos textos.

Desse modo, foi necessário ter como fio condutor o fato de que o Curso de Licenciatura em Educação do Campo foi gestado, em sua origem, na intencionalidade de contribuir para que, a partir da educação, fosse possível garantir aos povos camponeses maiores possibilidades para compreender e transformar o modelo de escola e de sociedade que historicamente os exclui do direito de produzir e reproduzir suas vidas. Nesse sentido, o caminho conduziu a uma leitura na perspectiva de encontrar, a partir dos indicadores que orientaram as pesquisas, como as atividades desenvolvidas estavam contribuindo ou não para operar mudanças em torno da construção de um projeto de formação e de escola articulado a um projeto de campo e de sociedade vinculado aos interesses dos camponeses.

Nesse sentido, foi necessário acrescentar a esta chave de leitura o modelo proposto por Boschetti (2012) para analisar os impactos das políticas, programas e projetos públicos a partir das contradições entre Estado e sociedade no capitalismo. Para a autora, na análise de uma política pública, são necessárias diferentes perspectivas de análise, como identificar sujeitos proponentes e beneficiários, financiamento, abrangência, gestão, para citar alguns elementos que tecem a complexidade da ação, mas o fundamental é ter como orientação a compreensão de que, para uma análise dialética, são essenciais pelo menos duas orientações básicas.

A primeira diz respeito à necessidade de inserir o projeto em uma perspectiva histórica visando compreender o sentido da ação em um determinado tempo/ espaço. A segunda exige que, a partir da contextualização histórica, há que “explorar devidamente as contradições inerentes aos processos sociais e, em consequência, reconhecer que as políticas sociais podem ser funcionais quando conseguem garantir ganhos para os trabalhadores e impor limites aos ganhos do capital” (BOSCHETTI, 2012, p. 6). Buscando inspiração na autora, geramos duas categorias analíticas: imposição de limites e ampliação de possibilidades, perguntando aos dez cursos de Licenciatura em Educação do Campo: Qual o potencial dos dados apresentados para impor limites ao avanço da Educação Rural e em que sinalizavam para uma ampliação das possibilidades para o avanço da Educação do Campo?

Por que articular os cursos nessa direção? Porque o Curso de Licenciatura em Educação do Campo germina e frutifica no âmbito dos movimentos sociais

---

<sup>3</sup>Capítulo “Políticas, gestão e direito à Educação Superior: novos modos de regulação e tendências em construção”. Autora: Deise Mancebo.

e sindicais, que em suas lutas por terra e por direitos compreenderam que o modelo da educação rural não atendia ao projeto de fortalecimento do modo de vida camponês. Assim, entendeu-se que uma política pública que se vincula aos princípios, conceitos e práticas da Educação do Campo demandava uma análise que pudesse verificar suas repercussões no tensionamento entre os dois projetos de educação. Há certamente outras possibilidades para se definir o ponto de referência para se analisar as repercussões dos cursos, mas entendeu-se que a sua matriz de origem poderia também significar o ponto de chegada.

Dessa forma, orientei a análise buscando os riscos (que passei a chamar de desafios) e as potencialidades que as experiências apresentadas pelo conjunto das IESs indicavam para a consolidação do Curso como um projeto vinculado com a matriz de princípios da Educação do Campo e seus desafios e possibilidades a partir da conjuntura atual, na perspectiva apontada por Deise Mancebo (2019).

Assim, seguindo esse caminho, organizamos a reflexão em cinco tópicos e considerações finais. No primeiro tópico, apresento a discussão sobre como os desafios e possibilidades das dez narrativas apresentadas no corpo do livro dialogam com a inserção do curso como uma construção histórica na Educação do Campo. No segundo, o foco é sobre o protagonismo dos movimentos sociais e sindicais do campo em seus processos de gestão. No terceiro, priorizamos o ingresso e a permanência dos estudantes. No quarto, a formação por área do conhecimento e por alternância como questões que dizem respeito à institucionalização do curso na estrutura universitária. E o último tópico diz respeito às repercussões dos cursos nas relações com a escola pública.

## **Vínculos com a matriz histórica, desafios atuais**

Os cursos analisados neste livro foram criados, em sua maioria, a partir do Edital SECADI/MEC nº 02/2012 (BRASIL, 2012), isto é, ingressaram em uma rede que já era tecida com muitas mãos em diferentes regiões do país. O Curso de Licenciatura em Educação do Campo nasce em 2005 como um projeto elaborado com a participação do MST e de professores da Universidade Federal de Minas Gerais, e cujo desenvolvimento ocorreu no âmbito do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Naquele momento histórico, tratava-se de uma proposta gerada no contexto do Movimento Nacional de Educação do Campo. Por isso, aspectos como a formação por alternância, formação por áreas do conhecimento, participação dos movimentos sociais no planejamento, execução e avaliação do grupo e outros evidenciavam a preocupação com a formulação de uma prática capaz de atender às demandas pela formação de um educador com condições para atender aos sujeitos camponeses (ANTUNES-ROCHA; MARTINS, 2009).

Até 2012, ano em que o Ministério da Educação (MEC) criou as condições materiais para que o curso pudesse se tornar regular em um maior número de IESs,

algumas universidades já o tinham implantado com esse formato, como é o caso da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), Universidade de Brasília (UnB), para citar algumas. Vale citar que até essa data o MEC já tinha fomentado, por meio de editais, a criação de turmas como oferta especial em várias regiões IESs.

Vale ressaltar que os cursos de licenciatura não se estabeleciam como ações isoladas no conjunto das políticas públicas desenvolvidas na perspectiva da Educação do Campo. Projetos como Saberes da Terra, Escola da Terra e o próprio PRONERA possibilitavam a criação de um número expressivo de cursos na Educação Superior, na Educação Básica, bem como na formação continuada, aqui incluindo cursos de pós-graduação, de especialização e de aperfeiçoamento. Órgãos de fomento, como o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), criaram editais específicos para atender à necessidade de produção e socialização de conhecimentos abordando o tema. Em 2012 já era possível contabilizar uma expressiva produção acadêmica, a criação de uma rede densa de núcleos e fóruns, realização de seminários, comissões e congressos, além da aprovação em âmbito federal das Diretrizes Operacionais da Educação do Campo e do Decreto nº 7.352/2011 (SOUZA, 2008; CARVALHO, 2018).

Vemos como uma possibilidade o fato de todas as IESs que participaram da pesquisa já apresentarem uma construção histórica da Educação do Campo com a execução de projetos. Relatos como o apresentado pela Universidade Federal do Pará (UFPA) sinalizam para o fato de a instituição já contar com um acúmulo na realização de projetos e eventos. Esse é certamente um fato que potencializa as experiências ao colocá-las como repercussão de atividades já desenvolvidas na IES.

Neste tópico encontram-se dois desafios. O primeiro se refere ao diálogo com o acúmulo de conhecimentos já publicados sobre a oferta da Licenciatura em Educação do Campo. Em quase duas décadas já é possível identificar uma razoável produção de monografias, dissertações, teses, livros e artigos que podem contribuir para a compreensão e orientações para práticas que podem ser apropriadas pelos cursos. Temas como a formação por alternância, formação por áreas do conhecimento, formas de ingresso e protagonismo dos movimentos sociais, para citar alguns, já consistem em questões com uma razoável construção analítica que certamente poderá contribuir para ampliar e fortalecer a análise das experiências narradas pelas dez IESs em âmbito local, regional e nacional.

Todavia, o maior desafio, presente em todos os capítulos, é a garantia institucional e política para a continuidade dos cursos. As condições econômicas, políticas, sociais e culturais que possibilitaram a emergência do Movimento Nacional de Educação do Campo sinalizam para uma conjuntura que era favorável, conforme análise do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC, 2012, p. 5).

[...] é possível afirmar que ocupamos um “vácuo” de transição de modelos (ajustes no modelo macroeconômico brasileiro, capitalista, neoliberal): entre a crise do latifúndio e a emergência do agronegócio os movimentos sociais de luta pela terra e pela Reforma Agrária ganharam ímpeto, conquistamos o PRONERA e constituímos a Educação do Campo. A nova fase na política do capital para a agricultura, que iniciou com mais força a partir de 1999, abrindo um novo ciclo, gerou uma nova aliança das classes dominantes e um novo lugar para o campo no projeto de capitalismo brasileiro, fase que está nesse momento em plena vigência e força.

Segundo Mancebo (2019), nos doze anos que abrangeram os dois mandatos do Presidente Lula e o primeiro da Presidente Dilma Rousseff, período que consistiu na ocupação do “vácuo” sinalizado pelo FONEC (2012), houve uma “ampliação das políticas sociais compensatórias, [...] mas abandonaram uma agenda de reformas estruturais”. Um exemplo de efeito da ausência de reformas estruturais diz respeito aos marcos legais que regulam a Educação do Campo. As políticas de fomento da Educação do Campo, entre as quais se inclui o PRO-CAMPO, concentram-se na esfera federal, mas os seus marcos regulatórios são resoluções, decretos e diretrizes, dispositivos infralegais, isto é, não há normas aprovadas como leis. Tal cenário se reproduz nos estados federativos e nos municípios. Nessa perspectiva a Licenciatura em Educação do Campo somente encontra apoio legal nos normativos das IESs, pois foram aprovados nos Conselhos Universitários e no MEC, quando foram avaliados e aprovados no sistema de avaliação de cursos.

Ocorre que os cursos foram inseridos na Matriz ANDIFES no fator que qualifica as licenciaturas que são ofertadas de forma presencial, procedimento que provocou uma dissonância entre as despesas necessárias para o funcionamento do curso e o orçamento previsto. Porém, na falta de um normativo que possa garantir e sustentar as características diferenciadas da oferta, está previsto que as universidades encontrarão dificuldades para garantir a continuidade da Licenciatura em Educação do Campo.

Essas considerações trazem para as licenciaturas a necessidade de refletir sobre o momento histórico em que foram criadas e, a partir daí, realizar uma análise da correlação de forças na atualidade que possa permitir a continuidade e ampliação do curso. Observa-se nos relatos que os pesquisadores indicam dificuldades financeiras para a gestão do curso, mas também anunciam resistências institucionais com relação aos princípios que o fundamentam. Esse certamente é um ponto que demanda atenção, pois a institucionalidade só será um fator de possibilidade se contribuir para fortalecer e/ou ampliar o curso em suas intencionalidades de origem.

Contudo, no geral, os relatos apresentam uma materialidade que permite projetar a manutenção dos cursos e, em alguns casos, a ampliação da oferta. A vinculação com as redes municipais e estaduais de educação pode representar uma importante estratégia, pois essas redes têm relativa autonomia prevista na Constituição Federal, o que possibilita a construção de parcerias para atender às demandas por formação de professores no nível de graduação e de pós-graduação, além da produção de material didático, elaboração de projeto político pedagógico, para citar algumas. Outro caminho passa pelo estreitamento das articulações entre as IESs que ofertam o curso como uma das possíveis alternativas para defender e fortalecer a experiência. Essa articulação demanda o diálogo por meio de intercâmbio entre professores, estudantes e técnicos administrativos, a constituição de uma rede de trocas que permita o contato cotidiano entre esses sujeitos, e o apoio pedagógico, financeiro e administrativo entre instituições, a socialização e apropriação dos conhecimentos produzidos e o estreitamento de laços com os sujeitos camponeses. Possivelmente é uma das principais articulações a serem priorizadas e, por isso, merece ser objeto de discussão no tópico a seguir.

## **Protagonismo dos movimentos sociais**

Uma importante característica das políticas públicas de Educação do Campo é a participação e o protagonismo dos movimentos sociais na sua concepção e elaboração. Durante as duas décadas de sua história, dada a correlação de forças à época, o Movimento da Educação do Campo foi capaz de garantir esse princípio, tendo forte participação na concepção e elaboração do PRONERA (MOLINA, 2003), do Residência Agrária (MOLINA, 2010), do Saberes da Terra (ANTUNES-ROCHA, 2010), da construção e participação em instâncias executivas, como a Comissão Pedagógica Nacional do PRONERA, e consultivas, como a Comissão Nacional de Educação do Campo (CONEC), vinculada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), do Ministério da Educação. Se adentrarmos as dimensões regionais e locais, vamos encontrar uma diversidade de formas participativas que evidenciam a vitalidade do Movimento.

Contudo, esse protagonismo não ocorreu em uma linha contínua e crescente. Intervenções do Estado, como no caso das Escolas Itinerantes no Estado do Rio Grande do Sul, das inúmeras ações impetradas pelo Tribunal de Contas da União contra IESs, movimentos sociais e Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) ao longo desse período indicam que essa participação não foi legitimada. Pelo contrário, impôs-se como uma demanda real e concreta dos povos camponeses diante dos contínuos ataques vindos dos órgãos de controle e de comunicação. Em análise contundente, Ribeiro (2012, p. 473), mostra uma pequena fração do que foi a sequência de atos jurídicos visando inibir e coibir a participação dos movimentos sociais no planejamento, gestão e avaliação dos projetos implantados na perspectiva da Educação do Campo.



Os problemas enfrentados pelo PRONERA começam com o Acórdão 2.653/2008, do Tribunal de Contas da União – TCU, que proíbe o pagamento de bolsas aos professores que são funcionários públicos. Também o MEC se manifestou proibindo o pagamento de bolsas aos alunos, justificando não haver legislação que as autorizasse. Além da proibição do pagamento de bolsas, o TCU passou a exigir que o INCRA, a autarquia que repassa os recursos ao PRONERA, "ao invés de firmar convênios com as universidades faça licitação para oferecer os cursos de alfabetização até a pós-graduação". [...] Além da exigência de licitação para a efetivação dos projetos, também constava, no mesmo Acórdão 2.653/2008 do TCU, "a determinação que inibia por completo a participação dos movimentos sociais durante o planejamento, execução e acompanhamento do Programa".

O que podemos depreender do relato acima é que, ao lado de uma crescente criminalização da participação dos movimentos sociais, vê-se na Educação do Campo a luta pela manutenção desse processo nos projetos realizados pelas IESs. A garantia da participação ficou a critério das universidades, pois legalmente a instituição não estaria comprometida com essa decisão. Não foi diferente com relação à implantação das Licenciaturas, seja com fomento do PRONERA, PROCAMPO e dos cursos criados pelas universidades sem apoio imediato dos programas citados.

As orientações contidas no Edital SESu/SETEC/SECADI nº 2/2012 (BRASIL, 2012) não tinham força de lei, por isso cabia a cada instituição, dependendo do grupo de docentes que elaborou e executou o projeto, garantir o protagonismo dos movimentos sociais e sindicais. Dessa forma, vemos que o princípio estruturante da matriz da Educação do Campo assume ou não centralidade dependendo da correlação de forças locais, regionais e nacional. No geral, a experiência com a participação dos sujeitos coletivos é preocupação de todas as narrativas deste livro, sendo possível ver as possibilidades e os desafios em diferentes relatos. Destaco aqui as análises feitas em relação à Universidade Federal do Pará (UFPA)<sup>4</sup> e à Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)<sup>5</sup>:

---

<sup>4</sup>Capítulo "Riscos e potencialidades da LEDOC ante a consolidação da política de formação de educadores do campo: a experiência da UFPA (Campus do Tocantins, Cameté)". Autores: Hellen do Socorro de Araújo Silva, Salomão Mufarrej Hage e Maria Madalena Costa Freire Corbin.

<sup>5</sup>Capítulo "EduCampo e formação docente na área de Ciências da Natureza e Matemática: riscos e potencialidades na caminhada da UFSC". Autores: Néli Suzana Britto e Elizandro Maurício Brick.

## UFPA

O protagonismo do FECAF se fortalece pela resistência e afirmação da luta coletiva que se reinventa na articulação direta com os movimentos sociais populares – APACC, PROBIO (Projeto de Conservação e Utilização Sustentável da Diversidade Biológica Brasileira), CFR-Cametá, ARCAFAR, Projeto Aturiá, SINTEPP, STTRs, Colônia dos Pescadores, FETAGRI, FAOR (Fórum da Amazônia Oriental) e MAB (Movimento dos Atingidos por Barragens), que de forma tensa e conflituosa têm procurado estabelecer aproximação e diálogo com o poder público para formulação e aprovação das políticas educacionais na perspectiva da mudança social.

## UFSC

O protagonismo dos movimentos do campo de Santa Catarina em relação à EduCampo UFSC estaria ausente desde sua criação, aspecto que precisa ser considerado como uma de suas peculiaridades e um dos grandes desafios a ser enfrentados, que pode ser determinante para que a finalidade do curso não se perca em um academicismo desligado da materialidade das lutas do campo.

As duas universidades citadas têm participação histórica na construção da Educação do Campo, seja pelo envolvimento de professores, pelos projetos desenvolvidos, pelas articulações com os movimentos sociais e sindicais e/ou pela significativa contribuição na produção do conhecimento e nos embates e conquistas no contexto nacional e no regional. Como, então, compreender essa distância que uma IES apresenta com relação a outra no que diz respeito a tais articulações? Retomando Mancebo (2019) no primeiro capítulo deste livro, é necessária uma análise da correlação de forças estruturais e conjunturais, notadamente no que se refere às dimensões econômicas e políticas, e suas repercussões no contexto da Educação Superior em cada instituição.

Dessa forma, é possível ter um olhar para as diversificadas experiências dos cursos, alternativas e caminhos possíveis construídos em meio às dificuldades de adentrar a universidade com uma perspectiva que não encontra apoio nas políticas públicas e no ideário historicamente construído na sociedade com relação aos movimentos sociais e sindicais. A Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) encontrou um caminho, conforme transcrevemos abaixo:



[...] a realização da interiorização foi gerando parcerias nos territórios – Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC - Canoinhas), escolas, secretarias de educação e outras instituições municipais [...]. Ocorreu algo inédito na história do curso da UFSC: uma demanda motivada pelas experiências docentes e articulações com secretarias de ensino e escolas do campo, onde estudantes da turma anterior haviam realizado trabalhos docentes nas comunidades e entorno escolar.

São possibilidades anunciadas de articulações com os poderes públicos locais e regionais, mas é possível também projetar o diálogo com o movimento sindical docente nas mediações que podem contribuir e legitimar a participação instituída na IES. Isso porque na totalidade das experiências apresentadas os movimentos sociais e sindicais participam como instâncias consultivas, por isso ausentes nos colegiados, que são instâncias de decisão executiva nas universidades. Porém, um dos pontos pouco trabalhados nos textos é o da inserção de integrantes dos movimentos sociais e sindicais do campo como estudantes dos cursos de especialização, mestrado e doutorado, condição que os habilita na atuação como monitores e professores substitutos em vários cursos, significando uma estratégia diferenciada de garantir a participação.

Enfim, em tempos de resistência, é preciso uma atenção redobrada na qualificação do que denominamos como protagonismo. Possivelmente será necessário sair da dicotomia participação institucionalizada / participação não institucionalizada para captar práticas com potencial de garantir a presença qualificada dos sujeitos coletivos do campo nas ações relacionadas à gestão dos cursos. Arrisco dizer que o diálogo com a literatura já produzida sobre as práticas das licenciaturas, principalmente aquelas que já finalizaram turmas, poderia iluminar algumas ações que estão presentes no cotidiano dos cursos, mas que não são diretamente visíveis como protagonismo. Por outro lado, criaria condições para ver que nem sempre a participação legalizada é garantia de uma participação efetiva.

## **Acesso e permanência dos estudantes**

O motivo central da criação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo foi e continua sendo garantir o acesso, a permanência e a conclusão do curso de jovens e adultos do campo. Nos primeiros registros elaborados pelo Movimento, já estava presente a preocupação com a oferta escolar no campo. Professores sem formação adequada, alto índice de rotatividade na função e a presença de formas de pensar, sentir e agir com relação à população camponesa de forma desqualificadora tornavam a escola ainda mais precária em sua capacidade de garantir uma educação com o mínimo de efetividade. Aliada a esse objetivo vincula-se a estratégia de garantir que o próprio morador do campo possa assumir essa tarefa, tendo em vista que, além de garantir uma formação qualificada, seria garantida a continuidade do profissional na escola, dado que ele trabalharia na região em que reside e seria possível agregar o fato de que as questões vinculadas ao preconceito pudessem ser menos relevantes. E em desdobramento, se o jovem do campo pudesse assumir uma função docente, isso ampliaria as possibilidades de sua permanência, diminuindo, assim, os índices de êxodo rural (ANTUNES-ROCHA, 2012).

Todavia, não se tratava somente de criar um curso para formação de professores no modelo do que já existe, pois às questões relacionadas a uma das estratégias para garantir o direito à escolarização agrega-se o fato de que as populações camponesas demandantes projetam uma escola vinculada a um

determinado projeto de campo e de sociedade. Esse fator exigiu planejar a mobilização dos interessados e a garantia de sua presença, tendo em vista que uma boa parte deles não pode permanecer nos locais dos cursos no tempo diário de formação praticado pelas universidades. Por outro lado, a Educação a Distância não atenderia às expectativas, tendo em vista que as dificuldades de acesso tecnológico e a comprovada fragilidade na formação poderiam comprometer a missão de formar educadores com densidade teórica, metodológica e política para assumir a função de docente em um contexto marcado por dificuldades historicamente produzidas e enraizadas.

A esse respeito, encontramos nos relatos das universidades diversificadas formas para garantir o acesso da população campesina aos cursos. Na Universidade Federal de Viçosa (UFV)<sup>6</sup>, garantiu-se um processo seletivo diferenciado e com critérios que pudessem reafirmar o atendimento aos diferentes sujeitos que vivem e trabalham no campo.

A Licenciatura em Educação do Campo - Licena/ UFV iniciou suas atividades no primeiro semestre de 2014, tendo ocorrido o ingresso da primeira turma de estudantes a partir de um processo de seleção especial. Naquele vestibular especial, tiveram prioridade no preenchimento das 120 vagas ofertadas os seguintes grupos sociais:

- a) *docentes que atuam ou já atuaram em escolas do campo;*
- b) *educadores populares ou monitores vinculados à Educação do Campo;*
- c) *sujeitos com vínculos aos movimentos sociais do campo;*
- d) *egressos de escolas do campo;*
- e) *trabalhadores do campo;*
- f) *índios e quilombolas. Caso as vagas não fossem preenchidas pelos grupos citados, poderiam ser preenchidas por outros candidatos que tivessem o ensino médio completo.*

Esse procedimento, com variações, é adotado na maioria das IESs. Chama atenção o esforço em buscar alternativas e testar novos processos após avaliação de que o formato utilizado não garantiu o ingresso com o perfil de sujeitos vinculados ao campo. Na maioria das vezes, esse é o momento em que se articula uma maior aproximação com os movimentos sociais e sindicais, visto que são eles os mobilizadores dos interessados, sendo responsáveis pela inscrição, pelo apoio na preparação para a seleção, na organização das tarefas de deslocamento para a universidade. O ingresso de alunos na licenciatura é também apresentado como desafio em um grande número de relatos, mas com sinalização de possibilidades quando há evidências de um maior envolvimento por parte dos sujeitos coletivos e,

---

<sup>6</sup>Capítulo "Análise do processo de implantação da LICENA na UFV: desafios e potencialidades". Autores: Eugênio Alvarenga Ferrari, Márcio Gomes da Silva, Tatiana Pires Barrella, Emiliana Maria Diniz Marques e Tommy F. C. W. L de Sousa.

mais recentemente, dos egressos dos cursos, que vêm despontando como importantes mediadores na divulgação e sensibilização das comunidades com relação ao ingresso nos cursos.

Por outro lado, estão presentes também as dificuldades em negociar com as IESs a realização do processo seletivo de forma diferenciada. O relato da Universidade Federal de Tocantins (UFT)<sup>7</sup> é uma evidência dessa questão:



O processo seletivo para a entrada de discentes na Licenciatura em Educação do Campo é carregado de muitos debates e embates entre o colegiado e a UFT, representada pela Comissão Permanente de Seleção (COPESE) desde o primeiro vestibular. As orientações do colegiado para que o processo fosse voltado para os povos do campo, como está colocado no Edital 2/2012, que criou o curso, foram recebidas com estranhamento e resistência da COPES

Aqui vale uma reflexão sobre os processos diferenciados com relação à adesão ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Citado por alguns pesquisadores como um possível dificultador na garantia de acesso dos povos camponeses, por colocá-los em desigualdade na disputa com os demais candidatos, merece, no entanto, uma discussão mais atenta, tendo em vista a necessidade de legitimar e garantir a viabilidade do curso no âmbito das IESs. Quando o ENEM é utilizado para que os candidatos do campo possam concorrer entre si a uma vaga no curso, entende-se que fica preservada a especificidade do acesso, mas, para tanto, é preciso estabelecer uma segunda etapa para verificação de critérios estabelecidos pela IES visando garantir o perfil de ingresso. Dessa forma, o processo de ingresso vai se constituindo como possibilidade, pois o curso, ao dialogar com uma política até então consagrada como democrática, cria elementos para se fortalecer na comunidade acadêmica e na esfera jurídica.

Se a seleção diferenciada tem consistido numa estratégia para garantir o acesso, ela em si mesma não sustenta a permanência, tendo em vista que as questões financeiras, administrativas e pedagógicas para manter os estudantes no tempo concentrado de formação na universidade e a presença dos professores nas escolas e regiões de moradia dos estudantes torna-se na atualidade um desafio que preocupa e ameaça a continuidade dos cursos. Aqui vale ressaltar o empenho de um bom número de universidades que vêm assumindo essa responsabilidade, uma vez que o MEC cessou o apoio financeiro, condição essencial para garantir a etapa final de institucionalização dos cursos.

---

<sup>7</sup>Capítulo "Construindo um caminho: potencialidades e riscos na Licenciatura em Educação do Campo da UFT - Tocantinópolis". Autores: Ubiratan Francisco de Oliveira, Rejane Medeiros, Maciel Cover e Cássia Ferreira Miranda.

Encaminhamentos como o da UFV, em que a Reitoria cria comissão para discutir a continuidade do curso em termos pedagógicos e financeiros, parece ser, a princípio, uma decisão assumida por outras IESs, porém nesse ponto é que reside a luta por transformar o desafio em potencialidade. Na atual conjuntura, entende-se que uma parte substantiva do apoio para que as Licenciaturas possam manter-se em funcionamento dependerá da correlação de forças no âmbito das universidades. Tal como a discussão sobre o protagonismo, encontramos na situação de verificar de forma qualitativa o que existe é que coloca o curso como relevante para a instituição. Essa é certamente uma das ausências que senti nos relatos. O índice de candidato/vaga, a inserção dos egressos no sistema público, a produção do conhecimento com metodologias, materiais didáticos, monografias, dissertações e teses que podem trazer uma ampliação qualificada da sua função como universidade pública são pontos que podem ser fortalecidos nos embates que certamente serão travados quando da decisão sobre o que a IES consegue ou não manter com a limitação de recursos financeiros a que está submetida.

Aqui cabe a discussão sobre o perfil de ingresso dos estudantes, pois todas as IESs garantem o critério de residir e/ou trabalhar no campo. A manutenção do perfil está de certa forma consolidada, ainda que a preocupação em garantir também o vínculo com os movimentos sociais e sindicais como condição para ingresso seja uma marca identitária dos primeiros cursos implantados. Há uma possibilidade presente em alguns relatos quando as mobilizações para a inscrição e até mesmo a preparação para os processos seletivos são assumidos pelos movimentos sociais e sindicais em regiões de atuação, indicando que os candidatos e possíveis selecionados já tenham um vínculo de origem quando ingressam por processo seletivo que não prevê a articulação com movimentos sociais e sindicais como critério.

## **Matriz pedagógica: formação por alternância e por áreas do conhecimento**

A formação em alternância e por áreas do conhecimento é constituinte do curso de Licenciatura em Educação do Campo desde a formação da primeira turma em 2005. O projeto pedagógico do curso foi construído a partir de três questões: Em qual realidade escolar o educador iria atuar? Qual perfil de educador seria necessário para atender às demandas dessa realidade? Qual projeto formativo seria necessário para responder as duas questões anteriores? (ANTUNES-ROCHA; MARTINS, 2009). Portanto, a estratégia da formação por alternância cumpriu dois papéis: garantir uma formação sedimentada no diálogo teoria/prática e possibilitar condições concretas para que os estudantes pudessem organizar seus tempos formativos de forma concentrada em um período semestral.

Entre as inúmeras alegrias ao ler os relatos de pesquisa deste livro, posso dizer que os trechos em que são apresentadas as diversificadas formas por meio das quais se organiza a alternância nos cursos deixaram-me em um estado de profunda admiração pelo que pode representar para a formação dos estudantes, para

as escolas, para as comunidades, para a universidade e para todos os que estão envolvidos no desafio desta construção. Os relatos não deixam dúvidas sobre o potencial transformador que esse movimento entre campo e universidade produz em todas as dimensões relacionadas à formação e à prática docente. Ouso dizer que há repercussões que ainda não conseguimos identificar, pois a simples cena de educandos e educadores discutindo um trabalho de pesquisa desenvolvido em uma comunidade carrega em si uma complexa e intrincada trama de sentidos e significados que ainda não conseguimos visualizar.

A experiência da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)<sup>8</sup> traduz o que se observa nos relatos do livro:



Os educandos aprofundaram os conteúdos trabalhados nas aulas do Tempo Universidade pela via da pesquisa, da realização de diagnósticos e pelo debate. Também foram desafiados a mobilizar a comunidade e organizar os referidos eventos dentro de uma proposta técnico-científica. A metodologia de acompanhamento dos educandos durante o Tempo Comunidade também segue a lógica territorial, em que cada docente faz o acompanhamento de um conjunto de educandos ali residentes. [...] No retorno ao Tempo Universidade, os estudantes, individual ou coletivamente, elaboram um relatório descrevendo os instrumentos e os procedimentos metodológicos utilizados, os referenciais teóricos aprofundados, resultados e análises obtidas, que são socializados no componente curricular Seminário Integrador na presença de professores avaliadores e demais educandos da turma. [...] À universidade coube reconhecer esse tempo de estudo e trabalho na comunidade como parte da carga horária do curso e garantir estrutura para o deslocamento dos educandos e docentes, além de diárias para os docentes durante a permanência nos municípios.

---

<sup>8</sup>Capítulo "Riscos e potencialidades da Pedagogia da Alternância no curso de Licenciatura em Educação do Campo - Ciências Agrárias da UFRB". Autores: Silvana Lúcia da Silva Lima, Gilsélia Macedo Cardoso Freitas, Priscila Brasileiro Silva do Nascimento, Carlos Adriano da Silva Oliveira e Terciana Vidal Moura.

A experiência da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)<sup>9</sup> sinaliza para o potencial articulador entre teoria e prática viabilizado a partir da formação alternância:



A intenção é construir no Tempo Comunidade condições de acesso à informação planejadas no Tempo Escola, além do acesso às ferramentas de comunicação e de interatividade, hipertextos, novos textos (sites, materiais educativos, reportagens) e mídias (vídeos, imagens, animações e sons), proporcionando uma linguagem diversificada capaz de disparar novas ideias e práticas no campo da docência [...] os instrumentos pedagógicos utilizados ao longo do Tempo Comunidade são estudos da realidade, pesquisa e práticas pedagógicas, o que inclui o mapeamento da situação educacional próxima a assentamentos da reforma agrária, áreas de pequena produção agrícola, comunidades quilombolas e caiçaras. Nesses estudos, o educando(a) pode acentuar sua formação como educador-pesquisador, realizando pesquisas e conhecendo situações pedagógicas concretas. Nesse sentido, as questões históricas de sua localidade e de seu município são a base da metodologia de pesquisa, reconstruindo “a totalidade das relações sociais historicamente produzidas, abrangendo a memória social, o patrimônio imaterial e físico e a dinâmica das escolas do campo”. No retorno de cada Tempo Comunidade, os educandos elaboram um trabalho escrito e apresentam seus estudos em grupo (Trabalho Integrado). [...] Somam-se a isso as excursões pedagógicas, que consistem em visitas aos diferentes contextos da reforma agrária, escola família agrícola, agricultura familiar, comunidades quilombolas, indígenas, caiçaras e assalariados rurais.

No entanto, temos desafios na discussão conceitual sobre a apropriação da Pedagogia da Alternância, e em grande parte o debate a esse respeito aparece pouco nos relatos de pesquisa apresentados no livro. Pelas descrições apreende-se que as experiências dos cursos aproximam-se do que tem sido denominado por alguns pesquisadores de Formação em Alternância (BEGNAMI, 2019), diferenciando-se

---

<sup>9</sup>Capítulo "Políticas públicas de Educação do Campo: riscos e potencialidades de expansão da LEC na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro". Autores: Ramofly Bicalho, Pedro Clei Sanches Macedo e Guilherme Goretti Rodrigues.



assim da Pedagogia da Alternância como matriz pedagógica com histórico, princípios, conceitos e práticas específicas dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs). Diante da profundidade do que se apresenta, pode parecer de menor importância a denominação de uma prática, mas entendendo a alternância como um dos pontos em que mais acumulamos possibilidades essa exigência se torna necessária e pertinente.

A organização dos conteúdos por áreas do conhecimento emergiu como uma proposta que se pretendia como ruptura com o modelo disciplinar da formação docente. O objetivo foi de natureza epistemológica em estreito diálogo com a possibilidade de se projetar uma atuação docente ancorada em uma perspectiva que atendesse ao princípio da compreensão do mundo como totalidade, mas composto pela relação dialética entre as partes. Essa perspectiva, de certa forma, anunciava a tentativa de superação de uma visão interdisciplinar, multidisciplinar ou transdisciplinar, por entender que tais formatos mantinham a compreensão fracionada e acumulativa da realidade. Assim, apostava-se na área do conhecimento como uma perspectiva mais complexa e desafiadora.

Não era uma proposta muito distante do contexto educacional, pois a formação e a prática por áreas do conhecimento integravam o Parecer CNE/CP nº 9/2001 (BRASIL, 2002), do Conselho Nacional de Educação, homologado pelo Ministro da Educação em 18/1/2002, que fundamentava as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena. A nomenclatura adotada (Ciências Sociais e Humanidades, Ciências da Vida e da Natureza, Matemática, Línguas, Artes e Literatura) está em sintonia com o disposto no Parecer, e uma das justificativas apontadas para essas denominações é a seguinte:



Os cursos de formação de professores para atuação multidisciplinar, geralmente, caracterizam-se por tratar superficialmente (ou mesmo não tratar) os conhecimentos sobre os objetos de ensino com os quais o futuro professor virá a trabalhar. Não instigam o diálogo com a produção contínua do conhecimento e oferecem poucas oportunidades de reinterpretá-lo para os contextos escolares no qual atuam.

Enquanto isso, nos demais cursos de licenciatura, que formam especialistas por área de conhecimento ou disciplina, é frequente colocar-se o foco quase que exclusivamente nos conteúdos específicos das áreas em detrimento de um trabalho mais aprofundado sobre os conteúdos que serão desenvolvidos no ensino fundamental e médio (BRASIL, 2002, p. 21).

O Parecer não se efetivou como prática nas universidades e nas escolas, mas orientou a organização das provas do ENEM. Ao se ancorar nesse dispositivo, a proposta do curso, até então considerada muito distante da experiência da oferta das Licenciaturas na UFMG, fortaleceu e criou condições para que o projeto fosse considerado experimental.

No entanto, foi e continua sendo um desafio a organização dos conteúdos por áreas de formação. Ao longo de quase duas décadas de oferta do curso na UFMG, na UNB e em outras IESs, está presente um intenso e substantivo debate entre professores e estudantes em torno da construção de processos, instrumentos e procedimentos para organizar a produção e socialização do conhecimento compreendendo-o como uma área.

Na pesquisa desenvolvida pelas universidades sobre a oferta da Licenciatura em Educação do Campo, observa-se que as IESs vivenciam o dilema entre a compreensão da área como uma totalidade ou como diálogo entre disciplinas. Nos resultados da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA)<sup>10</sup>, é possível identificar essa tensão.



As entrevistas permitiram compreender que a concepção de interdisciplinaridade é um elemento fundante do projeto formativo na Licenciatura. No entanto, ainda não há consenso sobre como organizá-la na estratégia de formação por áreas de conhecimento.



[...] Em relação à estruturação de seu projeto formativo, a proposta pedagógica apresenta a interdisciplinaridade como princípio e as áreas de conhecimento como estratégia pedagógica. Apesar das diferentes concepções dos docentes que compõem o curso, a construção do trabalho pedagógico prevendo ações coletivas depende da formação de um coletivo docente que tenha disponibilidade para essa construção.

É importante enfatizar que o processo interdisciplinar que se almeja desencadear nas escolas do campo e no curso de Licenciatura em Educação do Campo não foca

---

<sup>10</sup>Capítulo "Potencialidades da Licenciatura em Educação do Campo na UNIFESSPA: acesso e permanência dos povos do campo na universidade e a interdisciplinaridade como projeto formativo". Autores: Maura Pereira dos Anjos e Maria Célia Vieira da Silva.

apenas na interação entre as disciplinas afins, mas entre as diferentes áreas de conhecimento articuladas em torno de temáticas de estudo e/ou questões comuns, considerando os povos do campo e suas lutas para garantir sua existência. Outro importante elemento da formação por áreas de conhecimento é que esse tipo de formação não visa formar especialistas em determinadas disciplinas, mas docentes que possam levantar propostas de formação nas escolas do campo.

Com relação à formação por área é preciso registrar a concentração da oferta em Ciências Agrárias, em Ciências da Vida e da Natureza e em Matemática. É uma possibilidade garantir a formação em áreas onde existe demanda por professores habilitados, porém surge um desafio quando não se consegue garantir em uma determinada região a presença de docentes para atuar nas áreas de Ciências Sociais e Humanidades e de Línguas, Artes e Literatura.

De qualquer maneira, podemos dizer que a formação em alternância e por áreas do conhecimento são possivelmente as dimensões com mais possibilidades no conjunto dos cursos. A materialidade apresentada descortina práticas sinalizadoras de profundas transformações na formação e prática docente.

## **Relação com a Escola Pública**

Entre as inúmeras questões colocadas para a formação de professores, ressalta-se nas últimas décadas o distanciamento dos cursos do cotidiano das escolas. Os marcos legais buscam amenizar esse hiato ampliando as horas de estágio e criando a prática de ensino a fim de tornar o contato com os estabelecimentos de ensino obrigatórios. Quando as escolas que atendem à população campesina entram em cena, a questão se complexifica, pois a presença de estudantes não significa necessariamente que o campo com suas especificidades seja tratado como mediação pedagógica. Isso porque as pesquisas já demonstraram que o campo e seus sujeitos não aparecem como conteúdos nos cursos de formação de professores, pois, ainda que as escolas recebam os estagiários, é pouco provável que a origem socioterritorial dos estudantes seja tratada como tema curricular.

Na contramão desse debate, as pesquisas sobre os cursos de Licenciatura em Educação do Campo evidenciaram formas de relação com as escolas que mostram práticas fecundas em termos de procedimentos e resultados obtidos. A articulação entre ensino, pesquisa e extensão torna-se ação concreta na escola e no seu entorno, pois os educandos entendem que o projeto de escola está relacionado com um projeto de campo.

A experiência da Universidade de Brasília (UnB)<sup>11</sup> e da Universidade Federal do Maranhão (UFMA)<sup>12</sup> evidenciam essa relação com a escola e para além dela:

## UnB



[...] as egressas da Licenciatura em Educação do Campo, por vivenciarem uma experiência formativa na formação inicial, constroem um modus de ser e estar na profissão que promove mudanças significativas na Organização Escolar e Método de Trabalho Pedagógico. Elas internalizaram a intrínseca relação entre as mudanças na escola em função da necessária compreensão e transformação da realidade em que os sujeitos vivem. Para isso, protagonizam ações que objetivam relacionar a escola às questões da vida na atualidade.

Essa relação pressupõe uma concepção de sujeito a ser formado de modo antagônico ao da lógica da escola capitalista, ou seja, um sujeito que se reconhece como protagonista no projeto de transformação social, capaz de compreender as tensões, conflitos e contradições nela existentes e buscar formas de organização coletiva na construção de novos parâmetros de convivência social e humana.

[...] A produção material da vida é central nessa realidade, assim são grandes contribuições da escola: construir intencionalidades que reconheçam o potencial educativo do trabalho socialmente necessário; incentivar a auto-organização dos estudantes para propiciar a sua participação nas decisões da escola; fomentar o trabalho coletivo dos educadores e a interação entre diferentes segmentos da vida escolar, com vistas a construir novos parâmetros de convivência humana.

## UFMA

O Projeto de Educação Tutorial em Educação do Campo é um grupo de aprendiza-

---

<sup>11</sup>Capítulo "Reflexões sobre a LEdoC e suas potencialidades para a transformação da forma escolar: uma análise a partir da atuação de egressas da Universidade de Brasília". Autores: Marcelo Fabiano Rodrigues e Mônica Castagna Molina.

<sup>12</sup>Capítulo "Formação de professores para escolas do campo: considerações sobre a LEdoC na Universidade do Maranhão". Autores: Anderson Henrique Costa Barros, Diana Costa Diniz e Marinalva Sousa Macedo.

gem tutorial da Universidade Federal do Maranhão, criado em dezembro de 2012, composto de 12 bolsistas e voltado para a intervenção político-pedagógica em escolas do campo, envolvendo Cursos de Pedagogia da Terra e de Licenciatura em Educação do Campo direcionados para a formação de profissionais para a Educação Básica nas escolas do campo no estado do Maranhão.



[...] As atividades de ensino, pesquisa e extensão são desenvolvidas articulando-se o tempo de estudos acadêmicos com o tempo de estudos e intervenção prática nas comunidades camponesas, tanto no âmbito da escola quanto da comunidade, no modelo de Pedagogia da Alternância, consubstanciando um processo permanente de ação-reflexão-ação.

Entretanto, a forma escolar em funcionamento para atender às populações camponesas está organizada no formato disciplinar e a estruturação de tempos/espacos por turno/sala de aula. Desse modo, os estudantes das Licenciaturas em Educação do Campo vivenciam tensões nos períodos de formação e posteriormente, quando demandam o ingresso como docentes nas redes de ensino.

Na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)<sup>13</sup>, os dados da pesquisa indicaram que a forma de organização curricular do curso tem gerado debates sobre a natureza da escola do campo, evidenciando, ao mesmo tempo, o descompasso entre a habilitação ofertada e as exigências do perfil docente apresentadas pelas redes de ensino.



[...] O último edital de concurso público realizado em 2013 não destinou vagas aos egressos dos cursos em Educação do Campo. Mesmo assim, foram aprovados seis educadores nas disciplinas de Artes e Língua Portuguesa [...]; deles, apenas dois assumiram o cargo e quatro questionam na Justiça o indeferimento da vaga.

No Paraná os principais pontos de contradição entre as universidades e a rede estadual de ensino referem-se à organização por áreas de conhecimento e a alternância de tempos educativos (Tempo Universidade e Tempo Comunidade) como tempos e espaços formativos.

---

<sup>13</sup>Capítulo "A Educação do Campo em alternância: uma licenciatura, muitos desafios e possibilidades". Autores: Ana Cristina Hammel e Fábio Luiz Zeneratti.

O diálogo com as escolas públicas é um dado presente na maioria dos relatos, que vem se constituindo como um caminho promissor na formação dos estudantes e na própria consolidação dos cursos nas universidades. Nessa perspectiva, é possível dizer que o conjunto das experiências apresentado sinaliza uma imposição de limites para o avanço da Educação Rural e a ampliação das possibilidades de avanço da Educação do Campo nas escolas de atuação dos egressos.

## **Para concluir**

Fazer a leitura, refletir e registrar a discussão neste texto foi um trabalho feito com prazer, esperança e confiança de que a caminhada na construção do curso de Licenciatura em Educação do Campo, iniciada em 2005, está no rumo anunciado e demandado na matriz que originou a luta pela Educação do Campo. Ao mesmo tempo, esteve presente uma inquietação por constatar que não seria possível dizer da fecundidade de cada experiência relatada. Gostaria de ser poeta neste momento, pois só assim conseguiria expressar a emoção de me sentir pertencente a um coletivo que instaura uma frente de luta que depende de cada um de nós e da nossa capacidade de agir em conjunto.

Cada leitor terá sua experiência com a leitura, por isso entendo que as reflexões feitas a partir dos relatos apresentados é tão somente uma das possíveis formas de compreender em um determinado tempo e espaço historicamente determinado. Logo, assumo que, diante de inúmeras possibilidades, fiz escolhas, selecionei questões, priorizei temas. Esse é o desafio para quem se propõe a encontrar fios condutores que podem unificar e/ou diferenciar um conjunto de textos. Fiz a opção pelos fios que contribuem para unir.

De saída foi necessário focalizar na dinâmica entre desafio e possibilidade, ousando sair da dicotomia, buscando um movimento dialético. Tal movimento possibilitou compreender as experiências em um tempo histórico, isto é, buscando enraizá-las nos antecedentes, no presente e nos desafios para o futuro, porque a continuidade dos cursos está sob ameaça, seja de extinção em algumas universidades e/ou da necessidade de alterações em formas de organização que possam atingir os princípios que são a sustentação político-pedagógica do curso. E não é uma ameaça que surge no presente imediato, mas fica mais visível quando é anunciada em um contexto no qual a correlação de forças não é favorável ao modo de vida camponês. O que não significa que, ao longo dos tempos, não tenhamos acumulado forças. Assim, a intenção nestas palavras para concluir é tentar encontrar nos relatos apresentados os pontos que podem fortalecer a luta pela continuidade dos cursos. Parto do entendimento de que eles são parte de uma totalidade de instrumentos elaborados pela classe trabalhadora camponesa em busca da construção de uma existência mais justa e digna para si e para o conjunto dos povos.

Nessa perspectiva, considere que a formação por alternância, a formação

por áreas do conhecimento e aproximações com a escola pública emergem nos relatos como possibilidades que podem garantir o fortalecimento e a ampliação da oferta do curso de Licenciatura em Educação do Campo. São práticas que estabelecem vínculos entre sujeitos, que geram conhecimentos, estimulam a criação de processos e procedimentos, fazem rupturas com o instituído e motivam professores e estudantes na construção de novos caminhos para a formação e atuação docente. A formação em alternância é certamente o ponto de convergência por onde circulam as possibilidades de diálogo entre universidade, escola e realidade campesina. Os desafios da formação por áreas do conhecimento ficam diluídos diante da fecundidade do ir e vir entre Tempo Escola/Universidade e Tempo Comunidade. As diferentes estratégias e instrumentos deixam ver uma potência transformadora na escola da Educação Básica e também na universidade.

Nos relatos foi possível ter uma compreensão de que possivelmente os espaços conquistados nas IESs se tornarão territórios de luta, de resistência, de avanço e de manutenção do que foi conquistado até o momento na luta pela Educação do Campo. Ao vislumbrar essas possibilidades, chamou-nos a atenção o fato de esse tema aparecer pouco nos relatos e, quando emergiu, tratou-se geralmente das dificuldades apresentadas para a institucionalização de práticas, como o processo de seleção diferenciada ou de reconhecimento das demandas acadêmicas originadas da organização em alternância.

O desafio do protagonismo dos movimentos sociais e sindicais é um dos sinais de alerta, que certamente demandará dos cursos um olhar atento, uma vez que, se havia dificuldades para garantir essa prática em tempos considerados de expansão das lutas por direitos, em um contexto com tendências para o acirramento da criminalização das lutas sociais e dos sujeitos que nela estão envolvidos, os entraves serão maiores. Essa realidade demandará talvez uma redefinição de estratégias sobre formas diferenciadas de participação. Cabe ressaltar o envolvimento dos movimentos sociais e sindicais no trabalho de mobilização, inscrição, preparação e acompanhamento para que os interessados possam se inscrever e obter êxito nos processos seletivos. É uma forma de parceria que vem garantindo a presença de estudantes residentes em uma determinada região, criando, assim, núcleos de egressos das Licenciaturas. Tal concentração territorial vem possibilitando também a emergência de formas de mobilização de jovens e adultos para participação nos processos seletivos dos cursos, elaboradas pelos egressos e formandos.

Algo semelhante pode ser dito com relação à garantia do acesso e da permanência dos estudantes nos cursos. De maneira geral, os relatos se concentraram na discussão sobre o acesso, mas é possível perceber que os obstáculos estruturais, como recursos financeiros, por exemplo, demandarão de cada curso e do coletivo como um todo um trabalho de elaboração de alternativas viáveis para garantir a permanência dos educandos e continuidade da oferta. A ameaça de extinção de projetos como o PIBID, Residência Pedagógica, PET, iniciação científica e de extensão, suportes que têm sido essenciais na ma-

nutrição dos cursos, torna o desafio da continuidade ainda maior. A inserção dos estudantes na política de assistência estudantil surgiu no relato sobre algumas IESs como um caminho possível. Ainda que o montante de recursos advindos dessa política seja insuficiente para garantir o funcionamento do curso com suas demandas de formação por alternância, torna-se um fator de fortalecimento da institucionalização da oferta.

Enfim, é tempo de exercitar a perspectiva dialética para não encerrar a dinâmica dos cursos na dicotomia consonância ou não consonância com os princípios da Educação do Campo, tal como foram formulados e exercitados em um determinado momento histórico. Em suas diferenciadas formas para fazer acontecer os cursos, é possível ver que os sujeitos que estão envolvidos com as práticas confiam no potencial que estão construindo, estão atentos para os desafios e comprometidos com os princípios basilares da Educação do Campo.

Os relatos apresentados neste livro evidenciam essa dinâmica na busca de possíveis caminhos para garantir o compromisso com um projeto de formação vinculado a um projeto de escola, de campo e de sociedade numa perspectiva emancipatória. Eis o elo que une e sustenta as narrativas.



## Referências

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

\_\_\_\_\_. Desafios e perspectivas na formação de educadores: reflexões a partir do Curso de Licenciatura em Educação do Campo desenvolvido na Faculdade de Educação - Universidade Federal de Minas Gerais. In: SOARES, L. et al. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: Educação do Campo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

\_\_\_\_\_. **Da cor de terra: representações sociais de professores sobre os alunos no contexto da luta pela terra**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

BEGNAMI, J. B. **Formação por alternância na Licenciatura em Educação do Campo: limites e possibilidades do diálogo com a Pedagogia da Alternância**. Belo Horizonte. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação (Conhecimento e Inclusão social). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

BOSCHETTI, I. **Avaliação de políticas, programas e projetos sociais**. Curso de Serviço Social. Niterói, 2012. Disponível em: <<http://www.unirio.br/unirio/cchs/ess/Members/altineia.neves/planejamento-e-gestao-em-servico-social/boschetti-ivanete-avaliacao-de-politicas-programas-e-projetos-sociais/view>>. Acesso em: 25 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 9/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Homologado por Despacho do Ministro da Educação. **Diário Oficial da União** de 18/1/2002, Brasília, 2002.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Edital nº 2, de 31 de agosto de 2012**. Chamada Pública para seleção de IFESs e IFETs para criação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo. Brasília: MEC/SESu/SETEC/SECADI, 2012.

CARVALHO, C. A. da S. **Representações sociais das práticas artísticas na formação e atuação de professores do campo**. Curitiba: Appris, 2018.

FONEC (Fórum Nacional de Educação do Campo). Notas para análise do momento atual da Educação do Campo. In: Seminário Nacional do FONEC, Brasília, 15 a 17 de agosto 2012. Disponível em: <[https://educanp.weebly.com/uploads/1/3/9/9/13997768/fonec\\_-\\_notasanlisemomentoatualeducampo\\_set.pdf](https://educanp.weebly.com/uploads/1/3/9/9/13997768/fonec_-_notasanlisemomentoatualeducampo_set.pdf)>. Acesso em: 25 abr. 2019.

MOLINA, M. C. **Contribuições do PRONERA na construção de políticas públicas de Educação do Campo e Desenvolvimento Sustentável**. Brasília, 2003. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável). Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília, 2003.

\_\_\_\_\_. Reflexões sobre o significado do protagonismo dos movimentos sociais na construção de Políticas Públicas de Educação do Campo. In: MOLINA, M. C. (org.). **Educação do Campo e pesquisa: questões para reflexão II**. Brasília: MDA/MEC, 2010.

RIBEIRO, M. Educação do Campo: embate entre movimento camponês e Estado. **Educação em Revista** [online]. Belo Horizonte, v. 28, n. 1, p. 459-490, jan./mar. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v28n1/a20v28n1.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2019.

SOUZA, M. A. de. Educação do Campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1089-1111, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

**SOBRE OS  
ORGANIZADORES  
E OS AUTORES**

# A respeito dos organizadores

## **Mônica Castagna Molina**

Pós-Doutorado em Educação pela UNICAMP. Doutorado em Desenvolvimento Sustentável pela UnB. Mestrado em Sociologia pela UNICAMP. Bacharelado em Ciências Jurídicas e Sociais pela PUC/Campinas. Especialização em Políticas Públicas e Governo pela UFRJ. Professora da UnB na Licenciatura em Educação do Campo e nos Programas de Pós-Graduação em Educação e Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural - PPGMADER\FUP. Coordenou o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e o Programa Residência Agrária. Participou da I Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária (I PNERA) em 2003 e 2004, e coordenou a II PNERA, financiada pelo IPEA (2013 a 2015). Coordenou a Pesquisa CAPES/CUBA, no período 2010-2014. Coordenou ainda a pesquisa A Educação Superior no Brasil (2000-2006): uma Análise Interdisciplinar das Políticas para o Desenvolvimento do Campo Brasileiro, financiada pelo Observatório da Educação da Capes. Integra a pesquisa Formação Docente e a Expansão do Ensino Superior na coordenação do Sub 07: Educação Superior do Campo, pelo Projeto Observatório da Educação do Campo da CAPES. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Sociologia da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação do Campo, Formação de Educadores, Políticas Públicas, Reforma Agrária, Desenvolvimento Sustentável.

## **Salomão Mufarrej Hage**

Doutorado em Educação pela Universidade de Wisconsin (1999) e pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2000). Mestrado em Educação: Supervisão e Currículo (1995). Graduação em Agronomia (1982) e em Pedagogia (1987). É professor do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Linguagens e Saberes da Amazônia. É bolsista produtividade do CNPq. Coordena o Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia. Integra a Coordenação do Fórum Paraense de Educação do Campo e coordena a Escola de Conselhos Pará: Núcleo de Formação Continuada de Conselheiros Tutelares e de Direitos da Amazônia Paraense. Na área de Educação, privilegia as seguintes temáticas: educação do campo, políticas educacionais, educação de jovens e adultos, currículo e formação de professores na Amazônia

# A respeito dos autores

## **Ana Cristina Hammel**

Doutoranda em História na Unioeste, campus Marechal Cândido Rondon. Mestrado em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (2013). Graduação em História (2002) e em Pedagogia (2006) pela Universidade Estadual do Centro-Oeste. Docente da Universidade Federal da Fronteira Sul nos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de educadores,

educadores do campo, ciclo de formação, escola, educação do campo, escola, construção, comunidade, PPP e escola, comunidade, movimento social.

### **Anderson Henrique Costa Barros**

Mestrado em Matemática em Rede (PROFMAT). Licenciatura em Matemática pela UFMA. Docente da Universidade Federal do Maranhão, atuando no Curso de Licenciatura em Educação do Campo - Ciências Agrárias e Ciências da Natureza e Matemática.

### **Carlos Adriano da Silva Oliveira**

Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia. Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Feira de Santana. Especialização em História da África, da Cultura Afro-brasileira e Africana pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Professor da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Líder do grupo de pesquisa Docência, Currículo e Formação (DOCFORM/ CFP/ UFRB). Integrante do Grupo de Pesquisa História da Cultura Corporal, Educação, Esporte, Lazer e Sociedade (HCEL/FACED/UFBA). Integra a pesquisa Políticas da Expansão da Educação Superior no Brasil, atuando no Coletivo de Pesquisadores do SUB 7 - Educação Superior do Campo. Atualmente desenvolve estudos e pesquisas nos campos do Currículo, Didática e Educação Popular, com ênfase nas relações étnico-raciais, corpo negro e representações, diferença e identidades.

### **Cássia Ferreira Miranda**

Doutoranda e Mestre em Teatro, pela Universidade do Estado de Santa Catarina. Licenciatura Plena em História pela Universidade Federal de Pelotas. Professora da Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Artes e Música da Universidade Federal de Tocantins. Trabalha nas áreas de História, Educação e Artes com ênfase nos seguintes temas: Anarquismo, Ditadura Militar, História das Mulheres, História Oral, História do Tempo Presente, Memória, Acervos, Movimento Camponês, Educação do Campo, Cultura Camponesa, Arte do/no Campo.

### **Clarice Aparecida dos Santos**

Professora Adjunta da Universidade de Brasília (UnB) na Licenciatura em Educação do Campo. Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana (Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ) - período sanduíche (Universidad Agraria de la Habana) - 2016. Mestrado em Educação, área de concentração Educação e Ecologia Humana, linha de pesquisa em Educação do Campo (UnB 2009). Especialização em Educação do Campo e Desenvolvimento (UnB - 2005). Graduação em Pedagogia (Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - Unijuí - 2002). Analista em Reforma e Desenvolvimento Agrário do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA, de 2006 a 2015. Coordenadora Geral de Educação do Campo e Cidadania do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), de 2007 a 2014. Membro do Núcleo de Estudos Agrários (NEAGRI/CEAM). Principais áreas de pesquisa: Políticas Públicas e Educação do Campo.

### **Deise Mancebo**

Pós-doutorado pela Universidade de São Paulo. Doutorado em Educação (História e Filosofia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1995). Mestrado em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1980). Docente na Graduação em Psicologia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1976). Atualmente desenvolve suas principais atividades no Programa de Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH), do qual foi fundadora e membro da coordenação de 2006 a 2012. Foi coordenadora do Grupo de Trabalho em Políticas de Educação Superior da ANPED (2000 a 2004) e Coordenadora do Conselho Científico da ANPED (2006-2008). Participa da Rede Universitas/Br desde sua criação e é sua coordenadora desde 2016. É membro da Coordenação colegiada da Rede ASTE. É líder do Grupo de Pesquisa do CNPq (Trabalho docente na Educação Superior). Coordenou o Observatório da Educação (CAPES) sobre a Expansão da Educação Superior no Brasil (2013-2017). Membro titular do Conselho Universitário da UERJ (2018-2020). Tem experiência na área de Psicologia e Educação, pesquisando sobretudo os seguintes temas: trabalho, políticas para a Educação Superior e produção de subjetividades.

### **Diana Costa Diniz**

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática. Mestrado em Educação pela UFMA. Licenciatura em Pedagogia pela UFMA. Docente do Curso de Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal do Maranhão. Tutora do PET Conexões/Educação do Campo. Docente nas disciplinas Filosofia da Educação, Política e Planejamento Educacional, Gestão e Organização de Sistemas Educacionais, História da Educação e Educação do Campo. Realiza estudos e pesquisas vinculadas, concentradas em Política Educacional e Financiamento, Movimentos Sociais e Educação do Campo, Formação do Educador, Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico.

### **Eliene Novaes Rocha**

Professora Adjunta da Universidade de Brasília (UnB) na Licenciatura em Educação do Campo. Doutorado em Educação (UnB) - período sanduíche (Universidade de Barcelona), como bolsista da CAPES. Mestrado em Educação e Contemporaneidade (Universidade do Estado da Bahia-UNEB), linha de pesquisa Educação e Desenvolvimento Sustentável. Graduação em Pedagogia (Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS). Atuou como assessora da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG) na Secretaria de Políticas Sociais. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Elaboração, Monitoramento e Acompanhamento de Projetos de Educação e Políticas Públicas, atuando nos seguintes temas: Educação do Campo, fundamentos teóricos metodológicos da Educação do Campo, planejamento, alfabetização de jovens e adultos, educação e desenvolvimento, práticas pedagógicas, formação de educadores. Atua em diversos espaços de construção e debate das políticas públicas de Educação do Campo: Comissão Pedagógica Nacional do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), Comissão Nacional de Educação do Campo (CONEC) e Comissão Nacional de Educação

de Jovens e Adultos (CNAEJA). É pesquisadora do IPEA. Atua como colaboradora em diversos projetos de formação de professores na Educação do Campo.

### **Elizandro Maurício Brick**

Doutorado (2017) e Mestrado (2012) em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina. Licenciatura em Física (2010). Atualmente é Professor Adjunto da Universidade Federal de Santa Catarina, atuando no curso de Licenciatura em Educação do Campo (EduCampo) e no Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica (PPGECT). Coordena o Laboratório de Novas Tecnologias. Participa do Observatório da Educação (Obeduc), Políticas da Expansão da Educação Superior no Brasil, Rede Universidades, no Subprojeto 7: Educação do Campo.

### **Emiliana Maria Diniz Marques**

Doutoranda do Programa Pós-Colonialismos e Cidadania Global, do Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra. Mestrado em Educação (Universidade Estadual de Minas Gerais, 2012). Especialista em Práticas Educativas Inclusivas, com ênfase nas Relações de Gênero e Sexualidade na UEMG. Bacharel em Psicologia na UFRJ e Artes Cênicas UNIRIO, com Licenciatura em Educação Artística (UNIRIO). Docente no Departamento de Educação da UFV no curso de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Ciências da Natureza. Tem experiência no trabalho com Teatro do Oprimido em presídios, comunidades de pescadores, aterros sanitários, associações de bairros e comunidades rurais. Arte-educadora em escolas públicas de periferias.

### **Eugênio Alvarenga Ferrari**

Mestrado em Extensão Rural pela Universidade Federal de Viçosa. Bacharelado em Agronomia. Docente do curso de Licenciatura em Educação do Campo. Colaborador do Centro de Tecnologias Alternativas da Zona da Mata. Membro da Comissão Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica. Membro do Núcleo Executivo da Articulação Nacional de Agroecologia. Membro do Conselho Editorial da Revista Agriculturas. Experiência nas áreas de Educação do Campo e Agroecologia, atuando principalmente nos seguintes temas: educação popular, alternâncias educativas, metodologias participativas, construção do conhecimento agroecológico, desenvolvimento rural e agricultura familiar camponesa.

### **Fábio Luiz Zeneratti**

Doutorado em Geografia pela Universidade Estadual de Londrina. Mestrado em Geografia pela Universidade Estadual de Londrina. Especialização em Gestão Ambiental pela Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranaíba. Graduação em Geografia, Licenciatura, pela Universidade Estadual de Maringá. Atualmente é Docente na Universidade Federal da Fronteira Sul e Coordenador do curso de Graduação Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências Sociais e Humanas. Atua nas áreas de Geografia Humana, Gestão e Educação Ambiental, Ensino e Estágio Supervisionado, Geografia Agrária. É Pesquisador com experiência nos temas relacionados à Questão Agrária, Campo Brasileiro, Movimentos Socioterritoriais, Reforma Agrária, Assentamentos Rurais, Recria-

ção Camponesa e Cooperativismo.

### **Gaudêncio Frigotto**

Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1983). Mestrado em Administração de Sistemas Educacionais pela Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro (1977). Graduação em Filosofia pela UNIJUI/RS (1971) e em Pedagogia pela UNIJUI (1973). Atualmente é professor Adjunto da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e professor Titular em Economia Política da Educação. Pesquisador AI - Sênior do Conselho Nacional de Pesquisa Científica e Tecnológica (CNPq). Foi membro dos Comitês científicos da área de educação no CNPq, CAPES e FAPERJ, onde continua como consultor ad hoc até o presente. Coordenador do Grupo CNPq - Trabalho, História, Educação e Saúde (THESE). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Fundamentos da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação e trabalho, educação básica e educação técnica e profissional na perspectiva da politecnia, educação e a especificidade das relações de classe do capitalismo no Brasil. Sócio-fundador da Associação Nacional de Pesquisa e Pós graduação em Educação (ANPED). Foi membro representante do Brasil no Conselho Latino Americano de Ciências Sociais (CLACSO), com sede em Buenos Aires e fundador e coordenador do GT Trabalho e Exclusão Social do mesmo Conselho.

### **Gilsélia Macedo Cardoso Freitas**

Doutorado pela Universidade del Mar/Chile. Graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia. Atualmente é professora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Membro do Colegiado do Mestrado Profissional em Educação do Campo - Ciências Agrárias. Professora do Mestrado Profissional em Educação do Campo, vinculada à linha 01. Membro do grupo de pesquisa OBSERVALE. Compõe o Núcleo de Alfabetização e Educação Popular do Programa Tecelendo - CFP/UFRB. Tutora do Programa de Educação Tutorial/ PET - Educação e Sustentabilidade. Membro da Pesquisa Nacional e em Rede da Expansão do Ensino Superior no Brasil - Observatório da Educação - CAPES - Rede Universitas. Integra o grupo de pesquisa Núcleo de Agroecologia e Educação do Campo. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação do campo, educação popular, formação de professores, escolas do campo, organização do trabalho pedagógico, PRONERA, alfabetização e currículo.

### **Gisele Masson**

Pós-Doutorado em andamento na Universidade Federal de Santa Catarina. Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina, na linha Educação, História e Política (2009). Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, na linha Políticas Educacionais (2003). Licenciatura em Pedagogia pela mesma universidade (1996). É Professora Associada do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Coordena o Grupo de Pesquisa Capital, Trabalho, Estado, Educação e Políticas Educacionais. Participa do Grupo de Es-



tudos e Pesquisa em Ontologia Crítica. Integra a Rede de Pesquisadores sobre Associativismo e Sindicalismo dos Trabalhadores em Educação (REDE ASTE). Atua nas seguintes áreas: políticas educacionais, políticas de formação e valorização de professores, sindicalismo docente e fundamentos da educação

### **Guilherme Goretti Rodrigues**

Doutorando em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação, contextos contemporâneos e demandas populares (UFRRJ), na linha de pesquisa Desigualdades sociais e Políticas Educacionais. Mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação (UFJF) na linha de pesquisa Gestão, políticas públicas e avaliação educacional. Graduação em Geografia pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2014). Desenvolve pesquisa e estudo nas áreas de: Geografia Agrária, Educação Quilombola, Educação do Campo e Movimentos Sociais populares.

### **Hellen do Socorro de Araújo Silva**

Doutorado em Educação pela UFPA na linha de pesquisa Educação, Cultura e Sociedade. Mestrado em Educação pela UEPA. Especialização em Formação Licenciatura em Pedagogia. Docente da UFPA na Faculdade de Educação do Campo. Pesquisadora do Observatório da Educação Superior do Campo (OBEDUC) sobre Formação de professores do campo. Tem experiência como docente da Educação Básica, com ênfase no Ensino Fundamental e na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, nos últimos cinco anos vem acumulando experiência na área de Coordenação Pedagógica.

### **Maciel Cover**

Pos-doutorado em Ciências Sociais - Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. Doutorado em Ciências Sociais - Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, com período sanduíche no Programa de Economia Humana da Universidade de Pretória/África do Sul. Mestrado em Ciências Sociais - Universidade Federal de Campina Grande. Graduação em Pedagogia da Terra - Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS. Professor Adjunto da Universidade Federal do Tocantins, atuando no curso de Licenciatura em Educação do Campo: Artes e Música. Membro do Comitê Interno do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC/UFT. Professor Colaborador do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Maranhão. Integra o coletivo de pesquisadores do Sub/7/Rede Universitas-Brasil. Tem experiência e interesse nas seguintes áreas de pesquisa: Migrações, Trabalho, Campesinato, Questão Agrária, Juventude Rural e Educação do Campo.

### **Marcelo Fabiano Rodrigues Pereira**

Doutorado em Educação pela Universidade de Brasília. Mestrado em Educação (UnB). Licenciatura em Pedagogia pela UEG. Docente da Educação Básica na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Especialista em Educação, Democracia e Gestão Escolar (UNITINS). Integra a pesquisa Formação Docente e a Expansão do Ensino Superior como membro do Subprojeto 7, que discute a Educação Superior do Campo pelo Projeto Observatório da Educação

do Campo da CAPES. Desenvolve pesquisas no âmbito da Formação de Professores, Educação do Campo e Organização do Trabalho Pedagógico.

### **Márcia Mariana Bittencourt Brito**

Doutorado em Educação pela UnB. Mestre em Educação pela UFPA. Licenciatura em Pedagogia pela UFPA. Especialista em Metodologia da Educação Superior. Atua na Docência e Gestão da Educação Básica e Superior (Direção, Supervisão e Coordenação) e na Formação de Professores. Pertence ao Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia (UFPA) e ao Grupo de Estudo e Pesquisa em Materialismo Histórico Dialético (UnB). Desenvolve pesquisa sobre Formação de Professores, Educação do Campo, Educação Superior, Políticas Públicas.

### **Márcio Gomes da Silva**

Mestrado em Extensão Rural Pela Universidade Federal de Viçosa. Bacharelado em Gestão de Cooperativas. Docente do Departamento de Educação da UFV, do curso de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Ciências da Natureza. Desenvolve atividades de pesquisa e extensão nas áreas de Agricultura Familiar, Economia Solidária e Agroecologia

### **Maria Celeste Gomes de Farias**

Doutoranda em Educação na Linha de Educação, Cultura e Sociedade (UFPA). Mestrado em Educação na Linha de Políticas Públicas Educacionais (UFPA). Especialização em Docência no Ensino Superior pela UFPA (2006). Graduação em Pedagogia pela UFPA (2003). É funcionária pública da Secretaria de Estado de Educação do Pará, atuando como Técnica em Educação na Coordenação de Educação do Campo, das Águas e das Florestas, e desde 2008 desenvolve atividade de coordenação pedagógica no Programa Projovem Campo - Saberes da Terra. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Permanente, atuando principalmente nos seguintes temas: políticas públicas educacionais, gestão democrática da educação, autonomia, gestão e financiamento da educação, políticas públicas de valorização, gestão de Sistemas Municipais de Ensino e conselhos de educação, Políticas públicas de Educação do Campo. Atuou como Professora Conteudista no Curso de Especialização Educação do Campo na modalidade a Distância pela UAB/UFPA. Atuou como Formadora e Supervisora do Curso de Especialização em Educação do Campo e Desenvolvimento Sustentável na Amazônia - UFPA/ICED.

### **Maria Célia Vieira da Silva**

Mestrado em Agriculturas Amazônicas e Desenvolvimento Sustentável pela UFPA. Licenciatura em Pedagogia. Docente da UNIFESSPA, onde desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão sobre currículo, juventude e formação de professores e professoras do campo.

### **Maria Isabel Antunes Rocha**

Pós-Doutorado pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2004).

Mestrado em Psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais (1995).  
Graduação em Psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais (1983).  
Docente Associada da Faculdade de Educação/Universidade Federal de Minas Gerais. Coordenadora do Comitê Gestor Institucional de Formação Inicial e Continuada dos Profissionais da Educação Básica (Comfor/UFMG), do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo (NEPCAMPO/FaE-UFMG) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Representações Sociais (GERES). Membro do Comitê Científico do Grupo de Trabalho Psicologia da Educação - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação. Desenvolve projetos de ensino, pesquisa e extensão com ênfase na Formação e Prática de Educadores, Psicologia da Educação e Educação do Campo.

### **Maria Madalena Costa Freire Corbin**

Mestrado em Planejamento do Desenvolvimento (UFPA). Especialização em Gestão Urbana e Desenvolvimento Local (UFPA). Graduação em Ciências Econômicas pela Universidade Federal do Pará. Professora Assistente da Universidade Federal do Pará na Faculdade de Educação do Campo / FECAMPO. Atualmente assume a Direção da FECAMPO e compõe o Núcleo Docente Estruturante da Faculdade. Faz parte do Diretório de Pesquisa, desenvolvimento rural, trabalho e gestão territorial na Amazônia Oriental / UFPA, com a linha de pesquisa: Desenvolvimento e Governança territorial.

### **Marinalva Sousa Macedo**

Doutoranda em Políticas Públicas pela Universidade Federal do Maranhão. Mestrado em Educação pela mesma universidade. Especialização em Metodologia do Ensino Superior. Graduação em Pedagogia. Atualmente é professora do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Maranhão.

### **Maura Pereira dos Anjos**

Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da UnB. Mestrado em Agriculturas Familiares e Desenvolvimento Sustentável no Programa de Pós-Graduação em Agriculturas Amazônicas no Mestrado em Agriculturas Familiares e Desenvolvimento Sustentável - MAFDS - NCADR/UFPA. Licenciatura em Pedagogia na UFPA. Pesquisadora do Observatório Nacional da Educação do Campo (UNB/UFS/UFPA/UNIFESSPA) e da Rede Universit/Br. Docente efetiva da UNIFESSPA. Faz parte do GT sobre Formação de Professores na Educação Básica do Fórum de Educação do Campo no Sudeste do Pará. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Formação docente, Currículo e Educação do Campo.

### **Mônica Castagna Molina**

Pós-Doutorado em Educação pela UNICAMP. Doutorado em Desenvolvimento Sustentável pela UnB. Mestrado em Sociologia pela UNICAMP. Bacharelado em Ciências Jurídicas e Sociais pela PUC/Campinas. Especialização em Políticas Públicas e Governo pela UFRJ. Professora da UnB na Licenciatura em Educação do Campo e nos Programas de Pós-Graduação em Educação e Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural - PPGMADER\FUP. Coordenou o Programa Nacional

de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e o Programa Residência Agrária. Participou da I Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária (I PNERA) em 2003 e 2004, e coordenou a II PNERA, financiada pelo IPEA (2013 a 2015). Coordenou a Pesquisa CAPES/CUBA, no período 2010-2014. Coordenou ainda a pesquisa A Educação Superior no Brasil (2000-2006): uma Análise Interdisciplinar das Políticas para o Desenvolvimento do Campo Brasileiro, financiada pelo Observatório da Educação da Capes. Integra a pesquisa Formação Docente e a Expansão do Ensino Superior na coordenação do Sub 07: Educação Superior do Campo, pelo Projeto Observatório da Educação do Campo da CAPES. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Sociologia da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação do Campo, Formação de Educadores, Políticas Públicas, Reforma Agrária, Desenvolvimento Sustentável.

### **Néli Suzana Britto**

Mestrado e Doutorado em Educação pela UFSC. Bacharelado em Ciências Biológicas. Licenciatura em Ciências pela UFRGS. Docente na UFSC no curso de Licenciatura em Educação do Campo na área de Ciências da Natureza e Matemática, e no Programa de Pós-graduação de Educação Científica e Tecnológica. Presidente da Regional Sul da Associação Brasileira de Ensino de Biologia. Coordenadora de Subprojeto Área de Ciências da Natureza e Matemática no PIBID Diversidade na Licenciatura em Educação do Campo da UFSC. Pesquisadora dos grupos: CASULO (Pesquisa e Educação em Ciências e Biologia) e GEPECISC (Grupo de Estudos e Pesquisa em Ensino de Ciências SC), ambos da Universidade Federal de Santa Catarina. Integra a pesquisa do Subprojeto 7 - Expansão da Educação Superior no Campo, vinculado à pesquisa sobre a Expansão da Educação Superior no Brasil.

### **Pedro Clei Sanches Macedo**

Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da UFRRJ. Mestrado em Educação Agrícola pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro UFRRJ. Especialização em Educação pela Faculdade Atual. Especialização em Psicopedagogia pela FAMA. Especialização em Gestão Escolar pela UNIFAP/MEC. Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Experiência como Docente do Ensino Superior nas disciplinas de: Planejamento Educacional, Políticas Públicas em Educação, Educação do Campo, Educação Infantil e Didática. Técnico em assuntos educacionais pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá. Integra o Grupo de Estudos sobre Mundo do Trabalho e Educação Profissional, com pesquisa na área de Educação Profissional, Educação do Campo; Territorialidade, Escolas Ribeirinhas; e o Grupo de Pesquisa Educação do Campo, Movimentos Sociais e Pedagogia da Alternância (UFRRJ).

### **Priscila Brasileiro Silva do Nascimento**

Doutorado e Mestrado em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Especialização em Estudos Linguísticos. Licen-

ciatura em Letras Vernáculas pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Professora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia UFRB. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Educação e Contemporaneidade (UNEB). Membro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Tem experiência na área de Educação, com estudos na área de formação de professores, Educação do Campo, Educação Popular, formação de leitores, letramentos e alfabetização, Ensino de Língua materna e áreas afins.

### **Ramofly Bicalho**

Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Doutorado em Educação pela UNICAMP. Mestrado em Educação pela UFF. Licenciatura em História na UFF e em Pedagogia na UERJ. Docente na UFRRJ, lotado no Departamento de Educação do Campo, Movimentos Sociais e Diversidade. Docente na Licenciatura em Educação do Campo, no PPGEA – Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola e no PPGEduc – Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. Atua com as seguintes temáticas: História da Educação do Campo e os Movimentos Sociais. Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos.

### **Rejane Medeiros**

Doutorado em Sociologia pela Universidade Federal de Goiás (2017). Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Goiás (2009). Especialização em Educação do campo e Agroecologia (2017). Professora Adjunta da Universidade Federal do Tocantins, atuando no curso de educação do campo. Atua como professora do Programa de Pós-graduação Cultura e Território - UFT. Tem experiência e interesse na área de Sociologia Rural e Educação, atuando nos seguintes temas: Cultura, Território, territorialidades, Movimentos sociais do campo, Práticas agroecológicas, formação de educadores/as do campo, educação popular, nova cartografia social, povos e comunidades tradicionais.

### **Salomão Mufarrej Hage**

Doutorado em Educação pela Universidade de Wisconsin (1999) e pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2000). Mestrado em Educação: Supervisão e Currículo (1995). Graduação em Agronomia (1982) e em Pedagogia (1987). É professor do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Linguagens e Saberes da Amazônia. É bolsista produtividade do CNPq. Coordena o Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia. Integra a Coordenação do Fórum Paraense de Educação do Campo e coordena a Escola de Conselhos Pará: Núcleo de Formação Continuada de Conselheiros Tutelares e de Direitos da Amazônia Paraense. Na área de Educação, privilegia as seguintes temáticas: educação do campo, políticas educacionais, educação de jovens e adultos, currículo e formação de professores na Amazônia

### **Silvana Lúcia da Silva Lima**

Doutorado em Geografia pela UFS. Mestrado em Geografia pela UECE. Licenciatura pela UFRB. Docente da UFRB, onde desenvolve estudos sobre Formação territorial, Agroecologia e Educação do Campo. Coordenadora da Revista Entrelaçando; coordenadora do Núcleo de Estudos em Agroecologia e Educação do Campo da UFRB/CNPq e membro do Conselho Editorial da Editora UFRB. Coordenadora Pedagógica do curso de Tecnologia em Agroecologia (Pronera-UFRB-Efase) e membro da Coordenação Pedagógica Nacional do Pronera (CPN).

### **Tatiana Pires Barrella**

Pós-doutorado em Fitotecnia. Doutorado em Fitotecnia (Agroecologia). Mestrado em Fitotecnia (Produção Vegetal). Bacharelado em Agronomia pela UFV. Docente da Universidade Federal de Viçosa no Departamento de Educação, atuando no curso de Licenciatura em Educação do Campo. Tem experiência na área Agroecologia e Educação do Campo - formação de educadores e práticas de ensino.

### **Terciana Vidal Moura**

Doutoranda em Ciências da Educação pela Universidade do Minho/Portugal. Mestrado em Educação e Contemporaneidade (UNEB). Mestrado Profissional em Educação do Campo na UFRB. Especialização em Metodologia do Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação. Licenciatura em Pedagogia. Docente da UFRB. Coordenadora de Área do PIBID Diversidade. Integra a Equipe executiva do Programa Pro-docência no Centro de Formação de Professores da UFRB. Membro do Laboratório Interdisciplinar de Formação de Professores. Atua na área de formação de professores, gestão, políticas públicas educacionais com ênfase nas seguintes temáticas: estágio curricular supervisionado em Educação, avaliação em educação, Educação do Campo, classes multisseriadas, trabalho docente, gestão e organização do trabalho pedagógico, Coordenação Pedagógica, formação de professores em serviço, Ensino de Ciências Naturais, Alfabetização Científica, Etnomatemática, Diversidade, Relações étnico-raciais e educação e gestão da aprendizagem escolar. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Observatório da Educação do Campo da Região do Vale do Jiquiriçá - OBSERVALE.

### **Tommy Flávio Cardoso Wanick Loureiro de Sousa**

Mestrado em Solos e Nutrição de Plantas pela Universidade Federal de Viçosa (2014). Engenheiro Ambiental pela Universidade Federal de Viçosa (2010). Atualmente é Professor Assistente no Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa, no curso de Licenciatura em Educação do Campo - Ciências da Natureza, com participações nas disciplinas da área de ciências da natureza, ensino em agroecologia. Atua em projetos de pesquisa e extensão com a agricultura familiar, agroecologia, manejo de solos e recursos hídricos, com participação em projetos de extensão nas áreas de cultura, artes, lazer e esportes. Experiência nas áreas de educação ambiental, recuperação de áreas degradadas, tratamento de água, agroecologia, agricultura familiar, manejo de solos e recursos hídricos.

**Ubiratan Francisco de Oliveira**

Doutorando em Geografia na Universidade Federal de Goiás. Mestrado em Geografia pela Universidade Federal de Goiás (2011). Licenciatura em Geografia pela Universidade Federal de Goiás (2008). Professor do Magistério Superior na Universidade Federal do Tocantins - Curso de Educação do Campo. Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo da UFT. Membro do Observatório da Educação do Campo da UnB - OBEDUC. Membro da Pesquisa Nacional sobre Expansão da Educação - Sub7 Educação do Campo no Brasil, da Rede Universitas. Membro do Grupo de Pesquisa em Geografia Dona Alzira-IESA-UFT. Membro do Grupo de Trabalho de Pesquisa do Campus da UFT - Tocantinópolis. Líder do Grupo de Pesquisa Sobre Campo e Cidade Contemporâneos - UFT.

## **A respeito das ilustrações das aberturas de capítulo**

Todas as imagens foram criadas pela Equipe de Ilustração do Laboratório de Novas Tecnologias (LANTEC) a partir de imagens dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, disponibilizadas pelos autores de cada capítulo.



Agência Brasileira do ISBN  
ISBN 978-65-80460-25-0



9 786580 460250

