



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ELANE RODRIGUES DE OLIVEIRA

**POLÍTICA PÚBLICA DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO: UM
ESTUDO A PARTIR DA EXPERIÊNCIA-PILOTO DAS QUATRO UNIVERSIDADES
PIONEIRAS NO PROJETO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO E A
INSERÇÃO PROFISSIONAL DOS EGRESSOS NO MERCADO DE TRABALHO**

**SÃO CARLOS-SP
2025**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ELANE RODRIGUES DE OLIVEIRA

**POLÍTICA PÚBLICA DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO: UM
ESTUDO A PARTIR DA EXPERIÊNCIA-PILOTO DAS QUATRO UNIVERSIDADES
PIONEIRAS NO PROJETO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO E A
INSERÇÃO PROFISSIONAL DOS EGRESSOS NO MERCADO DE TRABALHO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para doutoramento em Educação.

Área de concentração: Educação.
Linha de pesquisa: Estado, Política e Formação Humana.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto

**SÃO CARLOS-SP
2025**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Defesa de Tese de Doutorado da candidata Elane Rodrigues de Oliveira, realizada em 26/05/2025.

Comissão Julgadora:

Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto (UFSCar)

Profa. Dra Suze da Silva Sales (UFT)

Profa. Dra Celi Zulke Taffarel (UFBA)

Profa. Dra Maria Cristina dos Santos (UFSCar)

Prof. Dr. Manoel Nelito Matheus Nascimento (UFSCar)

O relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

O presente trabalho foi realizado com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico-CNPQ.

QUE A UNIVERSIDADE SE PINTE DE POVO!

E o que temos a dizer sobre a universidade?
Que a universidade se pinte de negro,
Se pinte de mulato,
Se pinte de índio,
Não só entre os estudantes, mas também entre os professores.
Que se pinte de operário, de camponês, de trabalhador,
Que se pinte de povo!
Porque o conhecimento não é propriedade de ninguém e pertence ao povo!
A este povo que persiste, como uma muralha.
Famintos,
Nus,
Provocadores,
Declamando poemas,
NÓS SOMOS ESTE POVO!
Os guardiões das sombras, das sementes e das germinações,
Semeamos ideias, como fermento nas massas,
Nossos nervos são de gelo,
Mas nossos corações vomitam fogo!
Se tivermos sede:
Espremeremos pedras.
E comeremos terra
Quando estivermos famintos,
Mas não iremos embora!
E nem seremos avarentos com o nosso sangue!
Aqui temos um passado e um presente
E na luta está o nosso futuro!
E se ainda querem saber o que temos a dizer sobre a universidade:
Que a universidade se pinte de negro,
Se pinte de mulato,
Se pinte de índio,
Não só entre os estudantes, mas também entre os professores.
Que se pinte de operário, de camponês, de trabalhador,
Que se pinte de povo!
Porque o conhecimento não é propriedade de ninguém e pertence ao povo!
E a Universidade deve ser flexível,
ou ficar sem porta, pois o povo a arrombará
e ele mesmo a pintará com as cores que lhe pareça mais adequadas.

(Adaptação livre realizada por Julio Moreti, da poesia palestina “Persistiremos” e frase de Ernesto Che Guevara em seu Discurso na Universidade de Las Villas em dezembro de 1959).

DEDICATÓRIA

Trabalhadores!

É a vós que dedico uma obra na qual me esforcei por apresentar {...} um quadro fiel de vossas condições de vida, de vossos sofrimentos e lutas, de vossas esperanças e perspectivas {...} Avante no caminho que escolhestes!

Muitas dificuldades terão que ser enfrentadas, mas não vos deixai desencorajar- sede decididos, porque certo é vosso triunfo e certo é que todo o passo adiante em vossa marcha servirá a nossa causa comum, a causa da humanidade!

(Engels, 2008, p. 39)

AGRADECIMENTOS

A todos(as) que, direta ou indiretamente, contribuíram com o desenvolvimento da pesquisa que consolidou esta tese.

A todos os meus familiares, principalmente por terem suportado com paciência os momentos de ausência e a minha distância. Meus Pais, Neuza e Valdivino, que, mesmo privados do acesso à educação escolar, muitas vezes sem entender as minhas decisões, ofertaram a mim o devido apoio. Aos meus afilhados(as), irmãos(as), sobrinhos(as) e agregados. Agradeço pela confiança, por todas as orações, toda força, por todo amor e carinho.

Ao Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto, por me acolher no processo de pesquisa, pelos momentos de encontros, formações, parcerias, diálogos, pela orientação competente e por todos conhecimentos transmitidos durante o percurso do meu processo de doutorado, bem como quando foi meu professor na graduação. Além de ser um grande amigo desde a graduação, mesmo diante das minhas fragilidades, acreditou no meu potencial e me ajudou a crescer, contribuindo efetivamente com a minha formação. Seguimos incansavelmente na luta por direitos.

A todos os professores (as) que fizeram parte da minha formação.

Aos professores/egressos e coordenadores do curso de Licenciatura em Educação do Campo que colaboraram com a pesquisa.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), pelo financiamento da Pesquisa, pela oportunidade de estudar e pesquisar.

Aos professores, titulares e suplentes, que fizeram parte da minha banca para exame de qualificação e defesa: Maria Cristina, Manoel Nelito, Suze Sales, Celi Taffarel, Vanderlei Amboni, Maria Iolanda, Joelson de Carvalho, José Leite, Marcos Francisco e Helena Quirino. Obrigada por terem aceito o convite para participar da minha banca.

Aos(às) amigos(as); obrigada pela convivência, amizade e pelos sonhos compartilhados.

Enfim, a todos(as) meus sinceros agradecimentos.

RESUMO

Esta tese apresenta um estudo sobre a política de formação de educadores do campo, da qual faz parte o curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC), um estudo a partir das experiências-piloto nas universidades federais, UFMG, UNB, UFS, UFBA. Os cursos são estruturados por área de conhecimento e alternância. Assim, objetivam formar e habilitar profissionais para atuação nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio com foco na educação básica do campo. A Educação do Campo emerge da luta na/da terra dentro do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) com o apoio de organismos nacionais e internacionais. Propusemo-nos a compreender se, ao passo que a proposta de Educação do Campo/ LEdoC se institucionaliza e amplia sua oferta, os sujeitos egressos têm sido inseridos no mercado de trabalho. Para tanto, empreendemos uma investigação que problematiza o reconhecimento e inserção profissional dos egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo, como tem sido a inserção destes profissionais no mercado de trabalho e como a formação recebida tem contribuído e potencializado esta classe trabalhadora para o enfrentamento da lógica capitalista. A Tese apoiou-se no método materialista histórico e dialético o qual se apresenta como aporte teórico indispensável para a realização de um trabalho que visa a transformação que os sujeitos estabelecem com a sociedade. O aporte metodológico da pesquisa, de cunho teórico, é o bibliográfico e documental. Foram consultados livros, teses, dissertações, artigos, além de teóricos relevantes para as discussões. A pesquisa documental ocorreu a partir de materiais desenvolvidos por movimentos sociais, pelo MEC, além de marcos normativos conquistados dentro do Estado e demais documentos. A coleta de dados desta pesquisa também aconteceu por intermédio de questionário com egressos e coordenadores da LEdoC. Os resultados indicam os cursos de Licenciatura em Educação do Campo como uma política de formação de educadores em processo de consolidação, materialização e expansão nas diferentes regiões brasileiras. Destaca-se que a Educação por Alternância se apresenta como uma ferramenta que facilita o processo de estudo e trabalho para muitos indivíduos da classe trabalhadora. No que diz respeito aos egressos, a obtenção de reconhecimento e a inserção no mercado de trabalho representam seus maiores desafios. Este estudo também nos permitiu entender que a educação é influenciada por diversos fatores, sociais, políticos e econômicos. Ademais, essas questões se tornam mais enfáticas, sobretudo por tratar de pessoas da classe trabalhadora e do meio rural. As análises realizadas nos levam a reconhecer e enfatizar a LEdoC como um importante território da Educação do Campo que, por sua vez, se apresenta como um território em constante disputas. Esse processo revela que, apesar dos avanços obtidos ao longo dos anos, ainda há uma série de contradições, limites e potencialidades que perpassam pelas relações de poder entre frações de classes para efetivação e institucionalização de fato das LEdoCs na formação de sujeitos aptos e de direitos.

Palavras-chave: Movimentos Sociais. Formação de Professores. Projetos-piloto. Licenciatura em Educação do Campo. Inserção profissional.

ABSTRACT

This thesis presents a study of the policy for training educators in the countryside, which includes the Degree in Education in the Countryside (LEdoC), a study based on the pilot experiences at the federal universities of UFMG, UNB, UFS and UFBA. These courses are structured by area of knowledge and alternation. They aim to train and qualify professionals to work in the final years of primary and secondary education, with a focus on basic education in the countryside. Rural Education emerged from the struggle on/for land within the Landless Rural Workers' Movement (MST) with the support of national and international organizations. We set out to understand whether, as the proposal for Education in the Countryside/LEdoC becomes institutionalized and expands its offer, the graduates have been inserted into the job market. To this end, we undertook an investigation that problematizes the recognition and professional insertion of graduates from the Rural Education Degree course, how these professionals have been inserted into the job market and how the training they have received has contributed to and empowered this working class to confront the capitalist logic. To this end, the study was based on historical and dialectical materialism, which is an indispensable theoretical framework for carrying out work aimed at transforming the relationship between individuals and society. The methodological contribution of the research, of a theoretical nature, is bibliographical and documental. Books, theses, dissertations and articles were consulted, as well as relevant theorists for the discussions. The documentary research was based on materials developed by social movements and the MEC, as well as normative frameworks achieved by the state and other documents. Data was also collected through a questionnaire with graduates and LEdoC coordinators. The results indicate that Degree Courses in Rural Education are a policy for training educators that is in the process of consolidation, materialization and expansion in the different Brazilian regions. It is noteworthy that Alternative Education is a tool that facilitates the study and work process for many working class individuals. As far as graduates are concerned, obtaining recognition and entering the job market represent their biggest challenges. This study has also allowed us to understand that education is influenced by various social, political and economic factors. Furthermore, these issues become more emphatic, especially when dealing with working class people and rural areas. The analyses carried out lead us to recognize and emphasize the LEdoC as an important territory for rural education, which, in turn, presents itself as a territory in constant dispute. This process reveals that, despite the progress made over the years, there are still a series of contradictions, limits and potentialities that permeate the power relations between class fractions in order to make LEdoCs effective and institutionalized in the training of capable subjects with rights.

Keywords: Social Movements. Teacher training. Pilot projects. Degree in Rural Education. Professional insertion.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Mapa - Cartografia da Educação do Campo no Brasil - Status das Instituições de Ensino Superior que já foram selecionadas para ofertar o curso (2007-2021)	101
Gráfico 1 - Relação da atuação e problema com aceite de diploma.....	167
Quadro 1 - Características dos egressos respondentes.....	29
Quadro 2 - Justificativas das Licenciaturas em Educação do Campo.....	86
Quadro 3 - Referencial Teórico-metodológico e eixos norteadores dos cursos.....	90

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CBAR** - Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais
- CEB** - Câmara de Educação Básica
- CEB`s** - Comunidades Eclesiais de Base
- CEBEP** - Conflitos Estruturais Brasileiros e Educação Popular
- CF** - Constituição Federal
- CGEC** - Coordenação Geral de Educação do Campo
- CNBB** - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
- CNE** - Conselho Nacional de Educação
- CNER** - Campanha Nacional de Educação Rural
- CNPQ** - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- CPT** - Comissão Pastoral da Terra
- CRUB** - Conselho dos Reitores das Universidades Brasileiras
- CSH** - Ciências Sociais e Humanidades
- CVN** - Ciências da Vida e da Natureza
- EAD** - Educação a Distância
- EJA** - Educação de Jovens e Adultos
- ENERA** - Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
- ETA** - Escritório Técnico de Agricultura Brasil – Estados Unidos
- FACED** - Faculdade de Educação
- FECAMPO** - Faculdade de Educação do Campo
- FIEI** - Formação Intercultural Indígena
- FONEC** - Fórum Nacional da Educação do Campo
- GEPEC** - Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação no Campo
- GT** - Grupo de Trabalho
- IBGE** - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IES** - Instituição de Ensino Superior
- INCRA** - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
- IPEA** - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
- ITERRA** - Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária

LAL - Línguas, Arte e Literatura

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LEC - Licenciatura em Educação do Campo

LECAMPO - Licenciatura em Educação do Campo

LEDOC - Licenciatura em Educação do Campo

LEPEL - Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer

MAB - Movimento dos Atingidos por Barragens

MAPA - Ministério da Agricultura, Agropecuária e Abastecimento

MASTER - Movimento de Agricultores Sem Terras

MDA - Ministério do Desenvolvimento Agrário

MDS - Ministério do Desenvolvimento Social

MEC - Ministério da Educação

MG - Minas Gerais

MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização

MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

OECE - Observatório da Educação do Campo

PAFOR - Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PEA - Programa Escola Ativa

PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PNE - Plano Nacional de Educação

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

PPP - Projeto Político Pedagógico

PROCAMPO - Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo

PRONACAMPO - Programa Nacional de Educação do Campo

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PT - Partido dos Trabalhadores

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SESU - Secretaria de Educação Superior

SIND-UTE - Sindicato Único dos Trabalhadores do Ensino de Minas Gerais

STR - Sindicato dos Trabalhadores Rurais

TA - Tempo Acadêmico

TC - Tempo Comunidade

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

TE - Tempo Escola

TU - Tempo Universidade

UFBA - Universidade Federal da Bahia

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFS - Universidade Federal de Sergipe

UFSCAR - Universidade Federal de São Carlos

ULTABs - União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil

UNB - Universidade de Brasília

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
1.1 O interesse e a importância social de se pesquisar o tema: objetivo e problema de pesquisa.....	15
1.2 Justificativa.....	23
1.3 Metodologia e Procedimentos.....	25
2 HISTORICIDADE DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: DA LUTA PELA TERRA À LUTA POR EDUCAÇÃO.....	34
2.1 A chamada educação rural.....	35
2.2 A trajetória dos movimentos sociais e a luta por uma Educação do Campo.....	41
2.3 A formação de professores no contexto brasileiro.....	46
2.4 A institucionalização da Educação do Campo no Brasil, projetos e disputas.....	49
2.5 Políticas Públicas de Formação de Educadores na Reforma Agrária: PRONERA-PROCAMPO.....	58
3 A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO A PARTIR DA EXPERIÊNCIA PILOTO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE HISTÓRICA DE SEUS FUNDAMENTOS ORGANIZACIONAIS E PEDAGÓGICOS.....	67
3.1 A Faculdade de Educação - FaE-UFMG e a Pedagogia da Terra como base para os projetos-piloto.....	67
3.2 O contexto histórico de luta e o surgimento das Licenciaturas em Educação do Campo a partir das experiências-piloto.....	72
3.3 Fundamentos e organização das experiências-piloto das Licenciaturas em Educação do Campo.....	84
3.4 Das experiências-piloto à expansão das Licenciaturas em Educação do Campo.....	97
4 A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO A PARTIR DE COORDENADORES E EGRESSOS	107
4.1 A Licenciatura em Educação do Campo na formação humana: o sonho do curso superior.....	107
4.2 A Pedagogia da Alternância na formação dos sujeitos do campo.....	120
4.3 Reflexões sobre a formação por área de conhecimento.....	128
4.4 O curso de Licenciatura em Educação do Campo e suas contribuições.....	152
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	170
REFERÊNCIAS	180
APÊNDICES	190
APÊNDICE 1: Termo de consentimento livre e esclarecido.....	190

APÊNDICE 2: Roteiro do questionário para egressos dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo.....	192
APÊNDICE 3: Roteiro do questionário para coordenadores dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo.....	194

1 INTRODUÇÃO

Todo começo é difícil – e isso vale em qualquer ciência.
(Marx, 1985)

Sobre a pesquisadora

Eu sou aquela mulher que fez a escalada da montanha da vida, removendo pedras e plantando flores.
(Cora Coralina)

Antes de adentrar no caminho a ser percorrido por essa pesquisa, apresentarei de forma breve a minha trajetória de vida e envolvimento social, bem como o que me levou aos estudos sobre Educação no Campo. O envolvimento com o meio rural acontece desde o nascimento. Com isso, a temática “Educação no Campo” iniciou com a escolarização na educação básica aos sete anos de idade (1997) em uma sala multisseriada na própria comunidade onde morava, no município de Indaiabira região norte de Minas Gerais, local em que fora adaptada uma sala de aula na casa de uma moradora, que era professora naquele período, uma escolinha/salinha repleta de vulnerabilidades. Nos anos posteriores, as aulas deixaram de acontecer naquela casa e os alunos foram transportados via transporte público para uma escola nucleada em uma outra área rural do município, sendo aquela escola uma das primeiras nucleações da região norte de Minas. O Ensino Médio ocorreu em uma área urbana do município, por não ser ofertado na área rural, concluído no ano de 2007.

Nesse período, tive a oportunidade de vivenciar diferentes realidades na área rural, desde o trabalho com a Educação de Jovens e Adultos, trabalho no campo e no comércio. A partir de 2009, devido a um projeto de barragem que se implantava na região e que ameaçava a expulsão de muitas famílias de suas terras, inclusive meus familiares, foi iniciada a organização de movimentos sociais e sindicais na região, com destaque para o Movimento dos Atingidos por Barragens - MAB¹, buscando organizar as famílias atingidas pela barragem, na luta por direitos. Desde então, ocorreu a minha inserção nos movimentos sociais. Além do MAB, destacam-se o Sindicato dos Trabalhadores Rurais - STR, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, a Comissão Pastoral da Terra – CPT

¹ Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) é um movimento nacional, popular, de massa, de luta, reivindicatório e político. Sua prática militante é orientada pela pedagogia do exemplo e sua luta se alimenta no profundo sentimento de amor ao povo e à vida. Os primeiros passos da organização dos atingidos por barragens tiveram início ainda no final da década de 1970, período em que ocorreu a retirada forçada de direitos civis e políticos. Ao mesmo tempo em que a ditadura restringiu os direitos, a indignação contra o regime fez com que surgissem várias formas de organização e luta. Disponível em: <https://www.mabnacional.org.br/>.

e o Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais - Sind-UTE. Experiências que possibilitaram compreender a luta de classes na sociedade capitalista.

Em 2014, surgiu a oportunidade de cursar a licenciatura em Pedagogia da Terra² na Universidade Federal de São Carlos-UFSCar. Iniciei uma nova trajetória de conhecimento e muitos desafios. Ocupar um espaço que deveria ser da classe trabalhadora, mas que sempre nos foi negado, não foi nada fácil. Estar na universidade tem sido de grande importância despertando o interesse pela pesquisa e reafirmando o olhar crítico sobre a realidade. Por isso, defende-se a educação pública, gratuita e laica de modo “[...] que se pinte de negro, de mulato, de operário e camponês, que se pinte de povo, porque a Universidade não é patrimônio de ninguém e pertence ao povo³”.

Com o término da graduação em 2018, diante de várias situações vivenciadas e reflexões ao longo do curso de Pedagogia, bem como o envolvimento com movimentos sociais, ocorreram muitas inquietações em relação à formação da classe trabalhadora, o que instigou a dar continuidade aos estudos. No entanto, eis que surgiram duas escolhas: concorrer ao edital para o Mestrado e buscar compreender aquilo que me inquietava ou retornar para minha comunidade/região. Frente às escolhas, tinha a certeza de que caso retornasse às raízes naquele momento, dificilmente teria outra oportunidade para voltar à universidade, visto que somos tomados pela necessidade de sobrevivência. Eu via na continuidade dos estudos uma oportunidade única, mesmo tendo que enfrentar os desafios pessoais, econômicos e sociais. Mesmo com tantas dificuldades e incertezas, foi tomada a decisão de prosseguir nos estudos. O Mestrado em Educação na UFSCar na linha de pesquisa “Estado, Política e Formação Humana” tinha o desafio de compreender o ensino nas classes multisseriadas. A pesquisa teve como tema: “Educação no meio rural: a prática das professoras alfabetizadoras nas classes multisseriadas do município de Indaiabira - MG”. Esta possibilitou a continuidade dos estudos voltados para os povos do campo.

² O curso de Pedagogia da Terra da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) é fruto da luta e reivindicação dos Movimentos Sociais e sindicais do campo, uma parceria entre Movimentos Sociais, UFSCar, Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) a fim de promover o acesso à educação para a população que vive no campo.

³ A frase se refere a um discurso de Ernesto Che Guevara na Universidade de Las Villas, em Cuba, em 28 de dezembro de 1959. Disponível em: <http://www.umes.org.br/index.php/2013-01-30-18-19-45/nossas-bandeiras/36-movimento-estudantil/nossas-bandeiras/eu-queiro-outra-escola/265-que-a-universidade-se-pinte-de-negro-de-mulato-de-operario-de-campones#:~:text=Tenho%20que%20dizer%20que%20se,pertence%20ao%20povo%20de%20Cuba.>

Em 2021, em meio ao momento pandêmico causado pela Covid-19⁴, pelo qual o mundo inteiro vinha passando, iniciei os estudos no Doutorado em Educação dando continuidade à formação já iniciada na UFSCar. Dessa vez, almejava-se compreender a “Política Pública de Formação de Educadores do Campo: um estudo a partir da experiência-piloto das quatro universidades pioneiras no projeto de Licenciatura em Educação do Campo e a inserção profissional dos egressos no mercado de trabalho” que, por sinal, tem base no curso de Pedagogia da Terra. Ressalta-se que o primeiro ano de curso ocorreu de forma remota devido à necessidade do distanciamento frente à pandemia da Covid-19, o que permitiu que fizesse as disciplinas *on-line*. Passados alguns meses, aconteceu o acesso às vacinas e a conseqüente redução do contágio, como também a retomada de diversas atividades, dentre elas o retorno à sala de aula presencial. A definição tanto do tema do Mestrado quanto do Doutorado tem, portanto, combinação com a minha vivência, o que levou a aprofundar os conhecimentos, sobretudo a partir das reflexões teóricas ao longo de todo o processo da vida acadêmica na UFSCar. A minha inserção nesta pesquisa ocorreu em razão das inquietações acerca do conhecimento sobre as Licenciaturas em Educação do Campo a partir da experiência dos projetos-piloto em educação do campo, seus avanços e desafios, assim como o contexto que ameaça tanto as políticas educacionais, particularmente a Educação do Campo, quanto a inserção dos egressos no mercado de trabalho.

Dentre os aprendizados vivenciados na universidade, cabe destacar a oportunidade de contribuir/atuar com os cursos de Especialização em Educação do Campo ofertados na UFSCar em parceria com o MEC (2021-2022); INCRA (2021-2024) e participação no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo - GEPEC. Nesse contexto, além da formação inicial ter sido na área rural, toda a minha formação profissional tem sido voltada à educação em geral, com ênfase na educação ofertada ao sujeito que vive e/ou trabalha no campo e, nesse processo, o conhecimento adquirido tem sido fundamental na compreensão dessa área de pesquisa sendo pesquisadora, como também na formação docente. Vale ressaltar que, nesse percurso formativo, foi relevante poder contar com a bolsa de estudos da CAPES ao longo do Mestrado e a bolsa CNPQ a partir do segundo ano do Doutorado, o que colaborou com o financiamento, tanto no desenvolvimento da pesquisa quanto na permanência na universidade. Por isso, evidencia-se a importância desses recursos para a ciência, formação humana e acadêmica.

⁴ Crise sanitária causada pela pandemia do Corona vírus-Covid 19 que afetou milhões de pessoas em todo mundo. No Brasil, resultou na necessidade de um distanciamento social, além de causar diferentes impactos na vida humana.

1.1 O interesse e a importância social de se pesquisar o tema: objetivo e problema de pesquisa

A referida tese, intitulada “Política Pública de Formação de Educadores do Campo: Um estudo a partir da experiência-piloto das quatro universidades pioneiras no projeto de Licenciatura em Educação do Campo e a inserção profissional dos egressos no mercado de trabalho”, está situada entre as que estudam a formação de professores, sobretudo para as escolas do campo. É um estudo que envolve a formação de professores a partir dos Projetos-piloto de Licenciatura em Educação do Campo, no intuito de ampliar e fortalecer as pesquisas que vêm sendo desenvolvidas nesta área. Busca compreender o processo de criação e desdobramentos de projetos-piloto em quatro universidades públicas: Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, Universidade Federal da Bahia - UFBA, Universidade Federal de Sergipe - UFS e Universidade de Brasília - UnB, mediante a criação do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), em 2007. A matriz estruturante deste programa parte de uma experiência que já vinha sendo desenvolvida pela UFMG desde 2005 (Antunes-Rocha; Martins, 2011). A partir daí, surgiram novas experiências planejadas e financiadas pelo Estado brasileiro, via Ministério da Educação - MEC, que buscam formar principalmente professores para atuar nas escolas situadas em áreas rurais e ou que atendam alunos desse meio, com base nas demandas levantadas pela classe trabalhadora camponesa.

Salienta-se que esta política pública é resultado de intensas reivindicações dos movimentos sociais e sindicais, que há muito já vinham pautando a necessidade de políticas específicas de formação de educadores, porém a demanda se intensifica a partir da realização da II Conferência Nacional por uma Educação do Campo. Após a II conferência, em 2004, o MEC lançou edital voltado para universidades públicas brasileiras no intuito de serem elaborados projetos-piloto de Licenciatura em Educação do Campo. De acordo com o MEC (Brasil, 2009, p. 1),

Consideradas as especificidades da realidade rural brasileira, em particular no que se refere às políticas públicas educacionais, o que se está propondo é desenvolver um programa de formação para professores que atuam nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas do campo preparando os educadores para uma atuação profissional que, para além da docência, se envolva e dê conta da gestão dos processos educativos que acontecem na escola e em seu entorno.

As Licenciaturas em Educação do Campo-LEdoC⁵ resultam da luta e demanda de camponeses organizados em movimentos sociais e sindicais pela necessidade de um novo projeto de educação, de campo e de sociedade. Movimentos que vêm se organizando a partir do avanço do capital, da exploração dos proprietários dos meios de produção sobre a classe que fornece a força de trabalho, o que faz com que parte da classe trabalhadora reaja à situação de exploração vivenciada, bem como a expulsão dos povos do campo. Frente a tais situações, é que o Movimento por uma Educação do Campo se mobiliza e, com isso, propõe outro modelo de desenvolvimento almejando outro projeto de sociedade.

É válido explicitar que essa conquista em relação à Educação do Campo é fruto de reivindicações dos movimentos sociais e sindicais desde a década de 1980, quando demandaram melhores condições de existência que atendessem às necessidades da população camponesa. Essas organizações populares de resistência foram de extrema importância na reconfiguração da luta política no Brasil. Nesta perspectiva, os povos Sem Terra foram e ousamos dizer que continuam sendo os principais interlocutores das lutas sociais no campo nos últimos períodos tendo a Educação como uma de suas pautas na luta por um projeto de educação para o campo.

Ao se constituir uma nova modalidade de graduação nas universidades públicas brasileiras, os cursos de Licenciatura em Educação do Campo objetivam formar e habilitar profissionais para atuação nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio com foco na educação básica. Os cursos apresentam em sua matriz curricular um diferencial ao organizar os componentes curriculares em áreas de conhecimento: artes, literatura e linguagens; ciências humanas e sociais; ciências da natureza e matemática; ciências agrárias. Estes são ofertados em regime de alternância, intercalando entre Tempo Escola/Universidade e Tempo Comunidade. Buscamos analisar a política de formação dos educadores do campo, com base na experiência-piloto da Licenciatura em Educação do Campo da UFMG, UFBA, UFS e UnB.

Nosso interesse em pesquisar sobre o Curso de Licenciatura em Educação do Campo, a partir das experiências-piloto, surge por compreendermos que este representa outro projeto de formação dos educadores. Entendemos como um passo necessário para a construção de um novo projeto de educação na universidade que, de certa forma, reflete nas escolas, com a possibilidade de problematizar e construir a escola do campo, na perspectiva de garantia do

⁵ As Licenciaturas em Educação do Campo adotam diferentes siglas para nomear o curso, LEdoC; LECAMPO; FECAMPO; LEC, dentre outros. Nesse texto específico, faremos uso da sigla LEdoC ao nos referirmos às Licenciaturas em Educação do Campo.

acesso e permanência dos sujeitos do campo, além de ser um marco no acesso à educação superior pública aos povos do campo que tiveram historicamente esse direito negado.

A relevância da pesquisa está, entre outros fatores, em dar visibilidade a luta dos trabalhadores camponeses, pois a organização e a luta fizeram com que a pressão social sobre o Estado, ainda que muitas vezes em momentos mais ou menos favoráveis, resultasse na conquista das políticas públicas de Educação do Campo. Nesse caso específico, as Licenciaturas em Educação do Campo resistem e têm colocado o conhecimento científico a favor das lutas camponesas por terra, trabalho e educação. Uma nova proposta formativa que resiste em meio às contradições na busca dos interesses da classe trabalhadora e configura instrumento de luta contra-hegemônica, a fim de garantir a emancipação humana do ser social.

Nosso interesse pelo tema da pesquisa justifica-se ao desenvolver o “Estado da Arte” em busca de estudos que nos levem a compreender a trajetória das Licenciaturas em Educação do Campo. Com as quatro experiências-piloto, foi possível perceber, entre outros aspectos, que as lacunas existentes a respeito da produção do conhecimento no âmbito da educação do campo no contexto analisado estão situadas em meio aos estudos sobre as Licenciaturas em Educação do Campo, principalmente a inserção profissional dos egressos destes cursos.

Compreendemos que, embora a materialização da proposta de formação inicial das Licenciaturas em Educação do Campo tenha completado duas décadas, os cursos são considerados novos. Diante de inúmeras realidades em que as licenciaturas têm se materializado, as pesquisas produzidas na área de Educação são limitadas, o que demanda investigações permanentes, ou seja, continuidade e aprofundamento nos estudos. “Historicamente, se o estudo envolvendo a temática de formação de professores em nível superior é algo importante e novo no país, os estudos que enfocam as licenciaturas com especificidade para docência em escolas no campo são ainda mais recentes” (Sales, 2018, p.15). Esta autora destaca ainda que a preocupação em formar docentes para área rural já fazia parte do ideário pedagógico nacional desde as primeiras décadas do século XX. Entretanto, essa formação ocorria em nível médio, em cursos normais, como descreve Bezerra Neto (2003).

Questões relativas à historicidade dos cursos, a formação de professores, seja inicial ou continuada, as propostas curriculares das licenciaturas, a expansão dos cursos, o reconhecimento político e social pelo Estado da carreira docente e oportunidades de trabalho na área de formação, entre outras, aparecem como necessárias para a investigação e a

sistematização científica. Desta feita, enxergou-se a necessidade de compreender a trajetória das Licenciaturas em Educação do Campo a partir dos projetos-piloto e da expansão desses cursos sem esquecer da luta pela inserção dos egressos no mercado de trabalho.

Ademais, os ataques da lógica capitalista aos diferentes setores da sociedade brasileira têm se intensificado nas últimas décadas. Por isso, outro ponto que se somou às nossas justificativas para escolha da temática, tendo em vista as mudanças políticas, econômicas e sociais nos últimos anos (2016-2022), surgiu devido aos ataques e cortes que vêm sofrendo a educação como um todo. Em decorrência dos “ajustes” estruturais do estado brasileiro, estes atingem a classe trabalhadora e, principalmente, aqueles que vivem no campo.

Ainda que de modo breve é fundamental contextualizar o leitor de como as desigualdades sociais foram expostas e acentuadas a partir das políticas educacionais implementadas sobretudo a partir dos governos de Michel Temer e Jair Bolsonaro. Inferimos ser as ações e as negativas deste governo na apropriação de recursos da educação para os interesses privatistas e de mercado. Entendemos que as políticas educacionais do mesmo governo se alinharam ao projeto neoliberal e se contrapuseram a ciência. Neste contexto, temos uma ofensiva de segmentos conservadores onde religião, política e crenças individuais invadiram a esfera pública impulsionando uma onda de ataques aos processos democráticos e a dignidade humana (Cruz, Moura, 2022).

No campo da educação, os ataques atingem desde a Educação Básica ao Ensino Superior. As instituições têm sido sucateadas e as políticas institucionais cada vez mais fragilizadas. Desde o governo de Michel Temer (2016-2018), pós golpe de Dilma Rousseff, movimentos como Movimento Brasil Livre-MBL e Escola Sem Partido, perseguem práticas culturais e científicas vendendo a falsa idéia de uma educação neutra e sem ideologia, quando na verdade alimentam uma educação com fins bem específicos e alinhados aos interesses neoliberais (Cruz; Moura, 2022). Após o golpe jurídico-parlamentar sofrido pela presidente Dilma Rousseff no ano de 2016, o campo educacional passou a ser palco de disputas de narrativas, de discursos eleitoreiros e de cortes de verbas em todas as instâncias.

Como resultado do aumento dos embates institucionais, a onda conservadora e neoliberal, a partir do discurso de combate a corrupção e em defesa da família, conduziu ao posto mais alto do Poder Executivo, um candidato da extrema-direita. Neste cenário de instabilidade econômica e política, o candidato Jair Bolsonaro foi eleito presidente do Brasil, em 2018. Importante salientar que tanto Michel Temer quanto Jair Bolsonaro promoveram o redirecionamento de fundos públicos à iniciativa privada, sucateando e vendendo as

instituições estatais e incentivando o direcionamento de verbas aos setores privados criando vínculos e atendendo as demandas do capital financeiro internacional (Cruz; Moura, 2022). A reforma conservadora e neoliberal do governo Temer tornou-se mais intensa no governo Bolsonaro. Vimos desde o início desse (des)governo, o descaso em relação à educação em nosso país. Segundo relatos de Araujo (2022) no Jornal Brasil de Fato, Bolsonaro bloqueou o orçamento das universidades federais. Contingenciando o orçamento da União. Ou seja, bloqueou recursos no Ministério da Educação, o que afeta as atividades das instituições públicas de educação. Além da educação, a saúde e o meio ambiente, nunca foram do interesse desse (des)governo. Mas, nada supera sua responsabilidade pela morte da maioria dos quase 700 mil brasileiros que faleceram de Covid-19.

Tivemos em meio à pandemia, um corte de R\$ 19, 8 bilhões na educação, sendo que R\$ 7,3 bilhões atingiram principalmente as Universidades Federais, que já vinham perdendo autonomia com a imposição de reitores bolsonaristas. Em meio ao sucateamento da educação, estudantes e professores continuavam a viver um ano atípico, de adaptação ao chamado novo normal. Com poucos recursos, pois o gasto público total com ensino foi de 4%, mesmo percentual de 2028, quando não havia pandemia (Araujo, 2022). O Jornal ressalta ainda que com a pandemia, a gestão educacional sofreu um grande golpe, em 2021 o Censo Escolar mostrou uma taxa de abandono do Ensino Médio de 5%, ou seja, maior que a taxa de 2,3% em 2020. Foi autorizado o ensino remoto, mas não foi dado apoio algum, recurso ou treinamento para os professores e estudantes. Sendo assim, a evasão escolar aumentou. Visto que em maio de 2021, o presidente usava do orçamento secreto para fazer manobras políticas no Congresso, visando sua reeleição, e nada para a educação.

Não podemos desconsiderar que a pandemia provocada pela Covid-19 aprofundou problemas já existentes no campo da educação, uma vez que deixou visível o abismo existente entre o público e o privado, onde o enfraquecimento da educação pública foi paralelo ao crescimento e incentivo no sistema privado. Durante a pandemia, as negativas das políticas educacionais para garantir o acesso a educação e à permanência nas instituições educacionais aumentaram e agravaram ainda mais a desigualdade estrutural e social do país. O governo federal, além do descaso generalizado com as condições de saúde e humanitárias durante a pandemia, não promoveu ações concretas de prioridade para os segmentos mais pobres da sociedade. Nesse contexto, as desigualdades sociais foram sendo, rapidamente, aprofundadas. Como se não bastasse a pandemia e a entrega de serviços públicos às grandes empresas, todo esse cenário foi gerido por uma equipe de ministros que intensificaram o desgaste em todo

setor educacional, seja através de cortes de verbas ou de acordos entre o governo federal e instituições privadas e religiosas. Considerada uma política educacional sem rumo, durante sua gestão, o presidente Jair Bolsonaro nomeou cinco ministros da Educação: Ricardo Vélez, Abraham Weintraub, Carlos Decotelli, Milton Ribeiro e Victor Godoy Veiga. De acordo com especialistas, a falta de continuidade na gestão da área prejudica a condução de programas importantes (Cruz; Moura, 2022).

Em suma,

Desde o início de seu mandato, em 2019, o inominável cortou cerca de R\$ 5,83 bilhões da educação, de 2020 a 2021, os cortes chegaram a 85% e em 2022 R\$ 3 bilhões foram cortados. O CNPQ foi estrangulado em seu trabalho por falta de recursos. Ao passo que o MEC anunciou a implementação de 108 escolas militares até 2023, consumindo R\$ 54 milhões dos recursos da educação para esse fim. [...] Não se escondeu a vontade de privatizar a educação pública e colocar como alvo os servidores como se eles fossem os culpados pelo uso dos recursos (Araujo, 2022, N.P.).

Mesmo com uma possibilidade de acesso maior às escolas e às universidades através das políticas implementadas pelos governos anteriores, em especial de Luiz Inácio da Silva e Dilma Rousseff, a população passou a sofrer com as políticas que dificultam a permanência dos grupos mais pobres à educação. Sobretudo, o campo educacional passou a configurar como um alvo de inúmeros ataques do governo federal e das políticas educacionais. Sendo assim, para pensarmos sobre as políticas educacionais e sua relação com a desigualdade social é preciso ter a clareza que não se trata de dar acesso à escola ou à universidade, mas de tratar das políticas educacionais como mecanismos de mudança e não como políticas que “praticam e agravam o apartheid social” (Mészáros, 2008, p. 11-12), reproduzindo uma estrutura de valores que contribuem para perpetuar a lógica capitalista. Os ataques têm enfraquecido e desgastado diversas instituições e a educação tem sido uma das que mais sofreu e continua sofrendo nos últimos anos, o que pode custar a dignidade humana e comprometer o futuro de milhões de brasileiros, sobretudo a população mais vulnerável que ficou à margem dos processos educacionais e tiveram seu direito à educação fragilizado e negado em prol de interesses de mercado e de acordos político-institucionais que favorecem os detentores do capital e o setor mais conservador da extrema direita (Cruz; Moura, 2022). Desta feita, as ações como os cortes de verbas bem como acordos públicos-privados aprofundaram as desigualdades educacionais e sociais no Brasil.

Dentre os ataques e retrocessos ocorridos nos últimos anos, especificamente nos anos de 2019 a 2022, as universidades públicas têm sido alvo de cortes de verbas e

contingenciamento orçamentário. No caso da Educação do Campo, além dos cortes de verbas que reverberam nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, destaca-se a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)⁶, órgão responsável pelos programas, ações e políticas para a Educação do Campo, fundamental para dar visibilidade aos sujeitos historicamente silenciados e excluídos do processo educacional, bem como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), ligado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), responsável pelas políticas educacionais, essencialmente para assentados de reforma agrária.

No ano de 2022, o presidente Jair Bolsonaro vetou integralmente o projeto de lei aprovado pela Câmara dos Deputados e pelo Senado que incluía a pedagogia da alternância entre as metodologias adequadas aos estudantes da educação rural (PL 6498/16)⁷, medidas e posturas que afetam o sujeito trabalhador, como também a materialização dos cursos, representando a negação do direito à educação.

Nota-se que as políticas acima citadas são fruto do processo coletivo de luta dos Sem Terra com outros movimentos sociais e sindicais do campo, na busca da efetivação do direito à educação pública dos povos do campo, desde a infância até a universidade. Tiveram significativos avanços durante os governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011) e Dilma Vana Rousseff (2011-2016), ambos liderados pelo Partido dos Trabalhadores (PT). Por outro lado, inúmeros retrocessos no governo de Jair Bolsonaro (2019-2022) liderado pela direita e extrema direita, inviabilizando a continuidade de programas importantes, o que levou ao enfraquecimento de todos eles. Contudo, com o retorno (2023-2027) do governo Lula do PT, cabe ressaltar a retomada de importantes políticas que envolvem a população camponesa, dentre elas o Pronera, sendo este um marco na construção da política pública de Educação do Campo; a reestruturação do MEC com um novo Decreto de n. 11.342, de 2023. Aconteceu a

⁶ A SECADI foi criada para “Contribuir para o desenvolvimento dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças, e da diversidade sociocultural, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental.” Contudo, configurando um processo de invisibilidade a SECADI é retirada da estrutura do MEC. “Um dos primeiros atos, na primeira fase da implementação da política ultra neoliberal, de extrema direita, com traços fascistas porque destrói instituições, do governo de Jair Bolsonaro, foi extinguir, por meio do Decreto n. 9.465, de 2 de janeiro de 2019, a SECADI” (Taffarel; Carvalho, 2019, p. 87). Essa atitude configura mais um retrocesso quando tratamos do direito à educação e a diversidade. De acordo com as autoras, “Extinguir a SECADI não significa somente menos política pública social para as populações do campo brasileiro. Significa mais do que isto. São medidas para destruir forças produtivas e assegurar as condições de (re)produção do capital”. Diante disso, é válido ressaltar que a SECADI é fruto de uma intensa luta pela Reforma Agrária e por Educação, não nasce da vontade de governantes (Taffarel; Carvalho, 2019).

⁷ Fonte: Agência Câmara de Notícias disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/889613-PRESIDENTE-VETA-PROJETO-DE-LEI-QUE-PREVE-PEDAGOGIA-DA-ALTERNANCIA-PARA-JOVENS-DOCAMPO#>.

recriação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI); alteração na Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, em que o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou a Resolução CNE/CP n. 1, de 16 de agosto de 2023, que trata das Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior, ou seja, oficializa o regime de alternância da educação brasileira. Estas e outras políticas têm sido retomadas sendo fruto da ação efetiva do estado brasileiro em resposta à luta e às reivindicações sociais, as quais solicitam a continuidade e melhoramento/investimento nas políticas educacionais já existentes, dentre outras.

Tendo em vista a relevância de estudos que envolvem a formação de professores em nível superior, este ainda pode ser considerado algo novo na história da sociedade brasileira. Ao pensar as Licenciaturas em Educação do Campo, estas são ainda mais recentes, o que demanda disputa de projetos e luta/resistência para a continuidade/expansão e reconhecimento desses cursos. Todos eles demandam concursos públicos com vagas específicas para licenciados em Educação do Campo em sua área de formação. Discutir sobre as LEdoCs é, mais do que nunca, um tema de grande relevância social, seja na discussão do direito, acesso, permanência e qualidade social da educação, sobretudo dos povos do campo. Este estudo apresenta a possibilidade de dar visibilidade e continuidade aos debates evidenciados por outros autores sobre a formação de professores que envolvem as Licenciaturas em Educação do Campo.

Frente às contradições político-sociais postas pelo modo de produção capitalista e as conflitualidades decorrentes das lutas de classes, esta tese estudou a formação de professores a partir da experiência dos quatro projetos-piloto de Licenciatura em Educação do Campo implementados nas universidades UFMG, UFBA, UFS e UNB, no período de 2005-2008. Tais projetos foram propostos com o intuito de formar professores para as escolas do campo com base nas demandas advindas da própria classe camponesa, ao enxergar na Educação do Campo possibilidades de uma formação de professores que viabilizasse enfrentar as contradições da sociedade e contribuir com um novo projeto de escola, entendendo a escola como instituição que deve transmitir os conhecimentos sistematizados.

O nosso objeto de investigação surgiu na formação de professores favorecendo relacionar conhecimento, formação humana e trabalho educativo. A problemática da tese ocorre na efetivação do direito ao acesso e permanência à educação superior, bem como o reconhecimento da carreira docente. Não se trata de qualquer formação, mas uma formação de

professores que possibilite o acesso aos conhecimentos historicamente construídos, de modo que favoreça a elevação do pensamento teórico e, assim, possa intervir na formação de sujeitos nas escolas, seja do campo ou da cidade, a fim de que se compreenda o contexto histórico social e a luta de classes existente. Com os conhecimentos adquiridos, requer que estes professores tenham formas e meios de atuação de acordo com a sua formação profissional, buscando não só a superação da negação do direito à educação, mas o acesso ao mercado de trabalho e a luta pela Reforma Agrária.

1.2 Justificativa

Conforme Sales (2018), o período vivenciado em que os povos do campo tiveram avanços no acesso e permanência aos cursos superiores em universidades e instituições públicas, nesse caso específico, os cursos de Licenciatura em Educação do Campo, ocorreu com a organização e a luta, como também a inserção de representantes de movimentos sociais e sindicais, no interior do Estado, oportunidade em que pautas destes movimentos foram de certa forma reivindicadas e atendidas.

Tem-se aí a existência de um contexto favorável à criação das experiências-piloto, bem como a ampliação da oferta de cursos de LEdoC destinados aos povos do campo. Por outro lado, com os estudos que vêm sendo realizados, levantamos a hipótese de que a Licenciatura em Educação do Campo entra em contradição com seu enraizamento nas lutas da classe trabalhadora, pois, ao passo que se institucionaliza, ela se afasta de princípios que a constituíram. Infere-se ainda a existência de uma frustração por parte dos egressos dos cursos quando se trata do acesso ao mercado de trabalho frente à formação adquirida. Por isso, é imprescindível compreender o contexto histórico da Educação do Campo, em uma totalidade concreta, entender como as políticas públicas têm se configurado como direito social e no caso das LEdoCs como vai se dando o desdobramento após a conclusão dos cursos em relação à ocupação de cargos que envolve os egressos das LEdoCs, tendo em vista o fechamento de escolas no campo.

Evidenciamos a importância das Licenciaturas em Educação do Campo e enfatizamos que o processo de luta, enfrentamento político e social tenha sido fator essencial para diversas conquistas da classe trabalhadora, em especial, aos que vivem no campo. Dentre as possíveis conquistas, está o acesso à universidade pública por meio da Licenciatura em Educação do

Campo. Diante disso, este estudo jamais poderá se desvincular do momento histórico em que determinado acontecimento ocorre na sociedade.

Tendo em vista a existência de projetos distintos de sociedade, de educação, de campo e de formação de professores em disputa, a pesquisa foi norteada a partir das seguintes questões: Qual é a situação atual da capacitação de docentes, especialmente daqueles que atuam na educação da classe trabalhadora? Quais sujeitos e circunstâncias contribuíram no processo de idealização e institucionalização/realização dos projetos-piloto em educação do campo nas universidades: UFMG; UFBA; UFS, UNB? Qual projeto de sociedade está presente, principalmente na proposta de formação das experiências-piloto dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo e como essa concepção contribui ou potencializa essa classe para o enfrentamento da lógica capitalista principalmente no campo?

Levando em conta a problemática da formação de professores para a escola que atende a classe camponesa, quais as contradições e desafios no que se refere ao enfrentamento da questão agrária, a elevação do pensamento teórico e a oportunidades no mercado de trabalho? Os egressos dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo estão atuando como profissionais da educação no campo ou atuam em trabalhos fora da educação? Como os egressos têm se posicionado frente às situações postas, essencialmente quanto ao acesso ao mercado de trabalho?

Buscou-se responder também à seguinte questão: O curso de Licenciatura em Educação do Campo contribui com a emancipação da classe trabalhadora do campo? De que forma?

O objetivo geral do estudo foi compreender a trajetória de construção dos Projetos-piloto em Educação do Campo nas universidades federais, UFMG, UNB, UFS, UFBA, financiadas pelo MEC, buscando evidenciar a luta dos Movimentos Sociais e entidades na construção dessa política em uma perspectiva transformadora. Ademais, significou analisar a que ponto os egressos das Licenciaturas em Educação do Campo têm tido oportunidade de intervenção ou acesso aos postos de trabalho que condizem com sua formação profissional.

Quanto aos específicos, definimos um conjunto de objetivos que nos permitem obter um registro comum. Sendo assim, espera-se: apresentar o contexto histórico da Educação do Campo como política pública a partir da luta e proposta de movimentos sociais; analisar determinantes históricos estruturais, conjunturais e iniciativas que trazem o debate e a demanda de criação de cursos para formação de professores do campo; historiar as demandas, idealização e criação das experiências dos quatro projetos-piloto dos cursos de Licenciatura

em Educação do Campo, a partir das quatro experiências supracitadas; entender a proposta de formuladores da Educação do Campo ao propor o curso por área de conhecimento; compreender a falta de reconhecimento profissional para atuação docente dos egressos das LEdoCs; evidenciar as possíveis contribuições das LEdoCs para a formação de educadores do campo, bem como seus desafios e possibilidades. Com a contemplação dos objetivos citados, retomaremos a referente discussão mais adiante.

No decorrer deste estudo, defendemos a tese de que a política de formação de educadores do campo, a partir da experiência formativa dos projetos-piloto dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo na UFMG, UFBA, UFS e UnB, materializada no movimento contraditório da sociedade, figura como um instrumento de luta e resistência ativa contra-hegemônica, na construção de um projeto societário da classe trabalhadora, como também favorece a formação crítico-emancipadora dos sujeitos diante da problemática do conhecimento, da relação teoria e prática, como referencial centrado nas lutas sociais, políticas, econômicas, culturais e educacionais almejando a transformação social e emancipação humana.

Com base no exposto, entende-se que as discussões sobre as políticas públicas educacionais em relação à Educação do Campo, principalmente direcionadas à educação superior, têm sido um assunto latente desde os anos de 1990 até os dias atuais. Períodos de avanços, retrocessos, possibilidades e desafios. Nisso, delimitamos como marco histórico de nossos escritos a década de 1990, em virtude dos acontecimentos significativos para a educação brasileira, essencialmente a educação dos povos do campo, em que movimentos sociais e sindicais organizados e ligados à luta pela terra, com o apoio de organismos nacionais e internacionais, encontraram momentos oportunos para lutar por direitos. Dentre as conquistas alcançadas, destaca-se a implantação de uma política direcionada a criar Licenciaturas em Educação do Campo, com efetiva participação e financiamento do Estado brasileiro, via Ministério da Educação e Instituições Federais de Ensino Superior.

1.3 Metodologia e Procedimentos

A pesquisa desenvolveu-se a partir das experiências-piloto dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo. Para esta pesquisa, buscamos nos guiar pelos pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético para compreender o fato, as experiências-piloto e seus desdobramentos, à luz da totalidade social. Os cursos de Licenciatura em Educação do

Campo, os egressos e a inserção profissional destes, tomadas como objeto de estudo desta pesquisa, derivam desse conteúdo e dessa forma de interpretar e analisar o mundo. “É preciso caminhar das representações primárias e das significações consensuais em sua imediatez sensível em direção à descoberta das múltiplas determinações ontológicas do real” (Martins, 2006, p.10-11). Para tanto, exige uma fundamentação teórica sobre a temática a ser investigada de modo que possibilite conhecer o contexto e contribuir no desenvolvimento de pesquisa para essa realidade.

Os instrumentos de pesquisa que viabilizaram a consecução dos objetivos pretendidos foram o estudo bibliográfico, análise documental com destaque na análise de documentos legislativos e elementos dos Projetos Políticos dos Cursos, questionário desenvolvido com coordenadores e egressos de LEdoCs. Vale frisar que o levantamento bibliográfico e a revisão da literatura sobre a temática pesquisada consistem em fazer um apanhado geral sobre os principais trabalhos realizados, capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados ao tema, com a finalidade de reunir conhecimentos já produzidos sobre o objeto de estudo, de forma que esses estudos favorecem o aprofundamento sobre o tema, bem como o delineamento da investigação.

Em termos teóricos e metodológicos, o ponto de partida e de chegada da pesquisa toma tais pressupostos como orientadores dos procedimentos para a realização do estudo, a fim de compreender a importância dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo e o exercício desses profissionais em uma perspectiva de humanização crítica e transformação social, pois pressupomos que suas categorias teóricas nos permitem analisar a realidade e compreender as múltiplas determinações que produzem nosso objeto de pesquisa (Marx, 1983). “Nesse sentido, buscar no materialismo histórico-dialético os fundamentos para o trabalho de pesquisa é também uma questão ético-política” (Martins, 2006, p.13). Por isso, a escolha do referencial teórico materialista dialético, por acreditar que o “método dialético leva em conta essa ação recíproca e examina os objetos e fenômenos buscando entendê-los numa totalidade concreta” (Gadotti, 2001, p. 24), além de este compreender que a produção do conhecimento científico precisa estar vinculada a práxis transformadora da realidade, de acordo com os interesses da classe trabalhadora. É nesse contexto que objetivamos pesquisar os projetos-piloto em educação do campo.

Entende-se que estes são os mais qualificados para contribuir, principalmente na formação de professores, tendo em vista a formação de sujeitos que tiveram o acesso aos conhecimentos historicamente negados. Defende-se uma educação nos princípios da formação

humana. Nesse viés, parte-se do pressuposto de que, ao se optar por um método, cabe ao pesquisador ter a clareza de que, “[...] o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida, funciona como mediador no processo de entender a estruturação, o desenvolvimento e a transformação dos fenômenos sociais, dos objetos que investigamos” (Bezerra Neto; Bezerra, 2010, p. 253).

Para Gil (2002, p. 45), “[...] a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”. Nesta pesquisa, tendo em vista a luta da classe trabalhadora, tomamos uma consistente base teórica alicerçada em referências com reconhecida contribuição no que se refere à temática da pesquisa, Educação do Campo, tais como, Mônica Molina, Roseli Caldart, Clarice Santos, Isabel Antunes-Rocha, Luiz Bezerra Neto, entre outros que discutem vastamente a Educação no/do Campo. Nessa direção, trazem contribuições importantes para a pesquisa partindo da filosofia marxista pelo seu caráter dialético e crítico, Karl Marx, Demerval Saviani, Gaudêncio Frigotto, entre outros, a fim de compreender o lugar ocupado pela classe trabalhadora na sociedade e o seu papel na luta de classes.

No que tange à pesquisa em documentos, foi realizada por meio do levantamento e análise de materiais disponibilizados no site do Ministério da Educação - MEC; editais; leis, pareceres, resoluções, decretos, normativas e informações da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão-SECADI e marcos legais normativos construídos dentro do Estado brasileiro, em que trazem demandas diretamente relacionadas às Licenciaturas em Educação do Campo. A análise desses documentos possibilitou fazer constatações das condições em que os cursos foram implementados na conjuntura da política pública.

Silva *et al.* (2009) proferem que a pesquisa documental deve ir além da análise de documentos, isto é:

A pesquisa documental, enquanto método de investigação da realidade social, não traz uma única concepção filosófica de pesquisa, pode ser utilizada tanto nas abordagens de natureza positivista como também naquelas de caráter compreensivo, com enfoque mais crítico. Essa característica toma corpo de acordo com o referencial teórico que nutre o pensamento do pesquisador, pois não só os documentos escolhidos, mas a análise deles deve responder às questões da pesquisa, exigindo do pesquisador uma capacidade reflexiva e criativa não só na forma como compreende o problema, mas nas relações que consegue estabelecer entre este e seu contexto, no modo como elabora suas conclusões e como as comunica. Todo este percurso está marcado pela concepção epistemológica a qual se filia o investigador (Silva *et al.*, 2009, p. 4556).

O estudo de fontes documentais requer rigor e análise profunda do material analisado a fim de colaborar na interpretação de informações que favoreçam a compreensão e o desenvolvimento do objeto e objetivos da pesquisa, ou seja, os estudos devem ser desenvolvidos de acordo com a finalidade da pesquisa.

Utilizou-se também o questionário para que pudéssemos diagnosticar o perfil dos egressos de LEdoCs, informações sobre a vida acadêmica e a inserção no mercado de trabalho após a conclusão do curso. Ademais, via questionário, buscamos ainda dialogar com coordenadores das LEdoCs sobre questões relacionadas ao curso, principalmente o que pensavam em relação ao curso ser ofertado por área de conhecimento. Entendemos que estes deveriam participar da luta pela Educação do Campo, pela afirmação do curso como política de formação de educadores do campo, como garantia do direito ao acesso e permanência à educação superior. Os sujeitos definidos nesta pesquisa são parte do processo de construção e implementação dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo nas diferentes regiões do país, egressos das LEdoCs e coordenadores dos cursos.

Os coordenadores e egressos estão classificados nesta pesquisa por letras, a fim de garantir seu anonimato e assim resguardar um contato fidedigno e ético com aqueles que responderam ao questionário, tendo a clareza de tal importância nesse intuito de preservar a integridade pessoal e profissional dos envolvidos. Fez-se uso do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE. O questionário baseou-se em um roteiro de perguntas, nas quais acreditamos possibilitar a discussão de questões relacionadas ao curso de Licenciatura em Educação do Campo e atuação profissional dos egressos destes cursos.

No total, responderam ao questionário 32 participantes, sendo: 25 egressos e 7 coordenadores que participaram da pesquisa para a afirmação e reconhecimento das Licenciaturas em Educação do Campo. Os questionários foram realizados no período dos anos de 2023-2024. O contato com essas pessoas foi feito via WhatsApp, Facebook e e-mail. Por se tratar de uma pesquisa que envolveu pessoas de diferentes regiões brasileiras, a indicação de pessoas, a troca de contatos e colaboração por parte de alguns foi essencial para que pudesse chegar nos sujeitos da pesquisa. Estes foram comunicados sobre a pesquisa e receberam/assinaram um Termo de Consentimento para a realização do questionário. As questões foram disponibilizadas de duas formas, via Word e via Google Forms, ficando a critério do entrevistado de maneira que facilitasse responder e fazer a devolução. Vale mencionar a dificuldade em obter respostas após o contato. Infere-se uma desconfiança,

desinteresse por parte de alguns em contribuir com a ciência, o que de certo modo desmotiva o pesquisador. Entendemos a importância desta e de outras pesquisas tanto para a formação do pesquisador quanto no desenvolvimento da ciência e, nesse caso específico, com a Educação do Campo.

Tendo em vista que os egressos dos cursos de Licenciaturas em Educação do Campo são nossos principais respondentes, na investigação proposta são exibidas características de cada um deles a fim de situar o leitor acerca de quem se refere e de onde se fala. Vejamos:

Quadro 1 - Características dos egressos respondentes

Nome	Sexo	Idade	Município/estado onde mora	Curso/área de conhecimento	Universidade
A	Feminino	37	Campo Grande - RN	Área Humana e social	Mossoró/RN
B	Feminino	41	Bom Jesus da Palma - Zona Rural -Paraná – TO	Artes Visuais e Música	Universidade Federal do Tocantins - Campus Arraias
C	Masculino	24	Rio Pardo de Minas – MG	Língua, Arte e Literatura - LAL.	Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG
D	Feminino	37	São Luís do Curu – Ceará	LEdoC habilitação em Língagens e Códigos	Universidade Estadual do Ceará -UECE

Continua

E	Masculino	27	Araçuaí – MG	LEdoC Área Ciências Agrárias	Instituto Federal do Sul de Minas Campus Inconfidentes
F	Feminino	27	Francisco Beltrão – PR	Ciências Humanas e Sociais	UFFS
G	Feminino	42	Sinop – MT	LEdoC habilitação em linguagem	UnB - Universidade de Brasília - campus Planaltina

H	Masculino	29	Teresina de Goiás – GO	LEdoC Linguagens	- UnB
I	Feminino	34	Turmalina/Minas Gerais	Linguagens e Códigos	UFVJM/Diamantina
J	Masculino	32	Juína – MT	Habilitação em Química, Física e Biologia.	Universidade Federal do Paraná - UFPR Litoral
K	Feminino	37	Baraúna – RN	Ciências humanas e Sociais	UFERSA Universidade Federal Rural do Semiárido
L	Masculino	25	Araçuaí – MG	LEdoC - área Ciências Agrárias	IFSULDEMINAS-Campus Inconfidentes
M	Feminino	26	Goiás – Go	Ciências da natureza (LEdoC)	Universidade Federal de Goiás - Campus Goiás
N	Masculino	29	Feira de Santana -BA	Ciências da Natureza	UFRB
O	Feminino	27	Mazagão Velho-Amapá	Ciências Agrárias e Biologia	Universidade Federal do Amapá

Continua

P	Feminino	35	Mossoró – RN	Ciências sociais e Humanas	UFERSA – Mossoró
Q	Feminino	30	Mossoró – RN	LEdoC (ciências humanas)	UFERSA - Universidade Federal Rural do Semiárido
R	Feminino	25	Candói – PR	Ciências Sociais e Humanas	Universidade Federal da Fronteira Sul-UFFS
S	Feminino	31	Matinhos – PR	Ciências da Natureza, Física, Química e Biologia	UFPR Litoral

T	Masculino	35	Belo Horizonte – MG	Ciências da Vida e da Natureza - CVN	Universidade Federal de Minas Gerais
U	Masculino	32	Mazagão	LEdoC com ênfase em Biologia e Agronomia	UNIFAP
V	Feminino	35	Barreiras	Ciências da Natureza	UFG
X	Feminino	28	Indaiabira – MG	LEdoC com ênfase em agroecologia	UFV
Y	Feminino	30	Mocajuba – Pará	Ciências Agrárias e Ciências Naturais	UFPA/Cametá
Z	Masculino	25	Cândido de Abreu – PR	Ciências Sociais e Humanas	Universidade Federal da Fronteira Sul

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Como mencionado, o critério para a escolha dos respondentes foi abordar egressos das diferentes regiões brasileiras e dos diferentes cursos e instituições de ensino que ofertam o curso LEdoC. Essa amostra de egressos e coordenadores permitiu a apreensão de informações desde a implantação, consolidação e acesso aos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, além de possibilitar a compreensão mais precisa de como vem ocorrendo o acesso ao mercado de trabalho e, ainda, identificar os desafios nesse processo e ao longo do curso de um modo geral. Foi realizada a leitura de todos os questionários recebidos. Buscamos dialogar com as respostas de todos os respondentes, contudo, devido à extensão do texto, alguns respondentes aparecem mais que outros, o que ocorre com a intencionalidade da resposta, pois de certa forma dialoga/dá mais ênfase ao que foi perguntado. Com as análises, os resultados foram estruturados para atender aos objetivos propostos.

Buscamos trazer as características do particular para o todo com o intuito de possibilitar “a compreensão da realidade resultante do metabolismo homem-natureza produzida pela atividade em sua complexidade e movimento” (Martins, 2006, p. 14). A autora complementa ainda que esse procedimento metodológico parte “[...] do empírico (real aparente), procede-se à sua exegese analítica (mediações abstratas), retorna-se ao concreto,

isto é, à complexidade do real que apenas pode ser captada pelos processos de abstração do pensamento” (Martins, 2006, p. 15).

Com vistas a pesquisar a realidade concreta que emerge à sua materialização e seus desdobramentos, assim, estruturamos a investigação de acordo com as seções descritas a seguir.

Na primeira seção, que é a introdução, são evidenciados dados no que se refere à pesquisa e à pesquisadora. Portanto, fizemos uma breve apresentação da minha história de vida, os saberes acumulados e experiências vivenciadas; serão destacados elementos estruturantes da pesquisa como: a justificativa do trabalho, seus objetivos e problema de pesquisa, bem como os percursos metodológicos e a organização das seções.

Na segunda seção, tratamos da historicidade da Educação do Campo. Esperamos situar o lugar estratégico da luta dos movimentos sociais, seu protagonismo na constituição de políticas que atendam às reivindicações dos povos do campo, em especial a formação específica de professores, que culminou em propostas formativas advindas, sobretudo, do MST, com foco na luta pelo direito à educação no campo brasileiro, com ênfase nas políticas de formação de educadores para o campo.

Em sequência, na terceira seção abordamos a trajetória de implementação dos quatro projetos-piloto do curso de Licenciatura em Educação do Campo nas universidades, UFMG, UFBA, UFS e UNB, sendo a continuidade da experiência base da Pedagogia da Terra desenvolvida a partir de 2004. Enfocando as demandas que as constituíram e, de um modo geral, exibindo os espaços de participação/gestão do Curso na relação Movimento Social/Universidade. Ademais, a concepção de educação defendida nos projetos-piloto, o processo de institucionalização do curso; a forma de ingresso e perfil do estudante; formas de produção do conhecimento; organização do trabalho pedagógico; desafios e possibilidades, sendo parte dessa proposta apresentar a alternância pedagógica e a determinação dos cursos por área de conhecimento.

Na quarta seção, cruzamos o debate teórico com o relato de coordenadores e egressos de Licenciaturas em Educação do Campo. Aqui, foram investigados dados coletados expressos nas falas dos sujeitos a partir do questionário realizado sob a ótica de protagonistas dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo a fim de estabelecer um movimento entre o pensado e o vivido, as conquistas, contradições, possibilidades e desafios presentes nesta relação entre movimento, universidade e realidade social, os processos de institucionalização,

expansão e a questão da organicidade necessária à sobrevivência das políticas direcionadas às populações do campo.

Esperamos produzir o conhecimento que favoreça a Educação do Campo. Nesse intuito, procuramos refletir sobre as experiências de formação de educadores desenvolvidas pelos movimentos sociais no sentido de contribuir, de forma crítica e rigorosa, com o avanço das lutas da classe trabalhadora no processo de superação das relações sociais de dominação impostas pela ordem do capital. É necessário compreender o fenômeno em sua totalidade, pois, à medida em que envolve a consciência humana, mostra como vêm sendo determinadas as relações de poder e interesses de classe, desde o Estado capitalista e a luta dos movimentos sociais. Trata-se do que determina os seus entraves, avanços, retrocessos e perspectivas na luta pelo direito ao acesso e permanência da educação dos povos do campo.

2 HISTORICIDADE DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: DA LUTA PELA TERRA À LUTA POR EDUCAÇÃO

Dessa história nós somos os sujeitos lutamos pela vida pelo que é de direito as
nossas marcas se espalham pelo chão a nossa escola ela vem do coração.
(Gilvan dos Santos)

Para compreender a educação, é necessário situá-la no interior do movimento histórico da sociedade. Sendo assim, o processo educacional que envolve os povos do meio rural brasileiro abrange disputa de projetos, avanços e descontinuidades, disputas que perpassam a luta pela terra. Considerando que atualmente a lógica dominante se baseia na propriedade privada, a sociedade é segmentada em classes, sendo duas as principais: uma que detém os meios de produção e quase toda a riqueza, incluindo a propriedade privada da terra, e outra que detém a mão de obra. Esta lógica é guiada por ideologias, entre as quais se destaca a concepção de que todos os indivíduos têm a liberdade de administrar suas próprias circunstâncias de reprodução. Portanto, as repercussões da apropriação privada da natureza pelo capital sobre a classe trabalhadora não se limitam apenas à ausência de acesso aos bens materiais e aos processos que os compõem, mas também à ausência dos conhecimentos acumulados pela humanidade. Isso ocorre devido à divisão social do trabalho, que transformou o conhecimento em propriedade privada da burguesia. Os locais legítimos de produção e disseminação de conhecimento, como escolas e universidades, continuam a ser moldados de acordo com o pensamento e interesses burgueses. Desta feita, “as consequências da apropriação privada da natureza pelo capital sobre a classe trabalhadora não incidem apenas sobre o não acesso aos bens materiais e os processos que estão neles embutidos, mas também sobre a falta de acesso ao conhecimento que foi produzido historicamente pela humanidade” (Santos, 2015, p. 29). Portanto, a burguesia elabora, estuda e planeja, enquanto a classe operária realiza o que foi idealizado e planejado pela classe dominante.

Com base em Marx (2013), a terra é o principal meio de trabalho, pois ela é a fornecedora de boa parte dos elementos naturais, além de ser a base territorial onde os processos sociais se resolvem. Os conflitos resultantes da distribuição da propriedade da terra e os efeitos sociais que sua concentração provoca na sociedade são conhecidos como questões agrárias. Tal questão é crucial para entendermos a batalha pela Educação do Campo, tendo em vista a dinâmica do sistema capitalista de produção que concentra a terra, o "desenvolvimento" e a riqueza de um lado e, de outro, na mesma proporção, porém de

maneira oposta, a privação da terra e do acesso a serviços e bens materiais fundamentais para uma vasta população condenada a viver em condições de extrema pobreza.

Ademais, as desigualdades decorrem do fato de a terra ser alvo de especulação e, ao longo dos anos, ter experimentado uma valorização significativa no mercado. Logo, mexer na distribuição da terra é mexer na base fundamental do capitalismo, pois é na terra que se encontram as maiores riquezas naturais. Retirar a propriedade da classe burguesa significa retirar dela a posição de propriedade dos meios de produção. No contexto da luta de classes, a classe burguesa, que detém o poder, tem empregado todas as suas estratégias na proteção de seu território, ou seja, a propriedade privada.

Conforme Santos (2015), a luta dos camponeses não se resume à luta por terra, mas contra um modelo agrário que provoca destruição do ecossistema, envenena os alimentos, polui o solo e água e gera pobreza na mesma proporção em que acumula riqueza. Mesmo diante de múltiplas refrações da questão social enfrentada pela classe trabalhadora, a classe burguesa usa diversas estratégias para obter o controle social. Um desses espaços regulamentados é o âmbito do currículo escolar, tendo em vista a sua importância quando se leva em conta a especificidade e a essência da educação. Nesta situação, a Educação do Campo também se apresenta como uma estratégia de luta pela reforma agrária, com o objetivo de territorializar o currículo escolar burguês para sugerir uma nova forma de educação e ensino para a classe trabalhadora, especialmente para a classe camponesa. Um ensino que garante ao estudante da classe trabalhadora o acesso aos conhecimentos científicos acumulados historicamente pela humanidade, com uma formação política e consciência de classe. Assim, a aplicação dessa visão educacional impacta na capacitação dos docentes.

2.1 A chamada educação rural

Santos (2011) profere que a chamada “educação rural” tem seu marco com a instituição da pasta de Agricultura, Comércio e Indústria, já no primeiro governo republicano sob a presidência do Marechal Deodoro da Fonseca (1889 – 1891). Este ministério tinha como uma das suas principais funções atender estudantes do campo. Já no século XX, iniciava-se o processo de industrialização e com ele imagens estereotipadas acerca dos que viviam e/ou trabalhavam no campo. Analisando a visão estereotipada do camponês manifestada na obra literária de Monteiro Lobato, “o conhecidíssimo personagem de Monteiro Lobato – Jeca Tatu – criado em 1914, é descrito pelo autor como um parasita da terra, preguiçoso e incapaz de

evolução. Nas mais variadas formas, esta imagem se cristalizou como descrição fiel do homem do campo” (Garcia, 2006, p. 26).

Diante disso, tem-se importantes acontecimentos provindos do século XX, período em que a sociedade brasileira começou a se preocupar com uma educação no meio rural, sendo estas as discussões voltadas para a Educação Rural a partir de 1920-1930 e a Educação do Campo a partir de 1997, concepções educacionais que representaram em suas épocas um jeito de construir a educação para os povos do campo, sobretudo baseado no processo de globalização, de adequação a uma lógica mercadológica mundial. Com a industrialização, o movimento migratório vinha se fazendo presente, fator que beneficiou a atração de trabalhadores rurais para a cidade. Tem-se o registro do primeiro movimento em defesa da educação dos camponeses que ficou conhecido como Ruralismo Pedagógico.

Objetivando conter o êxodo rural, esse movimento defendia uma escola ligada às condições locais de modo que promovesse a fixação do homem no campo. Para isso, era necessário modificar a educação escolar, uma educação específica para o campo que atendesse aos interesses hegemônicos. “Esse movimento estava ligado à modernização do campo brasileiro e contava com o apoio dos latifundiários temerosos de perder sua mão de obra e de uma elite urbana preocupada com os resultados negativos de uma migração camponesa para a cidade” (Santos, 2011, p. 108). Assim,

[...] a ideologia subjacente ao ruralismo pedagógico era o de que a urbanização traria perigos e desequilíbrios sociais ao país. Esta ideia defendida em alguns círculos políticos e intelectuais brasileiro tinha no educador Sud Mennucci um de seus principais formuladores. Defensor da ideia da vocação agrícola do Brasil, Mennucci acreditava que para fixar as pessoas no campo fazia-se necessária a criação de escolas normais e grupos escolares rurais, que seriam, segundo ele, as genuínas escolas brasileiras (Santos, 2011, p. 108).

Bezerra Neto (2003), em sua tese de doutoramento na qual discute “as permanências e rupturas das propostas de educação rural no Brasil”, menciona que “o ruralismo pedagógico foi cunhado para definir uma proposta de educação para o trabalhador rural, que tinha como fundamento básico a fixação do homem no campo por meio da pedagogia” (Bezerra Neto, 2003, p. 11). O Movimento Ruralista passou a defender uma pedagogia que mantivesse as pessoas naquele espaço. O autor citado enfatiza que havia “um grupo de intelectuais, pedagogos ou livres pensadores defendendo a existência de uma pedagogia que ajudasse a fixar o homem do campo ou, pelo menos, dificultasse, quando não impedisse, sua saída desse *habitat*, considerado natural para as populações que o habitaram ao longo de muito tempo” (Bezerra Neto, 2003, p.11). O modelo de educação implantado tinha por finalidade uma

educação específica para o campo, uma escola que atendesse aos interesses hegemônicos, frente à crescente industrialização do País, que atraía trabalhadores para a cidade. Por isso, era necessária uma pedagogia que contivesse a migração do homem do campo.

Santos (2011) assevera que, entre os anos de 1920 e 1935, ocorreram alterações na política e economia brasileira com a consolidação do processo de substituição de importações, principalmente em virtude da crise de 1929 que levou à falência diversos plantadores de café, o que exigiu mudanças significativas na estrutura econômica e na superestrutura do país. Este mesmo autor destaca que, em relação à educação,

[...] um `otimismo pedagógico` se fazia presente ao se conceber a educação como a grande impulsionadora do desenvolvimento e redentora dos problemas sociais. O movimento dos Pioneiros da educação, tendo Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo como nomes de maiores destaques, apoiados no ideário da Escola Nova, reivindicavam maior atenção do Estado em relação à educação (Santos, 2011, p. 110).

Intelectuais daquela época tinham uma visão de ser a escola a redentora de todas as mazelas sociais como, por exemplo: questões econômicas, de moradia, de saúde/higiene, dentre outras. O entusiasmo pela educação, ou seja, a ideia de que a difusão e expansão por meio da construção de prédios e instalações e o otimismo pedagógico, marcado pela crença de que o “escolanovismo”⁸ seria a pedagogia adequada para ser implantada nas escolas brasileiras, originou um manifesto em prol da escolarização, que ficou conhecido como Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova⁹ (Sales, 2018, p. 31). A autora destaca que, assim como as demais dificuldades enfrentadas, a educação rural fazia parte das mazelas pautadas pelos intelectuais naquela época. Uma educação pensada não no intuito de ofertar uma educação de qualidade frente às condições das poucas escolas, mas com o objetivo de fixar o homem do campo e o próprio professor no meio rural.

⁸ A Pedagogia da Escola Nova, que deu origem ao termo escolanovismo, foi fomentada no Brasil por intelectuais como Anísio Teixeira, discípulo de John Dewey. A questão central aqui é de que, vindo na contramão da escola tradicional, onde o professor era o centro do processo educativo, detentor do conhecimento e que definia, planeja e conduzia a aula, os pressupostos da Escola Nova minimizam essas atribuições do professor e maximizam a participação do aluno no processo ensino-aprendizagem. Um dos problemas centrais do escolanovismo, baseado no pragmatismo, no protagonismo de aluno pesquisador, retira do professor as especificidades de seu trabalho, subentendendo que, se o aluno é o sujeito aprendiz, ele precisa apenas de uma mediação até o conhecimento, ele precisa ser o construtor de seu conhecimento. (Cf. Saviani, 2017 *apud* Sales, 2018).

⁹ De acordo com Carvalho (2006) *apud* Sales (2018), o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova foi “[...] elaborado em 1932 por Fernando de Azevedo e assinado por 26 educadores brasileiros, líderes do movimento de “renovação educacional”, já de início, enfatiza a importância da relação dialética que deve existir entre educação e desenvolvimento e destaca a primeira como sendo fundamental, o carro chefe do desenvolvimento do País e um dos principais problemas da nação”.

Azevedo (1953) chama a atenção para os problemas da educação ocorridos naquele período:

Mas enquanto ficarem no sombrio desconforto em que vegetam, essas regiões imensas, sem meios de lavrar a terra e sem transporte para a produção, sem garantias para a saúde constantemente ameaçada e sem recursos para a conquista e domínio da natureza sempre adversa, não haverá meios capazes de fixar o trabalhador ao solo e o professor à escola, entregues um e outro aos caprichos de uma natureza, que começará por deslumbrá-los, para acabar por esmagá-los, pelas forças do meio quase agressivas, apagando-lhes do coração o amor pelo meio natural e dos olhos a própria sensibilidade à grandeza de seus espetáculos (Azevedo, 1953, p. 39).

É interessante observar a percepção de Azevedo (1953), ao frisar que o homem deixava o campo devido às não condições de reprodução dos meios necessários para sua sobrevivência, visto que a ausência dessas condições de existência era o que levaria ao esvaziamento do meio rural, como profere Azevedo: “Sem meios de lavrar a terra e sem transporte para a produção”. Dialogamos com a ideia de Azevedo (1953) e Sales (2018), pois os autores salientam que, indo na contramão do pensamento da escola como redentora da sociedade, fica claro que a escola, por si só, não conseguiria reverter o quadro que vimos, vemos e vivemos até aos dias atuais (2024) apenas por sua existência. É preciso ir além. É preciso ter condições básicas de existência/sobrevivência. Tem-se que não existe pedagogia que fixe as pessoas em um determinado lugar, mas as condições de existência dos sujeitos ali residentes. Assim sendo,

[...] pedir, de fato, somente à “educação rural” ou esperar dela a solução racional de um problema, que é exclusiva, nem principalmente técnico, é incidir no duplo erro de desconhecer a impossibilidade de estender a educação, nas condições atuais, a todos os grupos dispersos pelo campo e pelos sertões, e de obscurecer a questão com mais uma dessas “ideias salvadoras”, de que tem sido fértil o misticismo da mentalidade primária (Azevedo, 1953, p. 33).

Para Sales (2018, p. 33), as ideias que se diziam salvadoras culminaram no movimento conhecido como Ruralismo Pedagógico. Nas palavras da autora, “esta tendência foi fruto de reivindicações quanto à precariedade das condições das poucas escolas existentes, que ia desde a falta de professores, que se defendia ser formado especificamente para o meio rural, até a parte pedagógico-metodológica da escola rural”. Contudo, “o movimento não foi capaz de levar melhores condições à escola rural” (p. 34).

Em 1931, aconteceu a IV Conferência Nacional de Educação, que discutiu as grandes diretrizes da educação no Brasil. Em 1933, iniciou-se a campanha de Alfabetização na Zona Rural. Em 1935, ocorreu o Primeiro Congresso Nacional do Ensino Regional, que contribui

com a fundação da Sociedade Brasileira de Educação Rural no ano de 1937 (Santos, 2011). O autor chamou atenção para o fato de que no início da chamada guerra fria (1945) organismos internacionais vinculados ao imperialismo norte-americano passavam a demonstrar interesse e atenção às populações camponesas na América Latina e na Ásia.

A ameaça comunista e o histórico de revoltas e movimentos oriundos do campo conduziram os Estados Unidos a assinarem vários acordos com os governos Latino-Americanos visando o controle e o arrefecimento da organização da classe trabalhadora no campo e na cidade. Um desses acordos foi firmado em outubro de 1945 entre o Brasil e a Fundação Interamericana de Educação (Santos, 2011, p. 110).

Destaca-se ainda que esse acordo possibilitou desenvolver relações mais estreitas entre norte-americanos e brasileiros em relação ao ensino profissional agrícola. Descreveu que, em 1947, foi criada a “Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais” (CBAR), órgão integrante do Ministério da Agricultura. Em 1953, foram firmados novos tratados de cooperação técnica entre Brasil e EUA que resultaram na “Campanha Nacional de Educação Rural” (CNER) e no “Escritório Técnico de Agricultura Brasil - Estados Unidos” (ETA). Para Santos (2011), foram tentativas que se mostraram pouco eficazes diante da efervescência das lutas ocorridas no campo nos anos de 1950, o que fez com que a burguesia se sentisse ameaçada com o crescimento das forças populares.

As décadas de 1950 e 1960 foram marcadas pela atuação de movimentos de camponeses organizados em “entidades como as ULTABs (União dos Lavradores e trabalhadores Agrícolas do Brasil), nas regiões Sul e Sudeste do país; Ligas Camponesas, na região nordeste, e Master (Movimento de Agricultores Sem Terras), no Rio Grande do Sul” (Bezerra Neto, 1998, p. 17-18) movimentos de luta contra o sistema excludente historicamente existente no Brasil. Este mesmo autor complementa que, dentre os movimentos de luta pela terra, as Ligas Camponesas¹⁰ foram as que mais influenciaram os fundadores do MST e se desenvolveram nas décadas de 1950 e 1960, cujo papel era a luta contra o latifúndio, sobretudo no interior do nordeste brasileiro. “Essas lutas destacaram-se

¹⁰ “A liga camponesa e o sindicato rural, [...], são contemporâneos. Surgem na mesma época, quando se dá o divórcio definitivo entre o lavrador e a propriedade dos meios de produção. São criados quando se rompe a base do “universo comunitário” em que o fazendeiro, o capataz e o lavrador apareciam com membros de um mesmo nós coletivo. Isto é, a liga e o sindicato clarificam as fronteiras reais (econômicas, sociais, culturais, políticas, ideológicas) que dividem o fazendeiro e o trabalhador rural, quando o lavrador se transforma em proletariado”. Nesse contexto, Sales (2018) destaca que “a atuação dos sindicatos e das ligas não se estendeu após o golpe de 1964, quando estas foram consideradas irregulares e aqueles sofreram a intervenção direta do governo ditatorial” (Ianni, 1984, p. 124 *apud* Sales, 2018, p. 53).

basicamente pela defesa de uma reforma agrária que reivindicava a redistribuição da terra, ao mesmo tempo em que pretendia quebrar a espinha dorsal do sistema fundiário nacional” (*ibid*, 1998, p. 18). Os movimentos de luta naquele período, em especial “o movimento das ligas camponesas, os Movimentos de Cultura Popular e a organização dos sindicatos, deixaram em risco a denominada política de segurança nacional, leia-se, os riscos para a expansão do capitalismo no Brasil” (Santos, 2011, p.111).

Santos (2011) relata que nesse período surgiu o movimento da educação popular que se expressou no MEB - Movimento de Educação de Base e nas ideias de Paulo Freire, que exerceram grande influência um pouco mais tarde na formulação da teoria pedagógica do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e no Movimento por uma Educação do Campo. O autor destaca ainda que, para contrapor a estes movimentos de educação popular, o governo da ditadura civil-militar implementou, por meio da Lei n. 5.379, de 15 de dezembro de 1967, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Programa este que, na concepção de Santos, chegou ao campo de forma ainda mais precária que na cidade. Diante desses acontecimentos, Santos (2011, p. 112) salienta que:

Na década de 1960, ocorreu uma inversão no objetivo da educação ofertada ao meio rural. A ideia de fixação das populações camponesas ao campo foi substituída pelo projeto de expulsão destes indivíduos das terras para dar lugar ao processo de modernização da agricultura em benefício do grande capital. Com o campesinato fadado ao desaparecimento, a educação voltada a estas populações também deveria desaparecer. Portanto, desde este período a tendência das políticas educacionais de Estado apontava para um descaso com o campo.

O autor focaliza a Lei n. 5.692/71 em que, ao tratar do ensino de 1º e 2º graus, formulava acerca da educação no meio rural:

Art. 49. As empresas e os proprietários rurais, que não puderem manter em suas glebas ensino para os seus empregados, e os filhos destes, são obrigados, sem prejuízo do disposto no artigo 47, a facilitar-lhes a frequência à escola mais próxima ou a propiciar a instalação e o funcionamento de escolas gratuitas em suas propriedades¹¹.

Santos (2011) realça que esta lei determinava a progressiva responsabilidade dos municípios com a educação do campo e lançava, ao mesmo tempo, para a iniciativa privada a tarefa de cumprir as atribuições que o poder público não efetivava. Outrossim, até os anos 1990, a educação no campo se limitava às escolas multisseriadas de 1º a 4º série praticamente

¹¹ Lei n. 5692/71 disponível em http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/15692_71.htm.

inexistindo o nível de 5º a 8º série e Ensino Médio, numa clara tentativa de esvaziar o campo. Cabe destacar que os anos de 1980 figuram como um período de ascensão de movimentos sociais camponeses, com destaque para o MST, que tiveram importante influência nas lutas por Reforma Agrária e uma educação diferenciada para os sujeitos do campo, sobretudo os acampados e assentados. Nos anos de 1990, criou-se também o “Movimento por uma Educação do Campo”, que abordaremos adiante.

2.2 A trajetória dos movimentos sociais e a luta por uma Educação do Campo

O meio rural, historicamente, tem se destacado nas lutas e na organização de movimentos de resistência contra o latifúndio. No final da década de 1970, foram retomadas articulações de luta pela terra com a fundação e realização do trabalho de base feito pelas Comunidades Eclesiais de Base (CEB`s) desde a década de 1960, depois fortalecido com o surgimento da Comissão Pastoral da Terra (CPT) em 1975 (Caldart, 2004). Esses trabalhos de base foram se espalhando por diversas regiões do país. A partir de então, os camponeses e trabalhadores rurais, com iniciativas na região Sul do Brasil, foram estimulados a lutar e ocupar terras improdutivas, o que deu origem ao MST - Movimento dos Sem Terra, posteriormente denominado como Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra organizado nacionalmente em 1984 e disseminado por várias regiões do País.

Dessa feita, sendo o MST proponente principal na luta por uma Educação do Campo, vale registrar elementos que desencadearam a sua criação. Mesmo com a existência de outras organizações que contribuíram com essa luta, é do MST que trataremos com mais especificidade, sendo destaque na luta por reforma agrária e pela escolarização no campo.

Nas palavras de Caldart (2004), Stédile e Fernandes (1999), o MST foi fundado oficialmente em 1984 em Cascavel, no Paraná. Os autores elucidam que a sua criação é resultado da situação de descontentamento em relação às políticas agrícolas e agrárias que viviam os agricultores dos Estados da Região Sul do Brasil, desde o final dos anos 1970. Conforme Caldart (2004), as condições objetivas, elementos políticos adjacentes ao desenvolvimento destas condições e o acontecimento de lutas em vários estados são as razões que favoreceram a articulação nacional do movimento. Dentre estes, Caldart (2004) enfatiza três fatores que incitaram esta organização: as desapropriações de terras para a formação do lago de Itaipu, no Paraná; a febre aftosa de 1979, em Santa Catarina, e a demarcação de terras

indígenas no Rio Grande do Sul, no final de 1979, o que ocasionou a retirada de pessoas destas áreas.

Diante desses projetos, gerou-se um contingente de trabalhadores dispostos a enfrentar a falta de perspectivas, a miséria, dispostos a reagir (Caldart, 2004), tendo em vista a modernização da agricultura que demandava técnicas mais modernas de produção acarretando a redução de mão de obra que envolvia o trabalho agrícola. O MST surgiu em um período de expulsão dos agricultores do campo, isto é, surgiu das lutas concretas pela terra que aconteceram na região Sul do Brasil e, a partir de então, foi expandindo para outras regiões do País.

Cada sem-terra de hoje carrega em si (ainda que não saiba disso) a herança rebelde de Sepé de Tiaraju, de Zumbi dos Palmares, dos camponeses que lutaram em Canudos, Trombas e Formoso, Contestado, nas Ligas Camponesas. Assim como carrega a repressão sofrida por todas essas lutas e o desafio de impedir que a destruição possa acontecer de novo (Caldart, 2004, p. 108).

O MST, com seus 40 anos de luta, diríamos ser um dos herdeiros do processo histórico de resistência e de luta do campesinato brasileiro. Desde a sua criação, o MST objetiva a luta pela Reforma Agrária, contra o latifúndio, na busca por uma distribuição justa da renda e dos bens produzidos pela sociedade. Para Bezerra Neto (1998, p. 20), “[...] nos últimos anos, o MST tem se constituído no mais importante movimento popular brasileiro, sendo muito possivelmente o grupamento de massa mais relevante deste final de século”. A organização e os enfrentamentos ao latifúndio ganham grandes proporções, o que torna o MST referência na luta pela retomada de terras improdutivas, fazendo com que colocasse na agenda da Reforma Agrária a questão da educação escolar dos acampados e assentados.

O MST defende a educação escolar como parte de uma ação educacional com mais amplitude, de modo que essa ferramenta viesse a contribuir com os processos de organização de uma nova sociedade. “Uma educação capaz de produzir aprendizagem de teorias e práticas que auxiliem na construção de novos sujeitos, de uma nova escola e de uma nova sociedade” (Molina; Antunes-Rocha, 2014, p. 225-226). A escola do campo demandada pelos movimentos sociais e sindicais vai além da escolinha no meio rural. As autoras ressaltam ser necessário um projeto de escola que se articule com os projetos sociais e econômicos do campo visando a um projeto de desenvolvimento possibilitando a conexão entre formação e produção, entre educação e compromisso político.

Uma escola que, em seus processos de ensino e de aprendizagem, considera o universo cultural e as formas próprias de aprendizagem dos povos do campo, que reconhece e legitima esses saberes construídos a partir de suas experiências de vida; uma escola que se transforma em ferramenta de luta para a conquista de seus direitos como cidadãos e que forma os próprios camponeses como os protagonistas dessas lutas, como os intelectuais orgânicos da classe trabalhadora (Molina; Antunes-Rocha, 2014, p. 226).

Para as autoras, é nesse propósito que se enxerga a necessidade de um educador com capacidades “teóricas e práticas para desconstruir as ideias e práticas que forjam o meio e a escola rural”. Para isso, pondera ser de suma importância um profissional com formação que possibilite compreender o todo “capaz de compreender uma série de dimensões educativas e deformativas presentes na tensa realidade do campo na atualidade” [...] “uma formação que o habilite a compreender a gravidade e a complexidade dos novos processos de acumulação de capital no campo”, que leve em conta “os destinos da infância e juventude do campo que ele irá educar e sobre o próprio destino e permanência das escolas do campo” (Molina; Antunes-Rocha, 2014, p. 226).

A defesa das autoras, bem como do MST por esse modelo de profissional, acontece, dentre outros motivos, por acreditarem que se for mantida a forma como se encontra atualmente a aliança de classe, internacional, que transformou alimentos em commodities, que para seu modelo de produção ocupa uma vasta extensão de terra, com uma tecnologia avançada sem necessidade de mão de obra, não existirão “mais escolas do campo e, muito menos, sujeitos camponeses a serem educados neste território, pois este modelo agrícola funda-se no que se costuma chamar na sociologia de uma ruralidade de espaços vazios, de um campo sem sujeitos” (Molina; Antunes-Rocha, 2014, p. 226). Sendo assim, as autoras destacam que este modelo afetou milhões de pessoas em todo mundo. No Brasil, resultou na necessidade de um distanciamento social, necessidade de enfrentar o modelo de desenvolvimento hegemônico do capital e, para isso, acredita em uma formação de educadores do campo que promova rupturas, que problematize a realidade e junto aos educandos promova intervenções. É preciso ter claro que a formação de professores, que está relacionada diretamente com a Educação do Campo, é originada da forma como a sociedade está organizada e na conjuntura do modo de produção capitalista. São processos conduzidos por lógicas definidas por um determinado projeto de sociedade e de homem.

Em se tratando da educação, especificamente do Setor de Educação do MST, de acordo com Caldart (2004), este tem seu embrião nos anos de 1980 no acampamento Encruzilhada Natalino da Fazenda Annoni no estado do Rio Grande do Sul. A questão central era o que fazer com as crianças acampadas, o que motivou a necessidade e organização do

setor. Contou com a participação de pais, alunos, professores e demais lideranças presentes no acampamento que buscavam articular a criação e o funcionamento da escola e assim efetivar o direito ao acesso à educação escolar das crianças. O MST criou, em 1987, um setor de educação do movimento. Setor que iniciou suas atividades no Ensino Fundamental e, a partir de então, avança para toda a Educação Básica e Ensino Superior. Por não encontrar escolas que atendam às demandas dos estudantes do campo, é que o MST propõe uma educação específica (Caldart, 2004).

O sentido de estudo que aparece na faixa daquele Encontro de 1987 (quando apenas começava a germinar a ideia de o MST trabalhar com educação) é o de que os sem-terra não conseguiriam avançar na sua luta se não se dispusessem a aprender e a conhecer cada vez mais, e uma realidade cada vez mais ampla. É por isso que o estudo foi incluído logo como um dos *princípios organizativos* do MST (Caldart, 2004, p. 215 grifos da autora).

Caldart chama a atenção para o fato de que, no caso da educação, esta não foi e nem é vivida de forma uniforme em todos os acampamentos e assentamentos do MST. A conquista da escola dentro dos acampamentos e assentamentos não foi fácil, ocorreu resistência por parte dos próprios sujeitos que ali residiam. Muitos chegaram a dizer que o objetivo era conseguir a terra e não a escola. Atitudes como estas demandaram um tempo para que fossem convencidos da necessidade e importância de pensar qual escola e educação predominava e qual desejavam para os Sem Terra.

Com o tempo, os Sem Terra foram produzindo a consciência da necessidade de aprender e da sua importância para a luta no movimento. Foram aprendendo que a escola pode ter relação com a luta e com a terra, que o movimento tem sido uma grande escola, uma escola de vida (Caldart, 2004). O movimento passou a ocupar a escola, espaço historicamente negado e, por isso, requer resistir e produzir nesse território ocupado. A autora elucida:

Ao afirmar que existe uma trajetória histórica da ocupação da escola pelo MST, estou dizendo, pois, que não se trata aqui de um *momento* de ocupação, mas sim de um *processo*, onde até é possível que *o alicate morde o fio e a cerca vem abaixo*. A materialidade dessa cerca é de outra natureza e o estalar do arame, cujo som evocou no poeta um acorde de violino representa, nesta metáfora, uma longa sinfonia, com instrumentos, tempos e movimentos diferentes e combinados (Caldart, 2004, p. 223-224 grifos da autora).

Caldart (2004) salienta que, na maioria das ocasiões, a escola não está preparada para receber o sujeito do campo, nesse caso específico, o sujeito Sem Terra, o que fez com que o Movimento se incumbisse de fazer, isto é, a luta por uma educação do campo. Foram criados

coletivos de educação do movimento de modo que pudessem compartilhar as experiências desenvolvidas entre os acampamentos e assentamentos para fortalecer o processo educacional. A discussão/preocupação em relação ao perfil docente também foi aos poucos aparecendo e ganhando forma, fato que desencadeou a criação e o processo de formação que envolvesse os professores do campo. Nesse caso, educação é entendida como uma tática de enfrentamento à alienação posta pelo capitalismo. O processo de ocupação da escola e a formação de professores compreendem a luta pelo direito dos camponeses em ter acesso aos conhecimentos historicamente desenvolvidos pela humanidade e poder compartilhar desse conhecimento para com a formação dos povos que tiveram historicamente seus direitos negados.

Molina e Antunes-Rocha (2014) realçam que, diante da necessidade de um educador que assumisse seu papel como agente de transformação da sua realidade pessoal e social, coube ao Movimento por uma Educação do Campo demandar um projeto educacional de escola e formação docente junto às políticas públicas. Para isso, foi “necessário ocupar a esfera pública para disputar princípios, valores e práticas” (Molina; Antunes-Rocha, 2014 p. 226). Nessa luta, as autoras focalizam a participação e protagonismo dos movimentos sociais e sindicais, na concepção e elaboração de tais políticas.

Para as autoras, conforme análise do Fórum Nacional da Educação do Campo (FONEC), o período inicial do Movimento da Educação do Campo coincide com o período de transição que tem sido compreendido como “da crise do latifúndio a consolidação do Agronegócio”. Acredita ainda ter sido esse período que possibilitou o crescimento e avanço das lutas pelos direitos no campo:

[...] 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 neste momento em plena vigência e força (FONEC, 2012, p. 5).

Entende-se a escola como um espaço em disputa, como importante lócus de produção de contra-hegemonia aos valores da sociedade capitalista. Desse modo, trabalham com a perspectiva de formar educadores camponeses que possam atuar nessas escolas, como intelectuais orgânicos da classe trabalhadora, possibilitando que os estudantes tenham

condições de compreender o desenvolvimento do campo, de disputa de projetos societários, entre classe trabalhadora e capitalista (Molina; Antunes-Rocha, 2014). Daí a luta em defesa de uma educação que identificasse as necessidades dos trabalhadores e que fosse ofertada no próprio campo, com professores capacitados para a compreensão da realidade contribuindo com a formação crítica do educando. Essa proposta de educação ganhou resistência, o que levou à criação de políticas focalizadas para determinada classe, sobretudo o homem do campo.

Nosso foco de pesquisa tem base no processo educacional no MST voltado para a formação de professores do campo, as LEdoCs. Vale frisar que daremos continuidade ao debate em outras seções. Contudo, cabe abordar também elementos da formação de professores no Brasil para, então, compreender um pouco mais sobre a institucionalização da educação do campo nesse contexto de disputa de projetos societários.

2.3 A formação de professores no contexto brasileiro

Antes de adentrarmos especificamente na discussão sobre a Educação do Campo, é fundamental trazer reflexões acerca da formação de professores no Brasil, tendo em vista que o censo escolar brasileiro revela a existência de uma grande lacuna na formação dos professores, tanto no que se refere à quantidade de profissionais quanto no tocante à adequação dessa formação aos componentes curriculares que eles lecionam nas escolas brasileiras. Em relação às políticas hegemônicas de formação de professores, nota-se uma variedade de influências da lógica capitalista, resultantes das transformações no sistema de produção. Com isso, o capitalismo tem investido diretamente em propostas educacionais e, conseqüentemente, nos direitos relacionados com o processo educacional.

No que se refere à formação inicial, a Lei n. 9394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), regulamenta a formação inicial mínima exigida para o exercício do trabalho docente, conforme texto do Artigo 62°.

Art. 62°. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (Brasil, 1996, p. 22).

Geglio e Nascimento (2023) sinalizam que em uma análise realizada com base nos dados do censo escolar de 2018, por exemplo, no que diz respeito aos professores, revela-se que uma grande parte desses profissionais não possui curso de formação universitária, essencialmente aqueles que atuam na região Nordeste, assim como nas áreas rurais de boa parte do país, o que favorece a situação de precariedade do processo de escolarização da população e contraria o que estabelece a Meta 15 do atual Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), que prevê a formação de todos os professores da educação básica em nível superior, em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

O PNE para o período de 2014 a 2024 enfatiza a importância da cooperação entre a União, Estados, Distrito Federal e Municípios para a implementação de uma política nacional de formação de docentes. O objetivo é tanto a formação inicial quanto a continuidade desses profissionais, com ênfase especial na formação em cursos universitários. Apesar da importância da capacitação dos docentes para o processo de escolarização da população, particularmente de crianças e jovens, reconhecemos que é necessário um grande esforço financeiro, dedicação acadêmica e uma cooperação política eficaz entre a União e as entidades federativas para cumprir a Meta 15 do PNE 2014-2024, sendo esta uma tarefa necessária.

De acordo com a coleta de dados (2020) desenvolvida por Geglio e Nascimento (2023, p. 243):

No último ano da coleta, ainda havia próximo de 20% dos mais de 634 mil professores da educação infantil sem formação universitária; nos anos iniciais do ensino fundamental, por sua vez, era em torno de 15%, para 748 mil; nos anos finais 8%, para mais de 753 mil; e no ensino médio aproximadamente 3%, para quase 506 mil. Esses percentuais talvez pareçam insignificantes diante do volume total de professores, porém em termos absolutos se tornam relevantes. No caso do Ensino Médio, por exemplo, os 3% representam quase 16 mil professores, com boa parte nas localidades onde se faz mais necessária a presença de professores com maior nível de formação, como em alguns estados da região Norte e Nordeste, e em comunidades distantes dos centros urbanos, como registra o próprio texto do PNE 2014-2024 (INEP, 2015, p. 266-268).

Os dados referentes à formação inicial dos professores no Ensino Superior indicam que há um número expressivo de professores se qualificando, mas, diante dos dados apresentados pelo próprio INEP, muitos professores ainda precisam da formação inicial. Vale ressaltar a importância de investimentos em educação, nesse caso específico, verbas destinadas às políticas de formações/sociais. Deve-se levar em conta a desvalorização social das profissões na sociedade capitalista e a própria estrutura hierárquica dentro de cada campo

profissional. Em comparação com outras profissões, o magistério não é uma profissão socialmente apreciada, principalmente no Brasil.

Uma outra interpretação dos dados possível sobre a formação inicial do professor no Brasil é que muitos deles estão matriculados em cursos oferecidos por instituições na modalidade *on-line*/a distância e em programas de capacitação de professores que acontecem de maneira modular. Refere-se a uma formação aligeirada, simplificada, dosada, focada e por um método de ensino que não valoriza o conhecimento historicamente acumulado. Registra-se a invisibilidade da Educação do Campo na formação de professores. Contudo, esse tipo de formação passou a ganhar espaço com uma procura bastante elevada.

Em relação à qualidade da formação inicial dos docentes brasileiros, a pesquisa realizada por Santos (2011) revelou que, em geral, a formação de professores tem sido direcionada pelas pedagogias escolanovistas, fundamentadas no pensamento relativista. De acordo com o escritor, essa visão pode ser vista nos princípios do construtivismo, na teoria do educador reflexivo, na pedagogia das competências, na "pedagogia" dos projetos e no multiculturalismo. Ele nota que, mesmo diante dessa variedade pedagógica, existem componentes teóricos que unificam seus princípios e práticas, destacando-se principalmente a negação do princípio da totalidade social. Ao rejeitar esse princípio, a realidade deixa de ser percebida como um conjunto de partes que se conectam por meio de determinações histórico-sociais. Em outras palavras, são ideias que não se envolvem com a questão social e a luta de classes, além de não adotarem uma política alinhada ao projeto histórico. Isso afeta o trabalho dos professores e a formação dos alunos na educação básica, uma vez que a realidade da formação do professor no Brasil atual, quando inserida no contexto da prática socioespacial, permite entender que a questão está colocada: o Brasil apresenta um déficit específico na formação inicial dos professores.

Ressaltamos a importância de políticas públicas, sobretudo que envolvem a educação para a formação humana. Por outro lado, cabe salientar que o corte de verbas para a educação afeta todos os campos, inclusive o da formação de professores. Diante de tal fato, questionamos em qual momento professores da educação básica, ao menos aqueles que atuam na educação infantil, nos anos do fundamental e no médio, terão uma formação sólida realizada em curso superior, com licenciatura na área em que lecionam? Um curso superior que tenha uma base teórica e metodológica, bem como crítica e reflexiva? Trata-se de uma pergunta complexa que envolve vários fatores tanto políticos quanto sociais. Por isso, nosso objetivo não é respondê-la nesse momento, porém pode servir de base para outras discussões.

Nesta visão de ensino e formação vazia de conteúdo, uma concepção que os sustenta não se baseia na realidade tangível e na ciência. Logo, o problema não reside apenas em possuir ou não a formação inicial, mas nos princípios e objetivos nos quais ela é exigida. A questão não se limita apenas ao acesso à Educação Superior inicial, mas também são questionadas as condições em que essa formação tem sido desenvolvida, como também as repercussões e implicações socioespaciais desse processo para a classe trabalhadora. Os camponeses, engajados em movimentos sociais que batalharam na e pela terra, cujas trajetórias históricas foram/são descritas pela negação do direito de propriedade, advogam pela reforma agrária, mesmo que uma batalha não se resume a isso. Entre suas bandeiras de lutas e reivindicações, sobressai a luta por uma educação aprovada pelo projeto histórico do campesinato, uma educação que promove a formação integral (Santos, 2015).

Os movimentos sociais rurais escolheram dois pilares cruciais para a luta: a reforma agrária e uma visão política de educação que assegura o aprimoramento do conhecimento da classe trabalhadora, conhecida como “Educação do Campo”. Uma Educação do Campo proposta pelos movimentos sociais populares de luta na/pela terra, como estratégia para lidar com a questão agrária e lutar pela reforma agrária, por isso requer uma capacitação docente fundamentada em um projeto de classe e concepção de escola. Entretanto, não obstante essa lógica capitalista, a Licenciatura em Educação do Campo representa, no cenário histórico brasileiro, uma resistência a essa perspectiva de formação que tem se propagado a partir dos anos de 1990 pelas reformas educacionais.

2.4 A institucionalização da Educação do Campo no Brasil, projetos e disputas

Como política social, a educação está sempre em disputa. Seguindo os anos de 1980, a Educação do Campo surge em contraposição ao ideário do Ruralismo Pedagógico, da Educação Rural. O termo “Educação Rural” tem sido historicamente associado à precariedade, em outras palavras, o termo “Educação Rural” passou a denotar diversos problemas de ausência de políticas públicas estatais e participação dos sujeitos do campo (Sales, 2018). Sales afirma que “o sentido da educação rural aparece quando há referência à política educacional do início e decorrer do século XX, cuja preocupação era com ações que pudessem superar o atraso presente entre os trabalhadores e moradores do espaço rural”. Além disso, foi em contrapartida ao termo “Educação Rural” que se passou a utilizar o termo “Educação do Campo”, termo especificamente protagonizado pelo MST.

Nas últimas décadas, no Brasil, os movimentos sociais (especificamente o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST) passaram a figurar como os principais interlocutores das lutas sociais do campo. Dentre as pautas do MST, no caso, além da luta pela terra, prevalece a Educação. Sabiam da necessidade e importância de um projeto de educação para o campo. Nisso, reconheciam a importância da formação de professores. Segundo Paula (2020), em 1990, o movimento já iniciava a formação de professores em nível médio, por meio dos cursos de magistério. A autora cita que, em 1996, a atuação do MST recebeu o prêmio da UNICEF, o que deu visibilidade às práticas educativas que vinham sendo realizadas nos assentamentos. O reconhecimento do projeto educacional do Setor de Educação do MST encorajou a realização do I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), que aconteceu em 1997 e, assim, ganhou visibilidade. Desde o ENERA, é iniciada a articulação para a Conferência Nacional por uma Educação do Campo, em 1998.

Posterior aos anos de 1980, várias ações foram empreitadas por sujeitos coletivos, sendo o MST, um dos protagonistas da Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, que ocorreu em Luziânia, estado de Goiás, em julho de 1998, que vem sendo reconhecida como marco das discussões sobre Educação do Campo [...]. Nesta conferência, ao MST, se somaram: a Universidade de Brasília – UNB, a United Nations Children's Fund – Unicef, em português: Fundação das Nações Unidas para a Infância; a United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization – Unesco, em português: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB (Sales, 2018, p. 49).

A autora chama a atenção para esta última, CNBB:

Denota ao Movimento Nacional de Educação do Campo um caráter humanista cristão que perpassa algumas proposições educacionais, tanto do ponto de vista teórico-metodológico, quanto prático. Do ponto de vista teórico-metodológico, encontramos, sobretudo, referências constantes à obra de Paulo Freire; já do ponto de vista prático ou militante, encontramos instituições como Comissão Pastoral da Terra – CPT e Comunidades Eclesiais de Base – CEBs (Sales, 2018, p. 49).

Diante da seriedade do MST com as lutas sociais, principalmente com o projeto de educação, várias instituições se juntaram à luta. A Educação do Campo não pertence mais somente ao movimento, ampliando-se para diferentes espaços e instituições. A partir daí, Educação do Campo ganha um novo olhar, deixa de ser vista como educação rural e passa a ser reconhecida como um projeto educativo, pensado para os sujeitos do campo. Desse modo,

[...] o sentido de Educação do Campo aparecerá quando estiver em destaque a ação dos movimentos sociais e as parcerias em desenvolvimento nesse início de século, oriundas da dinâmica social do campo no final do século XX. É um conceito configurado a partir da ação dos movimentos sociais do campo destacando os aspectos da identidade e da cultura. Na atualidade, o campo aparece nas propostas educacionais dos movimentos sociais com a ideia de valorização do trabalhador que atua no campo, que possui laços culturais e valores relacionados à vida na terra (Souza, 2006, p. 51).

A palavra Educação do Campo aparece como um divisor de águas, a fim de firmar uma diferenciação entre as escolas existentes. Passa a fazer parte das discussões, como mencionam os autores:

Utilizar-se-á a expressão campo, e não a mais usual, meio rural, com o objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho. Mas, quando se discutir a educação do campo, se estará tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural (Kolling; Nery; Molina, 1999, p. 26).

Nas últimas duas décadas do século XX e do século XXI, o MST com entidades nacionais e internacionais vêm travando uma luta em defesa da educação para os povos do campo que contemple os saberes e fazeres desses sujeitos. Diante da expropriação dos que vivem da terra, bem como a negação de outros direitos, dentre eles a educação da classe trabalhadora do campo, a luta para garantir o direito à terra e à educação dos povos do campo foi intensificada. Criou-se um movimento nacional em prol desse objetivo. Tal movimento foi nomeado como “Movimento Nacional de Educação do Campo¹²”. Nesse contexto, defensores da Educação do Campo mostram que:

Quando dizemos Por Uma Educação do Campo, estamos afirmando a necessidade de duas lutas combinadas: pela ampliação do direito à educação e à escolarização no campo; e pela construção de uma escola política e pedagogicamente vinculada à história, à cultura e às causas sociais e humanas dos sujeitos do campo, e não um mero apêndice da escola pensada na cidade: uma escola enraizada também na práxis da Educação Popular e da Pedagogia do Oprimido (Caldart; Cerioli; Kolling, 2002, p. 13).

¹² O movimento “Por uma educação do campo” é “um coletivo nacional constituído por diferentes movimentos sociais do campo que debatem e discutem uma proposta de educação para a população do campo que prime pelas suas especificidades culturais, sociais e econômicas”. Disponível em: <https://www2.ufrb.edu.br/revistaentrelacando/component/phocadownload/category/119?download=125>. Acesso em: 5 jan. 2020.

De acordo com Molina e Freitas (2011),

O Movimento da Educação do Campo põe em questão o abandono das escolas rurais pelo Estado. A partir de suas práticas e suas lutas, vai construindo, simultaneamente ao seu desenvolvimento, uma nova concepção de escola. O movimento desencadeado pelos sujeitos coletivos de direito do campo interroga a tradicional escola rural na sua forma de ensinar, de lidar com o conhecimento, de tratar as relações sociais que dentro dela ocorrem, de recusar vínculos com a comunidade que está ao seu redor (*Ibid.*, p. 20).

O Movimento por uma Educação do Campo tem sua concepção forjada a partir da luta pela terra e por políticas públicas, sendo fundamental para denunciar mazelas vivenciadas pelas escolas do campo. Este Movimento vem resistindo a diversos embates que, de início, culminaram em conquistas de políticas públicas específicas para a garantia do direito à educação escolar dos camponeses. Santos (2009) relata que

[...] tais construções começaram em 1997, um ano após o Massacre de Eldorado dos Carajás¹³, Pará, no ano em que se realiza a Marcha Nacional pela Reforma Agrária. A partir daí se instauram as condições para comunicar ao país, às universidades e aos governos que este mesmo Movimento que ocupa terra, que se expõe aos conflitos e à violência do latifúndio, também se impõe na sua disposição de derrubar outras cercas, como é a cerca que os exila do conhecimento, que os mantém no analfabetismo e na ignorância (Santos, 2009, p. 38-39).

Após o Massacre de Eldorado dos Carajás, “tal tragédia, contraditória e dialeticamente, colocou a questão da Reforma Agrária e as questões a ela inerentes, na agenda política brasileira, até então tratada como periférica por todos os governos que se sucediam” (Santos, 2009, p. 41).

Segundo Molina (2003, p. 53),

[...] mais preocupado com o impacto político que teve na sociedade as cenas de extrema barbárie praticadas contra os trabalhadores rurais naquele episódio, do que em viabilizar políticas que de fato fossem capazes de conter a violência no campo, como uma verdadeira Reforma Agrária, o então Ministro Extraordinário de Política Fundiária, Raul Jungmann, desencadeia a criação de uma série de fatos políticos para minimizar na sociedade as repercussões do massacre. Um desses episódios foi a convocação do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras – CRUB, para junto com o governo, trabalhar na Reforma Agrária, mostrando assim para a sociedade que o governo estava empenhado em encontrar alternativas para equacionar o problema. Depois de algumas reuniões entre o Ministro e a presidência do CRUB foi articulado o Fórum das Instituições do Ensino Superior em Apoio à

¹³ Acontecimento conhecido por ter vitimado 19 trabalhadores rurais no município que deu nome à tragédia, pela força policial do Estado do Pará, cujo objetivo era interromper uma marcha pela Reforma Agrária, naquele Estado, que pretendia chegar à capital (Santos, 2009, p. 41). Destaca-se que, no ano que se desenvolve essa pesquisa (2023), o Massacre de Eldorado dos Carajás completa 27 anos.

Reforma Agrária. A partir daí, a primeira parceria decidida foi a realização do Censo Nacional dos Projetos de Assentamento de Reforma Agrária no Brasil, realizado pelas universidades brasileiras, a partir de um convênio entre o Incra e o CRUB que quantificou as famílias assentadas até 31 de outubro de 1996 (Molina, 2003, p. 53-54).

Paralelamente ao encontro do CRUB, realizado para “neutralizar” os impactos sociais do massacre, ocorreu o movimento para se pensar nas políticas que minimizem tais acontecimentos. Nesse caso, foi dado início às discussões sobre a oferta de ensino para os povos do campo.

A partir de então, Kolling, Nery e Molina (1999) enfatizam que o movimento “Por uma Educação do Campo” nasceu dos debates que se fizeram no interior do MST na luta por uma “escola diferente” quando ocorreu o I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (ENERA), realizado em 1997, em Brasília. Este “ocorre no mesmo período em que está se desenvolvendo esta parceria entre as universidades, articulada pelo Conselho dos Reitores das Universidades Brasileiras - CRUB e o Governo Federal” (Santos, 2009, p. 42). Nesse encontro, foi lançado o desafio de pensar a educação pública para os povos do campo, levando em conta o seu contexto em termos políticos, econômicos, sociais e culturais. Criou-se uma comissão para articular a Primeira Conferência Nacional de Educação do Campo realizada em 1998. Esta teve como foco discutir os principais problemas conjunturais nas escolas rurais brasileiras, problemas que englobam a questão estrutural, a formação docente, o currículo, o calendário escolar, dentre outros.

Tal conferência foi um momento crucial para que diferentes movimentos sociais de luta pela terra e outras organizações unificassem o Movimento por uma Educação do Campo, o que desencadeou a Articulação Nacional por uma Educação do Campo liderada pela UNB e pelo MST. Essa articulação teve papel fundamental para as disputas políticas, essencialmente a função de acompanhar a tramitação no congresso do Plano Nacional de Educação (PNE), bem como a articulação de seminários sobre Educação do Campo. Para Caldart, o desafio posto pela conferência foi o de sair das lutas pela transformação da realidade das áreas de reforma agrária, para lutas pela educação do conjunto dos trabalhadores. Entretanto, a autora salienta que foi na II Conferência Nacional de Educação do Campo, realizada em 2004, que apareceu de forma mais intensa o contraponto de projetos de campo e de Educação do Campo, pois a Educação do Campo vinha sendo disputada por concepções divergentes, diferente do projeto socialista de origem.

Caldart (2004) pondera ser a Educação do Campo “[...] um conceito em movimento como todos os conceitos, porém, ainda mais porque busca apreender um fenômeno em fase de

constituição histórica”. Por isso, entende que foi o campo que produziu a educação do campo pelos próprios sujeitos. O conceito de Educação do Campo tem raízes no enfrentamento da questão agrária e no movimento histórico da realidade camponesa, marcada pela conflitualidade entre campesinato e agricultura capitalista. A autora profere também que não se pode perder de vista a materialidade de sua origem, cujo tripé é formado por: Campo, Política Pública e Educação.

Objetivamente, a Educação do Campo constitui um processo amplo de educação, não se resume a conceitos, longe de se referir apenas a uma proposta pedagógica, ou mesmo a escola assentada no campo, ou ainda, a educação rural. A Educação do Campo tem que ser pensada a partir de/e com os homens e mulheres do campo na sua vivência econômica, social e cultural.

É preciso levar em conta que a posição defendida sobre Educação do Campo dependerá da concepção de conhecimento, de teoria educacional e pedagógica que se tem como método e a forma de se ler o mundo. Do ponto de vista legal, o termo “Educação do Campo” passa a ser utilizado, sobretudo, nas escolas que estão situadas no campo ou mesmo estando situadas na cidade e que recebem alunos do campo. Como resultado das ações dos movimentos sociais, destaca-se um ponto marcante na diferenciação desses dois termos. Em 2002, o Conselho Nacional de Educação - CNE aprovou as “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo” e ratificou no texto do Parecer n. 36 de 2001 o conceito de Educação do Campo, tal como formulado na I Conferência e defendido pelos movimentos de luta:

A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (Brasil, CNE, Parecer nº 36/2001, p. 1).

Em abril de 2008, o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Câmara de Educação Básica (CEB), estabeleceu as Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento à Educação Básica do Campo, a partir da Resolução n. 2. A referida resolução esclarece as etapas do ensino e a responsabilidade dos entes federados, além do trato que deverá ser dado pelos sistemas de ensino.

Nas palavras de Molina e Freitas (2011, p. 21), no que diz respeito à legislação, o Movimento por uma Educação do Campo conquistou, por meio de suas diversas lutas, importantes “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”. Dentre estes, destacam-se: Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo, Resolução CNE/CEB n. 1/2002 e Resolução CNE/CEB n. 2/2008; Parecer n. 1/2006 que reconhece os Dias Letivos da Alternância, também homologados pela CEB; Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Tem-se ainda a criação do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), cujo objetivo é implementar os cursos de Licenciaturas em Educação do Campo para a formação de educadores nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Em 2004, o MEC criou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD. O objetivo dessa secretaria foi contribuir com a redução das desigualdades educacionais por meio da participação de todos os cidadãos em políticas públicas que garantissem a ampliação do acesso à educação (Brasil-Secadi, 2010). Dentre as ações criadas pelo Governo Federal via SECAD para atingir tais objetivos, estão as formações inicial e continuada que envolvem professores que têm relação com o campo, bem como os demais sujeitos camponeses. Ressalta-se ainda o Programa Escola Ativa (PEA), que foi substituído pelo Programa Escola da Terra; o Pronera e o Procampo. O PEA foi uma estratégia metodológica educacional voltada, exclusivamente, para a formação de professores que lecionam em classes multisseriadas e unidocentes do campo.

Santos (2020, p. 400) enfatiza que o Decreto n. 7.352/2010 veio seguido de outras políticas, a saber: o Pro-Jovem Campo - Saberes da Terra; o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) Campo; o Observatório da Educação do Campo (OEC); o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) Diversidade; o Programa de Formação Continuada de Educadores do Campo - Escola da Terra; as bolsas específicas para estudantes do campo, indígenas e quilombolas, entre outras.

A luta pela efetivação e permanência de tais políticas acontece desde a década de 1990 até os dias atuais em meio a profundas contradições e tem sido constante, tendo em vista os ataques sofridos pela educação brasileira, principalmente a Educação do Campo. Santos (2020) chama a atenção para o fato de que

[...] o mesmo governo que instituiu as políticas supramencionadas também instituiu o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) e sua concepção neotecnista de educação profissional voltada aos interesses do capital, em aliança com o empresariado que controla o Sistema S (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI; Serviço Social do Comércio – SESC; Serviço Social da Indústria – SESI; Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio – SENAC; Serviço Nacional de Aprendizagem Rural – SENAR; Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo – SESCOOP; e, Serviço Social de Transporte – SEST) e elaborou políticas educacionais em franca articulação com o Movimento Todos pela Educação, que resultaram nos sistemas nacionais de avaliação da Educação Básica e suas inúmeras provas e testes como requisito à medição da qualidade do ensino – políticas que institucionalizaram uma concepção de educação com base em mecanismos de controle sobre estudantes e professores que impedem mudanças mais profundas no processo político-pedagógico das escolas, entre outras (Santos, 2020, p. 400-401).

Tendo a clareza de que a Educação do Campo é marcada pela luta de classes, conforme Oliveira (2019), a criação de uma política pública de educação para o campo responde a um conjunto de demandas, como também pode atender a diferentes objetivos. A autora salienta que:

[...] as ações e os programas sociais que põem em prática as políticas e que são impressos pelo perfil do Estado em uma determinada sociedade e em seu tempo histórico, podem cumprir esse objetivo de diversas formas: podem atender apenas à redução da taxa de analfabetismo rural; podem atender a uma formação apenas de mão de obra, mantendo a ordem vigente; podem servir para ampliar a alienação do trabalhador do seu resultado de trabalho; podem servir simplesmente à uma formação para a inserção do agricultor familiar no mercado; entre outras demandas que vêm sendo construídas “desde cima” como formas de controle e de dominação do sistema capitalista atual (Oliveira, 2019, p. 80).

Santos (2020, p. 401) entende que a institucionalização da Educação do Campo em políticas públicas se constitui por intermédio de estratégias para os movimentos sociais, sindicais e populares. Assim sendo, explicita que:

O Estado que se institui como um aparelho da classe dominante deve ser disputado permanentemente desde uma concepção que, por deter autoridade e orçamento, do mesmo modo, tem o poder de universalizar direitos se for pressionado a fazê-lo; e, o fará se e quando as forças populares tenham capacidade organizativa, força social, representatividade e autoridade moral e intelectual para mobilizar apoio da sociedade em favor de suas plataformas.

Vale frisar que as conquistas envolvendo a Educação do Campo foram resultado de muitas lutas e, diante do cenário vivenciado, solicitam que a continuidade da luta seja para novas conquistas ou para a manutenção destas, visto que o panorama atual das políticas públicas educacionais ainda se encontra instável, principalmente após o golpe parlamentar

midiático¹⁴ de 2016, período em que a elite política e econômica se voltou contra a classe trabalhadora na destruição dos direitos duramente conquistados.

Para sustentar o projeto de Educação defendido pelo MST, é preciso formar educadores do campo com uma formação humanizadora e crítica capazes de romper com a lógica capitalista imposta na sociedade e nas escolas “e se pautar em uma matriz formativa que se atentasse para o indivíduo em sua integralidade, sem se fundamentar somente na formação intelectual, mas na formação humana dos sujeitos” (Paula, 2020, p. 23). Nesta perspectiva, esta pesquisa se soma aos estudos relacionados à formação de professores do campo, isto é, a criação dos cursos de Licenciaturas em Educação do Campo a partir de experiências-piloto vivenciadas por quatro universidades públicas, expandindo-se para outras universidades brasileiras. Tem-se que as experiências-piloto tiveram como base os cursos de Pedagogia da Terra.

Paula (2020) profere que, com a criação do Pronera, ainda no ano de 1998, o trabalho com os cursos formais foi ganhando espaço. O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária estava vinculado ao Ministério do Desenvolvimento Agrário e ampliou as discussões para uma política de formação de educadores do campo em nível superior. As experiências-piloto iniciadas em 2007 em quatro instituições (UFMG, UNB, UFBA e UFS) tiveram a possibilidade de ampliação, contando com mais recursos para consolidar os cursos que já se encontravam em andamento com os editais de 2008 e 2009 e selecionar novos cursos em um novo edital lançado no ano de 2012.

Em 2012, foi lançado o Pronacampo. No Eixo II, estava contemplada a Formação Inicial e Continuada de Professores, fortalecendo a formação de professores nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, por alternância pedagógica. Com o surgimento do Pronera e do Procampo, a institucionalização foi se delineando e o curso de Licenciatura em Educação do Campo se instalando nas universidades. Diante disso, os estudos desenvolvidos por Paula (2020) identificam que, entre os anos de 2007 e 2019, setenta (70) instituições de Ensino Superior ofertaram o curso de Licenciatura em Educação do Campo. Desse número, existem instituições que foram selecionadas pelo MEC por intermédio da Secad, cursos ofertados sem a submissão a editais, ofertados a convite do MEC ou por interesse imediato da instituição.

Em 2011, as ações do Programa Escola Ativa foram encerradas no Brasil, período em que o Governo Federal passou a reunir as políticas e programas voltados às populações rurais

¹⁴ Deposição da Presidente da República Dilma Vana Rousseff pelo Congresso Nacional.

no Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) e o Programa Escola Ativa foi substituído pelo Programa Escola da Terra, como um dos eixos do PRONACAMPO. O Escola da Terra busca disponibilizar apoio às escolas com classes multisseriadas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, atuando na formação continuada de professores de modo que atendam às especificidades formativas das populações do campo.

A partir da organização, principalmente dos trabalhadores Sem Terra, que encontram momento favorável e apoio político no âmbito da academia, dentre outras “instituições de defesa dos direitos humanos e sociais, de propor ao Governo Federal uma política de educação para as áreas de Reforma Agrária, é que se institui o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA” (Santos, 2009, p. 39). Nesse bojo, tem-se em 2006 o Programa de Apoio à Formação Superior - PROCAMPO criado por meio do Ministério da Educação com iniciativa da então Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECADI, subsidiada por proposta elaborada por um Grupo de Trabalho instituído na II Conferência Nacional de Educação do Campo.

Como parte relevante da história da Educação do Campo, trataremos de duas políticas específicas de formação de educadores do campo, Pronera e Procampo, buscando recuperar o processo histórico de sua construção, como também os seus avanços e desafios para com a formação de educadores no tocante às políticas públicas.

2.5 Políticas Públicas de Formação de Educadores na Reforma Agrária: PRONERA-PROCAMPO

As políticas de formação de educadores do campo no Brasil vêm da demanda e iniciativa de movimentos sociais, essencialmente do campo diante da exclusão de direitos dos povos que ali habitam. Vale frisar que “[...] o processo de exclusão social, político e econômico acompanha a história do Brasil desde o seu surgimento, como se fosse condição inerente desta sociedade, firmada sob o caráter elitista” (Santos; Silva, 2016, p. 137). É nesse contexto que

Pautada desde a primeira Conferência Nacional por Uma Educação do Campo – CNEC, realizada em 1998, a exigência de uma Política Pública específica para dar suporte e garantir a formação de educadores do próprio campo vai se consolidar como uma das prioridades requeridas pelo Movimento, ao término da II Conferência Nacional por Uma Educação do Campo, realizada em 2004, cujo lema era exatamente “Por Um Sistema Público de Educação do Campo” (Molina, 2015, p. 150).

A partir disso, eclodiram políticas de formação de professores defendidas pelos movimentos sociais, dentre elas destacamos o Pronera (1998) e o Procampo (2006).

A primeira e mais importante política pública, pelo seu alcance e resultados, é o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Criado em 1998, por pressão das lutas dos camponeses e executado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), aquele Programa formou cerca de 200 mil pessoas, envolvendo a participação direta dos movimentos sociais e sindicais do campo, com mais de 70 Universidades Federais, Estaduais, Institutos Federais (IFs) e outras instituições públicas (IPEA, 2015), no período 1998-2011. Ali, os Governos Lula e Dilma investiram cerca de R\$ 500.000.000,00 (quinhentos milhões de reais), que asseguravam as condições de estudo, transporte, alimentação e alojamento para que os jovens e adultos do campo chegassem e permanecessem em processo de estudos (Santos, 2012, p. 398-399).

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) é uma política pública para a educação do campo, fruto das discussões do I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (I ENERA) realizado em 1997 na Universidade de Brasília (UNB), para celebrar os 10 anos do setor de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra-MST, espaço em que foi realizado um balanço dos resultados obtidos nos diferentes níveis de escolarização. Naquele encontro, foram identificadas diversas universidades que vinham discutindo o tema da Reforma Agrária. No entanto, os trabalhos desenvolvidos vinham sendo feitos de forma isolada, sendo necessário construir uma articulação entre essas universidades, de modo que se pudesse “enfrentar o desafio de fazer avançar a escolarização nos assentamentos, cujos índices revelados pelo I Censo Nacional da Reforma Agrária, concluído em 1996, eram extremamente baixos” (Molina, 2003), (Molina; Antunes-Rocha, 2014, p. 229).

As autoras relatam que, depois de um longo e tenso processo de negociações, o Programa foi instituído em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria n. 10/1998 do então Ministério Extraordinário da Política Fundiária.

Executado por meio de ampla articulação interinstitucional, que envolve Estado, universidades e movimentos sociais, o objetivo geral do Pronera é promover a educação nos assentamentos de Reforma Agrária, estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais utilizando metodologias específicas para o campo (Molina; Antunes-Rocha, 2014, p. 229).

Assim, demonstra o objetivo do Pronera em atender às necessidades especialmente dos povos do campo com formações técnicas e humanas. Nesse ínterim, o Pronera é sinônimo de luta e resistência pelo direito à educação no campo, desempenha papel insubstituível no

fortalecimento da identidade e dignidade dos povos do campo, diríamos que um agente de transformação social, o que tornou a principal referência para o surgimento de outras políticas públicas voltadas para a promoção da educação do campo no Brasil. Fato em que contou com a sustentação e direcionamento dos movimentos sociais, especialmente o MST.

Taffarel e Molina (2012) mostram a importância do Pronera na luta social:

No caso do Pronera, por exemplo, sua conquista se deu no contexto de acirramento da luta pela terra, na transição dos mandatos de Fernando Henrique Cardoso, após o Massacre de Eldorado dos Carajás (abril de 1996), a Marcha Nacional pela Reforma Agrária (abril de 1997), e a realização do I Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (Enera) (julho de 1998) enfim, após um conjunto de fatores que geraram uma maior sensibilização, mobilização e envolvimento da classe trabalhadora na defesa de seus direitos e na luta pelas suas reivindicações, um acunento do governo perante a sociedade e uma necessidade de dar respostas políticas ao impacto da truculência do Estado no trato da questão agrária tal como fora a ação policial em Carajás (Taffarel; Molina, 2012, p. 576).

Para Santos e Silva (2016, p. 139),

[...] o respeito aos movimentos sociais e a valorização dos sujeitos camponeses, fez do PRONERA uma importante referência para entender o debate acerca da Educação do Campo no Brasil, pautado na autonomia dos trabalhadores/as e na necessária articulação entre universidades e movimentos sociais e sindicais.

É oportuno frisar que, na sua história, ainda que tenha sido alvo de ataques, o Pronera veio ganhando espaço na oferta da educação para a reforma agrária frente às condições de ensino negligenciadas aos povos do campo.

[...] o Pronera, que até então executava majoritariamente projetos de alfabetização e escolarização em séries iniciais, passou a incentivar projetos de Ensino Fundamental completo e nível médio. Com o desenvolvimento destes projetos, a consequente conclusão deste nível de ensino e a necessidade de formação de professores para as escolas conquistadas para os PAs, os próprios movimentos sociais passaram a demandar projetos de cursos superiores, inicialmente restritos à área de Pedagogia e licenciaturas, posteriormente ampliados para outras áreas, como as de Ciências Agrárias (Santos, 2012, p. 630).

O Pronera foi ganhando espaço com projetos educacionais proporcionando acesso aos diversos níveis de escolaridade que vão desde a Alfabetização, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos – EJA e Superior. Esse Programa representa avanços na história das políticas da Educação do Campo. Foi por meio do Pronera que as discussões das questões educacionais ganharam visibilidade contribuindo, assim, com o pensamento acerca da formação de professores, como proferem Molina e Antunes-Rocha (2014).

A formação docente no Pronera acontece em pelo menos três frentes. A primeira diz respeito às práticas formativas de educadores para atender as necessidades dos projetos de alfabetização e escolarização de adultos. A estes se agregam os cursos ofertados em nível médio, na modalidade de Magistério. A segunda nos informa do conjunto massivo de práticas relacionadas à formação em nível superior para atuação nos anos iniciais, por meio dos cursos de Pedagogia da Terra, Pedagogia do Campo, Pedagogia das Águas, entre outros. A terceira diz respeito à formação para atuação nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio por meio dos cursos de Licenciatura (Molina; Antunes-Rocha, 2014, p. 231).

Tratando-se da formação por meio dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, o Pronera adentra a universidade brasileira a partir daqueles, advindos do campo brasileiro, que almejam novos saberes, trazendo na luta, a organicidade, a mística e o desejo por transformação social. Dois universos completamente diferentes, acentuados de contradições, os quais demandaram uma relação conflituosa, na luta pela integração do saber acadêmico com os saberes comunitários, o que demandou uma relação dialógica entre os movimentos sociais e a universidade. A relação do Pronera com a educação superior tem sido fundamental na promoção de oportunidades no acesso ao conhecimento dos povos camponeses, um momento transformador.

Santos (2020) realça a importante Pesquisa Nacional sobre Educação na Reforma Agrária - II ENERA, realizada pelo INCRA em parceria com o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e publicada em 2015, que aferiu os resultados do Pronera em todos os aspectos:

Ali se indicou que o Programa em questão resultou em 5.920 produções acadêmico-científicas. Foram 2.747 Monografias/Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs), 180 artigos científicos e 136 livros. Nesse ínterim, o PRONERA passou a ser objeto de estudos acadêmico-científicos, registrando a existência, por exemplo, de 260 Dissertações de Mestrado, 63 Teses de Doutorado, 51 livros e 469 artigos científicos (Santos, 2020, p. 399).

Também como parte relevante das contribuições do Pronera à Educação do Campo, tem-se os resultados obtidos pelas ações de escolarização dos trabalhadores rurais, os números de alunos atendidos, de convênios firmados e universidades parceiras.

Ao longo desses 15 anos, desde sua criação, cerca de 200 mil trabalhadores rurais se escolarizaram nos diferentes níveis de ensino: da alfabetização à conclusão dos ensinos Fundamental e Médio, aos cursos técnicos e profissionalizantes e aos cursos superiores. São mais de 60 universidades parceiras e mais de 200 convênios firmados neste período (Antunes-Rocha; Molina, 2014, p. 230).

No âmbito da Federação, já possibilitou a formação de mais de 5 mil estudantes em nível superior em diversas áreas. Conforme dados do Incra, além de ter proporcionado o acesso à educação a milhares de estudantes, beneficiados em cursos que vão de alfabetização até pós-graduação, o programa possui articulação com mais de 100 instituições envolvidas na oferta de cursos em mais de 1.000 municípios do país e, por conseguinte, possibilitou a oferta de mais de 529 cursos de alfabetização a pós-graduação, formando jovens e adultos em diversas áreas de atuação.

Nesse viés, um dos mais importantes resultados do Pronera tem sido sua capacidade de viabilizar o acesso à educação a centenas de jovens e adultos das áreas de Reforma Agrária.

Se não fossem as estratégias de oferta de escolarização adotadas pelo Programa – a partir das práticas já acumuladas pelos Movimentos, entre as quais se destaca a Alternância, com a garantia de diferentes tempos e espaços educativos –, estes jovens e adultos não teriam se escolarizado em função da impossibilidade de permanecer, por seguidos períodos nos processos tradicionais de educação, o que necessariamente lhes impediria de conciliar o trabalho e a escolarização formal (Molina, 2003).

Molina e Rocha-Antunes (2014) frisam que o fato da organização curricular ocorrer em regime de alternância composta por períodos de aprendizagem integrados entre Tempo Escola, período que passa nas universidades públicas e Tempo Comunidade que ocorre nas áreas de origem dos educandos, faz com que essa organização seja de fundamental importância no sentido de evitar que o jovem e o adulto, ao ingressar no Ensino Superior, não deixem de viver no campo, bem como objetiva promover a articulação entre educação e a realidade de tais populações e que, a partir dessa realidade e dos conhecimentos adquiridos, seja capaz de fazer uma leitura crítica das determinações sociais que as produzem, em que estão envolvidos em sua totalidade. Diante dos fatos, “o Pronera tem se tornado, efetivamente, uma estratégia de democratização do acesso à escolarização para os trabalhadores das áreas de Reforma Agrária no País, em diferentes níveis de ensino e áreas do conhecimento” (Molina; Rocha- Antunes, 2014, p. 230).

O Pronera possibilitou a produção de conhecimento e desenvolvimento de assentamentos e de pessoas que ali vivem, a partir de discussões e formações que levaram em conta o sujeito do campo. Conhecimentos que tiveram início com a alfabetização e formação de educadores assentados e, a partir das demandas, evoluíram para oferta dos anos finais do Ensino Médio, seguido por cursos técnicos profissionalizantes e superiores voltados para os trabalhadores assentados. Nesse contexto de desenvolvimento, vale enfatizar o papel exercido pelos movimentos sociais e sindicais com experiências e princípios formativos, ações que

possibilitaram o êxito do Programa. A participação dessas entidades com suas diversidades de práticas favoreceu o avanço da Educação do Campo.

Registra-se que, no ano de 2023, o Pronera fez 25 anos de luta pela Educação. Foi um dos primeiros programas de formação inicial e continuada de professores de áreas de Reforma Agrária com destaque na oferta de cursos de Pedagogia da Terra e Magistério voltado à população do campo, assim como outras ações de formação que articulam educação e Reforma Agrária, resultado das lutas dos movimentos sociais do campo. A continuidade do programa ocorre em acompanhamento ao Procampo como parte das políticas públicas voltadas para o meio rural.

Em 2004, aconteceu a II Conferência Nacional de Educação do Campo na luta por um programa de formação de educadores do campo. A atividade contou com a presença de mais de 1000 partícipes representando 15 organizações. Criou-se ali a Coordenação-Geral de Educação do Campo no Ministério da Educação (MEC). Por conseguinte, via decisão do Comitê de Educação do Campo, foi instituído um Grupo de Trabalho (GT) para a elaboração da proposta que originou o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), lançado em 2007 (Santos, 2020).

A autora menciona que no Procampo o MEC passou a financiar o alojamento e a alimentação dos estudantes no período de sua permanência na Universidade, a exemplo do Pronera. Além das políticas públicas de bolsa-permanência, bolsas para quilombolas, entre outras, abriu cerca de 600 vagas para a contratação de docentes via concurso público para os Cursos de Licenciatura em Educação do Campo nas Universidades Federais. O Procampo surgiu a partir de demandas sociais e passou a ser uma das necessidades ao se pensar a formação dos profissionais para atuarem no campo com objetivo de

[...] oferecer apoio técnico e financeiro aos estados, Distrito Federal e municípios para implementação da Política Nacional de Educação do Campo, devendo atender Escolas do Campo e Quilombolas, a partir de quatro eixos de ação: 1. Gestão e Práticas Pedagógicas; 2. Formação de Educadores; 3. Educação Profissional e Tecnológica; e 4. Infraestrutura (Molina, 2015, p. 146-7).

Formação essa que, conforme Molina, tem a visão da educação como prática social. A autora acredita que o educador do campo precisa ter as escolas como lugares capazes de produzir um processo de transformação em sua totalidade, o que requer que os professores estejam munidos de uma base teórica que possibilite os conhecimentos e assim desenvolva a consciência crítica em seus educandos.

Desse modo, o Procampo é uma política de formação conquistada a partir da pressão e demandas realizadas pelo movimento da Educação do Campo, ao Estado, o que desencadeou os cursos de Licenciatura em Educação do Campo que foram se desenhando e concretizando. Após a formulação dessa proposta, tornou-se uma das grandes conquistas dos movimentos sociais no que se refere à qualificação dos profissionais para lidar com os sujeitos do campo, profissionais que tivessem um conhecimento do campo para além do meio em que vivem.

Em relação aos cursos de licenciaturas, tem-se que foram lançados projetos-piloto em quatro instituições públicas de Ensino Superior convidadas a participar devido seus envolvimento e experiência em ensino, pesquisa e extensão na área, sendo elas: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade de Brasília (UNB), Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Federal de Sergipe (UFS), as quais abordaremos na seção 3 desta tese.

É válido salientar a organização e luta dos movimentos sociais na busca por políticas de formação de professores para atuação nas escolas no campo conquistadas advindas dos debates e embates nas conferências realizadas por uma educação do campo, além de seminários, grupos de estudos, reuniões, no sentido de garantir aos educadores do campo o acesso e a permanência na universidade, luta que se faz necessária ainda hoje mesmo se passando 25 anos da criação do Pronera.

Assinalamos a relevância e os avanços dos programas Pronera e Procampo, a presença e intervenção do Estado, como também a organização dos camponeses precedidos da pressão popular, o que desdobrou na implementação da Educação do Campo. Todavia, estes também enfrentam desafios, isto é, foram alvos de ataques pós-golpe de 2016 e governo Bolsonaro. Não podemos deixar de destacar as múltiplas ofensivas do capital sobre direitos sociais, principalmente na desestruturação das instituições públicas de ensino, professores e políticas públicas, o que demandou a resistência organizada dos movimentos sociais, da educação de modo geral e sobretudo da Educação do Campo.

Quanto aos retrocessos, ponderam-se as mudanças políticas, econômicas e sociais ocorridas nos últimos anos (2016-2022), tendo em vista os ataques e cortes que vêm sofrendo os direitos sociais, especificamente a saúde e educação como um todo, em decorrência da negação da ciência e dos ajustes estruturais do estado brasileiro. Estes atingem a classe trabalhadora, essencialmente quem vive no campo. Dentre os ataques e retrocessos, destacam-se a reforma do Ensino Médio, reforma trabalhista, reforma previdenciária, o corte de bolsas para pesquisadores de diferentes áreas de ensino, Lei da Mordaza (o projeto “Escola Sem

Partido”) e fechamento de escolas. Este golpe aprovou, em 2016, a Emenda Constitucional n. 95, em vigor desde 2017 até a reforma do arcabouço fiscal de 2023, que congelaria por longos 20 anos os investimentos públicos nos direitos sociais, ou seja, as despesas essenciais, na educação, na saúde e em outras áreas sociais.

As universidades públicas têm sido alvo de cortes de verbas e contingenciamento orçamentário. No caso da Educação do Campo, os cortes de verbas reverberaram nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo. Soma-se ao processo de fechamento de escolas no campo a crescente violência destinada aos povos tradicionais e lideranças sociais. Tudo isso necessita ser barrado e revertido com todas as contrarreformas advindas desde 2016.

Ainda no contexto de políticas agrárias, Santos (2018 *apud* Santos, 2020, p. 411-412) analisou os primeiros retrocessos impostos pelo governo Temer, seguido pelo governo Bolsonaro. A autora mostra os seguintes acontecimentos:

O desmonte do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), sua unificação com o Ministério do Desenvolvimento Social (MDS) e a consequente transformação do órgão em uma Secretaria Especial do novo Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário (MDSA) rebaixou a sua importância política, revelando o rebaixamento da temática entre as prioridades do novo governo.

Já no Governo Bolsonaro, o desmonte se consolidou. A Reforma Agrária e a agricultura familiar não apenas perderam importância, mas foram incorporadas ao Ministério da Agricultura, Agropecuária e Abastecimento (MAPA) – historicamente controlado pelos ruralistas. O INCRA passou a ser subordinado a uma Secretaria de Assuntos Fundiários, dirigida por um expoente da antiga União Democrática Ruralista (UDR), de triste memória para os camponeses brasileiros.

No que tange ao PRONERA, com o golpe de 2016 evidenciaram-se sinais de estancamento na implementação de novos projetos, congelamento orçamentário e outras ofensivas [...].

[...] Na esteira da destruição atual, em 20 de fevereiro de 2020, o Governo Bolsonaro publicou o Decreto n. 10.252, que alterou a estrutura regimental do INCRA (Brasil, 2020a). Tal mudança trouxe consigo profundas alterações na natureza do órgão e seu papel na política agrária. Até então, aquele órgão cumpria com importante função de formulação de políticas públicas e nos Governos Lula e Dilma, voltado principalmente para as políticas de desenvolvimento dos assentamentos. Com o ditame, o INCRA perdeu a função supramencionada, estando subordinado ao MAPA, perdendo um importante papel na elaboração de políticas de destinação de terras públicas e todas as atribuições concernentes à seleção de famílias para assentamentos de Reforma Agrária, além da normatização sobre a identificação e demarcação de terras remanescentes de quilombos.

O Decreto n. 10.252/2020 também excluiu a Coordenação-Geral de Educação do Campo e Cidadania, responsável pela gestão do PRONERA (Brasil, 2020).

Uma ampla movimentação do FONEC e a pressão de um conjunto de instituições com base na previsão legal do PRONERA como política pública, previsto no Decreto n. 7.352/2010 (Brasil, 2010), fez com que o Governo Federal recuasse e o Programa voltasse à estrutura, ainda que por mera formalidade, mantendo excluída a estrutura anterior.

Diante das desconstruções pelas quais passaram as políticas públicas, em específico da educação, tendo em vista que, no Brasil, quem controla os processos educacionais é o Estado, a classe trabalhadora, ao questionar e rejeitar o projeto de educação do Estado burguês, torna pública a posição que este assume na conjuntura das lutas de classes, pois as conquistas oriundas do Pronera e Procampo, dentre outras, somente serão compreendidas se interpretadas as tensões estabelecidas nas relações entre movimentos sociais e o Estado no confronto de projetos históricos. Ademais, tanto a história dos movimentos sociais quanto a história da Educação do Campo são tidas como movimentos da luta de classes fundamentadas na ruptura contra a ordem hegemônica, na perspectiva de construção de um outro projeto de sociedade. Com isso, a luta pela (re)articulação em prol dos programas aqui destacados caracteriza um dos desafios a serem enfrentados pelo Movimento por uma Educação do Campo na consolidação de políticas públicas e o fortalecimento dos movimentos sociais.

3 A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO A PARTIR DA EXPERIÊNCIA-PILOTO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE HISTÓRICA DE SEUS FUNDAMENTOS ORGANIZACIONAIS E PEDAGÓGICOS

Um projeto histórico aponta para a especificação de um determinado tipo de sociedade que se quer construir, evidencia formas para chegar a esse tipo de sociedade e, ao mesmo tempo, faz uma análise crítica do momento histórico presente. Os partidos políticos (embrionários ou não) são os articuladores dos projetos históricos.

A explicitação de como articulamos essas três instâncias parece ser essencial à própria pesquisa pedagógica. A necessidade de um projeto histórico claro não é um capricho. É que os projetos históricos afetam nossa prática política e de pesquisa, afetam geração dos próprios problemas a serem pesquisados.

(Luiz Carlos de Freitas, 1995)

Esta seção tem por objetivo historiar demandas, idealização e criação das experiências dos quatro projetos-piloto em Educação do Campo (UFMG, UFBA, UnB e UFS) e seus objetivos, o que faz com que se aproximem e/ou se distanciem. De modo breve, ressaltamos a importância e o envolvimento da Faculdade de Educação - FaE da UFMG com as questões sociais na criação de cursos que garantem o acesso de grupos historicamente discriminados. Nisso, investigamos elementos da turma Pedagogia da Terra¹⁵ da UFMG germe dos projetos-piloto em Educação do Campo. Em seguida, analisamos os quatro projetos-piloto e seus fundamentos organizacionais e pedagógicos.

3.1 A Faculdade de Educação - FaE-UFMG e a Pedagogia da Terra como base para os projetos-piloto

Neste tópico, mostramos o papel da universidade pública e a sua importância social no contexto do direito à educação pública, gratuita, laica e de qualidade social, historicamente negada à classe trabalhadora. Debruçamo-nos na experiência da FaE - UFMG para evidenciarmos a necessidade da luta coletiva, da interação movimento social e universidade, ainda que essa prática e/ou concepção não seja realidade de muitas universidades públicas, o que demanda principalmente luta e consciência de classe.

Nos estudos desenvolvidos por Antunes-Rocha (2019, p. 218), a Faculdade de Educação, “desde a sua criação em 1969, ocupou-se da educação rural”. Desse modo, “a preocupação com o campo não era um tema novo na instituição”, ponderado pela autora como

¹⁵ “Vale registrar que o nome “Pedagogia da Terra”, utilizado para denominar a primeira turma, dizia respeito ao fato de considerarmos os aprendizados da luta pela terra como matrizes que orientavam as práticas formativas” (Antunes-Rocha, 2019, p. 219).

objeto de estudo de outros períodos na história. “Mesmo com as dificuldades para pautar o tema, consideramos que muitos obstáculos foram superados a partir da trajetória histórica da FaE no que diz respeito à educação rural”. Para Horácio (2015, p. 45), a FaE-UFMG “possui histórico de inclusão e interlocução com movimentos sociais e [...] tem como eixo de suas ações de inclusão o Programa de Ensino, Pesquisa e Extensão Ações Afirmativas”. Com tais políticas de ações afirmativas, “busca-se reduzir os efeitos antidemocráticos do processo de acesso e permanência desse público dentro da vida acadêmica”. Tratando-se da experiência envolvendo o campesinato, exemplifica os cursos de Graduação em Licenciatura em Educação do Campo e o da Formação Intercultural Indígena (FIEI). “Ambas as experiências foram gestadas a partir das lutas e das práticas pedagógicas de povos do campo historicamente marginalizados, como os trabalhadores rurais e povos indígenas”.

Em 1996, alguns professores da FaE retomam a discussão da educação rural, e quase em seguida envolvem-se com os debates sobre a Educação do Campo. A participação no I Seminário Estadual da Educação do Campo em Minas Gerais possibilitou a apresentação de dados produzidos a partir de uma pesquisa que buscava levantar a situação das escolas rurais em Minas Gerais (Antunes-Rocha, 1999). Na sequência, o envolvimento com o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea) levou a formulação do Projeto de Alfabetização: Ferramenta para Construção da Cidadania, em 1998 (Antunes-Rocha, 2019, p. 218).

Os estudos revelam que a universidade já tinha professores e grupos de pesquisas com posicionamentos “diferentes” e isso tudo contribuiu com a inserção de um curso e de um grupo diferenciado. Entretanto, explicita que isso não quer dizer que foi mais fácil. Registra-se que a presença da Educação do Campo e do MST desafia a Universidade a repensar sua prática. Horácio (2015) acredita que a presença de profissionais engajados favorece o avanço das lutas sociais feitas por sujeitos que historicamente sofrem com a ausência de políticas. De modo geral,

[...] essas experiências implementadas na FaE/UFMG ajudaram na ampliação das oportunidades de acesso e “democratização” da Universidade. Mas todos esses processos foram constituídos com tensões e embates. Se por um lado o acolhimento de reivindicações históricas, por parte de grupos de professores, representa um avanço, valorizando e dando uma oportunidade a mais aos estudantes vindos principalmente de escolas públicas, camadas populares e estratos historicamente excluídos da sociedade, por outro isso é ainda pouco representativo, pois sob a égide de um modelo econômico capitalista, com uma tradição universitária elitista e excludente, dificilmente será possível chegar à condição em que o ensino superior será acessível a todos (Horácio, 2015, p. 47).

É possível salientar que a “busca pela ampliação e democratização da universidade pública é fruto de experiências coletivas de entidades de classe dos professores universitários e organizações da sociedade para garantia do direito ao acesso e à permanência” (Horácio, 2015, p. 47). O autor complementa que essas experiências “colocam em discussão a concepção elitista de ciência, a educação e o papel da universidade”. É nesse âmbito que é demandada pelos movimentos sociais do campo, especialmente o MST e Via Campesina, e acolhida pela FaE/UFMG, UnB, UFBA e UFS, a proposta para a formação de professores do campo por meio de uma Licenciatura específica, as experiências-piloto que configuraram a Licenciatura em Educação do Campo¹⁶, a respeito das quais refletiremos sobre seus processos constitutivos.

Cabe lembrar que, dentre as reivindicações feitas pelos movimentos e organizações sociais perante o Governo Federal, está a implantação de cursos em nível superior para trabalhadores assentados, e que fossem financiados por meio do Pronera sob coordenação do INCRA. Entre os anos de 2003 e 2010, mais de 360 mil jovens e adultos foram beneficiados com as ações do Pronera, passando pela escolarização de Ensino Fundamental, Ensino Profissionalizante em nível Médio e cursos diversos de graduação (Santos, 2011). Dentre estes cursos, encontram-se o Magistério e o curso de Pedagogia da Terra.

Os estudos desenvolvidos por Horácio (2015) evidenciam que, entre os anos de 1998 a 2010, via Pronera, foram formadas 55 turmas, 27 delas em Pedagogia da Terra, graduando um total de 1460 alunos oriundos de famílias de trabalhadores rurais. Esses resultados são frutos de parcerias com mais de 60 instituições de Ensino Superior no país. É válido destacar que, além de Pedagogia, existe um diversificado número de cursos ofertados para a classe trabalhadora, tais como: Artes, Veterinária, Agronomia, Direito, Serviço Social, Jornalismo, Letras, História dentre outros.

Como fora mencionado, em Minas Gerais, a parceria do setor de educação do MST com a FaE/UFMG começou a partir de 1996, por meio da realização de atividades como palestras, seminários, assessoria de professores da faculdade em encontros e reuniões de educadores e educadoras do Movimento (Horácio, 2015; Antunes-Rocha, 2019). Foi caracterizada uma porta de entrada para futuras discussões empreendidas sobre a efetivação da experiência do LECampo. “Nessa caminhada, a demanda pela turma foi realizada em meados de 2004, por parte do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)”

¹⁶ É válido ressaltar que, “como participante na construção dessa história, quero registrar que foi a Roseli Salete Caldart, do MST, quem propôs que o nome do curso fosse Licenciatura em Educação do Campo” (Antunes-Rocha, 2019, p. 220).

(Antunes-Rocha, 2019, p. 219). A autora profere que, de início, a proposta era realizar um curso de Pedagogia para formar professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental com o apoio do Pronera. Ao longo das discussões, o curso se configurou com o objetivo de formar educadores para atuação na educação básica (anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio), com formação por área de conhecimento (Ciências da Vida e da Natureza, Ciências Sociais e Humanidades, Línguas, Literatura e Arte e Matemática).

Sonia Roseno explica sobre a nova característica do curso frente às mudanças em Leis:

A equipe do MEC/SECAD constatou que, pela proposta inédita, o curso não seria mais um curso de graduação, mas sim um curso de Licenciatura por excelência, pois os cursos de Pedagogia segundo as novas normas da LDB 9394/96 só poderiam certificar até as séries iniciais, ou seja, de 1ª a 4ª séries, e o curso propunha em seu projeto certificar para atuação no ensino médio. Assim, nasceu e legitimou-se o primeiro curso de Licenciatura em Educação do Campo do Brasil (Roseno, 2010, p. 109).

Em agosto de 2005, por intermédio do Parecer n. 14/2005, o Conselho Universitário da UFMG autorizou o início efetivo das atividades acadêmicas. Surgiu a primeira Licenciatura em Educação do Campo do Brasil sendo uma demanda da Via Campesina, por meio da interlocução e experiência do Setor de Educação do Movimento Sem Terra no contexto da Educação do Campo. Além do MST, outras organizações tiveram destaque e fizeram parte da composição da primeira turma: o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), o Movimento das Mulheres Camponesas (MMC), a Cáritas, a Comissão Pastoral da Terra (CPT) e o Centro de Agricultura Alternativa (CAA-Norte de Minas). O Curso surgiu em um contexto político que apontava a necessidade da capacitação em nível superior daqueles educadores que já atuavam em sala de aula, mas que ainda não tinham essa formação (Antunes-Rocha, 2019; Horácio, 2015).

A participação efetiva dos Movimentos Sociais garantiu ao curso uma identidade mais política e organizativa. [...] Isso era feito pelo entendimento de que, ao lado da formação técnica que os movimentos buscavam junto à Universidade, os estudantes deveriam ter uma formação política para saírem habilitados a lidar com processos sociais mais amplos que integram dimensões da educação popular, da luta social e extrapola a vivência pedagógica da sala de aula. Em suma, a prática pedagógica desses professores/educadores não se restringiria aos processos vivenciados na sala de aula, mas abrangeria também uma luta em prol da construção de escolas onde ainda não existiam e lutas para construir e repensar os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas existentes (Horácio, 2015, p. 50).

É válido frisar que a turma de 2005 foi composta principalmente por lideranças dos movimentos sociais, o que levou a demarcar posicionamentos dos movimentos sociais ao

longo do curso (Horácio, 2015). Para Horácio, os sujeitos que compuseram a turma de Licenciatura são:

Filhos e filhas dessa realidade, eles vêm agora numa perspectiva de criar alternativas para o campo, para poderem permanecer nele. Eles e elas vêm das regiões Leste, Norte, Sul, Vales do Jequitinhonha, Mucuri e Rio Doce, Zona da Mata e Metropolitana de Belo Horizonte isso dentro de Minas Gerais, mas o curso conta também com estudantes oriundos também das regiões Sudeste, Nordeste e Centro-Oeste brasileiro (Horácio, 2010, p. 16).

Apesar do curso ser na universidade de Minas Gerais, este já acolhe e se expande para pessoas de outras regiões do país demonstrando um processo de luta e resistência de modo que fosse possível construir novas práticas de educação, de resistência e sobrevivência no campo.

Como é característica e prática dos movimentos sociais nomear as turmas com o nome de algum lutador ou lutadora ou algo referenciando a memória das lutas sociais ao redor do mundo, assim, a turma de 2005 escolheu ser chamada de “Vanessa dos Santos”, como forma de homenagear uma menina que morreu no Massacre de Corumbiara¹⁷, em 1995.

Com base nos estudos desenvolvidos por Horácio (2015), o curso tinha uma característica até então inédita na formação de professores no Brasil, que se tornou assunto para diferentes estudiosos. Essa característica era a formação e habilitação dos profissionais por Áreas do Conhecimento. A Turma de 2005 habilitou professores em quatro áreas, sendo elas: Matemática, Ciências da Vida e da Natureza (CVN); Ciências Sociais e Humanidades (CSH) e Línguas, Arte e Literatura (LAL), além de habilitar esse mesmo profissional para atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Horácio (2015, p. 55) explicita que “[...] a Turma 2005 representou um grande “ensaio”, tanto para a Universidade, quanto para os Movimentos Sociais”.

Ainda que a experiência da turma não mexesse na estrutura da universidade, Horácio (2015) enfatiza que muitas ações realizadas pela turma tiveram como objetivo transmitir uma mensagem de reflexão e de denúncia. Ações que englobavam as místicas realizadas em saguões, restaurantes e corredores da universidade, nas cantorias, bandeiras, bonés e camisetas dentre outros símbolos da luta, demonstrando identidade e resistência naquele

¹⁷ Vanessa dos Santos, com oito anos, foi uma das vítimas do Massacre de Corumbiara que aconteceu no estado de Rondônia em 9 de agosto de 1995 na Fazenda Santa Elina, no município de Corumbiara, quando 355 trabalhadores foram presos e torturados, mulheres foram usadas como escudos por policiais e jagunços, oito trabalhadores foram executados sumariamente e o acampamento foi incendiado com todos os pertences dos posseiros. Até hoje ninguém foi punido (Cf. Mesquita, 2003, p. 34; Horácio, 2015, p. 54).

espaço. O autor salientou também que a ocupação de espaços que historicamente foram negados à classe trabalhadora causou um certo incômodo em muitas pessoas que ali frequentavam. Em conformidade com o autor, apesar da instituição ter ações mais progressistas, ainda há a predominância e a tendência de grupos mais conservadores: “Observamos as mais diversas reações das pessoas, sendo preconceitos, estereótipos as reações mais presentes” (Horácio, 2015, p. 55).

Nesse caso, “estava começando um projeto novo dentro da Universidade e emblemático pelas trajetórias dos sujeitos envolvidos” (Horácio, 2015, p. 55). O processo que deu início à formação de professores foi tecido a partir de disputas de ideias, dos embates, nas divergências de todos os sujeitos envolvidos nessa luta na relação entre Movimentos Sociais e Universidade.

Nesse processo de construção seguido pela expansão dos cursos, Horácio (2015, p. 59) chama atenção para a participação/envolvimento dos estudantes com as lutas sociais. “As Turmas 2005 e 2008 constituíram uma turma de estudantes selecionados, oriundos da luta social, que tinham uma trajetória e ajudavam política e pedagogicamente o processo”. Contudo, ressalta que “os novos sujeitos das turmas, a partir de 2009, são sujeitos que não “beberam” na fonte pedagógica da organização política. Assim, o “sujeito coletivo” não surge na união de estudantes, mas emerge da participação orgânica nos Movimentos Sociais ou em alguma inserção política”, essencialmente com a expansão dos cursos para outras regiões do país, sementes para a Educação do Campo da FaE-UFGM.

3.2 O contexto histórico de luta e o surgimento das Licenciaturas em Educação do Campo a partir das experiências-piloto

As práticas educativas da Educação do Campo foram pensadas em uma perspectiva contra-hegemônica frente ao projeto de sociedade capitalista e ao modelo de escola (im)posto para o campesinato. A Educação do Campo tem origem nos anos de 1990 e se constitui em uma articulação nacional da luta dos trabalhadores do campo pela educação. Desde então, esse movimento tem ações de “disputa pela formulação de políticas públicas no interior da política educacional brasileira, que atenda aos interesses sociais dos trabalhadores do campo” (Caldart, 2015, p. 2). Políticas educacionais e marcos regulatórios que modificaram as condições de precarização e as desigualdades educacionais do campo, já que o passivo herdado pelos trabalhadores do campo é histórico, e as consequências perduram até o

presente. Com isso, tais políticas têm um papel fundamental frente ao cenário de negação de direitos. Nas palavras de Molina e Antunes-Rocha (2014, p. 221),

[...] quando os movimentos sociais e sindicais, no final da década de 1980, pautam as instâncias de governo reivindicando escolas do campo, está presente como ponto central a preocupação com formação docente qualificada e pertinente às necessidades do contexto onde irá atuar.

O cenário era desafiador e contraditório, como bem apontado por Santos (2011, p. 200):

Se por um lado, tensiona o Estado burguês a conceder determinados direitos para camadas específicas da população; por outro pode ampliar as ilusões em torno de tais conquistas na medida em que para serem aprovados projetos e serem liberados financiamentos, algumas concessões teóricas e programáticas precisam ser rebaixadas ou relativizadas impactando nos processos de formação humana que se querem emancipatórios.

É oportuno retomar que por força da luta social:

O Estado aprovou o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, por meio da Resolução CNE/CEB n. 1, de 3 de abril de 2002 (Brasil, 2002); criou o Grupo Permanente de Trabalho em Educação do Campo, no âmbito do Ministério da Educação, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), que se tornaram espaços importantes da disputa na proposição e planejamento das políticas. Contudo, não se pode esquecer de que “não é o planejamento das políticas públicas que planeja o capitalismo, mas é o capitalismo que planeja o planejamento das políticas públicas” (Calazans, 1996), entre estas, a política educacional (Silva, 2019, p. 233).

A demanda por cursos de professores do campo, além de ser parte das demandas da Educação do Campo, é uma estratégia de resistência tanto no âmbito da disputa de projetos de campo e de sociedade quanto na esfera de políticas de formação de professores no intuito de potencializar mudanças na formação de sujeitos e na sociedade. Os cursos de Licenciatura em Educação do Campo têm sua origem no Brasil resultante do processo de luta e organização do movimento da educação do campo, na luta por uma educação pública de qualidade social.

Esse movimento se iniciou com a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia em 1998. Passou a considerar o conceito Educação do Campo tendo em vista a “luta popular pela ampliação do acesso, permanência e direito à escola pública de qualidade no campo incorporando distintos processos educativos no seu Projeto Político e Pedagógico” (MEC, 2009, p. 1).

Na II Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em 2004, enfatizou-se as demandas e os desafios para a educação dos camponeses, dentre elas a necessidade de uma política educacional que articulasse a questão do acesso à terra e à educação como questões fundamentais para os povos do campo. Nisso, reafirmou a necessidade de elaboração de uma proposta para formação de educadores do campo.

O que queremos: [...] 3. Valorização e formação específica de educadoras e educadores do campo por meio de uma política pública permanente que priorize: a formação profissional e política de educadores e educadoras do próprio campo, gratuitamente; formação no trabalho que tenha por base a realidade do campo e o projeto e pedagógico da Educação do Campo; incentivos profissionais e concurso diferenciado para educadores que trabalham nas escolas do campo; definição do perfil profissional do educador do campo (CNEC, 2004, p. 4).

O que vamos fazer: [...] 17. Garantir a formação específica de educadoras e educadores do campo, pelas universidades públicas, pelo poder público em parceria com os movimentos sociais. [...] Investir na formação e na profissionalização dos educadores/das educadoras e outros profissionais que atuam no campo, priorizando os que nele vivem e trabalham (CNEC, 2004, p. 6).

Essa proposta ganhou força a partir da criação do Grupo de Trabalho, na SECADI, responsável pela elaboração de uma proposta de formação dos educadores do campo. Foi criada a Coordenação Geral de Educação do Campo no interior da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI, com a responsabilidade de elaborar e conduzir uma Política Pública Nacional de Educação do Campo. Além desta iniciativa, foram estimuladas a criação de Comitês/Fóruns e Coordenações Municipais e Estaduais de Educação do Campo no Brasil. A SECADI, por meio da Coordenação Geral da Educação do Campo, elaborou a proposta de um Plano Nacional de Formação de Profissionais da Educação do Campo, contemplando ações de formação inicial e continuada de professores rumo à universalização e aprimoramento da qualidade no atendimento da educação básica no meio rural. Entre essas ações estava a criação do Procampo, que possui como objetivo específico apoiar projetos de cursos de Licenciatura em Educação do Campo pelas Universidades Públicas de Ensino Superior (MEC, 2009; Santos, 2011).

É válido registrar que, diferentemente dos cursos de graduação ligados ao Pronera, nos quais os cursistas estão ligados aos assentamentos e movimentos sociais, o curso de Licenciatura em Educação do Campo busca atender à demanda tanto dos movimentos sociais quanto dos municípios parceiros do projeto (Santos, 2011). O acúmulo teórico e prático advindo das experiências do PRONERA, das parcerias construídas com as universidades e

entidades, possibilitou a elaboração de uma nova proposta de formação representada pela Licenciatura em Educação do Campo.

No ano de 2005, havia iniciado um projeto de formação de professores na UFMG, em parceria com o PRONERA. Posteriormente, de acordo com Molina e Antunes-Rocha (2014, p. 238), o Edital n. 2 de 23 de abril de 2008 foi dirigido a 7 instituições de ensino superior públicas, mas somente 4 conseguiram elaborar seus projetos e obter aprovação em tempo hábil. As indicações das instituições ocorreram em virtude do acúmulo acadêmico destas universidades com base nos critérios de: “Experiência em formação de educadores do campo e/ou experiências com implementação de licenciaturas por área de conhecimento e/ou experiência em gestão compartilhada com sujeitos do campo e suas representações” (Antunes-Rocha; Diniz; Oliveira, 2011, p. 19).

A partir da pressão social, das demandas do Movimento por uma Educação do Campo, o MEC, por intermédio do PROCAMPO, lançou um edital em 2007 convidando as universidades federais a submeterem propostas para a implementação de experiências-piloto de cursos de graduação destinados à formação de professores que poderiam satisfazer as necessidades dos indivíduos do campo, conforme solicitado pelo "Movimento por uma Educação do Campo". Entre 2007 e 2008, instituiu-se a turma do curso de Licenciatura em Educação do Campo a partir do convite à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE - UFMG), formulado pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) ampliado para três universidades, além da UFMG, Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Federal de Sergipe (UFS), o que resultou nos projetos-piloto. As instituições foram indicadas em consequência do acúmulo acadêmico demonstrado com base nos critérios de: experiência em formação de educadores do campo e/ou experiências com implementação de licenciaturas por área de conhecimento e/ou experiência em gestão compartilhada com sujeitos do campo e suas representações (Antunes-Rocha.; Diniz; Oliveira, 2011).

Antunes-Rocha, Diniz e Oliveira (2011, p. 20) mencionam que “[...] para a CGEC/SECAD/MEC, bem como para as outras instituições, o curso constituía-se como projeto-piloto, mas, para a FaE-UFMG, era a continuidade de uma proposta iniciada em 2005 com o curso de Licenciatura em Educação do Campo” apoiado pelo Pronera e movimentos sociais. Estas relatam que a primeira experiência, intitulada “Turma Vanessa dos Santos”, foi espaço de inúmeras pesquisas. Sendo assim, a experiência constitui-se como uma das

principais referências para o Procampo. O projeto experimental serviu de base para a formulação do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo, “ação estratégica de uma experiência ímpar para assegurar a especificidade da formação na diversidade sociocultural, do direito universal dos povos do campo à educação pública” (Antunes-Rocha; Diniz; Oliveira, 2011, p. 20). Minas Gerais foi e continua sendo palco para as discussões voltadas à institucionalização das Licenciaturas em Educação do Campo.

Os critérios estabelecidos pelo MEC para as universidades que aderiram aos projetos-piloto incluíam: a criação de condições teóricas, metodológicas e práticas para os educadores trabalharem na elaboração e reflexão do projeto político-pedagógico das escolas rurais; a estruturação curricular em fases presenciais, equivalentes a semestres de cursos regulares, alternando entre tempo de escola e tempo comunitário; a formação em áreas de conhecimento específicas para a docência multidisciplinar, com a universidade determinando a(s) área(s) de habilitação correspondente; e a aderência à realidade social e cultural particular das comunidades rurais a serem favorecidas.

Os cursos experimentais sugeriram a estruturação do conhecimento por área, permitindo que diversas delas fossem interligadas. Eles se baseiam em uma visão de educação e, particularmente, de Educação do Campo que representasse o “processo de construção de um projeto de educação dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, gestado desde o ponto de vista dos camponeses e da trajetória de luta de suas organizações” (Caldart, 2004, p. 17). A ideia inicial dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo baseou-se na realidade do ensino no Brasil. Ao analisar esses dados, constatou-se que a escola da classe trabalhadora mantém a divisão social do trabalho em seu ambiente interno. De acordo com Taffarel (2011), essa divisão não ocorre de maneira mecânica, mas por meio de mediações que se manifestam na estruturação do trabalho pedagógico alienado social, intelectual e economicamente. Ao dissociar a educação da vida, prejudica-se o desenvolvimento humano.

É evidente que os cursos experimentais de Licenciatura em Educação do Campo, originados das necessidades dos movimentos sociais de lutas populares, deveriam se basear na ideia de que, no Brasil, o movimento social é uma luta de classes. A classe que luta pela Educação do Campo reivindica, especificamente no âmbito do Procampo, uma formação de professores que represente seus interesses. Isso significa que a condução dessa formação não deveria ser orientada por qualquer teoria ou metodologia, mas por uma concepção que se torna evidente para o professor em formação os seguintes aspectos: “Quais os interesses de

classe que se defende? Quais os valores, a ética e a moral que se elege para consolidar por meio de sua prática? Como articular suas aulas com este projeto maior de homem e de sociedade?” (Coletivo de Autores, 1992, p. 26).

Levando em conta que uma educação escolar focada na emancipação da classe trabalhadora requer um impacto nas estruturas mentais superiores dos estudantes, é necessária uma teoria do conhecimento e uma teoria educacional que possibilitem analisar, confirmar, interpretar e elucidar a realidade socioespacial complexa e contraditória. Entende-se que a realidade não é criada pela consciência, mas sim pela consciência que reflete a realidade produzida pela contradição socioespacial e que é interpretada por todos os indivíduos de acordo com as situações disponíveis. A educação, a partir das teorias elaboradas, tem a função de qualificar as estruturas mentais superiores dos indivíduos para que possam compreender a realidade como ela é. Compreendendo essa realidade, cada pessoa será capaz de refletir sobre sua posição na sociedade de classes.

O curso de Licenciatura em Educação do Campo propõe uma formação de professores para além da docência, com base nas proposições do Parecer CNE/CP 009/2001 e a resolução CNE/CP 1 de 18 de fevereiro de 2002, a proposta sugere uma matriz curricular que pretende habilitar professores 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 e Ciências Agrárias (MEC, 2009). Procura-se criar uma opção inovadora em relação aos tradicionais cursos de Licenciatura por disciplinas.

Para Molina (2015), com essas experiências-piloto ainda em execução a partir da imensa demanda de formação de educadores do campo e da pressão dos movimentos sociais

[...] o MEC lança editais em 2008 e 2009, para que novas instituições passassem a ofertar a Licenciatura em Educação do Campo, sendo que a partir da concorrência a estes Editais, 32 universidades passaram a ofertar o curso, porém sem nenhuma garantia de sua continuidade e permanência, já que esta oferta através de Editais se faz através da aprovação nas instituições de ensino superior de projetos especiais, tramitados e autorizados somente para oferta de uma turma (Molina, 2015, p. 151).

Molina pontua que “a demanda por formação de educadores do campo além de ter que ser capaz de suprir o enorme passivo já existente, necessariamente deveria ser permanente para garantir o direito à educação aos sujeitos do campo, a partir de suas especificidades e necessidades” (p. 151). A autora salienta ainda que, a partir da assinatura do Decreto n. 7.352, de 2010, que instituiu a Política Nacional de Educação do Campo, foi solicitada a elaboração

de um Programa Nacional de Educação do Campo para dar materialidade às ações nele previstas. Ademais, foi instituído, em 2012, outro Grupo de Trabalho que também contou com a participação de membros dos movimentos sociais, para conceber as ações que integrariam o referido Programa. Cita ainda que este contexto é bastante diferenciado daquele vivenciado pelo GT de 2005-2006, que elaborou as diretrizes orientadoras das Licenciaturas em Educação do Campo, com espaço muito menor para um efetivo protagonismo dos movimentos sociais (Molina, 2015).

Com a demanda dos movimentos sociais, ocorre em 2012 a continuidade da oferta dos cursos por meio da política de expansão da educação superior do campo, intitulada Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) instituído pela Portaria n. 86, de 1º de fevereiro de 2013, ações já previstas no Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010. Em conformidade com o referido decreto presidencial, a “política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo” (Brasil, 2010). Para tanto, deverá:

[...] oferecer apoio técnico e financeiro aos estados, Distrito Federal e municípios para implementação da Política Nacional de Educação do Campo, devendo atender Escolas do Campo e Quilombolas, a partir de quatro eixos de ação: 1. Gestão e Práticas Pedagógicas; 2. Formação de Educadores; 3. Educação Profissional e Tecnológica; e 4. Infraestrutura (Molina, 2015, p. 147).

A autora afirma que, a partir do eixo 2, acontece “especificamente a ação do Estado responsável por apoiar e fazer acontecer a implantação dos 42 novos cursos de Licenciatura em Educação do Campo - LEDOC” (*Ibid.*, p.147), alguns permanentes, outros no formato de turmas “especiais”. Cabe destacar que, diferente do Procampo em que foram convidadas a integrar a proposta universidades que já tinham experiências na oferta de cursos de educação do Campo, no processo de ampliação do Pronacampo essa exigência não se repetiu na ampliação dos cursos. Ampliou-se a existência de Instituições de Ensino Superior - IES que nunca desenvolveram projetos de ensino nesta área de conhecimento. Tal como é mencionado por Molina (2015, p. 151):

Esse é um detalhe de diferença relevante a ser observado agora no processo de ampliação: da época do início do Procampo, foram convidadas a integrar a proposta universidades que já tinham experiências na oferta de cursos de Educação do Campo e parcerias com os movimentos sociais e sindicais, o que não se repetiu nesta ampliação dos 42 cursos, havendo, entre eles IES que nunca desenvolveram projetos de ensino, pesquisa ou extensão nesta área de conhecimento.

Dentro dessa nova forma de pensar e materializar a política educacional da educação do campo, com ações de “disputa pela formulação de políticas públicas no interior da política educacional brasileira, que atendam aos interesses sociais dos trabalhadores do campo” (Caldart, 2015, p. 2), os cursos de Licenciatura em Educação do Campo vêm disputando espaço e, atualmente, são 45 cursos de Licenciatura em Educação do Campo presentes nas cinco regiões brasileiras. Dos 45 cursos LEdoC existentes de modo regular na Educação Superior Brasileira, somente 8 estão localizados em campi pertencentes às capitais dos Estados. Esse quantitativo significa que 82% dos cursos regulares em funcionamento no ano de 2019 se situavam em territórios não unicamente vinculados aos grandes centros urbanos (Dias; Medeiros; Therrien, 2021). Segundo os autores, os 45 cursos regulares de Licenciatura (Interdisciplinar) em Educação do Campo no Brasil estão em funcionamento em 33 Instituições Federais de Educação Superior Brasileiras, ordenando-se em 29 Universidades Federais e em 4 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

O projeto de Licenciatura em Educação do Campo objetiva “desenvolver um programa de formação para professores que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio nas escolas do campo preparando os educadores para uma atuação profissional que, para além da docência, se envolva e dê conta da gestão dos processos educativos que acontecem na escola e em seu entorno” (MEC, 2009, p. 1).

A proposta metodológica do curso se baseia na Pedagogia da Alternância, em que a aprendizagem dos estudantes é mediada por momentos de estudo e reflexão no coletivo da sala de aula ao longo do tempo acadêmico, ao passo em que toma a realidade dos estudantes a partir das atividades de pesquisa e extensão que são desenvolvidas no tempo comunidade. “A Pedagogia da Alternância pretende formar educadores reflexivos com vistas a estimular uma intervenção em sua realidade, buscando uma transformação que respeite o universo cultural e socialmente construído” (Jesus; Santos, 2011, p. 85). Nessa perspectiva, a formação por alternância pedagógica favorece a superação de um dos maiores desafios da escola do campo: construir condições para que a escola possa funcionar em diálogo com as práticas de trabalho, cultura e lazer das famílias do campo. A alternância pedagógica foi adotada como referência para a organização dos tempos e espaços do curso. Afirmaram-se os conceitos de Tempo Escola (TE) e Tempo Comunidade (TC) como processos contínuos de aprendizagem. O Tempo Comunidade acontece nas áreas de origem dos estudantes, nos meses intermediários aos do Tempo Escola. Período em que os alunos desenvolvem atividades de estudo, pesquisa, leitura e escrita, coleta e preparação de material didático. No Tempo Escola e no Tempo

Comunidade, tem-se a presença do orientador de aprendizagem responsável pelo acompanhamento dos/nesses diferentes espaços, bem como ser o articulador entre ambos (Antunes-Rocha; Diniz; Oliveira, 2011).

As experiências vivenciadas pelo Movimento da Educação do Campo contribuíram para que novos princípios no processo de construção da metodologia de alternância fossem incorporados, sendo assim recriada e adotando uma alternância integrativa que “articula meios de vida comunitários, políticos, socioprofissionais e escolares em uma unidade de tempos formativos, em que as categorias trabalho, educação e sociedade são pensadas do ponto de vista da superação da subordinação do trabalho pelo capital e da autonomia da produção camponesa” (Molina; Sá, 2011, p. 44). As autoras evidenciam que, sendo uma modalidade de organização curricular, a alternância pedagógica contribui com a integração teoria e prática na formação dos educandos, permitindo que a construção do conhecimento aconteça vinculada às necessidades vivenciadas na escola e na comunidade.

Os diferentes tempos educativos que ocorrem durante o TE propiciam uma diversidade de experiências que constituem também uma forma específica de produção de conhecimento. Eles abordam a formação do educador em várias dimensões: pessoal, coletiva, político-pedagógica (intencionalidades na práxis educativa-reflexão permanente), trabalho, luta social (direitos). (Molina; Sá, 2011, p. 45).

O trabalho pedagógico em relação aos tempos educativos consiste na formação humana dos estudantes de modo que se tornem educadores em um sentido integral.

É oportuno pontuar que TC figura

[...] como espaço privilegiado de construção de conhecimento no contexto das realidades escola-comunidade onde atuam os educandos, quando a relação teoria-prática se manifesta de forma mais completa e complexa. O processo formativo no TC, que tem como dimensão central a intencionalização pedagógica dos educandos nas lutas sociais já existem nesses territórios, se compõe de diferentes dimensões educativas, com intencionalidades específicas, que são o estudo, a intervenção social na comunidade e na escola, planejadas e executadas coletivamente, com a elaboração de registros e reflexões por escrito dos processos vivenciados (Molina; Sá, 2011, p. 46).

A proposta sugere uma matriz curricular que pretende habilitar professores para a docência multidisciplinar organizando os componentes curriculares em áreas do conhecimento, pois ao final do curso, ao invés de formar por disciplinas, o estudante opta por uma das áreas oferecidas pela universidade, sendo a ele conferido o diploma na “modalidade de Licenciatura Plena em Educação do Campo com habilitação para a docência no Ensino

Fundamental anos finais e Ensino Médio da Educação Básica com aprofundamento em uma das áreas de conhecimento, de acordo com a opção do estudante: Linguagens e Códigos, Ciências Exatas e da Natureza, Ciências das Linguagens ou Ciências Agrárias” (MEC, 2009, p. 28).

A matriz curricular estrutura-se em três níveis de formação articulados e integrados observando a oferta de disciplinas a partir da seguinte organização: a) Formação Básica; b) Formação integradora; c) Formação específica.

Formação básica:

A Formação Básica do Campo se orienta pela questão: que sociedade e sujeito queremos construir? Que conhecimentos são necessários ao educador? Qual concepção de escola e de educação? Qual projeto político-pedagógico é necessário para as escolas dentro da realidade do campo? A formação básica quanto ao aspecto psicopedagógico, específico de um curso de licenciatura, inclui, entre outros aspectos, o “estudo, aplicação e avaliação dos textos legais relativos à organização da educação nacional” e conhecimento que oportunizam compreender, problematizar e intervir na organização dos sistemas de ensino e do trabalho pedagógico na sua totalidade (docência, gestão, planejamento) (MEC, 2009 p. 31-32).

Formação Integradora

A Formação Integradora é orientada pela questão: qual a formação necessária para o educador do campo atuar no Ensino Fundamental e Ensino Médio, em práticas educativas escolares e não escolares, espaços formais e não formais e de gestão de processos educativos e desenvolvimento de propostas pedagógicas que visem a formação de sujeitos humanos autônomos e criativos capazes de produzir soluções para questões inerentes à sua realidade, vinculadas à construção de um projeto de desenvolvimento do campo e do país? (MEC, 2009, p. 32).

Formação Específica:

O conjunto de componentes curriculares, denominado de Formação Específica, está voltado às áreas de atuação profissional priorizada e inclui: Quais os conhecimentos são fundamentais em cada área do conhecimento para atuar em sala de aula do ensino fundamental e do ensino médio do campo; preparação para a docência multidisciplinar nas diferentes áreas do conhecimento nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, e a “avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira”. Abrange, portanto, conhecimentos destinados à capacitação do docente para os conteúdos e metodologias específicos de sua área de atuação, além de conhecimentos que, visando a uma maior atualização da formação docente frente às transformações de uma sociedade complexa, plural e em mutação, compõem a parte diversificada da formação (MEC, 2009, p. 32).

Deve-se pontuar a justificativa e a fundamentação teórica para a criação de uma Licenciatura em Educação do Campo específica para o meio rural. Para isso, o documento do MEC/2009 levanta uma argumentação apoiada em José Eli da Veiga¹⁸ acerca da ruralidade no Brasil, além de uma série de dados sobre a situação de precariedade das escolas do campo, este toma, por exemplo, “o problema da multisseriação, a necessidade de professores formados por áreas do conhecimento em uma perspectiva multi e interdisciplinar para dar conta da escassez de docentes no meio rural, bem como à superação da fragmentação do conhecimento na educação escolar por meio da formação por áreas do conhecimento” (MEC, 2009; Santos, 2011, p. 204).

Caldart (2010, p. 130) defende que “as políticas gerais de universalização do acesso à educação não têm dado conta desta realidade específica”. Seria necessária uma política de educação específica que dialogasse com o debate sobre os projetos de desenvolvimento da agricultura camponesa, uma nova proposta diferente daquela que vinha sobrepondo a realidade vivida, tão pouco reproduzir o modelo urbano de educação escolar. “A educação básica somente será garantida no campo, e com a qualidade a que seus sujeitos têm direito, desde uma outra lógica de organização escolar e do trabalho pedagógico” (Caldart, 2010, p. 131).

O curso de Licenciatura em Educação do Campo seria porta de entrada para estas transformações, tendo em vista os desafios a serem enfrentados a fim de preparar os 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 para as famílias e comunidades que organizam sua vida em torno dos processos de trabalho/produção camponesa (Caldart, 2010, p. 134).

Caldart (2010) aponta ainda o desafio de fazer do campo um objeto de estudo sistemático e rigoroso de modo que traga contribuições para o seu desenvolvimento. Para isso, é necessário o domínio por parte dos educadores por meio de uma formação que fizesse entender as questões e contradições fundamentais do campo. Para tal entendimento,

¹⁸ Se considerarmos como critério de ruralidade a localização dos municípios, o tamanho da sua população e sua densidade demográfica, conforme propõe Veiga (2001), entre os 5.564 municípios brasileiros, 4.490 deveriam ser classificados como rurais. Ainda de acordo com esse critério, a população essencialmente urbana seria de 58% e não de 81,2%, e a população rural corresponderia a, praticamente, o dobro da oficialmente divulgada pelo IBGE, atingindo 42% da população do país. Dessa forma, focando o universo essencialmente rural, é possível identificar em torno de 72 milhões de habitantes na área rural (MEC, 2009, p. 8).

Não se deveria considerar Licenciado em Educação do Campo quem não consiga formular sínteses básicas que permitam identificar e analisar o contraponto entre estes projetos de agricultura (basicamente entre agronegócio e agricultura camponesa) e, principalmente, tomar posição para desenvolver seu trabalho educativo considerando este confronto e a luta de classes que nele expressa e reproduz desde a especificidade do campo (Caldart, 2010, p. 136).

Neste contexto, havia o desafio de construir estratégias para a realização da práxis, “ou seja, que permita ao educador aprender a juntar teoria e prática em um mesmo movimento que é o da transformação da realidade (do mundo) e de sua autotransformação [...]” (Caldart, 2010, p. 136). Frente aos desafios postos, dentre outros, na perspectiva de que o curso possibilita uma nova formação de professores, a Licenciatura em Educação do Campo tem como objetivo: a) Formar para a docência multidisciplinar por área do conhecimento, b) Formar para a gestão de processos educativos para a construção do PPP e para a organização do trabalho escolar e pedagógico nas escolas do campo; c) Formar para a atuação pedagógica nas comunidades rurais, o que significa uma preparação específica para o trabalho pedagógico com as famílias e ou grupos sociais de origem dos estudantes, para lideranças de equipes e para a implementação (técnica e organizativa) de projetos de desenvolvimento comunitário sustentável (MEC, 2009, p. 132).

Santos (2011), ao analisar os projetos-piloto da Licenciatura em Educação do Campo, percebe que na elaboração dos projetos político-pedagógicos foi respeitado o princípio da autonomia universitária na estruturação dos currículos desta Licenciatura. O autor mostra que a metodologia para a elaboração ocorreu por meio da discussão entre universidade, movimentos sociais, sindicatos rurais, governo e organizações não-governamentais. Destaca-se que, a partir dos debates, foram elaborados projetos político-pedagógicos diferenciados, mas unificados. De acordo com a formulação da UFBA (2008), por uma questão central, qual seja: “Só há sentido no debate sobre Educação do Campo como parte de uma reflexão maior sobre a construção de um Projeto de Nação. Este é o chão inicial capaz de garantir o consenso dos que se reúnem em torno desta bandeira” (UFBA, 2008, p. 9).

Com o intuito de compreender como ocorreram as configurações acerca das Licenciaturas em Educação do Campo, nos tópicos a seguir discorreremos sobre os quatro projetos-piloto das Licenciaturas em Educação do Campo. Serão elencados assuntos sobre: as justificativas dos cursos, os objetivos dos cursos, referenciais teóricos-metodológicos, a organização por alternância pedagógica e área de conhecimento, dentre outros. Em conformidade com Santos (2011), explicita-se que, de forma rigorosa, todos os projetos-piloto

defendem a relação entre as questões da luta pela terra e da educação do campo como intimamente articuladas. Para tal, tem-se como fonte de dados os textos produzidos acerca das experiências-piloto que foram publicados em teses, livros, documentos. Isto é, trataremos da trajetória dos quatro projetos-piloto desenvolvidos nas instituições de ensino federais: UFMG, UnB, UFBA, UFS, com base nos estudos desenvolvidos, sobretudo nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (Molina; Sá, 2011; Santos, 2011; UFMG; UnB; UFBA; UFS, 2008).

3.3 Fundamentos e organização das experiências-piloto das Licenciaturas em Educação do Campo

Tendo em vista que a luta pela Educação do Campo partiu do reconhecimento dos dados da realidade que demonstram a expropriação dos que vivem da e na terra, processo esse que culmina com a grande propriedade nas mãos de poucos, o latifúndio, e com o monopólio controlado pela burguesia, onde o agronegócio organiza a produção e a circulação das mercadorias segundo a lógica dos interesses do capital. Culmina, também, a negação dos bens culturais, entre os quais está a educação escolarizada da classe trabalhadora do campo, bem como a relação Estado-Educação com a negação e ou retirada de direitos em decorrência dos ajustes estruturais do Estado brasileiro. Partiu-se da compreensão de que independente do território todos necessitam de um espaço onde seja necessário realizar e atender às necessidades da existência humana (Taffarel *et al.*, 2011). Os autores salientam que toda a luta tem sido para o enfrentamento das condições precárias da escola do campo, e que resultam nos péssimos resultados educacionais no campo, como aponta o Panorama da Educação do Campo realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), ao constatar que a educação para os povos do campo tem o desafio de superar um quadro de políticas públicas inadequadas ou a sua total ausência (Taffarel *et al.*, 2011).

Relembrem ainda que os desafios para uma oferta de educação de qualidade que envolve as populações do campo foram discutidos e sistematizados desde a primeira e na segunda Conferência Nacional por uma Educação do Campo, realizadas em 1998 e em 2004, a demanda de uma Política Pública específica para dar suporte e garantir a formação de educadores do próprio campo vai se consolidar como uma das prioridades requeridas pelo Movimento, ao término da II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, realizada em 2004, cujo lema era “Por Um Sistema Público de Educação do Campo”. Taffarel *et al.*

(2011, p. 67-68) apresentam as demandas sistematizadas no documento final da segunda Conferência:

1) universalização do acesso à Educação Básica de qualidade para a população brasileira que trabalha e vive no e do campo; a construção de alternativas pedagógicas que viabilizem, com qualidade, a existência de escolas de educação fundamental e de ensino médio no próprio campo; a oferta de educação de jovens e adultos; políticas para elaboração de currículos e para escolha e distribuição de material didático-pedagógico, que levem em conta a identidade cultural dos povos do campo e o acesso às atividades de esporte, arte e lazer; 2) ampliação do acesso e permanência da população do campo à Educação Superior, por meio de políticas públicas estáveis; 3) valorização e formação específica de educadoras e educadores do campo por meio de uma política permanente; 4) respeito à especificidade da Educação do Campo e à diversidade de seus sujeitos.

Para Taffarel *et al.* (2011), na Bahia, os resultados apontados pelos dados oficiais são de maior dramaticidade quanto à intensificação da ausência de políticas sociais, tendo como consequências um quadro de exclusão escolar que se configura de diferentes formas para aqueles que trabalham e/ou vivem no campo. Justifica-se a proposta encaminhada pela UFBA para a criação do curso de graduação, Licenciatura em Educação do Campo, visando a um modelo de escola pautado na especificidade do campo e com um novo jeito de pensar no conhecimento e na organização do trabalho pedagógico, conforme princípios e diretrizes dos termos da minuta MEC da política de Educação do Campo, das quais os autores destacam:

- Propostas político-pedagógicas que contemplem e articulem uma sólida formação do educador, nos princípios éticos e sociais e na compreensão teórico e prática dos processos de formação humana e na área de conhecimento escolhida, para sua atuação docente;
- Ênfase na pesquisa, como processo desenvolvido ao longo do curso e integrador de outros componentes curriculares, culminando na elaboração de um trabalho monográfico com defesa pública;
- Estágios curriculares que incluam experiências de exercício profissional na docência escolar na área de conhecimento escolhida, na gestão de processos educativos escolares e em projetos de desenvolvimento comunitário com as populações do campo;
- Criar condições teóricas, metodológicas e práticas, para que os professores possam se tornar agentes efetivos, na construção e reflexão do projeto político-pedagógico, planejamento e gestão da escola em que estão inseridos;
- Avaliação interna e externa planejada e construída em conjunto com os estudantes e formadores envolvidos;
- Organização curricular em regime de alternância, com etapas presenciais (equivalentes a semestres de cursos regulares) para permitir o acesso, a permanência e a relação prática-teoria-prática, vivenciada no próprio ambiente social e cultural dos estudantes;

- Possibilitar a participação de estudantes em estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, em monitoria, em extensão, em vivências nas mais diferentes áreas do campo educacional.

Taffarel *et al.* (2011) mostram que as diretrizes foram instaladas no âmbito do MEC a partir da orientação das demandas advindas dos 25 Seminários Estaduais de Educação do Campo. Parte dessas demandas foram materializadas na implementação do projeto-piloto de Licenciatura em Educação do Campo, no âmbito de quatro universidades federais: UFBA, UFMG, UFS, UnB. Tendo como consequências um quadro de exclusão escolar que se configura de diferentes formas para aqueles que trabalham e/ou vivem no campo, considerando a luta por uma Educação do Campo que dialogue com as necessidades dos sujeitos. As justificativas desta luta em prol da formação de professores do/para o campo podem ser confirmadas a partir de diversos contextos, como podemos analisar no posicionamento de cada instituição de ensino e seu projeto-piloto:

Quadro 2 - Justificativas das Licenciaturas em Educação do Campo

Universidade de Brasília	Universidade Federal da Bahia	Universidade Federal de Minas Gerais	Universidade Federal de Sergipe
<ul style="list-style-type: none"> • Ausência de escolas no campo e de professores. • Escolas de Ensino Fundamental II e Ensino Médio distantes das áreas rurais. • Só há sentido para a educação do campo num contexto de construção de um projeto de desenvolvimento da nação e de territórios. Desta feita, a necessidade de uma educação que, advinda dos movimentos sociais, busca “alternativas para superar esta situação que desumaniza os povos do campo, mas que também degrada a humanidade como um todo” (UNB, 2009, p. 8). • O campo é “o território de produção de vida de produção de novas relações sociais, 	<ul style="list-style-type: none"> • A partir dos dados da realidade da educação ofertada no campo (analfabetismo, ausência de escolas, má formação e remuneração mais baixa dos professores...). O projeto da UFBA argumenta acerca da necessidade de políticas de educação e formação de professores para o campo. • “A Educação do Campo é direito social, e política pública, que proporciona a todos a humanização e a plena consciência dos direitos, e ainda, que a educação escolar constitui um direito social e cabe ao Estado garantir as condições e os recursos para a sua efetivação” (UFBA, 2008). • O campo tem uma especificidade e demanda uma educação específica. “A Educação do Campo conta hoje com respaldo legal para exigir um 	<p>Mesmo com a LDB (Lei n. 9.346/96) não houve alteração significativa na histórica defasagem do atendimento aos povos do campo em todos os níveis e modalidades da educação, com exceção do nível fundamental. (UFMG, 2008, p. 3). “Os que vivem no campo têm o direito a uma educação diferenciada da cidade. Os povos do campo devem ter uma educação adequada ao seu modo de viver, pensar e produzir. A ela chamamos de Educação do Campo.” (UFMG, 2008, p. 4). Garantir educação básica de qualidade, comprometida com a luta pela transformação das condições de vida no campo e na sociedade como um todo, cuja constituição seja feita com a participação ativa dos sujeitos que com ela estão envolvidos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A escola rural é urbanocêntrica, o saber construído reproduz a forma urbanizada de pensar estruturada sob os signos dos valores urbanos. O currículo tem a função de negação do mundo rural. (UFS, 2008, p. 8). • Desencontro entre o tempo da escola tradicional e urbana e o tempo da vida no meio rural. • “A estruturação de um curso de formação de professores para a ação educativa no espaço rural tem, portanto, como propósito a redução em grande escala do alto índice de migração campo-cidade.” (UFS, 2008, p. 9). É urgente uma política de formação e capacitação dos jovens para que tenham opção de ficar

de novas relações entre os homens e a natureza, de novas relações entre o rural e o urbano.” (UNB, p. 11) Portanto, estas novas relações exigem uma nova educação que deve ser construída desde a perspectiva dos camponeses e com uma formação de professores específica para esta realidade.	tratamento diferenciado e específico como constatamos no artigo 28 da Lei n. 9.394/96 –LDB, onde ficou estabelecido o direito aos povos do campo a um sistema de ensino adequado à sua diversidade sociocultural” (UFBA, 2008, p. 17) • Escola e currículo devem ser diferenciados.	(UFMG, 2008, p. 6). Resgatar o acesso à educação de qualidade, pública, gratuita e que tenha como referência o mundo rural. Esta é uma prioridade na agenda política nacional, para que se possa contribuir com a construção de um projeto de desenvolvimento sustentável.	no campo com dignidade, na medida em que haja uma perspectiva de desenvolvimento sustentável (UFS, 2008, p. 10). A difícil realidade dos professores e das escolas do campo demanda uma formação que atenda as especificidades.
--	--	--	---

Fonte: Quadro organizado a partir de Santos (2011).

Diante do exposto, as justificativas para a oferta da Licenciatura em Educação do Campo são muito semelhantes nas quatro universidades. Todos argumentam que a história e as condições de vida dos que residem e/ou trabalham no campo têm particularidades que exigem uma educação escolar e uma capacitação docente distinta da cidade, seja porque “a história da educação brasileira demonstra que as políticas públicas da educação chegam ao campo carregadas de conceitos urbanocêntricos” (UFBA, 2008, p. 21); seja porque não ocorreram mudanças significativas em relação ao atendimento educacional a estas populações, mesmo depois da promulgação da LDB (Lei n. 9.346/96); ou ainda mesmo porque no campo as condições de trabalho do professor e das escolas são precárias (UNB, UFMG, UFS, 2008).

Os cursos de Licenciatura em Educação do Campo têm como foco a escola de Educação Básica, com ênfase na elaboração da Organização Escolar e do Trabalho Pedagógico para os últimos anos do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Os cursos buscam capacitar educadores para, além da docência, desempenhar funções na gestão de processos educativos escolares e na gestão de processos educativos comunitários. No que diz respeito aos objetivos do curso, os Projetos Político-Pedagógicos das quatro universidades seguem a orientação do MEC com poucas mudanças. O objetivo geral é resumido em:

Formar professores para os anos finais (segundo segmento) do ensino Fundamental e Ensino Médio em consonância à realidade social e cultural específica das populações que trabalham e vivem no e do campo, na diversidade de ações pedagógicas necessárias para concretizá-la como direito humano e como ferramenta de desenvolvimento social (UFBA, 2008).

Já os objetivos específicos são organizados da seguinte forma:

- a) Habilitar professores para a docência multidisciplinar em escolas do campo nas seguintes áreas do conhecimento: Linguagens e Códigos ou Ciências Humanas e Sociais ou Ciências da Natureza e Matemática ou Ciências Agrárias, para a gestão de processos de educação básica em escolas do campo. b) Formar educadores para atuação na Educação Básica em escolas do campo, aptos a fazer a gestão de processos educativos e a desenvolver estratégias pedagógicas que visem a formação de sujeitos humanos autônomos e criativos capazes de produzir soluções para questões inerentes à sua realidade, vinculadas à construção de um projeto de desenvolvimento sustentável de campo e de país. c) Garantir uma reflexão/elaboração pedagógica específica sobre a educação para o trabalho, a educação técnica, tecnológica e científica a ser desenvolvida especialmente na Educação Básica de nível médio e nos anos finais da educação fundamental. d) Desenvolver estratégias de formação para a docência multidisciplinar em uma organização curricular por áreas do conhecimento nas escolas do campo. e) Contribuir na construção de alternativas de organização do trabalho escolar e pedagógico que permitam a expansão da educação básica no e do campo, com a necessidade e a qualidade exigida pela dinâmica social em que seus sujeitos se inserem e pela histórica desigualdade que sofrem. f) Estimular nas IES e demais parceiros da implementação desta Licenciatura ações articuladas de ensino, de pesquisa e de extensão voltadas para demandas da Educação do Campo (UFBA, 2008 p. 25, 26).

Novamente, a singularidade das comunidades rurais, com sua realidade social e cultural, requer uma variedade de estratégias pedagógicas. Em todas as propostas, espera-se que o licenciado, ao se especializar para trabalhar em escolas rurais, auxilie na estruturação do trabalho pedagógico nessas instituições e atue em seu entorno, na comunidade da qual pertence. Um dos conceitos mais difundidos pelos projetos é o de que o educador rural deve ser preparado além da educação formal, com o objetivo de ser um facilitador da concretização do direito humano à educação e do progresso social sustentável (Santos, 2011). A proposta da Licenciatura em Educação do Campo visa a um modelo de desenvolvimento para o campo que leve em conta a sustentabilidade econômica, social, política e cultural. Antunes-Rocha, Diniz e Oliveira (2011, p. 22) mencionam que “o processo formativo a se constituir no curso assume, então, um sentido de luta, de mudança, de elaboração de práticas e teorias capazes de contribuir nos processos de organização de uma nova sociedade”.

A estrutura curricular desta graduação prevê fases presenciais, equivalentes a semestres de cursos regulares, oferecidas em sistema de alternância pedagógica entre Tempo Escola e Tempo Comunidade, tendo em vista a articulação intrínseca entre a educação e a realidade particular das populações do campo. Esta metodologia de oferta busca também evitar que a entrada de jovens e adultos na Educação Superior reforce a opção de abandonar a vida no campo, além de facilitar o acesso e a continuidade dos professores que atuam nas Escolas do Campo (Molina; Sá, 2011).

A matriz curricular proposta desenvolve uma estratégia multidisciplinar de trabalho docente, organizando os componentes curriculares a partir de quatro áreas do conhecimento:

Artes, Literatura e Linguagens; Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Agrárias.

A habilitação de docentes por área de conhecimento objetiva ampliar as oportunidades de oferta da Educação Básica no campo, particularmente no que diz respeito ao Ensino Médio. A intenção principal é auxiliar na criação de processos que promovam mudanças na maneira como os sujeitos do campo utilizam e produzem conhecimento, desenvolvendo processos formativos que auxiliam na compreensão mais ampla dos processos sociais nos quais estão envolvidos (Caldart, 2012).

O curso LEdoC pretende formar e habilitar profissionais que ainda não possuam a titulação mínima exigida pela legislação educacional em vigor, quer estejam em exercício das funções docentes, ou atuando em outras atividades educativas não escolares junto às populações do campo. Objetivando construir uma educação vinculada ao campo e voltada para sua transformação, dentre os critérios utilizados para seleção e participação do curso de Licenciatura em Educação do Campo era necessário que o candidato encaminhasse, durante o processo seletivo, a comprovação de que pertencente à área rural, e uma carta de intenções, redigida de próprio punho, descrevendo experiências e práticas anteriores no âmbito da Educação do Campo e explicitando os motivos pelos quais pretende cursar a Licenciatura em Educação do Campo. Ocorreu também por meio da participação em algum movimento social, sindicato, associação ou comunidade de grupos minoritários, como os quilombolas, os assentados e os ribeirinhos. Tinha como intuito formar uma turma que estabelecesse um vínculo sólido com a comunidade para, então, entender a formação de professores com uma perspectiva transformadora.

No que diz respeito às estratégias de ingresso, segundo Molina (2015), é crucial entender que as Licenciaturas em Educação do Campo, por sua natureza, devem garantir o ingresso dos sujeitos camponeses na Educação Superior. Além disso, levando em conta a desigualdade histórica na garantia de direito à educação dos povos rurais, que se manifesta na extrema vulnerabilidade das escolas rurais, é essencial garantir a aplicação de um vestibular específico, mantendo a natureza afirmativa do Procampo. De acordo com Molina (2015), apesar do Procampo ter sido idealizado para enfrentar esses índices e atuar como uma política capaz de dinamizar e ampliar o acesso dos educadores do campo à universidade, um dos desafios enfrentados por várias instituições que ofertam a Licenciatura em Educação do Campo é resistir às exigências feitas por parte das universidades, de fazer com que o acesso à Educação Superior para os sujeitos do campo, nessas Licenciaturas, aconteça por meio do

vestibular universal, excluindo a possibilidade do ingresso por turmas com critérios específicos como, por exemplo, a vinculação de moradia no próprio campo e a atuação em escolas do campo. Em conformidade com a autora, esta pretensa universalidade de acesso descaracterizaria totalmente o propósito inicial idealizado para essa política pública, no sentido de vir a 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, ainda que não sejam educadores.

Conseguir manter o perfil específico de ingresso dessas licenciaturas é uma tarefa coletiva a ser enfrentada continuamente, não só nos embates com as Procuradorias Jurídicas das universidades, mas com o conjunto da sociedade, no sentido de ampliar a compreensão sobre a necessidade da intervenção do Estado para promover ações que de fato sejam capazes de promover a igualdade de acesso aos direitos educacionais (Molina; Sá, 2011).

Outro ponto relevante para destaque nas experiências-piloto tem relação com os referenciais teóricos dos projetos-piloto das Licenciaturas em Educação do Campo. Diante dos estudos desenvolvidos, é perceptível que o movimento da Educação do Campo trabalha com a perspectiva de formar educadores camponeses que possam atuar nestas escolas como intelectuais orgânicos da classe trabalhadora (Gramsci, 1982) contribuindo, por sua vez, com a formação crítica dos educandos que passem por estas unidades escolares, dando-lhes condições de compreender os modelos de desenvolvimento do campo em disputa, como parte integrante da totalidade maior da disputa de projetos societários distintos, entre a classe trabalhadora e a capitalista (Molina, 2015). Cabe observar o referencial teórico-metodológico ou os eixos norteadores do curso a partir dos seguintes dados:

Quadro 3 - Referencial teórico-metodológico e eixos norteadores dos cursos

Universidade de Brasília	Universidade Federal da Bahia	Universidade Federal de Minas Gerais	Universidade Federal de Sergipe
<ul style="list-style-type: none"> • Paradigma de complexidade. • Organização de currículo a partir da ideia de multi, inter e transdisciplinaridade. • A Escola não é a única, nem o principal espaço educativo (UNB, 2008,13). • Organizar metodologicamente o 	<ul style="list-style-type: none"> • Materialismo Histórico-Dialético. • Sistema de complexos temáticos. • “O foco da educação é o educando enquanto sujeito histórico, suas problemáticas e sua contextualidade” (UFBA, 2008, p. 29). 	<ul style="list-style-type: none"> • No projeto não há uma explicitação do referencial teórico-metodológico, mas há muitas referências à teoria da educação popular em Freire, das quais destaco: “Sem valorizar o saber prévio não existe possibilidade de reconstrução de 	<ul style="list-style-type: none"> • Na proposição desta Universidade há destaque para a Hermenêutica e a teoria do professor reflexivo/pesquisador, bem como a presença das teses construcionistas sociais e Freireanas. • “A dimensão política está articulada, neste projeto, diretamente à dimensão do

<p>currículo por alternância oferecendo preparação específica para o trabalho pedagógico com famílias e/ou grupos de sociais de origem dos estudantes, para liderança de equipes e para a implementação (técnica e organizativas de projetos de desenvolvimento sustentável (UNB, 2008, p.12).</p> <p>• Tempo escola e tempo comunidade integram a atuação dos sujeitos educandos na construção do conhecimento necessário à sua formação de educadores, não apenas nos espaços formativos escolares, como também nos tempos de vida culturais e psíquicos das comunidades onde se encontram as comunidades do campo. A presente proposta se inscreve na preocupação de trazer os saberes dos sujeitos do campo para dentro do contexto formativo dos educadores-docentes e constituir um olhar dialógico sobre a dinâmica da realidade do campo. Afirma-se que a escola não é o único espaço educativo dessa realidade, e pergunta-se sobre os tantos processos educativos que ocorrem na experiência de vida desses sujeitos, sobre as formas e manifestações de subjetivação aí existentes.</p>	<p>•O trabalho como princípio educativo. O Projeto Político Pedagógico da UFBA defende que o “importante é garantir que os alunos se apropriem/ criem/construam conhecimentos não em sequências lineares, mas em rede, em tessituras de relações complexas, fazendo abordagens problematizadoras de saberes contextualizados geohistoricamente que despertem o debate e confronto em sala de aula e na comunidade, gerando eixos temáticos. Porém, eixos temáticos por si só não têm capacidade de promover a formação humana integral. No limite colocam para a escola os problemas vitais da realidade e da comunidade sobre os quais precisa refletir” (UFBA, 2008, p. 31).</p> <p>•“Nesta experiência de licenciatura, a proposta consiste em trabalhar a educação integral por meio da organização curricular que tenha como base um Sistema de Complexos Temáticos, como indicação de possibilidade para alterar a organização do trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento nos currículos escolares” (UFBA, 2008, p. 31).</p>	<p>saberes/práticas. Paulo Freire compreende a educação como processo de conscientização. Aprender tem sentido quando nos envolve no compromisso de transformar a realidade. O educador e o educando aprendem e ensinam ao mesmo tempo. A melhor maneira de refletir é pensar a prática e retornar a ela para transformá-la. A formação autêntica promove a autonomia e dialogicidade” (UFMG, 2008, p. 15).</p> <p>•Na proposta da UFMG, há o entendimento de que os próprios movimentos sociais produzem sua teoria pedagógica. “Nesta perspectiva, é importante partir do acúmulo dos inúmeros movimentos sociais do Campo, que, em suas propostas, já trazem uma concepção de educação e de escola, onde os processos de ensinar e de aprender não estão desvinculados dos processos de viver e de produzir” (UFMG, 2008, p. 15). A escola do campo, demandada pelos movimentos sociais (...) “É Uma escola que, em seus processos de ensino e de aprendizagem, considera o universo cultural e as formas próprias de aprendizagem dos povos do Campo, que reconhece e legitima esses saberes construídos a partir de suas experiências de vida. Uma escola que</p>	<p>conhecimento crítico que a própria reflexão educativa produz ou pode produzir a partir dos seguintes aspectos: a) Adotar uma compreensão de ciência que facilite a reflexão hermenêutica e inclua na sua construção processos que atenuem no desnivelamento dos discursos, dos saberes e das comunidades que produzem(conhecimentos científicos, saberes da tradição, populares...); a superação da dicotomia entre pensamento/ação; conhecimento pragmático/retórico; objetividade/subjetividade; teoria/prática.</p> <p>•Sobre o professor reflexivo: “A sala de aula é o próprio laboratório da pesquisa e o professor e alunos são os pesquisadores e sujeitos da investigação ao mesmo tempo. Não é pesquisa acadêmica, mas uma forma sistematizada e organizada de produzir conhecimento sobre uma realidade específica e nela intervir a partir de suas próprias reflexões” (UFS, 2008, p. 17).</p> <p>•A questão da dialogicidade em Freire e das teorias construcionistas sociais é assim expressa no projeto: “A dimensão política da prática pedagógica está em reconhecer que o trabalho educativo tem a função de problematizar o mundo em que vivemos e de colocar em diálogo conhecimentos e práticas sociais que gerem condições de ampliação dos espaços de comunicação e do alargamento cultural, ético e político dos argumentos utilizáveis pelos vários</p>
--	---	--	---

		se transforma em ferramenta de luta para a conquista de seus direitos de cidadãos (UFMG, 2008, p. 15-16).	grupos presentes de modo que, por meio da educação, se possa contribuir para a emancipação humana e social (UFS, 2008, p. 17)
--	--	---	---

Fonte: Quadro organizado a partir de Santos (2011).

No tocante aos referenciais teóricos, observam-se algumas diferenças que orientam a operacionalização dos cursos. A proposta da UFBA, por exemplo, anuncia como fundamento filosófico e metodológico o Materialismo Histórico-Dialético, enquanto na UFS a opção Fenomenológica/hermenêutica, a teoria do professor pesquisador/reflexivo ganha destaque. Na UNB e na UFMG, é recorrente o anúncio do Paradigma da Complexidade e das formulações freireanas (Santos, 2011). É oportuno ressaltar que o curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFBA sinaliza uma questão jamais vista nos demais projetos investigados, ou seja, ter como base teorias educacionais e pedagógicas progressistas. O projeto histórico e hegemônico, sua transformação, as teorias do conhecimento, materialismo histórico-dialético.

Para Taffarel (2010), “[...] o Curso de Licenciatura em Educação do Campo é uma ação tática que possibilitará aproximar as universidades públicas das redes de ensino existentes e dos movimentos sociais de luta” (Taffarel *et al.*, 2010, p. 6). Os autores acreditam que esta tática não acontece sem objetivos e métodos que, conforme a proposta da UFBA, devem estar fundamentados no Materialismo Histórico-Dialético e na pedagogia Pistrakiana da auto-organização dos coletivos de estudantes, professores e o sistema de complexos temáticos como orientadores da organização do trabalho pedagógico e do currículo.

Nesta experiência de licenciatura, a proposta consiste em trabalhar a educação organizada através do Sistema de Complexo Temáticos, como indicação de possibilidade para alterar a organização do trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento nos currículos escolares. Neste sentido, segundo Pistrak (2000), a principal questão diz respeito a como vincular a vida escolar com um processo de transformação social, fazendo dela um lugar de educação do povo, para que este se assuma como sujeito da construção de uma nova sociedade (Taffarel, 2010, p.8).

Partiu-se da teoria que identifica todo o conhecimento historicamente, seja ele científico ou da prática social. “Esse conhecimento é dado pela ação dos homens sobre a natureza e da sociedade pelo trabalho. Logo, o conhecimento desenvolvido pelo trabalho humano e, em especial, o conhecimento científico, se dá pelas relações humanas em dados modos de produção” (Taffarel *et al.*, 2011, p. 70). Nesse contexto, o Projeto Político Pedagógico da UFBA defende ser crucial garantir que os estudantes adquiram, criem e

construam conhecimentos não em linhas retas, mas em redes de conexões complexas, utilizando métodos problematizadores de conhecimentos contextualizados geo-historicamente que promovam discussões e confrontos em sala de aula e na comunidade, resultando em eixos temáticos. Os eixos temáticos isolados não são capazes de fomentar a formação humana completa. No extremo, transferem para a escola as questões cruciais da realidade e da comunidade que geram reflexões.

Taffarel *et al.* complementam que,

[...] com relação ao trato com o conhecimento, a apropriação dos conteúdos pelos educandos é entendida como direito de acesso ao conhecimento socialmente produzido e historicamente acumulado pela humanidade. Essa apropriação consiste em dar subsídios aos educandos para a criação de estruturas de pensamento que lhes permitam refletir sobre a lógica capitalista perversa e destrutiva e possam devolver outra lógica científica de relações sociais que valorize o trabalho coletivo, à autodeterminação e as formas revolucionárias de organização (Taffarel *et al.*, 2011, p. 70).

Partindo das premissas dos autores a fim de pensar a prática da educação do campo que rompa com a fragmentação dos conteúdos, a orientação teórica metodológica da Pedagogia Histórico-Crítica adotada pelo curso nesta universidade possibilita análise crítica, a partir da apropriação do saber elaborado a fim de compreender a existência humana em sua totalidade. Fundamentos pedagógicos eficazes na luta pela transformação da sociedade especificam que foi necessário integrar a proposta do curso ao contexto social dos educandos, entender a relevância social dos conteúdos articulados ao projeto da classe trabalhadora, aprofundando os conhecimentos das bases teóricas e da totalidade do conhecimento da humanidade, em especial, o conhecimento científico relacionado ao campo. O conhecimento historicamente acumulado e socialmente produzido é tratado por professores e estudantes no trabalho pedagógico (Taffarel *et al.*, 2011). O único projeto que se fundamenta nos preceitos do materialismo histórico-dialético e da pedagogia histórico-crítica foi o da UFBA, ou seja, o mencionado curso assume a posição de contribuir com uma formação que promova o desenvolvimento “integral dos sujeitos, realizada através de uma pedagogia crítica, vinculada a objetivos políticos de emancipação e de luta por justiça e igualdade social” (UFBA, 2008 p. 24). As demais experiências-piloto não fizeram adesão à proposta, o que acarretou o processo de conhecimento e aprendizagem, na consciência dos sujeitos.

No contexto de disputas de projetos, a Educação do Campo, como projeto educativo para a classe trabalhadora rural, não pode ser compreendida separada do contexto das disputas entre os diferentes projetos, sobretudo quando se pensa em uma educação que objetiva a

superação da sociedade capitalista. Saviani (1989) salienta que o professor deve proporcionar para os alunos o acesso aos conteúdos que são necessários para a compreensão e participação ativa na sociedade, de modo que estes tenham acesso às mesmas condições de conhecimentos daquele sujeito que vive na cidade, tendo em vista que vivemos em uma sociedade capitalista. O autor evidencia que, mesmo em uma sociedade capitalista, deve-se promover uma educação que não seja, necessariamente, reprodutora da situação vigente, mas adequada aos interesses da maioria da população brasileira.

A educação deve atender aos interesses da maioria da população, de modo que se aproprie daquilo que a burguesia tem se apropriado: a riqueza material e imaterial. Em outras palavras, a classe trabalhadora deve dominar os mesmos conteúdos que a burguesia domina de modo que seja possível o enfrentamento em pé de igualdade, tendo em vista que conhecimento é uma força produtiva e aqueles que dominam as forças produtivas estão dominando a sociedade. Assim, socializar o conhecimento da classe burguesa é tirar dela o status de detentora dos meios de produção. Na situação de conflito de classes, a classe burguesa, que detém o poder, tem empregado todas as suas estratégias na proteção de seu território (a propriedade privada). O conhecimento é de grande importância na luta contra a burguesia, contra o agronegócio, pois à medida em que é fragilizado o acesso ao conhecimento e também o conteúdo de formação de professores surge o risco de estar formando subprofessores, aquilo que tanto a burguesia almeja. Por isso, chamamos a atenção para a importância da formação de professores com um sólido conhecimento teórico, uma base teórico-metodológica capaz de elevar a capacidade teórica dos professores para atuarem em um patamar mais elevado em espaços geográficos de conflito, como é o caso do campo brasileiro, capaz de compreender e explicar o modo de produção capitalista, bem como a especificidade da educação emancipatória com base no referencial marxista. Tratando-se dessa pesquisa, se não for possível formar professores conscientes, críticos, com habilidades necessárias, assim como reconhecidos e para ingressar no mercado de trabalho, quais contribuições o curso está trazendo?

Por outro lado, diante das 4 experiências-piloto e seus fundamentos epistemológicos e pedagógicos, como compreender/examinar a proposta de uma Licenciatura em Educação do Campo sem se perder em uma variedade de base teóricas e experiências? É constatada a predominância da pedagogia de Paulo Freire (Pedagogia da Libertação), da alternância e do escolanovismo. Isso nos faz ponderar sobre a Pedagogia Histórico-Crítica como uma opção para essa educação, envolvendo esclarecimentos conceituais e a análise da produção

acadêmica relacionada com o referido tema. Com base nestes esclarecimentos, conclui-se que a Pedagogia Histórico-Crítica vai além de uma metodologia ou didática. É uma visão de educação, conhecimento, homem e sociedade, que é transformadora, revolucionária e adequada para trabalhar com todas as formas de educação, em todos os níveis, modalidades e ambientes educativos. Daí a necessidade da PHC se colocar ao lado do Movimento por uma Educação Básica do Campo na luta pelo direito à educação no campo e pela superação dos desafios que, historicamente, se apresentam em relação à formação crítica do homem do campo sem, contudo, negligenciar as diferenças e semelhanças entre essas duas perspectivas educacionais.

Um dos aspectos centrais que se mostra nas quatro experiências, e que avança em relação ao dilema histórico na formação de educadores no Brasil, refere-se à tradicional disjunção teoria prática, e entre a separação forma e conteúdo (Molina, 2011; Saviani, 2010). Os autores evidenciam que “Pesquisa, Prática Pedagógica e Estágio se constituem também como ações articuladas, integradas indissociáveis no processo formativo, e que fomentam a produção de conhecimento acerca do contexto sociocultural da sala de aula, intervenção na realidade e o exercício da práxis” (p. 348). Acrescido às próprias características da Alternância, a importância de valorizar esta vinculação se faz presente a partir da adoção do trabalho com o Sistema de Complexos, em implantação na experiência da UFBA e da UnB, descrito anteriormente.

Percebe-se nas quatro experiências-piloto a construção de diferentes estratégias para qualificar o trabalho dos educandos e a presença/acompanhamento dos docentes das universidades no Tempo Comunidade. Outro desafio assumido pelas quatro instituições foi o de garantir e viabilizar aos educadores o direito de acesso às Tecnologias da Informação e Comunicação - TICs e ao seu uso, tanto para o processo formativo quanto uma ferramenta de trabalho nas escolas e comunidades do campo. Tem-se a implantação dos Centros de Desenvolvimento Tecnológico que a UFBA, educadores e demais parceiros estão implantando em municípios baianos, assim como as Casas Digitais que a UnB, também em articulação com educandos da LEdoC e parcerias, está implantando na região Centro-Oeste. Ações que trazem importantes contribuições para a Educação do Campo (Molina, 2011).

Outra característica marcante dos quatro pilotos, apontada por Molina (2011), refere-se à imprescindível vinculação dos processos de ensino aprendizagem com as condições concretas de vida destes futuros educadores e de seus educandos, sujeitos do campo em luta pela garantia da manutenção da identidade. Tal como salientam Taffarel *et al.* no relato da

UFBA: “É necessário garantir a formação colada à luta da terra, na terra, pela terra, a luta pela Educação do Campo”. Para Molina, “esta vinculação intrínseca ao desenho original da proposta fica sob ameaça pela tendência de minimização da participação dos movimentos sociais e sindicais do campo na execução das Licenciaturas à medida que se amplia sua oferta”. A autora frisa que “se, por um lado, é benéfico ampliar a oferta de vagas na Educação Superior para a formação de educadores do campo, é temerário que venha se fazer “mais do mesmo” numa ampliação que se desvincula dos princípios fundantes da Educação do Campo, sendo o protagonismo dos sujeitos coletivos um deles” (Molina, 2011, p. 349-350). Realça a necessária vigilância e articulação para manter a “principal marca constitutiva” da Licenciatura em Educação do Campo.

Molina (2015) profere que, embora os docentes atuantes nas Licenciaturas em Educação do Campo se comprometam com a promoção de uma educação crítica e emancipatória, apenas a vinculação concreta com as lutas sociais e coletivas, de fato, vai promover uma formação diferenciada aos educadores que dela participam. Só o debate teórico sobre as lutas não forma os lutadores do povo. É a 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 podendo, 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.

As experiências-piloto foram sem dúvida, e continuam sendo, uma experiência desafiadora. Não se pode deixar de situar que o curso se desenvolve “na contramão de uma lógica de acesso que não tem como ser mantida se as universidades não tomarem medidas de uma abertura política pedagógica para atender aos diferentes, de modo também diferenciado” (Jesus; Santos, 2011, p. 90). Fatores que envolvem desde a forma de acesso ao curso, seguidos pelas condições de permanência dos estudantes, bem como a continuidade dos estudos, dentre outros aspectos previstos nos orçamentos da própria instituição.

Taffarel *et al.* (2011) frisam que as propostas de estruturação dos projetos-piloto do curso de Licenciatura em Educação do Campo têm incitado um processo de debate, conflitos e disputas de ideias. Por isso, questões teóricas, curriculares, de gestão, administração, financiamento, diretrizes, bolsas e avaliação perpassam as experiências-piloto (UFBA, UFS, UFMG, UnB), bem como as demais instituições de ensino que fizeram adesão à proposta de

formar professores da Educação do Campo. Questões que, segundo os autores, acarretam elaborações teóricas que permitam avançar na teoria pedagógica e na teoria educacional do Brasil. Em outras palavras, exige resistência e muita luta.

As experiências-piloto aqui apresentadas, ainda com suas contradições e desafios, foram “berço” para o “nascimento” e expansão de outros cursos de Licenciatura em Educação do Campo nas diferentes regiões do país. Fruto da luta social pelo direito ao acesso e permanência da educação pública que dialogue com o campesinato. Tal licenciatura vem existindo e resistindo frente aos desafios postos das reformas educativas neoliberais em curso, o que requer movimentos de resistência, formação crítica e lutas coletivas. Sobre a expansão das Licenciaturas em Educação no Campo brasileiro veremos a seguir.

3.4 Das experiências-piloto à expansão das Licenciaturas em Educação do Campo

Ainda que nosso objetivo não seja tratar sobre a expansão das Licenciaturas em Educação do Campo, concebemos como importante compreender os rumos tomados a partir das experiências-piloto. Para tanto, vimos que a educação sempre esteve presente nas pautas de lutas do MST, experiências advindas desde os anos de 1990, com a oferta do magistério, com o objetivo de garantir o acesso à educação para assentados e acampados do movimento. Tendo em vista o papel dos movimentos sociais com as iniciativas voltadas para a formação de educadores do campo, inquieta-nos compreender, ao passo que a Educação do Campo se institucionaliza com as experiências-piloto, como é ampliada a sua oferta para demais instituições, bem como se esse acesso vai além da militância dos movimentos sociais e como fica a essência gestada nos movimentos sociais.

É visto que, desde 2008, foram publicados 3 (três) editais no intuito de:

Convocar as Instituições Públicas de Educação Superior para a apresentação de projetos de cursos regulares de Licenciatura em Educação do Campo. [...] para a formação de professores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas localizadas nas áreas rurais (Brasil, 2008, p. 1).

Na concepção de Paula (2020), o fato de convocar instituições públicas para participar dos editais de seleção dos projetos configurou uma forma de ampliação e continuidade do Procampo. Registra-se que as experiências com a Licenciatura em Educação do Campo se iniciaram em 2007 com os projetos-piloto. Desde o primeiro edital, lançado em 2008, já estava previsto que as instituições de ensino superior pudessem apresentar propostas para

cursos regulares, com duração de quatro anos, voltados à formação de professores para a docência em anos finais do Ensino Fundamental e Médio. Somente no edital de 2012 estava previsto que fossem ofertadas vagas durante três anos consecutivos, sendo essa uma das iniciativas para garantir a continuidade dos cursos dentro das instituições.

É válido lembrar que foram os movimentos sociais, inseridos na luta pela terra e pela reforma agrária, que, no ano de 1998, conquistaram a aprovação do Pronera, vinculado ao MDA, responsável por estabelecer parcerias com Instituições de Ensino Superior Públicas, com ações propostas às pessoas assentadas de reforma agrária. Salientamos, ainda, que tais políticas de ampliação das discussões e concretização de políticas públicas voltadas para a formação em nível superior foram pensadas e efetivadas a partir dos governos Lula (2003-2010) e Dilma (2011-2016), interrompidas com o golpe de 2016 (Leal; Dias; Camargos, 2019).

Como já apontado anteriormente, a Licenciatura em Educação do Campo teve seu embrião na criação do curso de Pedagogia da Terra a partir do fomento previsto pelo Pronera. Tal experiência serviu de base para a criação de quatro projetos-piloto desenvolvidos a partir de 2008 pela UFMG, UNB, UFS e UFBA. Com as experiências-piloto, o MEC lançou edital para que outras universidades também pudessem ofertar os cursos de Licenciatura em Educação do Campo. Para Molina e Antunes-Rocha (2014), o anseio à época era pela ampliação da experiência de formação docente, fosse por parte dos movimentos sociais, fosse pelo Estado.

No edital de 2012, foram selecionados 45 projetos.

No caminho, tiveram instituições que deram continuidade aos seus projetos e aquelas que propuseram novos projetos. Ressalta-se que determinadas instituições ofertaram o curso de Licenciatura em Educação do Campo, mas não haviam sido selecionadas por meio de editais que previam que os cursos estivessem fundamentados nas especificidades frisadas pela Resolução FNDE n. 20/2012, no que tange ao ponto de vista político-pedagógico, operacional e logístico (Paula, 2020).

Na pesquisa desenvolvida por Paula (2020), nota-se que, desde as experiências-piloto, foram selecionadas 70 (setenta) instituições de ensino superior para ofertar o curso, sendo elas federais, estaduais e municipais. Durante a pesquisa, foi possível identificar: instituições que ofertaram uma única turma; instituições que não chegaram a ofertar o curso; instituições que foram selecionadas por meio dos editais e estão com os cursos ativos ou inativos; cursos oferecidos sem vínculo com o Procampo e que funcionam na modalidade de Educação a

distância. A autora mostra que nos últimos períodos entre 2018 e 2020, dentre as 43 universidades ativas, 4 (quatro) cursos optaram pelo ingresso por intermédio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) ou pelo Sistema de Seleção Unificada (SISU). Também, cabe ressaltar que em 2024, 25 novas turmas deram início via Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PAFOR), cursos estanques, ou seja, não institucionalizados nas universidades. A maioria das instituições, porém, permanece realizando processos seletivos específicos, dando prioridade ao acesso de pessoas que mantêm vínculos com o campo.

Todas as regiões brasileiras foram contempladas com a oferta do curso de Licenciatura em Educação do Campo. A região Nordeste, seguida da região Norte, tem o maior número de cursos ativos. A região Nordeste teve a maior oferta de cursos, sendo 26 instituições selecionadas (Paula, 2020, p. 147). Ao todo, no país, são aproximadamente 225 turmas, o que corresponde a aproximadamente 8.000 matrículas de ingressantes, sendo parte delas já concluída e outras ainda em curso. A maior parte das turmas está concentrada nas Regiões Nordeste (25%) e Norte (24%) que, conforme o Censo 2010 (IBGE, 2011), são as áreas menos urbanizadas do País possuindo, cada uma, mais de um quarto de sua população vivendo em áreas rurais, seguidas pelas regiões Sul (21%), Sudeste (17%) e Centro-Oeste (13%). (Leal; Dias; Camargos, 2019).

Paula (2020, p.147) elucida que

[...] essa realidade corresponde à expectativa do programa em atender regiões que apresentassem maior carência de professores formados em nível superior para atuarem nas escolas no campo. No Censo Escolar de 2007, foi identificado que na região Norte 44% dos professores que atuavam no ensino fundamental e ensino médio eram formados em cursos superiores com Licenciatura. Na região Nordeste este número era de 45%, seguido da região Sudeste, com 72%, Sul com 72,5%, e Centro-Oeste, com 73%.

Consoante Leal, Dias e Camargos (2019, p. 43-44):

Os cursos são ofertados em seis diferentes áreas de conhecimento, quais sejam: Ciências Agrárias (CA), Ciências da Natureza e Matemática (CNM), Ciências da Vida e da Natureza (CVN), Ciências Sociais e Humanidades (CSH), Línguas, Artes e Literatura (LAL) e Matemática, variando conforme as regiões. A esse respeito nota-se (48%) são ofertados em apenas uma área do conhecimento, 12 cursos (27%) oferecem formação em duas diferentes áreas, seis cursos (14%) oferecem formação em três distintas áreas e cinco cursos (11%) oferecem quatro diferentes áreas de formação. De modo específico, a habilitação na área de Ciências da Vida e da Natureza é ofertada por 16 instituições; a área de Ciências Agrárias está presente em 10 instituições, da mesma maneira que a área de Matemática. A área de Línguas, Artes e Literatura, por sua vez, está presente em nove instituições e, por fim, a área de Ciências da Vida e da natureza e matemática está presente em cinco instituições.

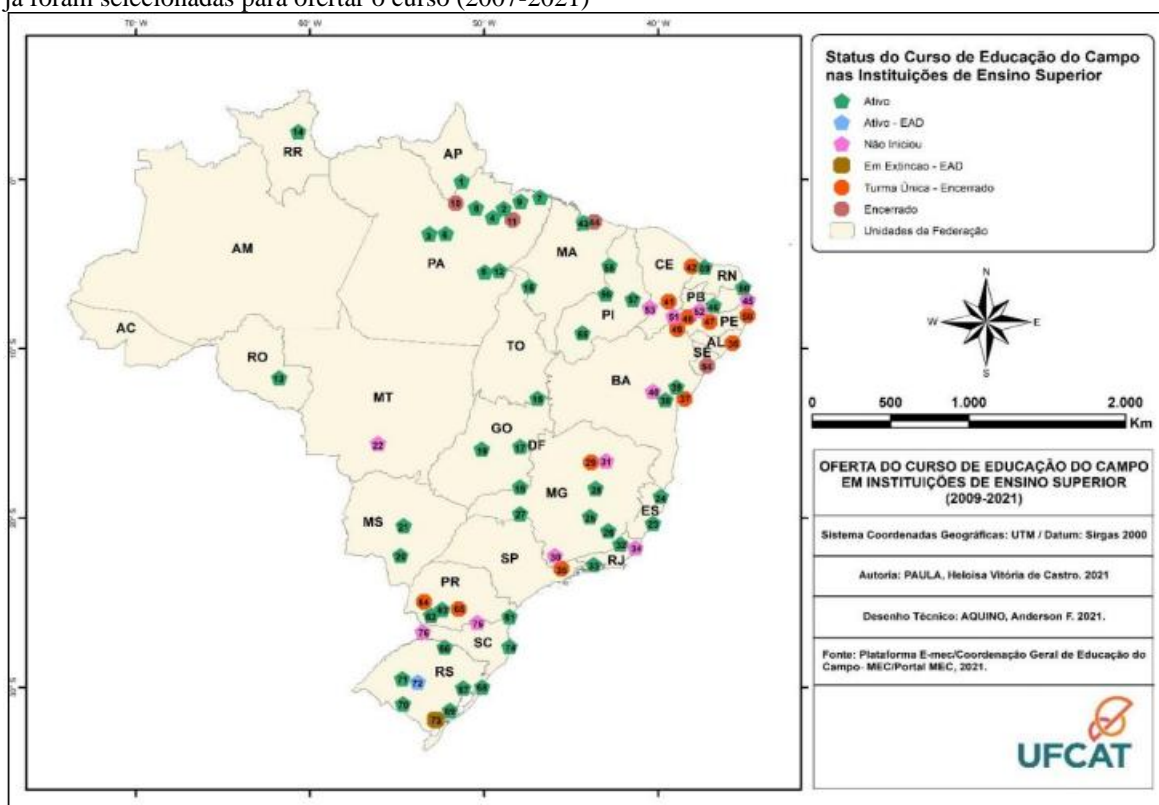
De modo geral, a formação na área de Ciências da Vida e da Natureza (CVN) é ofertada por maior número de instituições e, se considerarmos os cursos que ofertam, conjuntamente, a habilitação em Ciências da Vida e da Natureza e Matemática, tal formação abrange 73% dos cursos existentes no país.

Com base nos levantamentos de Paula (2020), ao acompanhar as instituições ativas entre os anos de 2018, 2019 e 2020, foi possível notar que:

Dos cursos selecionados para a Região Nordeste, 12 (doze) encerraram as atividades ou não chegaram a iniciar o curso. A Universidade Federal da Bahia e a Universidade Federal de Sergipe foram selecionadas para desenvolverem o projeto piloto em 2007, mas atualmente não possuem turmas em andamento e encerraram a atividade do curso. A região Norte apresentou, no Censo Escolar de 2007, o maior número de professores sem formação em nível superior, representando a região com maior carência na formação de professores. As 11 (onze) instituições selecionadas para ofertarem o curso de Licenciatura em Educação do Campo mantêm a oferta do curso e abriram processos seletivos nos últimos três anos. A região Centro-Oeste teve a menor oferta de cursos a partir dos editais. Foram seis ofertas, portanto, o Instituto Federal do Mato Grosso, mesmo sendo contemplado pelo edital 02/2012, não chegou a iniciar suas atividades. A região teve uma universidade piloto, a Universidade de Brasília, que permanece ofertando o curso e mantém atualmente um importante volume de pesquisas acadêmicas na graduação e pós-graduação sobre a temática da Educação do Campo. Dentre as universidades selecionadas, somente 5 (cinco) cursos permanecem ativos. Para o ano de 2020 o curso ofertado pela Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão irá aderir ao ingresso por meio do SISU. A região Sudeste teve 12 (doze) instituições ofertando o curso, dessas, 2 (duas) ofereceram turma única e 2 (duas) não iniciaram as atividades do curso. Em 2019, 8 (oito) cursos estão ativos e realizaram editais para novas seleções. A Universidade Federal de Minas Gerais foi uma das primeiras iniciativas de Educação do Campo no Brasil, pois, em 2004, já havia iniciado sua primeira turma em parceria com o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea) e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). A UFMG também apresenta ricas contribuições acadêmicas através da publicação de pesquisas e estudos sobre a Educação do Campo. A região Sul teve 15 (quinze) instituições que ofertaram a Licenciatura em Educação do Campo. Deste número, 1 (uma) não iniciou as atividades; 2 (duas) não foram selecionadas através de editais e ofertam o curso na modalidade de Educação a Distância e 2 (duas) ofertaram somente uma turma com 60 (sessenta) estudantes e já encerraram as atividades. Esta região vem produzindo importantes reflexões sobre a Educação do Campo vinculadas à permanência no campo devido a um número considerável de propriedades voltadas à agricultura familiar nessas regiões (Paula, 2020, p. 148-152).

A partir desse diagnóstico, foi possível identificar a territorialização dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo nas diversas instituições de ensino superior. O mapa a seguir demonstra a distribuição dos cursos no território nacional.

Figura 1 - Mapa - Cartografia da Educação do Campo no Brasil - Status das Instituições de Ensino Superior que já foram selecionadas para ofertar o curso (2007-2021)



Fonte: Paula (2020).

Diante do exposto pela autora, dos 76 cursos identificados foi possível verificar aqueles que foram projeto-piloto; contemplados por edital ou atendidos mediante demanda da região; que foram contemplados, mas não iniciaram o curso e que ofertam o curso na modalidade de Educação a Distância (EAD). Na visão da autora, os dados exibidos em relação ao número de cursos por região justificam-se pela realidade do déficit de professores com formação adequada, atuando nas escolas, como constatado no Censo Escolar de 2007, ano em que se inicia o programa. Esses dados alinhados com o levantamento do I Censo Nacional da Reforma Agrária levam ao diagnóstico da necessidade de ampliação na formação de professores que se refletiu na oferta dos cursos em todo território nacional (Paula, 2020).

Outro destaque feito pela autora está relacionado à oferta dos cursos. Frisa que a oferta por meio do SISU e ENEM é vista como enfraquecedora do curso, ao passo que abre mão do processo seletivo específico e se abre a ampla concorrência que, mesmo atendendo alunos cotistas, não poderá colocar sua especificidade como critério de seleção. Tratando-se da especificidade do público que deveria acessar os cursos, Paula pontua que esse critério não pôde ser seguido por algumas instituições, mesmo nos primeiros editais dos processos

seletivos. Determinadas IES não estavam inseridas em contextos que possibilitassem esse critério, tendo que abrir a possibilidade de ingresso para outros alunos que tivessem cursado o Ensino Médio.

Para essa realidade, ao analisar os dados apresentados pelo Censo da Reforma Agrária, que mostram que o número de analfabetos dentre os sujeitos da Reforma Agrária em 1996 chegava a 43% e que mesmo com as ações do Pronera a partir de 1998, o tempo lento do processo educacional não seria capaz de corrigir os déficits de escolaridade a ponto de terem um público efetivo para o Procampo. Ou seja, mesmo que o Pronera tivesse minimamente alcançado o seu objetivo, ainda assim, uma década seria insuficiente para que o público do Pronera fosse efetivamente os que seriam atendidos prioritariamente pelo Procampo (Paula, 2020, p. 195-196).

Desta feita, a autora entende que o início da institucionalização da Educação do Campo já ocorre de forma ampliada, o que não é ruim. O ingresso no curso já mostra uma diversidade de sujeitos que, mesmo vindo no curso somente uma possibilidade de ter um nível superior, ao longo deste se reconhecem sujeitos neste processo. Entende-se que, mesmo que o ingresso não dê conta de atender à especificidade, o decorrer do curso por si só é seletivo, ao passo que se não existe identidade com a temática, os alunos evadem.

Conforme Leal, Dias e Camargos (2019), a expansão dos cursos é composta por diferentes dinâmicas relativas à territorialização, que ocorre nos estados aos quais pertencem. Registra-se a existência de distintas tramas e suas decorrências na interiorização das ofertas da Licenciatura em Educação do Campo, especialmente nos casos em que os campi universitários estão situados nas capitais estaduais e/ou cidades de maior porte nas diferentes sub-regiões, ou seja, mais distantes das áreas rurais de origem de boa parte dos estudantes. Para os autores, a ausência da garantia de fundos públicos adequados visando ao atendimento das necessidades específicas dos cursos é um complicador na expansão e interiorização de cada um deles, o que dificulta a formação por alternância pedagógica, também contribui com o enfraquecimento de princípios no movimento de consolidação da Educação do Campo nas diferentes regiões do país.

Leal, Dias e Camargos (2019) elucidam que a questão financeira tem sido um complicador no processo de consolidação dos cursos. Os autores exemplificam que, em Planaltina/DF, na UnB, o curso abrangia estudantes de todo Centro-Oeste e do estado de Minas Gerais, porém, com a falta de recursos, reduziu apenas para as proximidades do Distrito Federal. Outro exemplo apontado pelos autores mostra que “essa resistência é causada pelas marcas da concentração da propriedade da terra e de violentos conflitos nos campos sul-mato-grossenses”. Ou seja, “a territorialização do agronegócio é um desafio

enfrentado tanto por este quanto por outros cursos, especialmente aqueles localizados na chamada área de expansão da fronteira agrícola no Brasil pós década de 1990, a exemplo da Universidade Federal do triângulo Mineiro (UFTM) e a Universidade Federal do Pará (UFPA)” (2019, p. 45).

Nota-se que, por um lado, o curso é perpassado por uma marca regional que consiste na “diversidade socioterritorial, cultural e econômica”. Por outro lado, a região tem sido impactada pelo intenso avanço do agronegócio. “As lutas por educação do campo se ampliam, pois, os sujeitos sociais do campo começam a reivindicar direito de acesso e permanência às escolas de educação básica e educação superior, por isso pautam em suas demandas as batalhas que têm sido travadas para ingressar na universidade pública” (Silva *et al.*, 2016, p. 1605). Vários foram e seguem sendo os desafios e potencialidades no processo de implantação e consolidação dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo nas mais diversas regiões do Brasil.

Molina (2015) explicita que a ampliação dos cursos traz, entre outros aspectos, possibilidades relacionadas: 1) a consolidação da Educação do Campo como área de produção de conhecimento; 2) ao espaço de acúmulo de forças para conquista de novas políticas públicas; 3) a ampliação do acesso e uso das Novas Tecnologias nas Escolas do Campo. Esta mesma autora sinaliza que, por outro lado, se faz necessário indicar os desafios capazes de advir da expansão dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, dentre eles: 1) diversificação das estratégias de ingresso dos sujeitos camponeses nas Licenciaturas; 2) fortalecimento do protagonismo dos movimentos sociais; 3) a vinculação com as Escolas do Campo, inclusive como espaços de atuação profissional de egressos do curso; 4) a concepção de alternância a ser implementada nas licenciaturas e a compreensão e a execução da formação por área de conhecimento.

Em relação às estratégias de ingresso, é de suma importância que as Licenciaturas em Educação do Campo possam garantir o ingresso dos sujeitos camponeses na educação superior e, diante das contradições sociais, da desigualdade na garantia do direito à educação dos povos do campo, sobretudo relacionadas com a fragilidade da escola do campo, é imprescindível que este acesso seja por meio da realização de um vestibular específico, mantendo o caráter de política afirmativa do Procampo (Molina, 2015).

Para Frigotto (2011), é necessário entender o tema das ações afirmativas não somente no plano ideal, “do contra ou a favor, do bom ou do ruim”, mas é necessário localizá-lo em

nosso tempo histórico, tendo em vista as inúmeras contradições sociais que enfrentamos na sociedade do capital, tanto no âmbito internacional quanto no Brasil do século XXI.

Molina (2015) complementa que, no terreno das contradições, podemos compreender e situar as políticas afirmativas de Educação Superior para os camponeses, pois, apesar da totalidade na qual elas estão contidas, onde há forte determinação dos organismos multilaterais para implantação deste tipo de políticas, há também importante componente da luta dos movimentos sociais do campo para sua conquista e implantação.

Frigotto (2011) alude que, no âmbito dos organismos internacionais, as políticas afirmativas são incentivadas como parte das estratégias de modo a desviar o foco dos debates e das lutas fundamentais de uma agenda de reestruturação da Universidade Pública como, por exemplo, a autonomia universitária; as fontes de financiamento; 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 e de diversas estratégias de privatização por dentro das instituições, a partir de perversos mecanismos de captação dos recursos via mercado, retirando cada vez mais do Estado a obrigação completa de seu financiamento.

Faz-se necessário atentar para o fato de que estas estratégias de inclusão cumprem também o objetivo de “[...] mascarar o antagonismo de classe, reduzindo-os à questão de disparidades e diferenças” (Frigotto, 2011, p. 20). Logo, 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 da exigência metabólica do capital e no âmbito da luta de classes” (Frigotto, 2011, p. 21). Temos como exemplo o caso do Procampo, conquistado a partir de intenso processo de luta e organização dos movimentos sociais, que tem proporcionado a ampliação do acesso à educação superior para os sujeitos do campo (Molina, 2015), porém

[...] embora o Procampo tenha sido idealizado para enfrentar esses índices e funcionar como uma política capaz de dinamizar e ampliar o acesso dos educadores do campo à universidade, um dos desafios enfrentados por várias instituições que ofertam a Licenciatura em Educação do Campo é resistir às exigências feitas por parte das universidades, de fazer com que o acesso à Educação Superior para os sujeitos do campo, nessas Licenciaturas, se dê através de vestibular universal, excluindo a possibilidade do ingresso por turmas com critérios específicos, como por exemplo, a vinculação de moradia no próprio campo e a atuação em escolas do campo. Esta pretensa universalidade de acesso descaracterizaria totalmente o propósito inicial idealizado para essa política pública, no sentido de vir a 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, ainda que não sejam educadores (Molina, 2015, p. 155-156).

Manter o perfil preciso de entrada para essas licenciaturas não tem sido uma tarefa simples. Trata-se de um desafio coletivo a ser realizado constantemente, que envolve toda a sociedade de um modo geral, com o objetivo de expandir o entendimento sobre a necessidade de intervenção estatal para fomentar medidas que promovam a igualdade de acesso aos direitos educacionais.

Com base nos relatos em seminários, além de pesquisas, Leal, Dias e Camargos (2019) mencionam que, nos cursos já institucionalizados, se percebe uma “precarização da infraestrutura para o desenvolvimento das atividades do curso”, sobretudo no que diz respeito à permanência dos estudantes. Os relatos apontam que são raros os cursos que têm moradia universitária garantida para os estudantes (cerca de 90% deles não possuem, conforme levantamento da Comissão Nacional de Avaliação das Licenciaturas em Educação do Campo-Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST, 2017), além de problemas com relação ao transporte e a alimentação. Para a expansão e consolidação dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, ressalta-se dentre outras necessidades a importância do auxílio estudantil para a permanência dos estudantes.

Os estudos também enfatizam a necessidade de uma reaproximação, ou uma aproximação mais intensa dos gestores, professores e estudantes com os movimentos sociais e as comunidades camponesas, sendo estes os principais interessados na sua permanência e institucionalização. “Outro fator de risco extremamente importante para a manutenção dos princípios da Educação do Campo nessas novas Licenciaturas diz respeito à presença e à participação dos Movimentos Sociais, enquanto sujeitos coletivos, nessas graduações” (Molina, 2015, p. 156). Por exemplo:

No curso da UFMG, mesmo com a falta de recursos oriundos do Governo Federal a partir do início do golpe jurídico, midiático e parlamentar de 2016, os movimentos sociais do campo foram de extrema importância na possibilitação da estada e funcionamento dos últimos “TE” e das Jornadas Socioterritoriais realizadas no “TC” nos territórios de moradia e/ou trabalho dos estudantes. Também, na UNIR, os estudantes passavam grandes dificuldades devido a questão geográfica dos campi e a falta de uma moradia estudantil, e foram os movimentos sociais que se articularam e conseguiram comprar uma casa para alojamento dos estudantes (Leal; Dias; Camargos, 2019, p. 51).

Além de questões práticas, registra-se a importância da relação política e social para com o Movimento, pois “vê-se uma necessidade de voltarmos aos preceitos e as lutas que originaram o debate por uma Educação do Campo e a criação dos cursos[...] e esse

movimento só pode ser feito em diálogo com aqueles que iniciaram o processo: os movimentos sociais do campo” (2019, p. 51).

Por mais que os docentes que atuam nas Licenciaturas em Educação do Campo se comprometam com a promoção de uma educação crítica e emancipatória, é a vinculação concreta com as lutas sociais e coletivas, que, de fato, promoverão uma formação diferenciada aos educadores que dela participam. Só o debate teórico sobre as lutas não forma os lutadores do povo. É a 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 agroecológica 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. 156-157).

Os cursos de Licenciatura em Educação do Campo precisam estar em constante diálogo com os movimentos sociais, como também a participação nos processos de luta de classes no campo, na defesa de bandeiras de lutas, na luta por direitos, diante do avanço do agronegócio.

Nota-se, no Brasil, a expansão do Ensino Superior especialmente a partir do início do século XXI. Consoante os dados do Censo da Educação Superior (IBGE, 2017), o número de matrículas na educação superior teve um crescimento nos anos de 2016, porém tivera um desaceleramento nos últimos anos, por exemplo, no período entre 2006 e 2016 as matrículas cresceram 62,8%, com média anual de variação positiva de 5%, já entre 2015 e 2016, tal variação foi de apenas 0,5%. Os desafios e possibilidades relacionados à expansão e a institucionalização e consolidação dos cursos devem ser pensados nesse contexto de perdas de direitos. Para Leal, Dias e Camargos (2019), a elevada demanda pela formação inicial e continuada de professores do campo no ensino superior convive com o estrangulamento dos investimentos públicos nesta área pelo MEC que, conforme Comissão Nacional de Avaliação das Licenciaturas em Educação do Campo, vem “matando as Licenciaturas em Educação do Campo” (MST, 2017). Vale frisar que os sujeitos envolvidos em tais cursos devem manter a luta permanente para o fortalecimento dos princípios da Educação do Campo. Tratando-se dos desafios políticos e sociais a serem enfrentados pelas Licenciaturas em Educação do Campo e os sujeitos que dela fazem parte, no próximo tópico buscamos dialogar com os sujeitos egressos/educadores que fizeram e integram a referida luta, educadores que deveriam atuar no campo ou na cidade na formação de sujeitos, mas que em muitos casos têm encontrado dificuldade de reconhecimento profissional.

4 A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO A PARTIR DE COORDENADORES E EGRESSOS

Por escola no campo e inserção profissional!

“É o futuro que precisamos ter em mente com olhos críticos, para que sejamos participantes ativos do processo histórico, plenamente conscientes e preocupados com as implicações fatídicas do poder destrutivo do capital no estágio presente da história”
(István Mészáros).

Esta seção trata da análise de dados desenvolvida a partir de questionário estruturado com egressos e coordenadores de diferentes cursos de Licenciatura em Educação do Campo, em diferentes regiões do país, Norte, Nordeste, Centro Oeste, Sudeste e Sul. Expusemos a dificuldade enfrentada para que pudéssemos obter as informações. Dos questionários enviados, não obtivemos respostas de muitos, o que dificulta o desenvolvimento de pesquisas como esta que nos propusemos a desenvolver. Reafirmamos a importância da participação daqueles que se dispuseram a contribuir conosco e com a pesquisa. A partir de então, buscou-se apresentar e analisar os dados coletados referentes ao questionário realizado com egressos e coordenadores dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo. Abordamos os seguintes eixos de análise: 1. A Licenciatura em Educação do Campo na formação humana: o sonho do curso superior; 2. A Pedagogia da Alternância na formação dos sujeitos do campo; 3. Reflexões sobre a formação por área de conhecimento; 4. O curso de Licenciatura em Educação do Campo, suas contribuições e a inserção profissional.

Compreendemos que estes eixos contemplam as seguintes categorias de análise: participação em movimentos sociais, emancipação, alternância pedagógica, área de conhecimento, concursos públicos, inserção no mercado de trabalho. Para melhor compreensão do leitor, organizamos o texto por intermédio de questionamentos.

4.1 A Licenciatura em Educação do Campo na formação humana: o sonho do curso superior

Para adentrarmos nos eixos de análise que apresentam o olhar de parte dos sujeitos do campo acerca de um novo projeto de educação inspirada pelo princípio educativo na prática pedagógica das Licenciaturas em Educação do Campo, destaca-se que “a essência da

emancipação humana está no domínio consciente e coletivo dos homens sobre o seu processo de autoconstrução, sobre o conjunto do processo histórico” (Tonet, 2005, p. 177). Por sermos sujeitos históricos, somos parte da luta por uma nova sociedade. Daí a importância de uma práxis transformadora. Na perspectiva de uma contra-hegemonia, destacamos a construção da identidade dos egressos como agentes de mudança no processo de formação. Identidade esta que surge na maioria das vezes sintonizada com a luta nos movimentos sociais e sindicais, uma luta social, política e humana que rege os princípios da LEdoC em que muitos vão se assumindo, encontrando-se como sujeito pertencente a uma classe trabalhadora em disputa. Cabe lembrar ao leitor o papel ocupado pelos movimentos sociais e sindicais na luta pela Educação do Campo, sendo parte do protagonismo para a efetivação dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo. Todavia, muitos cursos têm se afastado de suas origens, isto é, dos movimentos sociais.

Tendo em vista que a luta social faz parte da construção das LEdoCs e até mesmo ousamos dizer que influencia a sua continuidade (a luta pelo acesso, permanência), é relevante que aconteça o reconhecimento e a participação social dos egressos nos movimentos sociais e sindicais. Quando perguntamos aos egressos se tinham **envolvimento com movimentos sociais**, a maioria disse ter algum envolvimento com organizações sociais, dentre elas: MST, MAB, MAM, EFAs, Movimento de Mulheres Negras e Sindicato dos Trabalhadores Rurais. Entendemos que o fato da inserção na luta social ocorrer antes, durante ou depois do curso de Licenciatura em Educação do Campo, é de grande relevância para a formação humana e de identidade dos professores/egressos e daqueles ao redor contribuindo com a atuação transformadora em seus territórios, atuação essa que envolve o engajamento nas lutas por políticas públicas, nas transformações da organização do trabalho pedagógico das Escolas do Campo, na participação ativa em movimentos sociais e sindicais do campo, além do envolvimento ativo com o projeto histórico da classe trabalhadora camponesa, a partir de iniciativas que favoreçam a produção de conhecimento pelos próprios sujeitos do campo constituindo um processo contra-hegemônico de atuação docente.

Quanto aos coordenadores que responderam ao questionário, a maioria deles também tem envolvimento com movimentos e organizações sociais: MST, EFAs, MPA, FONEC, CONTAG, SINASEFE, ADUFPA, Associação Quilombola e Sindicato dos Trabalhadores Rurais, dentre outros. O pertencimento a entidades/movimentos sociais figura como elemento primordial para se fazer “avançar na clareza teórica de um projeto para poder dar um salto de qualidade na luta política e nas práticas pedagógicas” (Caldart, 2004, p. 11), de modo que este

projeto de sociedade almejado dispute a hegemonia econômica, política, educacional e cultural buscando a emancipação humana do ser social.

Os coordenadores disseram enxergar estes movimentos como protagonistas da Educação do Campo, pois surgem nas demandas e experiências dos movimentos sociais. “São os protagonistas da luta pelo surgimento e consolidação da Educação do Campo, dos seus marcos regulatórios, além dos sujeitos referenciais na organização do trabalho pedagógico do curso” (Coordenador G, 2024). Todavia, “na construção e institucionalização dos cursos a presença dos movimentos sociais não se manteve em algumas IES” (Coordenadora E, 2024).

Para o coordenador B:

Os movimentos sociais pautam a nossa atuação, tanto com demandas relacionadas aos territórios (para onde vamos) quanto em relação às demandas pedagógicas e formativas (perfil do egresso), porque o egresso da LEdoC é para além de um professor, ele é formado para ser um agente de transformação social e sua atuação deve estar afinada com os anseios populares e com os movimentos sociais. É importante estarmos em permanente contato com os movimentos sociais para que possamos formar profissionais capazes de atender os anseios dos movimentos populares que são a origem e a razão de existir do curso de licenciatura em educação do campo (Coordenador, B, 2024).

É válido reafirmar a necessidade e a importância da participação principalmente dos movimentos sociais na luta pela Educação do Campo, nesse caso específico, das demandas, construções e institucionalização dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo nas instituições de ensino, assim como o envolvimento dos egressos e coordenadores nessa luta, pois, ainda que muitos não possuam ligação com organizações sociais, é viável que com o curso construa uma identidade “[...] não se nasce militante, se constrói uma militância. Mas é importante ter clareza que o perfil docente nasce da luta, e que os desafios são a materialidade da vida” (Anais do IV seminário nacional da Licenciatura em Educação do Campo, 2014, p. 17). Dialogamos com Silva (2017, p. 209), ao pontuar a extrema necessidade de que os egressos, coordenadores e docentes entendam que as LEdoCs têm um método e uma concepção de formação sintonizada com as lutas dos povos do campo, “constituídas na correlação de força contra o agronegócio, e que nesta correlação assume uma posição de classe contra a segregação social, política e educacional que ameaça a perda da identidade dos sujeitos do campo e a negação de seus direitos humanos e sociais”.

Perguntamos aos egressos: **Que motivos levaram você a fazer o curso de Licenciatura em Educação do Campo?**

Nas respostas obtidas, reafirmam que o curso de Licenciatura em Educação do Campo busca formar e habilitar professores para atuação nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio para trabalhar em escolas, principalmente no campo ou com alunos do campo. O curso é uma demanda dos movimentos sociais frente às condições adversas que o campo vem enfrentando. Com isso, propôs uma nova proposta de educação para a formação destes sujeitos.

Para os egressos, a opção pelo curso de Licenciatura em Educação do Campo aconteceu a partir de diferentes motivos. Elencamos alguns deles de modo geral e destacamos alguns específicos como, por exemplo:

Ser um sonho, a oportunidade de cursar uma graduação.

Fortalecer laços com o campo.

Qualificar contribuição política e pedagógica na militância do MST.

Ter uma formação por ser um curso voltado para o campo;

Devido à aproximação Teórico-pedagógica e metodológica com minha realidade e experiência de vida. O envolvimento com os movimentos sociais.

Residir em um acampamento do MST não querer sair do campo para estudar, gostar da área de formação, ter estudado em escola do campo e gostar da proposta da Educação do Campo.

Ser parte de um Movimento Social.

Poder trabalhar nas escolas do campo.

O modelo do processo seletivo diferenciado.

Além dos motivos citados, o fato do curso ser ofertado na modalidade de alternância tem sido um dos principais motivos que acarreta a adesão dos estudantes, como podemos analisar a seguir:

O fator alternância foi um dos principais motivos que levaram muitos dos egressos optar pelo curso (Egressa, B, 2024).

No momento em que fiz minha inscrição no vestibular me interessei devido ao regime de alternância uma vez que moro na zona rural e na cidade Paranã-TO não tinha faculdade hoje já tem alguns Polos então devido a alternância me interessei mais, pois poderia ingressar em um curso sem precisar mudar de localidade sendo que teríamos o Tempo Universidade que eram férias janeiro e julho então teria como conciliar sem precisar mudar (Egressa, B, 2024).

Primeiro por que acredito na educação do campo, e segundo por que quero contribuir com a formação dos sujeitos do campo, buscando fortalecer a identidade

de cada sujeito, assim buscar emancipar para lutar em defesa do nosso território do campo (Egressa, Y, 2024).

Por ser de comunidade rural e saber o quão é difícil entrar numa universidade quando soube da existência do curso para este público resolvi me inscrever em buscas de melhorias para meu desenvolvimento pessoal como também de comunidade rural, e realizar o meu sonho de ter uma graduação (Egressa, Q, 2024).

As reflexões provocam a interpretar sobre os sentidos e os significados dos estudantes estarem cursando uma universidade pública, “rompendo cercas” na luta pelo direito de ter direitos. Outrossim, podemos dizer que representa a superação, a realização de um sonho e a concretização da luta coletiva. “O ingresso na educação superior representa estar em meio a uma guerra de posição em disputa, tensa, conflituosa, de enfrentamento e dialógica com o Estado, para que os direitos dos povos que tiveram sua escolarização negada ao longo da história possam estudar, desta vez em um curso que se propõe ser diferente em sua práxis” (Silva, 2017, p. 213).

Em relação ao ingresso dos estudantes no curso de Licenciatura em Educação do Campo, dialogamos com Molina (2015, p. 154) ao defender que:

Em relação às estratégias de ingresso, é fundamental estar atento que as Licenciaturas em Educação do Campo, necessariamente, devem garantir o ingresso dos sujeitos camponeses na Educação Superior. E, dada 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 vestibular específico, mantendo, necessariamente, o caráter de política afirmativa [...].

Nesse contexto de luta, a Licenciatura em Educação do Campo e seus membros resistem a cada instante para a garantia de acesso e permanência na universidade a fim de oportunizar o acesso ao ensino superior com a garantia de realização de uma seleção que leve em conta e respeite a diversidade dos povos, além de não ter que abandonar o campo, seu trabalho e a família.

Quais as dificuldades/desafios enfrentados ao longo do curso de Licenciatura em Educação do Campo?

Os desafios destacados pelos egressos foram diversos. Dentre eles, destaca-se o desafio da situação financeira e, em relação ao transporte, muitos dos egressos relataram ter que conciliar trabalho e educação, como podemos observar nas falas dos sujeitos.

Enfrentei dificuldades como deslocamento para o local de estudo durante a formação, visto que ficava muito distante da minha casa, também enfrentei dificuldade financeira, visto que minha família não conseguia contribuir com meus

gastos, também enfrentei grande desafio durante a pandemia da covid-19 (Egresso, Z, 2024).

Ao longo do curso as dificuldades foram o transporte por ser um pouco distante da minha cidade natal e a outra dificuldade era conciliar o trabalho com a formação (Egresso, L, 2024).

Durante o curso a maior dificuldade foi conciliar o trabalho como professor de uma EFA com os estudos em uma região um pouco distante (Egresso, E, 2024).

Ao longo do Curso as dificuldades foram com a falta de alojamento, alimentação, ciranda (Egressa, V, 2024).

Auxílio permanência e políticas específicas para o curso (Egressa, N, 2024).

Inicialmente tudo foi um desafio e as dificuldades inúmeras, a distância (nunca tinha viajado sozinha) e o tempo longe da família, os gastos com as idas e vindas para Brasília, não tinha internet no assentamento (o que dificultava ainda mais a comunicação e a realização das atividades) perdi o serviço, pois não consegui nem o afastamento nem apoio da prefeitura para formação. A minha dificuldade relacionada a uma má formação de ensino médio (Egressa, G, 2024).

A Egressa D, ressalta que dentre as dificuldades enfrentadas durante o curso foi a “resistência de alguns discentes e docentes à organicidade da turma; Preconceito de alguns Centros acadêmicos em relação a nossa formação; Liberação do financiamento em tempo hábil.

Após enfrentarem as barreiras de acesso e permanência no ensino superior, os estudantes/egressos se deparam com inúmeras outras dificuldades no decorrer de sua trajetória e que acentuam o problema da desigualdade na educação, na sociedade, nesse caso específico, os egressos evidenciaram os desafios que têm enfrentado após a conclusão do curso de Licenciatura em Educação do Campo, o que tem demandado um esforço contínuo dos estudantes da classe trabalhadora na educação superior. Estes serão analisados ainda nesta seção. Podemos adiantar ao leitor que a dificuldade principal, unânime para a maioria dos egressos de diferentes regiões do país, tem sido o acesso ao mercado de trabalho na área de formação, ou seja, o reconhecimento do diploma para fins de concurso público.

Perguntamos aos coordenadores de curso: **Na sua compreensão, quais são os principais desafios enfrentados pelos alunos no curso de Licenciatura em Educação do Campo?**

Foi respondido que são muitos os desafios, porém destacamos os seguintes:

Fechamento das escolas do campo; não reconhecimento da carreira, falta de orientações nacionais; falta de estrutura física (alojamentos, alimentação e outras que demandam a alternância); falta de formação docente (Coordenadora, D, 2024).

Nosso curso forma professores de ciências e essa formação exige alguma estrutura (laboratórios e espaços pedagógicos específicos), e muitas vezes não conseguimos levar essa estrutura a todos os territórios que atendemos, isso tem afetado a

qualidade da formação prática que ofertamos. Outra questão é a dificuldade dos estudantes se manterem fora dos seus territórios no tempo universidade, isso tem um impacto sensível no desempenho acadêmico deles, pois eles têm que estudar em tempo integral durante dois meses enquanto cuidam das questões pessoais, como família e renda, à distância (Coordenador, B, 2024).

Outra demanda levantada pela coordenação do curso, além da garantia do acesso e permanência, é a questão da inserção dos egressos nas escolas do campo. Tal pauta aparece fortemente em todas as regiões do Brasil.

Ampliar a oferta, garantir o acesso e permanência dos estudantes, lutar pela contratação de novos professores (código de vagas), pela inserção dos egressos no mundo do trabalho (concursos e seleções que acolham a formação por área do conhecimento) e a integração dos princípios da agroecologia com os conteúdos básicos dos componentes curriculares (Coordenador, G, 2024).

A adaptação e mudanças do curso às demandas das comunidades da região, e o entendimento dos gestores da educação no estado sobre a inserção destes egressos nas escolas do campo (Coordenador, A, 2024).

As coordenadoras chamam a atenção para o desafio da formação de formadores

A formação dos professores formadores, a construção de um trabalho coletivo e interdisciplinar, a presença efetiva dos movimentos sociais, entraves institucionais para garantir a organização da Alternância. Também é importante considerar, dificuldades com falta de apoio e logística para desenvolvimento de atividades nos territórios dos estudantes, ausência de recursos institucionais de assistência específica aos estudantes da LEdoC (moradia, principalmente). (Coordenadora, E, 2024).

Acredito que o maior desafio é a inserção de profissionais sem conhecimento sobre regime de alternância, educação do campo. Sempre é necessária uma capacitação inicial aos servidores que farão parte da equipe, para que o curso seja desenvolvido sem fragmentações entre suas disciplinas (Coordenadora, C, 2024).

Diante do exposto, infere-se que a formação contínua de educadores dos cursos das LEdoCs é um processo ainda tênue que demanda continuidade/aperfeiçoamento do processo de formação abrangendo docentes das LEdoCs junto às instituições de ensino, em todo o Brasil, a fim de qualificar a atuação docente de forma crítica e emancipatória.

Você acredita que o curso de Licenciatura em Educação do Campo contribui para a emancipação da classe trabalhadora do campo? Caso, sim. De que forma? Caso não, por quê?

Sim! Despertando a consciência política e de classe dos Ledoquianos (Egresso, N, 2024).

Como o egresso N, os demais egressos que responderam ao questionário acreditam que o curso de Licenciatura em Educação do Campo possibilitou contribuições valiosas para a formação humana e sua emancipação como classe trabalhadora. Antes de dar vozes aos sujeitos da pesquisa, vejamos algumas reflexões defendidas por autores que pensam sobre a emancipação.

Marx (2010) entende que,

Somente quando o homem individual real recupera em si o cidadão abstrato e se converte, como homem individual, em ser genérico, em seu trabalho individual e em suas relações individuais; somente quando o homem tenha reconhecido e organizado suas “forces propres” como forças sociais e quando, portanto, já não separa de si a força social sob a forma de força política, somente então se processa a emancipação humana (Marx, 2010, p. 54).

Marx complementa ainda que

A emancipação política do judeu, do cristão, do homem religioso de modo geral consiste na emancipação do Estado em relação ao judaísmo, ao cristianismo, à religião como tal. Na sua forma de Estado, no modo apropriado à sua essência, o Estado se emancipa da religião, emancipando-se da religião do Estado, isto é, quando o Estado como Estado não professa nenhuma religião, mas, ao contrário, professa-se Estado. A emancipação política em relação a religião não é a emancipação já efetuada, isenta de contradições, em relação à religião, porque a emancipação política ainda não constitui o modo já efetuada, isento de contradições, da emancipação humana (Marx, 2010, p. 38).

Enfatiza também que, embora o estado seja/deva ser “laico”, isso não permite a emancipação humana de forma plena. No entendimento de Aires (2020), as características do capitalismo, com sua política e base econômica, impedem a emancipação humana.

Sobre as limitações, Marx entende que

[...] emancipação política é a redução do homem, por um lado, a membro da sociedade civil, indivíduo independente e egoísta e, por outro, a cidadão, a pessoa moral. Só será plena a emancipação humana quando o homem real e individual tiver em si o cidadão abstrato; quando como homem individual, na sua vida empírica, no trabalho e nas suas relações individuais, se tiver tornado um ser genérico (Marx, 2010, p. 37).

Na concepção de Marx (2010), existem limites na emancipação política devido ao perfil da sociedade capitalista inviabilizar a superação das contradições existentes dificultando o caminho da emancipação humana.

Para Saviani (2017, p. 656), “vê-se, então, que a emancipação humana implica a superação da sociedade de classes com o conseqüente desaparecimento do Estado ou, nos

termos gramscianos, a absorção da sociedade política na sociedade civil”, sobretudo porque essa “sociedade faz com que todo homem encontre em outros homens não a realização de sua liberdade, mas, pelo contrário, a limitação desta” (Marx, 2010, p. 32).

Para Saviani (2017, p. 656),

[...] a passagem da emancipação política à emancipação humana ou a passagem da democracia formal para a democracia real não ocorrerá espontânea e automaticamente. Sua efetivação depende da intervenção prática dos homens direcionada ao atingimento dessa finalidade, pois são os homens que fazem a história. São os homens que fazem a educação.

Ainda que “a superestrutura da sociedade capitalista não tenha interesse de promover uma educação que dê sustentação para a promoção da emancipação do indivíduo” (Aires, 2020, p.142). Por essa razão, Aires (2020), assim como Tonet (2005), exhibe que a educação sozinha não dá conta de propiciar a emancipação humana, pois, para o autor, essa emancipação plena só será possível quando superarmos a propriedade privada, além das contradições existentes.

A partir do momento que pensamos a educação como direito social, principalmente a educação dos povos do campo, tendo em vista as vozes dos sujeitos nessa pesquisa, podemos perceber que a Licenciatura em Educação do Campo, mesmo com seus limites e desafios, tem contribuído com a formação e prática social dos sujeitos pertencentes. Contribuições que abrangem o acesso ao ensino superior, sonho de muitos, pois até mesmo foi visto como impossível o acesso ao conhecimento científico.

Ainda que a emancipação requeira a superação da sociedade de classe, quando questionados se **o curso de Licenciatura em Educação do Campo contribui com a emancipação da classe trabalhadora do campo, nesse caso específico, na própria formação humana, os egressos responderam com muita propriedade:**

Sim. Através do conhecimento (Egressa, V, 2024).

Sim. Através dos conteúdos e vivências práticas desenvolvidas pelo curso (Egresso, T, 2024).

Sim! Despertando a consciência política e de classe dos Ledoquianos (Egresso, N, 2024).

O curso usa de metodologias que nos possibilita desenvolver um olhar crítico ao nosso redor, assim podemos entender o que de fato vem para o bem comum quanto sociedade no contexto do campo e o que apenas vem para explorar, caso esse da monocultura de eucalipto e mineração (Egresso, C, 2024).

Outros egressos também recordam a urgência e as contribuições do curso de Licenciatura em Educação do Campo na formação humana ao possibilitar reflexões, como também a consciência crítica acerca do modo capitalista, “que inferioriza a classe trabalhadora e culpa esses pelos problemas que o próprio capitalismo cria como processo de exclusão” (Egresso, U). Enxergam ainda que a emancipação ocorre quando beneficia a visibilidade e o reconhecimento das particularidades do egresso com o campo. É oportuno impulsionar o fortalecimento e o entendimento da própria identidade, o pertencimento com o campo, empoderamento, valorização da cultura, o fortalecimento de organização comunitária local e ainda a capacitação dos indivíduos para que se tornem agentes de mudança em suas próprias realidades (Egressos, B, U, Y, T [...], 2024). Molina (2017, p. 601) explicita que uma das contribuições da formação de educadores para o campo é “elevar o nível de consciência dos professores, no sentido de avançar em direção à emancipação humana”.

Observa-se na fala das egressas que o conhecimento adquirido tem possibilitado uma visão ampla. Marx compreende que o indivíduo sendo sujeito histórico constrói sua consciência a partir de sua prática social.

Acredito que sim. Pois, além da formação acadêmica tivemos uma formação política, pedagógica e organizativa ao longo de toda a graduação. Os sujeitos que se permitiram participar e aprender com todos os processos vivenciados puderam transformar sua prática no seu campo de atuação, seja na militância ou nas escolas contribuía(m) e/ou contribuem (Egressa, D, 2024).

Sim! Sou um exemplo desse processo, sou camponesa, me formei na LEC e estou atuando em uma escola do/no campo e o meu trabalho é fazer uma educação de qualidade, contextualizada, diferenciada e comprometida com os interesses dos povos do campo do nosso território. Vejo que essa contribuição do curso de Licenciatura em Educação do Campo se dá nos espaços em que ocupamos pós formação. Tenho amigas que são vereadoras e estão defendendo o campo na câmara, amigas que são agricultoras e estão defendendo a agroecologia na comunidade. Dar continuidade aos estudos (pós-graduação) e desenvolver pesquisas sobre as comunidades e os povos do campo – realizei o meu mestrado e a minha pesquisa envolveu a associação da minha comunidade para, acima de tudo, fortalecer a luta coletiva do meu povo (Egressa, I, 2024).

O conhecimento adquirido pelos egressos vai além do pessoal, possui função política e social, sobretudo em colaboração com a comunidade em que está inserido. “A educação do campo deve estar inserida em um processo maior de desenvolvimento das pessoas do campo” (Coordenador, A, 2024). Sendo assim, “a formação de professores tende a ajudar os sujeitos que lá estão com uma formação mais coerente, sólida no sentido de saber lidar com os tantos desafios postos naquele espaço social” (Aires, 2020, p. 144). Assim, “a essência da

emancipação humana está no domínio consciente e coletivo dos homens sobre o seu processo de autoconstrução, sobre o conjunto do processo histórico” (Tonet, 2005, p. 477).

Perguntamos aos coordenadores de curso: **Na sua opinião, as Licenciaturas contribuem com a discussão da construção de uma sociedade emancipada?**

Com toda certeza... a partir de discussões e diversos assuntos, conseguimos criar dentro das licenciaturas, em especial o curso LECCA, espaços de reflexão, o que propicia para cada estudante uma educação libertadora, crítica que respeita os direitos e liberdades do ser humano (Coordenadora, C, 2024).

Sim, na medida que resgatam princípios da Educação Popular e promovem a reflexão crítica sobre o lugar dos sujeitos do campo na sociedade, discutindo que escola ou processos formativos temos, e quais queremos para o campo. Possibilitando a reflexão e engajamento consciente em um projeto de campo e sociedade que queremos. Além de possibilitar, a partir da reflexão dessa realidade, processos de transformação da escola e do campo (Coordenadora, E, 2024).

Infere-se que a construção do conhecimento por parte dos egressos constitui elemento importante e imprescindível para a formação e emancipação de cada um deles como ser social. Por intermédio da consciência crítica do sujeito que, por sua vez, contribui com a luta pela transformação de uma sociedade marcada pela violação e exclusão social. Tem-se a relevância do curso de Licenciatura em Educação do Campo em propiciar uma formação aos educadores que faça pensar em práticas pedagógicas que proporcionem um entendimento do modelo de sociedade vigente e possíveis intervenções na realidade social. Tonet (2005, p. 481) chama a atenção para o fato de que “não é qualquer conceito de educação que é consistente com o objetivo da emancipação humana” e sim uma educação que seja contra-hegemônica e que provoque inquietações no indivíduo o levando a ação.

Para Saviani (2000, p. 52), “[...] agir de modo intencional significa agir em função de objetivos previamente definidos”. É preciso conhecer os elementos que constituem a sociedade vigente em suas mais diversas contradições.

Partindo de uma compreensão de homem no contexto situação-liberdade-consciência, referindo-o a realidade existencial concreta no indivíduo, pode-se pensar em [...] educação para subsistência, para a liberdade, para a comunicação e para a transformação a partir de sua realidade (Saviani, 2000, p. 52).

Saviani (2000) ressalta que, para tal compreensão, é imprescindível impulsionar dialeticamente as instituições de ensino. Isso porque, um pensamento filosófico no sentido da passagem de uma educação conduzida pelo senso comum (assistemática) para uma educação

erguida ao nível da consciência filosófica (sistemática) é condição indispensável para mediação de uma prática educativa eficaz.

Mesmo que as IES sejam parte do aparelho ideológico do estado, ainda se constituem como os lugares nos quais temos acesso ao pensar/agir de modo consciente. Espaços para difusão do conhecimento. Sem elas, não podemos pensar na possibilidade da construção de uma educação em uma perspectiva emancipadora.

[...] é na universidade que se formam os profissionais para as mais diversas ocupações e que é em seus bancos que se adquirem os conteúdos técnicos, científicos, culturais e humanísticos para a inserção no mercado de trabalho que se faz necessário o ingresso dos jovens da classe trabalhadora nesta instituição formativa (Bezerra Neto, 2013, p. 13).

Por intermédio das pesquisas dos autores citados, reafirmamos que a LEdoC é de grande relevância para a vida desses sujeitos da classe trabalhadora, no que concerne à produção do conhecimento com vistas à transformação tanto do próprio homem quanto da realidade social. “Na concepção do estudo, o curso eleva a consciência de classe dos sujeitos do campo, com uma formação menos ingênua dos sujeitos da classe trabalhadora e traz elementos numa perspectiva mais aguçada para as questões da emancipação humana e política” (Aires, 2020, p. 147). Tonet (2010, p. 1) menciona que “a luta da classe trabalhadora pela sua emancipação e toda humanidade implica o conhecimento, o mais e profundo possível, da realidade social a ser transformada”.

Diante de tal fato, “[...] entendemos que só há superação da sociedade capitalista se pensarmos também na aquisição de conhecimentos, pois sem aquisição da produção cultural, tampouco conseguiremos pensar em emancipação e transformação social”. A autora salienta ainda que “educação não é via de mão única, e se constitui como o direito que a classe trabalhadora tem acesso” (Aires, 2020, p. 147).

Sem dúvida. Sempre digo aos nossos alunos que é muito mais que um diploma ou uma formação em nível superior, é a possibilidade da conquista da cidadania plena. E isso tem um impacto social ainda maior pelo fato de atendermos grupos historicamente marginalizados e negligenciados (Coordenador, B, 2024).

Marx (2010) realça que só há emancipação humana após a superação do modelo de sociedade capitalista, visto que a educação seria um meio de manutenção do capital. Sendo assim, há a necessidade de repensar a maneira como tem ocorrido a socialização dos conhecimentos, seja por meio da escola, da universidade e demais espaços, além da

intencionalidade e quais os fins a atingir. Para Saviani (2011, p.13), a ação da escola é intencional, planejada e sistematizada quando é realizada por meio do trabalho educativo que “diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo”. Quando se trata da Educação do Campo, deve-se ponderar quem são os professores que estão formando os sujeitos do campo, fato que tem se tornado um desafio para a modalidade, como apontam os coordenadores das LEdoCs:

Alguns setores da instituição, assim como alguns profissionais lotados no curso tem demorado a entender a essência da educação do campo. Em algum momento olham o funcionamento do curso dentro de uma visão produtivista de trabalho, e com pouca inflexão à vivência e realidade das comunidades rurais (Coordenador, A, 2024).

Acredito que o maior desafio é a inserção de profissionais sem conhecimento sobre regime de alternância, educação do campo. Sempre é necessária uma capacitação inicial aos servidores que farão parte da equipe, para que o curso seja desenvolvido sem fragmentações entre suas disciplinas (Coordenadora, C, 2024).

Tais reflexões são importantes, pois nos levam a pensar na formação do sujeito como um todo, sem perder de vista as instituições públicas de ensino e seus respectivos membros na formação de sujeitos que tenha como um dos seus propósitos a emancipação humana. Afinal, temos o entendimento de que é a escola a responsável pela formação humana e pela disseminação do conhecimento. Sabemos ainda que não é qualquer escola que cumprirá tal objetivo, sobretudo na sociedade capitalista. É oportuno que seja uma escola fundamentada em práticas democráticas e includentes, como Gramsci pensava na perspectiva da escola unitária e para a qual Dermeval Saviani formula a Pedagogia Histórico-Crítica. É a partir desses autores que identificamos a função social da escola.

Taffarel e Santos (2016), nos estudos desenvolvidos sobre a Educação do Campo, enfatizam o desejo pela superação de currículos fragmentados e esvaziados de conhecimentos. “Esta unidade localiza-se em torno do reconhecimento da função social da escola, de garantir o acesso ao patrimônio cultural da humanidade, sem o que não nos tornamos seres humanos” (Taffarel; Santos Júnior, 2016, p. 432).

É válido frisar que, na história da humanidade, a atividade educativa assume formas e conteúdos a partir de objetivos, condições materiais de produção e reprodução da vida, ou seja, da sociedade vigente, capitalista, negando à classe trabalhadora o direito à educação em sua forma mais desenvolvida. Por meio de uma visão histórico-crítica, tendo em vista os

contextos político, econômico, social e cultural articulados com a questão educacional, compreende-se a educação como prática social historicamente construída. Por isso, reafirmamos uma formação humana que possibilite a todos a apropriação da riqueza material e intelectual produzida pelo conjunto da humanidade. Isto é, “[...] a educação para além do capital implica pensar uma sociedade para além do capital”, como diz Mészáros (2008, p. 13), uma vez que, sem essa compreensão das relações da sociedade capitalista, sem compreender o papel da educação na sociedade de classes, não se pode construir uma educação pública, laica e de qualidade social.

Dito isso, chegamos à conclusão de que somente a classe trabalhadora consciente e organizada poderá colaborar com a transformação da estrutura social, essencialmente, da instituição escolar. Essa tarefa prática passa pela construção de uma nova sociedade que requer a relação dialética entre teoria e prática de cunho coletivo a partir da compreensão das contradições existentes na sociedade de classes para, assim, intervir na realidade social, nesse caso, nos processos educativos. A emancipação humana só será totalmente alcançada quando o indivíduo real recuperar o cidadão abstrato, tornando-se um ente competente em sua vida prática, no seu trabalho individual e nas suas relações pessoais. Isso só ocorrerá quando o indivíduo reconhecer e estruturar suas “forças próprias” como forças sociais e, como resultado, não conseguir mais se dissociar da força social na forma de força política (Marx, 2010). É nessa perspectiva que Marx defendeu que a emancipação consiste em devolver ao ser humano o mundo e as relações humanas. Ele acreditava que a educação para a emancipação era um pré-requisito para uma revolução inovadora pelo proletariado, que permitiria uma nova estrutura social.

4.2 A Pedagogia da Alternância na formação dos sujeitos do campo

Aqui, entendemos ser importante retomar alguns pontos elencados anteriormente, a fim de situar o leitor sobre a organização dos cursos por alternância. Nos anos de 1990, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra já iniciava a formação de professores em nível médio, a partir dos cursos de magistério, no intuito de formar professores para atuar dentro dos acampamentos e assentamentos. Enfatizamos o fato de que a atuação do MST com a formação de educadores levou ao prêmio da UNICEF, em 1996, fortalecendo o engajamento do setor de educação do movimento para o I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária, em 1997. Acontecimentos como estes desencadearam outros eventos como

já citado em outras seções desta tese, acontecimentos que foram cruciais para a visibilidade e fortalecimento do movimento, bem como desafios lançados.

Com a realização dos eventos e conferências, surgiu a importância de se discutir políticas públicas que atendessem a população do campo, condizentes com a demanda do campo. A Educação do Campo passou a ser vista com outro olhar, não mais como uma educação rural, mas com um novo projeto educativo que levasse em conta os sujeitos do campo. Na visão de Arroyo (2004), a educação tem que ser vinculada aos direitos, e é por isso que esta deve chegar até o trabalhador do campo. Para o autor, o “movimento social representa uma nova consciência do direito à terra, ao trabalho, à justiça, à igualdade, ao conhecimento, à cultura, à saúde e à educação” (Arroyo, 2004, p.72). Faz-se imprescindível pensar em uma prática pedagógica, em uma estrutura escolar e em uma escola que consiga promover este direito à educação. O Movimento enxerga a escola como um importante instrumento na luta por uma Educação do Campo. A participação dos movimentos sociais tornou-se representativa pelo fato de situarem a luta nos âmbitos dos direitos, vinculando educação à cooperação, à justiça e à cidadania (Arroyo, 2004).

Dentro da proposta do Setor de Educação, surge em 1998 a primeira experiência em nível superior com o curso de Pedagogia da Terra. Formação superior voltada para assentados da Reforma Agrária ofertados em universidades parceiras dentro da perspectiva da alternância. A primeira oferta do curso de Pedagogia da Terra foi no Rio Grande do Sul, com educandos assentados da reforma agrária de todo Brasil. Com o passar dos anos, essa bandeira ganhou outros estados. Para o MST, a formação profissional de educadores se amplia para uma formação de militantes do setor e do Movimento, o que demandava um cunho diferenciado dialogando com as questões do campo, as questões sociais e políticas. Com a criação do Pronera, os cursos formais foram impulsionados (MST, Boletim n. 9, 2004).

O Movimento tinha clareza acerca da formação de educadores na perspectiva da Educação do Campo. Por isso, via a necessidade do enfrentamento para ocupar os espaços nas universidades. De acordo com o Setor de Educação do MST, “[...] experiência com as turmas de Pedagogia nos fez perder o medo da universidade e quebrou o mito de que camponês não pode ter espaço nela” (MST, Boletim n. 9, 2004, p.17).

Os cursos de Licenciatura em Educação do Campo surgem como uma possibilidade de compreender a educação a partir da escola, refletindo sobre a relação teoria e prática. Dentro da perspectiva da Pedagogia do Movimento de que a educação deve ponderar o sujeito do campo, o seu modo de vida, cultura e organização social, a formação por alternância e a

formação por área de conhecimento foi o caminho escolhido em iniciativas educacionais dos Sem Terra, sendo que a primeira ocorreu com a Pedagogia da Terra. No tocante ao regime de alternância, para o egresso da LEdoC, a experiência da alternância possibilita “[...] aproximar a comunidade da Universidade, desmontando o ideário de a Universidade ser inacessível, bem como as pesquisas de extensão dialogarem com a realidade dos sujeitos camponeses” (Egresso, N, 2024). Os períodos de estudo permitiram que “[...] os assentados pudessem estudar sem sair do campo ou sair do campo para estudar” (Ribeiro, 2010, p. 190). Seria possível manter o vínculo dos estudantes do campo com suas comunidades ao mesmo tempo em que estivessem ligados à universidade.

Apresentamos elementos que dialoguem com a Pedagogia da Alternância seu surgimento, pressupostos teóricos e metodológicos tendo início nos contextos dos Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs) e suas modificações em diferentes contextos. O CEFFA é uma construção social originária de camponeses franceses na década de 1930, e que se expande pelo mundo a partir da década de 1960” (Begnami, 2019, p. 255). É válido enfatizar que este trabalho não tem pretensão de aprofundar sobre definições, classificações sobre a alternância, apenas mostrar o tema ao leitor de modo que possa compreender a forma como ocorreu sua organização, expansão e, sobretudo, a inserção da alternância nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, como também o ponto de vista dos egressos destas licenciaturas sobre a importância da alternância na formação.

A origem da Pedagogia da Alternância remete às primeiras décadas do século XX, quando Abbé Pierre-Joseph Granereau (1885-1987), padre e militante do sindicalismo camponês, criou em 1935, na cidade de Lauzun na França, a primeira Casa Familiar Rural (ou Escola da Família Agrícola), em regime de alternância, interligando orgânica e pedagogicamente, o espaço escolar ao trabalho nos territórios rurais, possibilitando a permanência dos jovens em suas comunidades de origem e consolidando uma das primeiras lutas dos trabalhadores camponeses franceses, quiçá na Europa e no mundo, por uma “escola camponesa” chamada de *Maison Familiale Rurale*, para que os filhos dos agricultores pudessem estudar no seu próprio território (Granereau, 2020 *apud* Barros, 2021).

O surgimento pode ser visto a partir da inquietação de um padre ao compreender que a pobreza de uma comunidade rural tinha relação com a formação educacional daquele povo. Conforme Nosella, o padre Granereau chegou à conclusão de que “[...] o problema agrícola nada mais era que um problema de educação, isto é, de uma formação capaz de preparar

chefes de pequenas empresas rurais” (Nosella, 2014, p. 47). Para reverter tal situação, seria necessário criar um projeto educativo diferenciado e voltado para o camponês.

Diante da situação vivenciada, o padre Granereau buscava encontrar uma maneira de reunir os jovens levando em conta o trabalho desenvolvido por eles mesmos em suas famílias nas propriedades. A partir do diálogo com agricultores, chegaram à conclusão da necessidade de os jovens permanecerem na escola durante alguns dias e depois retornarem para suas propriedades.

O padre logo organizou os jovens em pequenos grupos de forma a atingir, em rodízio, um bom número da juventude de sua paróquia. A escola em alternância tinha nascido e esta fórmula foi chamada, por muito tempo, a “fórmula de Lauzun”, por ter sido em Lauzun a primeira Escola-Família, suficientemente estruturada, após outra experiência, ainda por demais informe, de Sérignac-Péboudou (Nosella, 2014, p. 47).

A experiência desenvolvida na escola Lauzun demonstra a relação com a vivência, a experiência, com o trabalho, a produção e com a vida escolar daqueles sujeitos. Essa proposta de “Escola Familiar Agrícola” buscou a formação de jovens camponeses “[...] com elevada qualidade moral e técnica, para formar uma nova cepa de dirigentes, chefes que lideraram o desenvolvimento do território camponês, quebrando a atávica submissão econômica, política, social e cultural à cidade” (Nosella, 2020, p. 13).

Nosella (2014) explicita que a Alternância se baseia nas experiências das “Maisons Familiale Rurales” francesas que se expandiram após a Segunda Guerra Mundial pela França e, posteriormente, para outros países, como a Itália. Ao chegar a Itália, foi chamada de Scuola della Famiglia Rurale ou Scuola-famiglia. As primeiras escolas surgiram nos anos de 1961-1962 em Soligo (Treviso). O momento pós-guerra que influenciou o contexto socioeconômico italiano pode levar à compreensão da implantação das Escolas Família Agrícola na Itália.

Ao tratar da alternância, a metodologia italiana tinha semelhança com a francesa. Entretanto, ao contrário da experiência francesa, na Itália havia sido uma iniciativa política, com relações envolvendo poderes públicos, o que de certa forma facilitava lidar com as questões burocráticas e financeiras. Por outro lado, o fato de que os docentes italianos fossem funcionários do Estado tornou possível notar que eram menos motivados, em comparação aos franceses. O apoio da Igreja partiu das relações políticas, inverso da iniciativa francesa (Nosella, 2014). O autor realça que a experiência Francesa foi pioneira na Pedagogia da Alternância, porém a proposta italiana, nascida de uma experiência política, apoiou a vinda da Escola Família Agrícola (EFA) para o Brasil.

Para Begnami (2019), esse movimento no Brasil começou com as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) na década de 1960, por meio do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), as Casas Familiares Rurais (CFRs) na década de 1980, associadas às Associações Regionais de CFRs (ARCAFARs) e as Escolas Comunitárias Rurais (ECORs) iniciadas ao final dos anos de 1980. Begnami (2019, p. 256) pontua que “o Movimento da Educação do Campo iniciado no Brasil na década de 1990 reconhece e adota a alternância como uma de suas metodologias de organização curricular e práticas pedagógicas”. Begnami (2019) faz lembrar que quando os agricultores camponeses inventaram a fórmula da alternância para a escola de seus filhos, eles estavam reivindicando uma escola diferenciada. A identificação dos agricultores brasileiros com a alternância também evoca esse sentido da busca por outra escola, diferente da escola rural ou do modelo de escola hegemônica da cidade.

Tem-se o reconhecimento por Antônio Munarim, primeiro coordenador na Diretoria de Educação do Campo no Âmbito da então Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI).

Quanto aos CEFFAs[...], através de participações especiais, tem prestado sua contribuição especialmente com a já referida Pedagogia da Alternância [...] importa apenas aludir que esta prática pedagógica se expandiu para além das escolas dos CEFFAs, alcançando a Educação de jovens e Adultos-EJA, nos sistemas oficiais e até mesmo a formação superior em universidades e institutos públicos.[...] a Pedagogia da Alternância compõe o âmago de todo o Movimento Nacional de Educação do Campo (Munarim, 2011, p.10).

A Pedagogia da Alternância tem se tornado referência para a Educação do Campo, principalmente para a formação docente, por meio das Licenciaturas em Educação do Campo. A alternância vem ganhando formas em espaços formativos diferenciados, para além dos CEFFAs, no tocante à educação superior. Tal como revelam as pesquisas desenvolvidas por Begnami (2019, p. 256), “[...] a alternância ganha novos sentidos nas universidades e nos movimentos sociais de luta pela terra que a utilizam”, o que demanda um repensar seus pressupostos teóricos e epistemológicos.

Begnami salienta que a realidade do campo brasileiro aponta para outras necessidades de fundamentação teórica da Pedagogia da Alternância. “No Brasil, a base social que constrói a Pedagogia da Alternância tem ligações com os setores da Teologia da Libertação. A “opção preferencial pelos pobres” demonstra outra postura e abordagem do pobre, não mais visto como objeto de caridade [...]” (Begnami, 2019, p. 263). O autor tem como base Figueiredo (2015) a fim de afirmar que as mudanças da igreja na abordagem dos “pobres”, vistos agora

como “[...] sujeitos políticos que protagonizam sua história, promovem uma aproximação com o pensamento freireano [...], com o seu princípio metodológico da ação-reflexão-ação, que possibilita uma leitura do cotidiano vivido como parte da aprendizagem escolar” (Figueiredo, 2015, p. 60).

Nas Casas Famílias Rurais e nas escolas famílias Agrícolas, o trabalho educativo parte de gestões ligadas aos temas geradores, com base no Método Paulo Freire. Os monitores, perante aos jovens alternantes, realizam o levantamento de questões na propriedade e/ou comunidade. No Tempo Comunidade - TC, levam essas questões ao debate, ao estudo e pesquisa, enquanto no Tempo Escola - TE, retornam do TC com possíveis soluções ou experiências novas a serem aplicadas. A proposta é que as famílias, educadores e estudantes consigam indicar e realizar o projeto educativo, como também os conhecimentos necessários para o desenvolvimento familiar e comunitário. Por isso, esse modelo pedagógico integra a família e a comunidade na formação de estudantes de modo que estabelecem relações entre os conhecimentos construídos no TE com a dinâmica do trabalho no TC (Santos, 2011).

É visível a relação teoria e prática manifestada nesta metodologia de ensino. Para Gimonet,

[...] uma outra maneira de aprender, de se formar, associando teoria e prática, ação e reflexão, o empreender e o aprender dentro de um mesmo processo. A Alternância significa uma maneira de aprender pela vida, partindo da própria vida cotidiana, dos momentos de experiências colocando assim a experiência antes do conceito. A Pedagogia da Alternância, dos CEFFAs, dá prioridade à experiência familiar, social, profissional, ao mesmo tempo como fonte de conhecimentos, ponto de partida e de chegada do processo de aprendizagem, e como caminho educativo (1999, p. 44-45).

A proposta de ensino por alternância dispõe-se a atender as especificidades dos educandos oriundos do campo, motivo pelo qual foi a metodologia adotada nas propostas dos cursos de Pedagogia da Terra e Licenciatura em Educação do Campo.

Begnami (2019) ressalta que a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs do Brasil inspira processos de formação por alternância em diferentes espaços de formação e educação, isto é, já ocorre em todos os níveis e modalidades da educação básica e na educação superior. Para o autor, o MST e a Via Campesina foram pioneiros na adoção da alternância em seus cursos, mas adotam a alternância de tempos e espaços: Tempo Escola (TE) e Tempo Comunidade (TC). A alternância [...] assume o sentido da comunidade, como espaço físico, social e político, como dimensão formativa. Esse processo inclui a família, mas não a tem como centralidade” (Antunes-Rocha, 2011, p. 50).

Begnami (2019, p. 269) profere que, no âmbito das Licenciatura em Educação do Campo, “[...] a forma de referenciar a alternância como inspiração e não apropriação demonstra um cuidado para com um constructo teórico e metodológico que constitui uma matriz historicamente construída no âmbito das CEFFAs”.

A alternância já se constituiu em tema consolidado de pesquisas nos programas de pós-graduação em educação do país e do exterior. Em 2006, a CEB/CNE, no Parecer nº 1/2006, expõe motivos e aprova os dias de estudos na comunidade como dias letivos para a Pedagogia da Alternância (Antunes-Rocha, 2011, p. 45).

Diante da expansão da alternância, com todo seu repertório, Begnami (2019, p. 269) acredita que “[...] a Pedagogia da Alternância é uma matriz teórica e metodológica paradigmática desse movimento educativo, assim como a Educação do Campo vem se constituindo em um novo paradigma na educação brasileira”. A metodologia da alternância se configura como estratégia importante para a formação dos educadores do campo ao compreender que a diversidade dará conta de uma formação omnilateral na formação de trabalhadores conscientes e comprometidos com a realidade social.

A Pedagogia da Alternância vem ganhando espaço junto aos debates sobre a garantia de educação no campo, haja vista que essa metodologia tem contribuído com a formação dos trabalhadores do campo. Molina e Sá (2010) registram que a alternância está presente na formação de professores na universidade desde a constituição da Licenciatura em Educação do Campo, quando foi criada em 2007 nas primeiras experiências-piloto das Licenciaturas em Educação do Campo. As autoras salientam que, com a sua inserção nas Licenciaturas Educação do Campo em 2007, a Pedagogia da Alternância passou a ser considerada de “Alternância Pedagógica”, pelo fato de ser constituída por características pedagógicas, curriculares e metodológicas específicas à formação de professores no Ensino Superior, diferenciando da proposta metodológica desenvolvida nas EFAs e CFRs, entre outras, que atuam na educação básica do campo (Molina; Sá, 2010).

Os estudos realizados por Barros (2021) mostram que, na Licenciatura em Educação do Campo, a alternância pedagógica passou a ser reconhecida como um “princípio político-pedagógico”, como também passou ser vista como uma formação baseada na “epistemologia da práxis como perspectiva contra-hegemônica”, que promove a articulação entre os tempos/espaços/conhecimentos do tempo universidade e do tempo comunidade, na qual busca “reconhecer os diferentes tempos, espaços e saberes educativos”, oportunizando ao estudante

não abandonar seu território de origem para ter acesso ao Ensino Superior, mas estabelecer uma interface entre os dois territórios (universidade e comunidades).

Com a pesquisa desenvolvida com egressos das Licenciaturas em Educação do Campo, tem-se a importância da alternância pedagógica na formação e concretização do curso, como também a possibilidade de relacionar a teoria com a prática. Perguntamos: **Qual foi a importância de o curso ter sido ofertado em regime de alternância?**

Para mim foi de suma relevância, pois se não fosse a regime de alternância eu não teria feito o curso não tinha como mudar de localidade para fazer uma faculdade e na época ainda tinha uma criança de 2 anos se não fosse alternância não teria como fazer um curso presencial, pois o regime de alternância garante o acesso ao curso promove uma educação mais inclusiva e equitativa (Egressa, B, 2024).

Foi importantíssimo, sem alternância não teria conseguido estudar. Na verdade, quando iniciei foi exatamente a alternância que fez a diferença, considero importante, pois além de desenvolver as atividades ainda temos um tempo para ficar na comunidade desenvolvendo projetos (Egressa, Q, 2024).

Creio que foi o que me levou a cursar a Educação do Campo, a possibilidade da alternância, em uma outra perspectiva eu não teria feito o curso (Egresso, J, 2024).

O sistema de alternância foi muito importante porque se não fosse ele jamais eu teria conseguido fazer esse curso. A possibilidade de fazer toda a formação de forma concentrada no tempo escola fazia todo o sentido e garantia de aprendizado intensificado, e durante os tempos comunidades era possível vincular a teoria com a prática, garantindo uma práxis que fazia e ainda faz todo o sentido, metodologia que garantiu minha formação completa (Egressa, G, 2024).

Para que os trabalhadores do campo possam permanecer em seus territórios e terem condições de acesso e permanência nos diferentes níveis de escolarização, são necessárias políticas públicas que garantam o não fechamento das escolas no campo, assim como oportunidades por meio de cursos ofertados em regime de alternância pedagógica, de modo que favoreçam o acesso e a permanência dos estudantes que moram na área rural ao processo de formação, isto é, o regime de alternância pedagógica, como uma possibilidade de estudos aos sujeitos do campo. A combinação entre o Tempo Universidade - TU, período em que o estudante permanece na universidade e frequenta as aulas, e Tempo Comunidade -TC, com a finalidade de articular educação e realidade, o fato de poder conciliar os estudos com trabalho, com a militância faz da alternância uma organização necessária e fundamental ao permitir que sujeitos vivenciem o meio em que vivem/moram e, ao mesmo tempo, tenham a possibilidade de acessar a universidade, principalmente aqueles que residem em locais distantes. Dentre outras limitações, um fator como a frequência diária impossibilitaria a participação e a permanência na educação superior.

Me permitiu estudar e atuar nas minhas atividades no Movimento. Caso não fosse em regime de alternância dificilmente eu poderia participar, pois não teria condições de uma dedicação exclusiva (Egressa, D, 2024).

A alternância possibilitou conciliar os estudos com o trabalho, além de ajudar a colocar em prática os conhecimentos obtidos (Egresso, E, 2024).

Não teria condições de participar se não fosse a alternância, pois não poderia deixar o meu trabalho. Durante a LEC, eu continuei trabalhando e estudando (era uma necessidade dentro das minhas condições). Por meio do tempo comunidade e da prática de ensino, outras relações de conhecimento se fortaleceram, outros sujeitos produtores do conhecimento foram visibilizados (meus pais, por exemplo), outras culturas, outros modos de vida, tudo isso, são elos da Pedagogia da Alternância (Egressa, I, 2024).

Por intermédio das experiências dos egressos, mostramos a importância de constituir a alternância pedagógica dentro da necessidade para a formação do sujeito do campo. Uma alternância que se efetive concretamente, principalmente no tempo comunidade. Assim, “a Pedagogia da Alternância está em plena movimentação, [...] o que nos leva a constatar uma Pedagogia da Alternância em movimento, em construção e em disputas”. Ela vem se tornando referência na Educação do Campo. Por isso, “em todos os espaços, onde quer que ela esteja, ela precisa ser pedagogizada e politizada para potencializar a sua dimensão formadora na perspectiva contra-hegemônica” (Begnami, 2019, p. 275), uma alternância pedagógica que dialogue de fato com a materialidade das comunidades camponesas, por um novo projeto de campo e sociedade.

A modalidade por Alternância tem a característica de estabelecer o diálogo entre as áreas de conhecimentos e conhecimentos camponeses. Sobre o conhecimento por áreas, discorreremos a seguir.

4.3 Reflexões sobre a formação por área de conhecimento

A formação de professores organizada por áreas do conhecimento nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo foi originada na prática dos movimentos sociais do campo, tendo como característica a habilitação por área de conhecimento para atuação nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio da educação básica. Um dos objetivos da formação por área é que a oferta da educação básica chegasse às comunidades rurais, sem que fosse necessário o deslocamento dos estudantes por meio da nucleação, bem como a crítica à fragmentação do conhecimento na sociedade, movida pelas exigências do mundo da produção. O modelo de organização advém das experiências-piloto de formação de

educadores do campo realizada na UFMG, por meio do Pronera, nos anos 2000. Posteriormente, em meados de 2008, com a criação dos projetos-piloto na UFMG, UNB, UFBA, UFS, depois com o Procampo e, a partir dos anos de 2010, expandiu-se para demais instituições de ensino superior brasileiras. A partir de então, a organização do ensino por áreas do conhecimento nas LEdoCs tem sido assunto de debates de pesquisadores, nos diferentes espaços de discussão da Educação do Campo.

Não pretendemos, nos limites deste texto, aprofundar em discussões sobre a área de conhecimento. Buscamos apresentar diferentes visões a fim de permitir a reflexão e tomada de posição ao pensar a formação de professores, sobretudo as Licenciaturas em Educação do Campo por área de conhecimento.

Para começo de conversa, é compreensível que as experiências-piloto foram de grande importância para a elaboração das Diretrizes do Procampo que, por meio do Edital n. 2/2012, evidenciou às universidades a proposta de formação da LEdoC. A expansão dos cursos demandou a criação de um GT que pudesse acompanhar a implementação dessas licenciaturas a fim de garantir os princípios da Educação do Campo. A Portaria n. 1, de janeiro de 2014, lançada pela SECADI, instituiu esse grupo com representação de várias secretarias do MEC, universidades e movimentos sociais. Dentre os objetivos desse grupo, está a elaboração de um documento orientador para o processo de implementação das LEdoCs nas universidades (Molina; Antunes-Rocha, 2014).

A Nota Técnica Conjunta n. 3/2016/SECADI, oriunda das ações do referido grupo, destaca a importância de as instituições garantirem processos seletivos “[...] nos quais resguardem as condições para o ingresso público-alvo ao qual se destina essa política pública, prioritariamente aos povos do campo, conforme prevê o Decreto n. 7.352 de 2010” (Brasil, 2016; Angelo; Souza, 2019, p. 320). Segundo os autores, essa nota reafirma também as disposições do Edital do Procampo no que compete à formação por área de conhecimento para a docência multidisciplinar.

Nota-se nos editais de chamada pública para seleção destes cursos o critério de organização do curso por área de conhecimento, por exemplo. Logo, no Edital 02/2008, aponta que a fundamentação político-pedagógica deve:

Apresentar currículo organizado de acordo com áreas de conhecimento previstas para a docência multidisciplinar – (i) Linguagens e Códigos; (ii) Ciências Humanas e Sociais; (iii) Ciências da Natureza e Matemática e (iv) Ciências Agrárias, e com duas áreas de habilitação (Brasil, 2008, p. 2).

O Edital 002/2012 reforça a exigência de um “currículo organizado de acordo com as áreas de conhecimento previstas para a docência multidisciplinar”. Sobre as áreas de conhecimento existentes, cabe frisar que em algumas instituições essas nomenclaturas das áreas aparecem um pouco diferentes. Todavia, seus núcleos de estudos básico, específico e integrador destinam-se à formação geral e política; a formação específica por área de conhecimento e de atuação profissional (Angelo; Souza, 2019).

Diante desse embasamento, começamos dialogando com os sujeitos das Licenciaturas, sendo que enfatizaram os seguintes posicionamentos:

Perguntamos aos egressos: **Qual a sua opinião em relação ao curso por área de conhecimento?**

Na minha opinião, o curso por área de conhecimento oferece uma abordagem especializada e aprofundada em um campo específico do conhecimento, permitindo aos estudantes a explorar uma disciplina em detalhes e desenvolverem habilidades e competências específicas nessa área (Egressa, B, 2024).

Acho que devemos aprimorar o ensino, detalhar mais os conteúdos e realizar mais ações relacionados ao ensino nas escolas promovendo situações em que possamos nos deparar com os desafios reais do chão da escola e construirmos coletivamente estratégias de atuação nas escolas em uma perspectiva transformadora (Egressa, D, 2024).

É coerente com a proposta de educação das escolas que seguem a Educação do Campo, e em minha concepção, pelos profissionais que vejo atuando, é tão qualificado quanto outro curso, oferecendo as potencialidades da interdisciplinaridade (Egressa, F, 2024).

As áreas do conhecimento são importantes para formar os profissionais para atuar nas áreas de formação, penso que isso capacita melhor as pessoas para as áreas que irão atuar (Egresso, L, 2024).

Se conter um PPC bem formulado e alinhado às práticas é ótimo. A formação por área nos forma na totalidade e na inter-relação com os saberes, ou seja, é enxergar a biologia na química, a química na física, e assim sucessivamente (Egresso, N, 2024).

Acho muito bom, mas assim como foi feito no meu curso, ele precisa mostrar como fazer por área de conhecimento e como adaptar isso para a forma tradicional que é em disciplina. Mas acredito que ter essa visão mais geral e ser capaz de levar isso para os estudantes é super importante! (Egressa, S, 2024).

Com relação ao curso por área de conhecimento facilita que os professores possam ter uma atuação mais ampliada, no entanto alguns professores enfrentam dificuldades no momento de conseguir autorização para lecionar. Algo que ainda precisa ser superado (Egresso, T, 2024).

Teve suas vantagens, mas também algumas desvantagens. A principal vantagem foi ampliar muito o horizonte do conhecimento do formando, porém isso dificulta um pouco a participação nos processos seletivos e principalmente o concurso público do Paraná que exigiu formação específica na disciplina de inscrição (Egresso, Z, 2024).

Diante do exposto, é notória a visão positiva dos egressos em relação à formação por área de conhecimento. Entretanto, chamamos a atenção para a contradição relacionada ao fato de que os egressos tenham sido formados por área de conhecimento e prestado concurso público para função em uma disciplina específica, como também o fato de que tenham tido dificuldade de acessar ao mercado de trabalho tendo em vista a não aceitação do diploma e/ou os concursos públicos não atenderem às especificidades por área de conhecimento. Nesse sentido, mais um desafio que se apresenta ao egresso ao ser formado em uma lógica e se deparar com uma organização compartimentada dos campos do saber nas instituições de ensino. Isso mostra um leque de questões a partir das seguintes problematizações: Por que os concursos públicos não atendem o perfil da formação por área de conhecimento? Será que a negação da atuação profissional dos sujeitos da educação do campo está relacionada com a área de formação ao ser organizada por área de conhecimento? Quais as mudanças necessárias para atender a formação por área de conhecimento? Ocorrem mudanças na forma e no conteúdo da escola? Será que mudar a nomenclatura dos cursos irá resolver? Ou será ainda necessária a criação de uma lei universal de reconhecimento dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo? Diante de tal situação, não temos o intuito de responder tais questões e sim problematizá-las.

Retomamos os estudos de Sales (2018) em entrevista com o primeiro coordenador da SECAD, o Prof. Dr. Antonio Munarim (2004-2006) e a Técnica Esp. Divina Lúcia Bastos (2014), que também foi Coordenadora da secretaria. Em relação aos cursos serem organizados por área de conhecimento, Munarim tem o seguinte entendimento:

[...] nós estávamos propondo um curso por área de formação, área de conhecimento e a educação para formar professores da Educação Básica, anos finais do Ensino Fundamental e Médio e essa Educação Básica era por disciplinas. Sabíamos dessa contradição. E quando nós levamos a minuta com essa perspectiva para o setor que eu chamei de...para a coordenadora da Câmara de Formação de Professores do MEC, que era a Professora... não sei mais o nome dela agora... Regiane, acho que era o nome dela. Ela, de maneira muito sensível, achei muito interessante, disse “essa proposta eu quero não só para o campo, eu queria para a formação de educadores do Brasil, por área de conhecimento, especialmente sobre esse ponto, área de conhecimento. Agora, nós sabemos que isso vai ter oposição nas igrejinhas das Universidades que formam por disciplina. Temos curso que forma professor de Geografia, de História, de Matemática, de Química, de física e por aí vai. Mas é uma contradição que eu quero que se instale, eu apoio vocês e vamos instalar essa contradição, quem sabe começando pelo campo. As igrejinhas não vão se sentir tão agredidas porque é o campo, né? E eles formam mais para o que é majoritário, que é o urbano. Eles não vão se dar conta e quando se derem conta, quem sabe, a gente já terá avançado numa proposição nova. Porque isso é inovador, ela dizia. E de fato nós...era essa a nossa intenção, mesmo. Nós sabíamos disso, né, e sabíamos que os primeiros, especialmente os primeiros, e ainda estamos neles, os primeiros egressos seriam os pioneiros e sofreriam. Todo processo inovador os pioneiros sofrem.

Pagam o preço histórico para se implantar algo novo. Sabíamos que esse momento iria chegar. Mas sabíamos que se não começássemos enquanto uma prática concreta, só no discurso, só na fala, quer dizer, não iria mudar. Nós tínhamos que instalar essa contradição enquanto concretude e arriscamos, né, e eis que chegou o momento. Mas esse momento, eu identifico que começou, veja, a se materializar como mudança já bem cedo até. Se você perceber nas diretrizes da Educação Básica de 2010, né, lá aparece, já, a possibilidade de formação por área, certo. Se você perceber, ou se você observar a forma como são elaboradas as questões do ENEM (Sales, 2018, Entrevista concedida por Antônio Munarim, 2017).

É notável que a formação por área de conhecimento não era vista com bons olhos pelas universidades, o que criou entraves na implantação efetiva dos cursos nas instituições de Ensino Superior. Paralelamente, a preocupação voltava-se à inserção profissional no mercado de trabalho tendo em vista que, assim como as universidades, os municípios e estados possuem estruturas tradicionais, o que as autoras acreditam dificultar a abertura de processos seletivos e concursos com os perfis dos egressos.

Na visão da Divina Lúcia Bastos (2016),

[...] o Estado e Município só têm a ganhar. A gente percebe que hoje os próprios instrumentos de avaliação do MEC e a gente tem o Inep, tem o ENEM, tem o próprio vestibular, o ENADE e todos esses instrumentos de monitoramento e avaliação do próprio MEC já é por área de conhecimento. Então, a própria base vai permitir que se trabalhe por área do conhecimento, então existem vantagens. Hoje a gente percebe que os Estados reconhecem essa licenciatura, em alguns Estados o próprio Estado reconhece, o próprio Conselho Estadual ou Municipal reconhece aquele curso. No entanto, a própria Administração dos Estados e Municípios, não reconhece o perfil. Então, eu acho que é muito mais um ajuste do próprio Estado, porque a gente tem decretos em alguns Estados que reconhecem o curso, principalmente daqueles estaduais, que é totalmente diferente da Federal, o reconhecimento é pelo próprio Inep e Seres. Em alguns Estados têm o decreto, existe uma portaria do próprio Conselho Estadual e Municipal reconhecendo o Curso, mas a Administração, que é a parte dos recursos humanos, não reconhece o perfil daquele egresso. Mas a gente percebe também que nos concursos eles são bem pontuados, são classificados. No entanto, na hora de assumir, eles não conseguem fazer isso. No entanto, eles conseguem ser contratados como temporários. Então qual é a diferença, são as questões trabalhistas? A gente precisa ver com os Estados qual é o problema, porque se eles não podem ser efetivados, eles podem ir para aquela escola que eles foram indicados, mas como temporários. Então, não é uma questão pedagógica ou uma questão de certificação ou a vida do curso, da caminhada do curso, mas é uma questão muito mais de legislação de pessoal, não é nem de questão pedagógica, porque o próprio Conselho Estadual consegue reconhecer isso (Sales, 2018, Entrevista concedida por Divina Lúcia Bastos, 2016).

Com base no exposto, a luta pela garantia da inserção dos licenciados já era vista desde o início, e vem se intensificando até os dias atuais. A partir dos estudos de Sales (2018), é possível entender, por intermédio da fala de Divina Lúcia Bastos (2016), que não existem apenas questões pedagógicas nessas esferas. O que leva a entender que os entraves prevalecem no ponto administrativo, da gestão dentro das Secretarias Educacionais, de

Planejamento e Administração. Reafirmamos que essa luta precisa ocorrer em todas as esferas do poder executivo. A luta não acaba com o diploma. Ela vai além, requer continuidade. Daí a importância da formação profissional e a formação militante de maneira que o diploma e perfis dos egressos sejam contemplados nos concursos públicos.

Vale retomar alguns acontecimentos históricos, no sentido de inferir que a problemática relacionada ao não reconhecimento profissional dos egressos das LEdoCs está ligada a problemas próprios do neoliberalismo, tendo em vista que políticas educacionais da Educação do Campo foram apoiadas e financiadas direta/indiretamente por organismos nacionais e internacionais. Também nos leva a acreditar que estes foram os primeiros passos na implantação da política neoliberal projetada pelo Consenso de Washington em 1989 no intuito de combater as crises e misérias dos países subdesenvolvidos, essencialmente os países da América Latina e levada adiante no governo brasileiro de Fernando Henrique Cardoso. Outrossim, subentende que esse movimento de rejeição está atrelado ao movimento dos grupos tradicionais no Brasil da não aceitação da presença da classe trabalhadora na universidade dentre outros espaços públicos e de direito. Podemos apontar para o duplo papel do Estado, que garante aos indivíduos o acesso à qualificação e, ao mesmo tempo, limita o acesso ao mercado de trabalho. O fato de a classe trabalhadora ocupar espaços na máquina do Estado faz com que o sistema crie barreiras de diferentes formas, regras, normas, nesse caso específico, cria dificuldades no percurso tanto da formação quanto da inserção profissional dos egressos dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo.

É importante frisar que “[...] a pressão dos movimentos sociais e a tendência de políticas de Estado ao atendimento focalizado a grupos minoritários da sociedade levaram o Governo Federal a implantar vários cursos em nível superior que possibilitaram a milhares de trabalhadores rurais o acesso à Universidade” (Santos, 2011, p. 16). Nesse bojo, em termo de teoria e política educacional, o autor destaca que se tem “[...] o fortalecimento do ideário do ‘aprender a aprender’ ou do Neoprodutivismo e suas variantes: neoescolanovismo, neoconstrutivismo, neotecnicismo” (2011, p. 50-51). Para Santos, esses fatos impactaram e direcionaram a política de formação de professores no Brasil¹⁹.

Santos (2011) recorda que

¹⁹ Para aprofundamento teórico ver Santos, Cláudio Eduardo Félix dos Santos. **Relativismo e Escolanovismo na formação do educador**: uma análise Histórico-Crítica da Licenciatura em Educação do Campo. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia. Salvador- Bahia. 2011. 268 f.

[...] as primeiras formulações acerca da reforma da formação de professores e consolidada na resolução CNE/CP1 de 18 fevereiro de 2002 têm início no ano de 1997 durante o governo de Fernando Henrique Cardoso. Segundo Campos (2002, p. 57), a referida reforma se realiza de várias maneiras: `seja pelos dispositivos normativo-jurídicos (...), seja pelas práticas reais, cujas mediações nos diferentes contextos sociais acabam por impor modificações naquilo que foi prescrito`. No ano de 2000, uma comissão de consultores nomeada pelo MEC elaborou uma proposta de `Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em cursos de Nível Superior`. Um ano mais tarde, o Conselho Nacional de Educação tomando por base aquele documento emite o parecer CNE/CP de 8 de maio de 2001. Em 2002 é homologada a resolução CNE/CP1, de 18 de fevereiro de 2002 que `institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena` (CNE, 2002, p. 1).

Na concepção de Santos (2011, p. 51),

[...] a lógica inerente aos documentos da reforma se encontra no argumento da exigência de mudanças profundas no processo de formação de professores que atenda as novas necessidades do mundo contemporâneo. Segundo o texto, as formas “tradicionais” são inadequadas para a preparação dos docentes em sua atuação profissional. De acordo com os documentos analisados, os professores devem ser eficientes, operacionais, proativos. Não por acaso, itens como gestão, relação escola e desenvolvimento regional, pesquisa de sua prática, trabalho em equipe, competência são bastante destacados.

Para Santos (2011, p. 51), “[...] estas argumentações estão em sintonia fina com as propostas da UNESCO, do Banco Mundial e de outras agências internacionais expressas desde o relatório Delors em seus já conhecidos quatro pilares da educação do século XXI: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos”.

Os estudos de Sales (2018) enfatizam que, no ano de 1944, tivemos a criação de instituições financeiras mundiais que se interessaram em desenvolver as capacidades produtivas dos países. Todavia, para o Banco Mundial, criado nesta época a educação não era ponderada como um fator produtivo. Nos anos de 1960, notou-se uma mudança de perspectiva sobre a relação entre educação e índices de produtividade dos países, à medida que foi inserido neste âmbito o conceito de capital humano.

Em 1944, quando as instituições financeiras internacionais foram criadas, o Banco Mundial só estava interessado em projetos voltados diretamente para aumentar a capacidade produtiva de um país e a educação não era considerada um fator produtivo. Mas na década de sessenta há um interesse no valor econômico da educação através do conceito de capital humano. A educação torna-se assim um fator de crescimento no qual o Banco Mundial tem competência para investir (Grosbon, 2007, p. 167 *apud* Sales, 2018, p. 77, texto traduzido pela autora).

Desde então, o ensino passou a ser visto por outro viés, não mais no viés da formação humana, “mas, diferentemente, como um fator de crescimento no qual uma instituição financeira - Banco Mundial - possui a competência para investir e orientar os países em desenvolvimento” (Sales, 2018, p. 77). A autora recorda que “[...] a esta instituição se atribui a competência e o protagonismo mundial de lutar contra a pobreza e seus condicionantes, dos quais, a ausência de educação escolar das populações dos países considerados periféricos”. Afirmar ainda, tendo em mente as concepções de Martins (2010, p. 18), que “[...] o Banco Mundial se converte no “Ministério Mundial da Educação” para os países periféricos, consagrando “a dimensão estritamente instrumental da educação em face da nova dinâmica do capital”.

Com isso, “o investimento financeiro do Banco Mundial se justificaria, segundo a exposição de Grosbon (2007 *apud* Sales (2018, p. 78), em uma luta contra a pobreza”. De acordo com Sales (2018), “[...] os investimentos do Banco Mundial não possuem intencionalidade de lutar contra a pobreza ou contra o subdesenvolvimento, mas, acima de tudo, inserir países em desenvolvimento, como o Brasil, em uma compreensão de educação globalizada e adequada às necessidades do capitalismo global”. Diante disso, fazemos jus às questões levantadas pela autora a fim de contribuir com a reflexão no tocante à educação de um modo geral e, em específico, a formação de educadores da Educação do Campo: “Qual o papel da Educação para o Banco Mundial e qual a noção de igualdade que está sendo colocada? A luta contra a pobreza envolve uma mudança estrutural, visto que os proletários deixariam sua condição subalterna, ou se trata de uma necessidade do capitalismo em ter mão de obra qualificada diante dos avanços tecnológicos?” (Sales, 2018, p. 79). Diante disso, o que podemos garantir, em conformidade com Sales, é que “o modelo de educação segue a ideia de um projeto dominante, oriundo do capitalismo”. Registramos ainda a existência de hegemonias em disputa.

Sales acrescenta que desde 1990, com a Conferência Educação para Todos, os países em desenvolvimento, e entre eles o Brasil, assumiram estratégias de educação para todos os cidadãos. “Encontramos, desde meados de 1990, o momento histórico que Munarim (2008) denominou de ‘Movimento de Educação do Campo no Brasil’ (p. 2) e, em 1990, a conferência supracitada, realizada em Jomtien” (Sales, 2018, p.76).

Recordemos que, no ano de 1997, no Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária do MST, com o apoio da Universidade de Brasília, UNICEF, UNESCO e da CNBB, foram discutidos problemas da educação dos trabalhadores do campo. A partir desse evento,

nasceu a Articulação por uma Educação Básica do Campo. Santos (2011) salienta que, além do MST, existe na origem de tal movimento, tanto a participação do pensamento religioso, representado pela CNBB quanto a participação de organismos dirigidos pelas grandes potências mundiais que se fizeram presentes por meio do UNICEF e da UNESCO, órgãos da ONU.

Sales (2018, p. 76) sublinha que “[...] as políticas públicas implementadas e legislações tiveram possibilidades de se materializar, também, por existir um cenário mundial favorável”. A autora enxerga duas frentes importantes para compreendermos este processo. “Por um lado, houve a organização dos Movimentos Sociais e organismos como CNBB e CPT em torno de uma militância que objetivou conquistas para os povos do campo no contexto educacional”. Por outro lado, “tínhamos um governo aberto a estas demandas – primeiro governo petista – e orientações da Unesco, Unicef e do próprio Banco Mundial, que possibilitaram a efetivação de tais políticas”.

Se há a possibilidade de falarmos de hegemonias em disputa (Nascimento, 2009), ou de paradoxo e, dentro da perspectiva de movimentos com concepções distintas e até contraditórias, se encontrarem nos mesmos âmbitos, como é o caso dos movimentos sociais e de organismos internacionais que longe de buscarem uma educação emancipadora que “alforrie” os trabalhadores, atrelam-se mais a uma educação conformista e de um ser-fazer sem criticidade, pois estes organismos almejam, e ainda almejam, metas para a Educação Básica, com a função de que índices de educação das populações não interfiram negativamente no cenário mundial do capitalismo (Sales, 2018, p. 76-77).

Sendo assim,

[...] poder-se-ia argumentar se tratar de alianças pontuais para a construção de um movimento mais amplo, que abrangesse vários “atores”, haja vista que as condições políticas da época para a formulação de uma educação do campo com a exclusiva presença dos movimentos de lutas sociais seriam impossíveis. Contudo, este argumento não se justifica, pois, no plano das formulações pedagógicas e políticas, as bases que fundamentam a Educação do Campo e as interpretações da realidade da maioria das entidades organizativas da luta dos trabalhadores no campo estão em consonância com as formulações escolanovistas atualizadas no lema “aprender a aprender” defendido e divulgado por instituições como a UNESCO (Santos, 2011. p.188).

Santos (2011, p. 20) defende a tese de que

[...] as formulações hegemônicas em educação sintetizadas no lema “aprender a aprender”, divulgadas pela ONU/UNESCO/UNICEF e Banco Mundial, têm transpassado os círculos intelectuais do pensamento pedagógico de esquerda com o discurso sedutor da educação para a diversidade, a cotidianidade, os saberes

espontâneos e locais em detrimento da máxima apropriação do conhecimento pelas camadas subalternas da sociedade.

O autor cita que “[...] os projetos da Licenciatura em Educação do Campo têm incorporado esses princípios e orientado a formação de professores, em termos de fundamentação teórico-metodológica àquele ideário” (Santos, 2011, p. 20).

Entendemos, assim como Sales (2018) e Martins (2010), que

[...] nenhuma formação pode ser analisada senão na complexa trama social da qual faz parte. Ao assumirmos a referida prática como objeto de análise, observando que não estamos nos referindo à “prática” de sujeitos isolados, mas à prática do conjunto dos homens num dado momento histórico, deparamos com uma tensão crucial: a contradição entre o dever ser da referida formação e as possibilidades concretas para sua efetivação (Martins, 2010, p.14).

Por intermédio de tal entendimento, é possível

[...] afirmar que um processo de formação de professores, associa-se, diretamente, ao ideal de formação humana pleiteado por uma determinada sociedade ou segmento social. Em suma, está vinculado a um modelo de sujeito que se adéqua a um perfil social desejável. Perfil este que, em uma sociedade dividida em classes distintas, a dos detentores dos meios de produção e a dos que nada possuem, além da própria força de trabalho, vai se associar, intimamente, à manutenção e reprodução de um *status quo* vigente (Sales, 2018, p. 58).

Tal como fora dito por Sales (2018), as ações para a Educação do Campo, defendidas pelos movimentos sociais, encontraram um proveitoso cenário internacional quanto ao acirramento de suas proposições, sabendo que

[...] o sistema capitalista presente no Brasil, que por anos negou a milhões de pessoas acesso e apropriação ao conhecimento historicamente construído pela humanidade, dando-lhes o mínimo para sua sobrevivência em forma de ações compensatórias, sobretudo condizentes com estratégias de se manter a “ordem e o progresso”, sem maiores conflitos, vê-se, agora, obrigado, via orientação de organismos estrangeiros, a defender a instrução dessa massa como forma de acesso ao consumo e adequação à ótica dos novos mercados globalizados e à crescente utilização de recursos tecnológicos emergentes (Sales, 2018, p. 69).

Diante das contradições postas pelo modo de produção capitalista, enxergamos necessária e relevante uma formação docente para fins de qualificação do trabalho docente que compreenda a historicidade do mundo e tome posição política na luta de classes. Concordamos com a ideia da autora quando especifica “[...] que o conceito de formação de professores que defendemos precisa, necessariamente, estar inserido numa visão de totalidade social e empenhado com a constituição de um profissional que domine as teorias educacionais

que se associam ao projeto social comprometido com a superação, reforçamos, “da realidade fetichizada e alienada que se impõe aos indivíduos”. Tem-se a necessidade de que os professores compreendam e dominem conhecimentos historicamente construídos pela humanidade e, assim, possam contribuir com a formação humana de sujeitos “[...] conhecedores, críticos e, acima de tudo, transformadores da realidade social, em estreita retaliação à formação de uma massa de manobra adequada ao modelo do que desejam os detentores dos meios de produção” (Sales, 2018, p. 74).

Sales (2018) ressalta que a formação por área de conhecimento, vista como inovadora, causou receio dentro das universidades, algumas das quais aprovaram o curso como um programa, mas criaram entraves quanto à implantação efetiva nas IFES. A autora salienta em relação ao curso que:

A preocupação estava direcionada, também, para a inserção desses profissionais no chamado mercado de trabalho. Semelhante às universidades, os municípios e estados contam com estruturas tradicionais, sendo que tal formação chegou-lhes com uma carga de desconfiança, o que dificulta a abertura de processos seletivos com os perfis dos egressos (Sales, 2018, p. 106).

Esta preocupação, já exibida por Sales (2018), aparece na nossa pesquisa a partir do relato dos próprios egressos de Licenciatura em Educação Campo, e que viemos tratando ao longo deste texto. Isso assegura a necessidade de repensar a formação de professores a partir dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo levando em conta a empregabilidade dos egressos. Por meio dos estudos, inferimos que não se pensou em meios que oportunizassem a atuação docente dos egressos dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo. Agora, busca-se um culpado em razão dos egressos não conseguirem vagas no mercado de trabalho que sejam condizentes com sua formação por área de conhecimento. Diante de tal situação, entendemos que a luta pelo reconhecimento e inserção dos egressos no mercado de trabalho é uma luta que perpassa questões pedagógicas, mas que principalmente envolve diferentes esferas políticas, econômicas e sociais.

Deve-se registrar que, apesar das discussões levantadas nesta tese, reconhecemos os avanços em relação à organização e formação da consciência de classe dos trabalhadores ligados ao MST e aos cursos de Licenciatura em Educação do Campo. Estes ocupam um lugar de grande relevância quanto à luta coletiva para que milhares de trabalhadores do campo acessem os conhecimentos científicos construídos pela humanidade.

Em sequência, exibimos o posicionamento dos coordenadores dos cursos acerca da formação por área de conhecimento, seguido pelos posicionamentos de estudiosos da mesma

esfera, e perguntamos: **Qual a sua opinião em relação ao curso ser ofertado por área de conhecimento?**

Acredito que facilita aos estudantes, uma vez que poderão ser direcionados na área que pretendem atuar (Coordenadora, C, 2024).

As escolas do campo demandam uma nova forma de organização e nessa perspectiva as licenciaturas têm protagonizado algumas estratégias organizativas/metodológicas, como é o caso das áreas do conhecimento. Outras questões são a própria alternância pedagógica. O fato é que o descompasso entre o projeto de formação inicial de docentes, as escolas que temos no campo e os interesses das gestões das redes (Coordenadora, D, 2024).

A oferta por área do conhecimento possibilita o diálogo direto com as questões do território e de vida no campo. De forma que os conteúdos da formação de professores podem ser abordados de forma interdisciplinar rompendo com a lógica da fragmentação do conhecimento. Ademais, atende ao déficit da formação de professores que estão atuando nas escolas do campo (Coordenadora, E, 2024).

Representa a luta pela institucionalização dos cursos de formação de professores para atuar nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, na modalidade Educação do Campo. Acredito ser de suma importância para materializar nas escolas a superação da fragmentação da produção e apropriação dos saberes historicamente instituídos, integrando na prática pedagógica, a pesquisa enquanto princípio formativo e a extensão, teorias, saberes tradicionais, conceitos e conteúdos específicos das ciências às práticas sociopolíticas e à questão agrária brasileira. Desta forma, fugimos de uma lógica de formação pautada na especialização amplamente questionada pela Educação Crítica, pois guarda o sentido amplo da segmentação e fragmentação do conhecimento (Coordenador, G, 2024).

Sou a favor para preencher alguma lacuna existente, mas penso que deve ser alternado essa área de formação com um tempo para evitar o excesso de profissionais só com um perfil e possibilitar a diversidade profissional (Coordenador, A, 2024).

Sou favorável. Nossa estrutura não comporta um curso disciplinar, até porque a gênese de nossa práxis é pautada pela interdisciplinaridade e pela compreensão holística da educação e da sociedade. Obviamente temos que ter um recorte de realidade como linha mestra de cada licenciatura, por isso as áreas de conhecimento, mas não podemos nos ater às disciplinas de forma limitada (Coordenador, B, 2024).

Os relatos enfatizam a formação por área de conhecimento, essencialmente a fim de romper com a fragmentação, limitação e alienação da educação e da formação docente sofridos ao longo da história. Nesse viés, a formação por área de conhecimento se coloca como possibilidade de fortalecer a educação escolar do campo, assim como a superação de uma ciência/de uma educação fragmentada para se compreender a realidade. Desta feita, busca-se repensar a organização curricular das Licenciaturas em Educação do Campo, o que possivelmente refletirá nas escolas do campo sem perder de vista a incorporação de reflexões críticas rumo à superação das relações de dominação e subordinação da classe dominada. A formação por área, como uma das principais características da LEdoC, torna-se estratégia

principal para a ampliação da oferta da Educação Básica do Campo, contribuindo com o acesso e a permanência dos sujeitos do campo em escolas nos seus territórios de origem, além de possibilitar romper com o conhecimento fragmentado que impossibilita a compreensão da realidade do campo (Molina; Sá, 2011).

Molina (2015) profere que os projetos pedagógicos das Licenciaturas em Educação do Campo precisam estar atentos ao modelo acadêmico de institucionalização que os cursos vão enfrentar nas universidades, no sentido de garantir que os princípios do movimento de educação do campo, onde está situada a formação por área, não se percam.

A 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? (Molina, 2015, p. 148).

A autora complementa que é preciso estar atento ao processo de institucionalização do curso de Educação do Campo, de modo que sustente e fortaleça o referencial teórico-metodológico do currículo, por ser uma proposta educativa de integração do conhecimento articulado às demandas das comunidades.

É preciso promover estratégias que contribuam para superar a fragmentação do conhecimento, criando, propondo e promovendo ações docentes articuladas interdisciplinarmente, associadas intrinsecamente às transformações no funcionamento da escola e articuladas, ainda, às demandas da comunidade rural na qual se insere esta escola (Molina, 2015, p. 153).

As áreas de conhecimento têm buscado romper com as dificuldades, cujo objetivo é superar a disciplinaridade dos conhecimentos científicos presentes na universidade e na educação básica do campo, por meio de uma prática educativa interdisciplinar e da formação por alternância pedagógica (Molina, 2015).

No entendimento de Caldart (2010), os projetos político-pedagógicos das Licenciaturas em Educação do Campo “[...] não devem tomar como centralidade a questão da docência por área de conhecimento”, mas considerá-la como uma das “ferramentas pedagógicas” do curso, e que não seja “absolutizada, exatamente pelas novidades e desafios da sua implementação, o que poderia deslocar a atenção e o trabalho educativo dos aspectos centrais onde esta discussão específica faz sentido” (Caldart, 2010, p. 129). A autora entende também que a Educação do Campo tem como desafio repensar a escola do campo na sua especificidade a partir de “[...] processos formativos que contribuem com a maior

compreensão dos sujeitos do campo e da totalidade dos processos sociais nos quais estão inseridos”.

Com as análises desenvolvidas por Paula (2020) e a partir de informações contidas e publicadas pelo Ministério da Educação, em 2001, o MEC publicou o Parecer CNE/CP 9/2001, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, de graduação plena. Nesse documento, a formação de professores é problematizada a partir dos seus objetivos de formação. Em relação à formação multidisciplinar de professores, é ressaltado o risco de superficialidade com que os conhecimentos podem ser tratados, tendo em vista que a falta de diálogo com a produção contínua de conhecimento das áreas ofereça “poucas oportunidades de reinterpretá-lo para os contextos escolares da educação básica” (Brasil, 2001, p. 26).

O Parecer realça que não é uma tarefa simples a formação de um professor para atuar em diferentes áreas de conhecimento. Mesmo que o documento afirme que o professor deve conhecer e dominar os conteúdos básicos relacionados com a sua área, ao tratar da formação multidisciplinar registra que não se espera que esse professor tenha um conhecimento “tão aprofundado e amplo como o do especialista por área de conhecimento” (Brasil, 2001, p. 39).

Ao analisar o documento, Paula (2020) chama a atenção para o modo como o MEC reconhece a fragilidade da formação multidisciplinar. Reafirma nos editais a formação por área de conhecimento na elaboração dos projetos para oferta dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, indicando que sejam propostos dentro dessas Diretrizes. Para a autora, esta é uma “[...] forma contraditória com compromisso de superar as `desvantagens educacionais históricas´ das populações do campo, à medida que reforça uma formação dentro de um currículo multidisciplinar, apontada pelo próprio órgão como superficial” (2020, p. 171).

Angelo e Souza (2019), tendo em vista a centralidade da área de conhecimento na formação de educadores do campo, reforçam que o debate sobre a área de conhecimento esteve presente nos GTs no II e III seminários, no ano de 2017, sendo uma prática em construção revelando aspectos desafiantes para a formação de educadores do campo. Com os seminários, observou-se, nos debates, a necessidade por parte de muitos docentes em compreender, para além da concepção de formação por área de conhecimento, como sair da forma disciplinar de trabalhar o conhecimento científico e os conteúdos objetivando a prática da interdisciplinaridade. Conforme as autoras, durante os GTs, os docentes compartilharam

experiências, inquietações e necessidades de definições sobre o debate em torno da formação por área de conhecimento. Dentre elas, destaca-se:

- a) A preocupação em construir uma identidade para as áreas de conhecimento desenvolvidas nas LECs, a fim de evitar distorções quanto a sua concepção no âmbito da Educação do Campo e construir um caminho orientar para o debate das áreas de LECs;
- b) A importância do diálogo entre o conhecimento popular e o conhecimento científico;
- c) A necessária luta política para garantir o reconhecimento da formação por área nas legislações estaduais de educação, para inserção profissional dos egressos, via concursos e contratos, nas escolas do campo;
- d) O desafio da realização dos estágios supervisionados obrigatórios de profissionais com formação por área de conhecimento, considerando que as escolas possuem organização disciplinar e não necessariamente com uma concepção de Educação do Campo;
- e) O fortalecimento acadêmico e político das LEC a partir da divulgação da produção de conhecimento, com a organização de eventos, construção de periódicos ou o fortalecimento dos espaços acadêmicos já existentes;
- f) A necessária formação do educador (Angelo; Souza, 2019, p. 326).

Os autores realçam os desafios a serem superados com a formação por área de conhecimento. Como já anunciado anteriormente, a formação por área do conhecimento transcende a formação inicial de professores por disciplinas isoladas e propõe um novo modelo formativo. Por um lado, enxerga-se uma proposta inovadora com um potencial imenso. Por outro lado, tem-se os desafios de vivenciar e construir um processo contínuo de formação que dê conta de avançar nas dificuldades enfrentadas, tendo como grande desafio, trabalhar articuladamente tais conhecimentos, tendo em vista que o conhecimento não existe na especificidade, mas na totalidade, pois o ensino por área materializa-se na relação entre professores e sua didática, as disciplinas e seus currículos, a mediação com os estudantes e contexto escolar com a apropriação destes indivíduos da cultura, do saber elaborado/sistematizado historicamente.

Nas análises de Molina (2015, p.159), é possível perceber as dificuldades para trabalhar com a formação por área de conhecimento. A autora acredita que “ainda se tem muito a percorrer”.

A formação por áreas de conhecimento é, sem dúvida, uma estratégia formativa extremamente difícil de materializar, apresentando inúmeros riscos, porém, sendo também portadora de relevantes potencialidades, se houver de fato intencionalidade e vontade de construir novos caminhos para o uso do conhecimento científico, colocando-o a serviço das transformações das condições de vida dos sujeitos do campo (Molina, 2015, p. 159).

A Licenciatura por área de conhecimento, uma vez conquistada pela luta e organização dos movimentos sociais, tem avançado dentro dos seus limites buscando superar uma visão discriminatória, “visão segundo a qual para quem vive ou vai trabalhar no campo qualquer coisa serve”. Por isso, a luta por “processos capazes de desencadear mudanças na lógica de utilização e produção do conhecimento na universidade e na escola do campo”, a partir da “docência multidisciplinar”, para realizar “processos formativos vinculados à totalidade dos processos sociais nos quais estão inseridos” (Caldart, 2010, p. 138).

Ao refletir sobre a licenciatura, Caldart (2010) menciona:

A primeira convicção é de que a centralidade do projeto político-pedagógico da Licenciatura em Educação do Campo não está/não deve estar na questão da docência por área do conhecimento: ela é apenas uma das ferramentas escolhidas (dentro de circunstâncias históricas determinadas) para desenvolver uma das dimensões (a da docência) do projeto de formação de educadores que dê conta de pensar os caminhos da transformação da escola desde o acúmulo de reflexões já existentes sobre isso no âmbito da Educação do Campo e especialmente dos movimentos sociais do campo (Caldart, 2010, p. 129).

Nota-se a preocupação de Caldart em relação à organização do currículo estruturado por área do conhecimento. No entendimento de Paula (2020, p. 171), vê-se que “a preocupação se encontra nas ferramentas da formação de professores que deem conta de pensar a escola dentro das reflexões da Educação do Campo, e não necessariamente na aquisição de conhecimentos amplos”. A autora focaliza a necessidade de “uma formação ampla, que dê conta das estruturas políticas, práticas e teóricas. Uma formação que, de fato, possa atuar frente às desigualdades históricas delegadas à população do campo e não somente corrigir numericamente os índices sociais de organismos internacionais”.

Santos (2011, p. 17) acredita que a “formação por área deve ser um objeto de intensa preocupação dos que se dedicam à formação de professores do campo ou da cidade por tocar em uma questão central do trabalho educativo: o problema do conhecimento, dos conteúdos escolares e sua apropriação/transmissão”. O autor problematiza o recuo da teoria nos cursos de formação de professores, como forma de “desintelectualizar” os educadores. Ele vê a racionalidade, a crítica e o impulso emancipatório sendo substituídos por uma “perspectiva irracional, a-crítica, fetichizada e adaptativa ao sistema da propriedade privada dos meios de produção” (Santos, 2011, p. 18). A formação por área de conhecimento pode ser vista como um dos desafios para a implantação dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo dentro das universidades.

Na concepção de Caldart (2010), buscou-se desenvolver uma formação que articula as diferentes etapas e modalidades da educação básica capaz de preparar professores para uma atuação profissional além da sala de aula. Daí o motivo de pensar um curso que habilita professores para a docência multidisciplinar em um currículo organizado por área de conhecimento.

A autora especifica que o fato de a Licenciatura em Educação do Campo ser uma experiência de formação diferente do formato institucional tradicional se contrapõe aos interesses e perspectivas das universidades e do governo, por não se enquadrar nos esquemas de formação oficial, tendo em vista que o modelo disciplinar faz parte da lógica de produção da ciência no capitalismo. Para Caldart (2010), as contradições e os embates seriam inevitáveis ao proporcionarem o encontro entre a Educação do Campo e uma Licenciatura, tendo em vista que o formato legal e institucional de uma Licenciatura diverge dos debates existentes na Educação do Campo e os interesses dos sujeitos envolvidos nesse encontro por vezes são divergentes (Caldart, 2010).

Em conformidade com os documentos do MEC (2009, p. 1), enfatiza-se que o professor do campo necessita de “uma formação mais ampliada, mais totalizante, já que ele tem de dar conta de uma série de dimensões educativas presentes nesta realidade”. Dessa maneira, formar professores por áreas do conhecimento seria uma alternativa das mais avançadas, na visão dos proponentes da Licenciatura em Educação do Campo, para a superação da fragmentação, bem como do atendimento à realidade das escolas nas áreas rurais. A minuta do documento encaminhado pela SECAD ao Conselho Nacional de Educação acerca de consulta para a implementação da Licenciatura em Educação do Campo destaca que:

No campo, é comum a exigência de um professor multidisciplinar, cuja formação o prepare para desenvolver suas atividades em diferentes níveis do Ensino Fundamental, e cujo conhecimento lhe permita realizar um trabalho articulado entre as diferentes áreas disciplinares, independente do fato que sua atuação seja ou não concentrado em alguma dessas áreas. Do mesmo modo, a formação para atuação no Ensino Médio deve se fundamentar na capacidade de articulação entre as diferentes áreas do conhecimento, ainda que as diferentes terminalidades do curso orientem para uma área específica de aprofundamento e atuação. Nesse sentido, a formação não se fecha em torno de uma única proposta de atuação docente, uma vez que essa atuação deverá necessariamente se adequar aos contextos de origem dos alunos-professores (MEC, 2009, p. 3-4).

O documento citado mostra que a presença de professores multidisciplinares para a docência por área do conhecimento era uma das medidas mais eficazes para a resolução de

problemas no campo. Caldart (2010) explicita que o termo multidisciplinar gerou muita discussão no debate da comissão de elaboração da proposta inicial do curso. A autora recorda que, para alguns dos membros daquela comissão, a palavra “multidisciplinar” representava um retrocesso por manter a disciplina como referência. A questão da docência multidisciplinar por área foi a proposta que unificou o grupo e, como reforçado por Caldart (2010, p. 140), ganhou, no interior da universidade, uma dimensão bem maior do que teve nos debates iniciais.

Ao organizar a formação em áreas do conhecimento, o currículo da Licenciatura em Educação do Campo “adotou as estratégias da multi e da interdisciplinaridade, utilizando a diversidade e a inovação como princípios teórico-metodológicos de produção de conhecimento” (MEC, 2009, p. 4). Buscava por meio dessa organização romper com o isolamento disciplinar.

Caldart (2010) pronuncia que a compreensão da proposta de formação por área de conhecimento está relacionada à fragmentação do conhecimento na sociedade. Problematisa ainda a forma da escolarização capitalista, que historicamente tem formado mão de obra para atender às demandas da sociedade vigente, como um modelo que impõe conteúdos e metodologias de acordo com as necessidades do mundo do trabalho. A autora critica a forma escolar que submete os estudantes a uma formação alienada e exploradora, uma escola que “prepara mão de obra para ampliar o exército industrial de reserva (quanto maior o exército, menores podem ser os salários) (Caldart, 2015, p. 157), o que remete ao modelo fordista de divisão do trabalho nas fábricas.

Na visão de Molina (2017),

[...] enfrentar os gravíssimos problemas educacionais existentes no sistema público de educação encontrado no campo requer muito mais dos educadores do que apenas pensar criticamente sobre as suas próprias práticas, o que é necessário, mas não suficiente. Tal situação tem requerido nessa graduação que se façam presentes componentes curriculares que trabalhem com os conteúdos da economia política, da história, da sociologia, da filosofia, da antropologia, entre outros tantos, que articuladamente, a partir de um intenso trabalho interdisciplinar, contribuem para ampliar e alargar a visão de mundo desses educadores em formação (Molina, 2017, p. 600).

Diante de tal situação, a autora acredita que o trabalho interdisciplinar visa a um novo modelo de formação, uma nova posição diante do conhecimento a partir do ensino interdisciplinar de modo que estabeleça relações entre as diferentes disciplinas e com os

demais elementos que os cercam. A interdisciplinaridade aponta uma nova prática pedagógica com saberes articulados na totalidade.

Para Molina (2014),

[...] esses cursos devem promover uma estratégia metodológica de formação de educadores, que tenha como pilar central a formação para docência multidisciplinar por áreas de conhecimento. Essas graduações objetivam preparar educadores para, além da docência, atuar na gestão de processos educativos escolares e na gestão de processos educativos comunitários [...] A partir da perspectiva da formação docente multidisciplinar, a matriz curricular das Licenciaturas em Educação do Campo propõe organização dos componentes curriculares em quatro áreas do conhecimento: Linguagens (expressão oral e escrita em Língua Portuguesa, Artes, Literatura); Ciências da Natureza e Matemática; Ciências Humanas e Sociais; e Ciências Agrárias. Trata-se, portanto, de promover a organização de novos espaços curriculares que articulam componentes tradicionalmente disciplinares, por meio de uma abordagem ampliada de conhecimentos científicos que dialogam entre si a partir de recortes da realidade complementares (p. 11-14).

Os estudos desenvolvidos comprovam que os cursos de LEdoC buscam em seu horizonte romper com as práticas fragmentadas na forma escolar que consideram os conteúdos científicos separados do contexto vivenciado pelos estudantes. A autora complementa que as ações interdisciplinares propostas no curso se preocupam com a produção de saberes necessários para a compreensão, interpretação e intervenção na realidade, promovendo a integração entre conhecimentos científicos e a materialidade do campo.

Molina (2014) compreende a escola do campo como um espaço de disputas entre classes. De um lado, a escola pública criada a partir dos interesses do Estado, voltada para reprodução dos conteúdos científicos, sem nenhuma relação com a realidade. Por outro lado, os trabalhadores que adentraram a escola pública e não se conformam com o que está estabelecido, sujeitos que problematizam a função da escola pública e produzem a “[...] contra-hegemonia aos valores da sociedade capitalista” (p. 13). Molina (2014, p. 17) defende “[...] a colocação do conhecimento científico a serviço da vida, da transformação das condições de profunda desigualdade e injustiça vigente no campo brasileiro [...]”. Fato que nos levou a problematizar a fundamentação teórica dos cursos das LEdoCs, ainda nessa seção.

São exibidas algumas dificuldades encontradas no desenvolvimento dos cursos como, por exemplo, o fato de propor o trabalho pedagógico por área do conhecimento, especialmente quando se iniciam os estágios supervisionados, uma vez que as escolas que recebem os estudantes têm seus currículos organizados por disciplina. Caldart (2010, p. 134), focaliza a questão: “[...] A tarefa social que está posta ao curso é a de preparação de educadores para uma escola que ainda não existe”. Outro aspecto importante que chama a

atenção é a elaboração da matriz curricular do próprio curso. Afinal, o curso que forma os futuros educadores por área do conhecimento deu conta de estruturar sua matriz curricular no mesmo formato? Essa questão foi amplamente debatida no V Seminário Nacional de Educação do Campo (2015), apesar do Pronacampo viabilizar concurso público com vaga destinada aos educadores para atuar nas LEdoCs, não garante que esses educadores compreendam e defendam os princípios da Educação do Campo. Em muitos casos, confundem com projetos do governo (Molina, 2015). A formação por área de conhecimento está dentro de um desafio maior, que é o de repensar o plano de estudos da escola, superando a lógica disciplinar.

Para Santos (2011), e com base no projeto político-pedagógico da Licenciatura em Educação do Campo da UNB (2009), a “multi” ou interdisciplinaridade não será o foco da formação, mas a transdisciplinaridade. Por intermédio do projeto, o curso tem por objetivo a formação por área do conhecimento e não por disciplinas. Consoante a UNB (2009), a humanidade passa por uma mudança de paradigmas. A educação e a formação dos educadores precisam estar abertas a essa transição nos processos de construção do conhecimento. O rompimento das fronteiras entre as diferentes disciplinas por meio do diálogo entre os saberes apresenta-se como uma postura inovadora e necessária ao desenvolvimento das atividades educativas do professor. Ao optar pela convergência entre as duas áreas de habilitação oferecidas no curso, a saber, Ciências da Natureza e Linguagens, o projeto da Licenciatura em Educação do Campo da UNB pretende desenvolver “uma compreensão crítica do processo de construção do conhecimento da humanidade, permitindo que o licenciando utilize o curso como um laboratório da transição de paradigmas” (UNB, 2009, p. 21; Santos, 2011).

Em conformidade com o projeto da UNB, a transdisciplinaridade figura como um dos mais fecundos princípios para enfrentar o problema da fragmentação do conhecimento na contemporaneidade e para o avanço da transição paradigmática. O referido projeto elucida que:

Existe conhecimento legítimo para além dos limites do campo científico de produção e que, em sendo assim, há necessidade de diálogos que se fecundem mutuamente. Nesse sentido, a presente proposta se inscreve na preocupação de trazer os saberes dos sujeitos do campo para dentro do contexto formativo dos educadores-docentes e constituir um olhar dialógico sobre a dinâmica da realidade do campo. Afirma-se que a escola não é o único espaço educativo dessa realidade, e pergunta-se sobre os tantos processos educativos que ocorrem na experiência de vida desses sujeitos, sobre as formas e manifestações de subjetivação aí existentes (Taffarel; Santos, 2010, p.11).

Para Taffarel e Santos (2010),

[...] o conhecimento nasce, se origina e é apropriado interdisciplinarmente na vida concreta, em condições objetivas, no marco de leis socio-históricas, dependente do grau de desenvolvimento das forças produtivas - do trabalho, do trabalhador, das técnicas e tecnologias, da natureza e do próprio conhecimento. Ele se torna disciplinar em decorrência das características biológicas e histórico-culturais dos seres humanos, pelos interesses humanos em jogo na produção do conhecimento, em uma sociedade de classes, onde uma classe subsume a outra para explorá-la. O faz dominando e controlando o conhecimento que adquire assim força produtiva, ideológica e política quando entra nas relações de produção e reprodução da vida segundo interesses de classe (Taffarel; Santos, 2010, p. 11).

Santos (2011) focaliza que os escritos dos autores são fundamentados em uma aproximação da interdisciplinaridade com a perspectiva marxista enfatizando o caráter histórico-social da produção e elaboração do conhecimento. O princípio da interdisciplinaridade poderia contribuir com uma visão mais ampla da realidade por parte do professor do campo ao articular conhecimento e luta de classes como questões intimamente relacionadas.

Diante de tal situação, dos diferentes posicionamentos de estudiosos em relação à formação por área de conhecimento, perguntamos: Basta mudar a organização curricular sem mudar o método de análise da realidade? Cabe lembrar que, ao analisar os fundamentos teóricos nos quais os movimentos do campo estão apoiados, identifica-se um ecletismo que vai do pretendido marxismo às interpretações dos fatos histórico-sociais à luz da agenda pós-moderna. O ecletismo é intensificado ainda mais quando se trata dos projetos e formulações pedagógicas hegemônicas no Movimento por uma Educação do Campo. Tal movimento, mesmo sendo proveniente das lutas sociais, não é marxista em sua formação teórica. Sua matriz teórica não é o materialismo histórico-dialético (Bezerra Neto, 2010; Santos, 2011; Sales, 2018). Bezerra Neto (2010) questiona as concepções de Educação do Campo, por fundamentar-se em diversas correntes de pensamentos teóricos da educação, “unindo a atuação de existencialistas cristãos, como Paulo Freire, construtivistas, como Piaget, e marxistas, como Makarenko, passando ainda por propostas nacionalistas, como José Martí” (Bezerra Neto, 2010, p. 165). Percebe-se a tentativa de se unir duas matrizes teóricas totalmente diferentes, o existencialismo e marxismo, o que para o autor a torna impossível.

Caldart (2008), ao tratar da questão dos fundamentos teóricos da Educação do Campo, menciona:

Destaque-se que não se trata de discutir `filiação teórica`, ou que autores `seguimos`. A questão é mais profunda, e diz respeito a relação entre teoria e prática; diz respeito ao necessário movimento da práxis. A questão e o momento exigem que pensemos em perspectiva: a Educação do Campo na relação com a educação, ou com o debate/ a prática da educação contemporânea. No fundo parece que está na hora de se perguntar: o que significa a emergência da Educação do Campo no contexto atual da educação contemporânea, e especialmente no Brasil? Ou de maneira mais direta, até que ponto representa (ou sinaliza) um contraponto à concepção liberal de educação, hoje hegemônica? (Caldart, 2008, p. 76-77).

Pode-se dizer que, para Caldart, o problema é da opção teórica, não da teoria, é uma questão menor e menos profunda. Sua concepção acompanha a tendência relativista e o recuo teórico contemporâneo presentes em autores articulados à agenda pós-moderna. Todavia, essa posição está presente, também, em algumas tendências não-dominantes na docência e em formulações dos movimentos sociais em sua fase basista que não veem problemas em unificar teorias com princípios, métodos e finalidades divergentes.

Um pouco mais tarde, em 2010, Caldart acentuou:

Queremos estudar os fenômenos ou as questões da vida em toda sua complexidade, tal como existem na realidade (ainda que não apreendidas assim na vivência cotidiana ou nas aprendizagens espontâneas). Precisamos, portanto, de uma abordagem do conhecimento que dê conta de compreender a realidade como totalidade, nas suas contradições, no seu movimento histórico. Por isso, o materialismo histórico-dialético é nossa referência principal e a obra da Marx um bom exemplo aos educadores de como e em que perspectiva trabalhar com o conhecimento científico (Caldart, 2010, p. 81).

Na concepção de Santos (2011):

O anúncio do materialismo histórico-dialético e a obra de Marx como referência principal da educação do campo, segundo a citação acima, não impede que as referências secundárias, digamos, sejam diametralmente opostas ao Marxismo em seus fundamentos, métodos e objetivos. Nas formulações no interior do Movimento por Uma Educação do Campo, estão presentes as pedagogias do “aprender a aprender” em suas vertentes neoescolanovistas como o construtivismo e as pesquisas na linha do professor reflexivo. Além disso, o multiculturalismo (por meio da defesa da educação para a diversidade) e a teoria da complexidade de Edgar Morin, ambas integrantes da “agenda” pós-moderna, são anunciados com frequência em alguns dos projetos de Licenciatura em Educação do Campo analisados (Santos, 2011, p. 158).

Diante de tais colocações, recorreremos ao princípio educativo da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) como práxis educativa, levando em conta a tese do saber sistematizado de Saviani (2012). A Pedagogia Histórico-Crítica, sendo uma teoria da educação proposta pelo educador Dermeval Saviani, tem como referenciais os fundamentos filosóficos do Materialismo Histórico-Dialético como a ciência e a concepção gramsciana de educação

sendo o fundamento da educação humana que tem o conceito de educação definido a partir de pressupostos políticos filosóficos não neutros, historicamente postos como ser social e histórico. Inferimos que, além da área de formação, os professores dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo necessitam adotar um método que oportunize a análise profunda da realidade. Nesta perspectiva, enxergamos ser o método Materialismo Histórico-Dialético capaz desenvolver uma análise profunda da sociedade capitalista.

Consoante Saviani e Duarte (2012, p. 5), “[...] desenvolver o trabalho educativo na perspectiva de superação do modo de produção capitalista requer uma pedagogia de inspiração marxista [...]”. Nesse viés de construção de uma pedagogia a partir dos fundamentos do Materialismo Histórico-Dialético, Saviani afirma:

Penso que a tarefa da construção de uma pedagogia inspirada no marxismo implica a apreensão da concepção de fundo (de ordem ontológica, epistemológica e metodológica) que caracteriza o materialismo histórico. Imbuído dessa concepção, trata-se de penetrar no interior dos processos pedagógicos, reconstruindo suas características objetivas e formulando as diretrizes pedagógicas que possibilitarão a reorganização do trabalho educativo sob os aspectos das finalidades e objetivos da educação, das instituições formadoras, dos agentes educativos, dos conteúdos curriculares e dos procedimentos pedagógico-didáticos que movimentarão um novo *éthos* educativo voltado à construção de uma nova sociedade e de uma nova cultura; de um novo homem (Saviani, 2012, p. 81).

Estamos tratando da concepção dialética de ciência tal como explicou Marx no “método da economia política”. Conclui-se que o movimento que vai da síncrese (a visão caótica do todo) à síntese (uma rica totalidade de determinações e relações numerosas) pela mediação da análise (as abstrações e determinações mais simples) constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) quanto para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos (o método de ensino) (Saviani, 1989). Por meio desse método, busca-se desvelar as contradições e tendências de transformação da sociedade burguesa. É preciso compreender que somente aquilo que se apresenta em seu imediatismo não é o suficiente para explicar e compreender a realidade como um todo. É necessária uma análise dialética da relação entre o singular e o universal que torne possível a construção do conhecimento concreto (Martins, 2006).

Este movimento significa a transformação do saber produzido e sistematizado historicamente pela humanidade em concreto pensado na consciência dos homens, pois “[...] somos, enquanto agentes sociais, elementos objetivamente constitutivos da prática social [...]” (Saviani, 1989, p. 82). É a apropriação da realidade concreta pensada na mente humana que possibilita uma nova inserção dos homens na realidade social, concebida como produto

histórico de homens historicamente produzidos. É nesse contexto que surge a necessidade de pensar acerca das experiências-piloto dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, de modo a formar professores com uma visão histórica, política e social da educação. Por essa razão, é imprescindível partir do imediato para, posteriormente, apreender suas múltiplas determinações e produzir conhecimento.

A PHC defende uma concepção de sociedade, de homem e de educação firmada como ser histórico e social. Defende a desmistificação da vida social, de forma que muitas coisas precisam ser mudadas, outras apreendidas e acessadas pela classe trabalhadora. Entendemos que a Pedagogia Histórico-Crítica tem o potencial de garantir uma organização pedagógica para possibilitar que a escola, urbana ou do campo, seja pensada na perspectiva de viabilizar condições favoráveis ao aprendizado da classe trabalhadora, de modo que os trabalhadores consigam se apropriar do que existe de mais avançado na humanidade, impedindo que não sejam furtados os conhecimentos socialmente acumulados. Este aporte teórico se distancia tanto de concepções pós-modernas quanto de concepções construtivistas. É por isso que Saviani defende a PHC como teoria educacional contra-hegemônica, com o compromisso político de defesa dos interesses da classe trabalhadora como classe social.

Diante de diferentes olhares de estudiosos acerca da formação por área de conhecimento, os coordenadores respondentes na pesquisa disseram que para **avançar na reflexão sobre a formação do professor do campo a partir da formação por área é preciso:**

Primeiro, repensar as Diretrizes de formação de professores, é preciso um movimento de revogação da Resolução 2/2019 (BNC-formação). E vinculada a ela, repensar as políticas curriculares da formação básica, nesse sentido a revogação da BNCC. Também é possível pensar na reorganização dos componentes dos cursos que promovam uma formação interdisciplinar (Coordenadora, E, 2024).

Mostrando a conexão entre os vários campos de conhecimento e as limitações do modelo disciplinar para os desafios educacionais, sobretudo no campo onde a estrutura e o material humano são limitadíssimos. Mesmo as ciências historicamente mais disciplinares já perceberam que os próximos avanços acadêmicos estão na intersecção entre os campos de conhecimento, temos que avançar nesse debate nas licenciaturas também (Coordenador, B, 2024).

Contribuir com a organização do trabalho pedagógico, incentivando a participação dos movimentos sociais e sindicais do campo e dos diversos membros das comunidades escolares, fundamentando práticas educativas engajadas na promoção do desenvolvimento agrário e na valorização da integração de saberes, por meio de um currículo que busca articular os conhecimentos específicos das áreas, as dimensões pedagógicas e sociopolíticas de desenvolvimento territorial, com os princípios da Educação do Campo (Coordenador, G, 2024).

Desta feita, com base em Angelo e Souza (2019), a formação por área de conhecimento é uma experiência nova e as LEdoCs trazem para o campo de formação de professores ao transgredir com a formação disciplinar padrão das demais licenciaturas. Ainda é um desafio para as LEdoCs conquistar reconhecimento da formação por área na estrutura burocrática das universidades e no campo das legislações estaduais e municipais, no sentido de garantir a atuação de egressos em escolas de Ensino Fundamental e Médio, o que requer a atuação dos movimentos sociais e sindicais, com universidade, estudantes e egressos na luta por esse reconhecimento.

Dialogando com Paula (2020), entende-se que a formação de um profissional da educação, seja ele com atuação no campo ou na cidade, requer um profissional capaz de compreender a diversidade presente na realidade, problematizar e atuar sobre ela, com vistas a promover mudanças sociais, sem colocar em risco sua consistência teórica e a compreensão histórica da ação educativa. Daí o desafio de repensar as dificuldades enfrentadas pelo curso de Licenciatura em Educação do Campo, a fim de que atenda às necessidades da formação humana sem segregá-los rompendo com o modelo de educação fragmentada e desarticulada, para o desenvolvimento de práticas emancipatórias da Educação do Campo.

4.4 O curso de Licenciatura em Educação do Campo e suas contribuições

É visto que os cursos de Licenciatura em Educação do Campo vêm disputando territórios, expandindo e capacitando diversos indivíduos do campo brasileiro, nas mais diferentes áreas. Por isso, perguntamos aos egressos se atuam na área de formação, na Educação do Campo e as respostas foram as seguintes:

De certa forma não. Porque a escola que eu trabalho não se identifica como Escola do Campo, no entanto, o público é quase todo composto pelos sujeitos do campo, pois atendemos adolescentes de Assentamentos, comunidades quilombolas e comunidades rurais, além do público urbano da pequena cidade (Egressa, D, 2024).

Atuo como professor de escola família nas disciplinas de Zootecnia, Legislação e Política Pública, Informática e Agroindústria Familiar (Egresso, E, 2024).

Sim! Atuo como educadora do campo na Escola Família Agrícola de Veredinha (Egressa, I, 2024).

Sim - Assessor das Escolas Famílias Agrícolas de Minas Gerais (Egresso, T, 2024).

Exerci antes do curso como professora do EJA, hoje não exerço talvez por falta de oportunidade (Egressa, K, 2024).

Não, pela dificuldade de encontrar um trabalho e exercer a função (Egressa, M, 2024).

Não. Após minha formação que foi exatamente a 2 anos eu ainda não exerci, pois trabalho atualmente numa instituição de acolhimento, (Aldeias Infantis) apesar que desenvolvo algumas atividades relacionadas à área da educação, mas não como professora (Egressa, Q, 2024).

Não. Ainda não consegui trabalho na área (Egressa, V, 2024).

Diante das respostas dos egressos, podemos notar situações distintas. Primeiro, muitos dos egressos que responderam ao questionário disseram não ter trabalhado ou estar trabalhando na área de formação que contemplasse o curso de Licenciatura em Educação do Campo. Tiveram aqueles que disseram não ter tido oportunidade de entrar em uma sala de aula a partir da sua formação, ou mesmo estar atuando na área da Educação do Campo, bem como aqueles que, embora já estejam exercendo a docência, atuam em escolas que não são consideradas do campo, apesar de receberem alunos de áreas rurais.

Cabe realçar ainda a atuação em uma outra área que não seja aquela da Educação do Campo como, por exemplo, ocorreu com diversos professores que “foram obrigados” a fazer licenciatura em outra área para poder exercer a função de professor.

Hoje atuo como professora só que não na minha área de formação, sou professora de Libras, após concluir o curso de Artes Visuais e Música comecei trabalhar como auxiliar de uma estudante surda. Fiz uma pós-graduação em Língua Brasileira de Sinais auxílio essa estudante até hoje e desde 2023 ministro aulas de Libras para o ensino Fundamental II (Egressa, B, 2024).

Não! Pedagogia, fiz o curso de pedagogia assim que concluí a graduação educação do campo (Egressa, O, 2024).

Sim! Mas, não na área. Sou professor de outra formação (Egresso, N, 2024).

No momento não, mas depois de passar no estágio probatório do magistério municipal, pretendo buscar atuar em uma escola do campo, mas a partir da habilitação de Pedagogia. [...] um diploma de segunda graduação em Pedagogia, que fiz porque tinha um objetivo de ser concursada (Egressa, F, 2024).

Esse ano não. Dou aula de educação física (Egressa, G, 2024).

Diante das respostas dos egressos, vimos que muitos deles não atuam na área de formação, e o fato de não exercer a profissão envolve a falta de oportunidade na área, assim como o não reconhecimento do diploma, o que levou muitos dos egressos a optar por outra área de trabalho ou de formação profissional, além da necessidade de uma segunda licenciatura ou pós-graduação. Determinados egressos conseguiram trabalho nas EFAs, porém o número de EFAs frente aos alunos licenciados é muito pequeno, como também não são

todas as regiões brasileiras que possuem EFAs. O sonho de trabalhar no campo com alunos do campo vai se perdendo, essencialmente com o fechamento de escolas no campo. Diante do exposto, as respostas dos egressos nos levam a outros questionamentos: Como inserir os egressos no mundo do trabalho a partir de sua área de formação? Como inserir as Licenciaturas em Educação do Campo nos editais de concursos públicos? Que tipo de inserção vamos defender? Uma escola específica ou não? Tendo em vista que muitas das escolas não são reconhecidas como escolas do campo.

Você tem conhecimento se nos editais de seleções e concursos públicos são contemplados os cursos de Curso de Licenciatura em Educação do Campo, sobretudo na habilitação que você cursou?

Os egressos disseram não ter prestado concurso na área de formação. Não estão sendo contemplados nos editais de concursos públicos, o que tem se tornado um desafio na vida de cada um deles.

Não (Egresso, C, 2024).

Não. Ainda não vi nenhum edital aqui no Ceará que contemple o nosso curso. Tanto que precisei fazer outros cursos específicos para não correr o risco de não ser aceita em algumas seleções (Egressa, D, 2024).

Pelo que tenho acompanhado não somos contemplados ainda nos editais de concursos públicos (Egresso, J, 2024).

Até o momento não tive conhecimento de nenhum edital que considerasse a educação do campo (Egresso, L, 2024).

Não, pois já sabia que o diploma não seria reconhecido, logo, todos os concursos que prestei, foram com a segunda licenciatura em Pedagogia (Egressa, F, 2024).

Não. Tenho notícias dessa ocorrência apenas no estado de Goiás, depois de muita articulação junto ao Estado. No concurso de 2022 foi reconhecido o curso de Licenciatura em Educação do Campo, para os estudantes quilombolas, já que tinha vagas destinadas para quilombolas, os quais em sua grande maioria são formados na LEdoC. Em Cavalcante - GO, tem o processo seletivo para professor que também inclui a LEdoC, mas só na atual gestão em que o prefeito do município é egresso da LEdoC UnB (Egresso, H, 2024).

Tendo em vista a fala dos egressos, é possível perceber que a classe trabalhadora tem se deparado com condições muito aquém daquelas minimamente necessárias para a fruição do acesso ao mercado de trabalho, de ocupar as salas de aula. Nisso, é possível observar que nas diferentes regiões brasileiras os concursos públicos não têm oferecido vagas que atendam ao público da Licenciatura em Educação do Campo, o que tem levado muitos dos egressos a fazer outros cursos, como já discutimos anteriormente e também fora dito pela egressa F.

Ressalta-se também a fala do egresso H, quanto afirma ter “Notícias dessa ocorrência no estado de Goiás”, porém salienta ter sido uma oportunidade que ocorreu em determinado governo, sendo que o prefeito é egresso da LEdoC. Não se tem garantia de que na gestão seguinte o processo seletivo atenda aos Licenciados em Educação do Campo. Desse modo,

[...] a insegurança é um elemento presente, pois mesmo naqueles lugares em que o diploma foi aceito a situação pode mudar com a troca da gestão. A cada edital é preciso lembrar aos órgãos responsáveis da existência do curso e por vezes, mesmo realizando o contato, a Licenciatura em Educação do Campo não é contemplada (Janata; Corrêa; Stefanos, 2021, p. 17).

É fundamental mostrar que as possibilidades de inserção dos licenciados nas Escolas do Campo não ocorrem de forma homogênea nos diferentes contextos brasileiros. Muitos relatos e pesquisas já desenvolvidas enfatizam que os estudantes quando finalizam o curso de Licenciatura em Educação do Campo não estão encontrando espaço na educação pública para atuar nas escolas. Diversos são os fatores envolvidos para que isso ocorra, entre eles a pouca oferta de Escolas do Campo, principalmente escolas que ofereçam os anos finais do Ensino Fundamental e Médio, além de existir entre elas ainda o constante fechamento e nucleação escolar, representando fortes obstáculos ao exercício pleno da docência. São identificadas barreiras de diferentes modos, o que influencia tanto no percurso de formação quanto no reconhecimento profissional.

Caldart (2012) refere-se a um duplo desafio enfrentado pela formação de educadores do campo nas LEdoCs: primeiro, formar para uma escola que não existe, mesmo fisicamente, em razão da baixa oferta dos anos finais do Ensino Fundamental e Médio no campo, que precisa ainda ser conquistada e ampliada quantitativamente; segundo, transformar as Escolas do Campo que já existem, pois elas precisam passar por um processo de reconstrução pedagógica que as projeta na direção das famílias e da comunidade, como também seja congruente com os processos de produção material da vida no campo.

Por um lado, o curso é ofertado. Por outro lado, continua não sendo reconhecido, o que favorece excluir cada vez mais a classe trabalhadora. Kuenzer (2007) denomina esse processo como “Exclusão includente na ponta do mercado, que exclui para incluir em trabalhos precarizados ao longo das cadeias produtivas”. Por outro lado, “dialeticamente complementada pela inclusão excludente na ponta da escola, que ao incluir em propostas desiguais e diferenciadas, contribui para a produção e para a justificação da exclusão” (Kuenzer, 2007, p.1165). As evidências apontam que essa política “inclusiva” não tem correspondido aos reais interesses da classe trabalhadora, comprovados pelos relatos de

dificuldade de acessar ao mercado de trabalho de acordo com a área de formação. Entendemos que os avanços locais não são suficientes. Trata-se de uma reivindicação do conjunto das LEdoCs.

Esse cenário aponta para necessidade da continuidade e da ampliação das lutas coletivas na direção de um reconhecimento tanto institucional quanto social da habilitação desses licenciados, a necessidade de tencionar os estados e municípios de modo que as Licenciaturas em Educação do Campo sejam incorporadas nos concursos públicos, que essa pauta seja inserida na carreira docente do magistério, não apenas por alguns municípios, muito menos em determinados governos, mas que o perfil dos egressos seja considerado nos concursos públicos em todas as esferas do poder público, o que requer consciência de classe e pressão popular por meio de uma mobilização coletiva em prol da educação e do exercício do trabalho. A luta é permanente e deve começar desde a base, em cada município, para se expandir por todo o território brasileiro de modo que, de fato, o direito à educação e a atuação docente se efetivem além dos limites impostos pela divisão social do trabalho. É importante mencionar que existem conquistas notáveis em certos lugares, frutos das lutas e da organização conjunta com os movimentos sociais, instituições de Ensino Superior, dentre outras parcerias.

Brito e Molina (2016, p. 1742) demonstram preocupação e confirmam a fala dos egressos com a necessidade de pensar os meios para a inserção profissional. Vejamos:

Outro ponto importante a ser trabalhado é a inserção no mundo do trabalho e especificamente nas áreas de formação da Licenciatura em Educação do Campo uma questão que suscita o aprofundamento é quais as estratégias que devem ser adotadas por esses egressos para inserção nas escolas do campo especificamente na área para o qual foram formados (Ensino Fundamental e Médio).

A inserção dos egressos no mercado de trabalho tem se tornado uma inquietação coletiva por parte dos interessados e tem demandado mobilizações em prol do reconhecimento e do acesso ao exercício do trabalho mediante a área de formação.

Segundo o egresso N:

Existe um problema a nível de Brasil, onde as prefeituras, estados e algumas Universidades não reconhecerem nossa formação nos perfis dos concursos. (Já iniciamos esta discussão, a ANELEdoC esteve presente em uma reunião técnica em Brasília em 17 e 18 de agosto de 2023 e dali juntos com reitores, coordenadores de curso, secretários municipais e estaduais, SESU, CONSED, FONEC, SECADI, entre outros, construímos um documento que findaria em uma NOTA TÉCNICA (já socializada nas redes), a mesma objetiva pontuar o marco regulatório da LEdoC e orientar as secretárias, prefeituras e governo do Estado sobre o reconhecimento do

perfil do egressos dos Ledoquianos e a destinação de vagas nos concursos e processos seletivos (Egresso, N, 2024).

Nos editais, ainda não contemplam e não citam o curso, é um processo de luta no qual como coletivo temos uma mobilização de egressos e acadêmicos do curso por uma luta de reconhecimento (Egressa, R, 2024).

Diante da demanda da ANELEdoC e demais entidades e organizações sociais, a nota técnica referenciada pelo egresso evidencia o seguinte:

1.1. O Ministério da Educação – MEC, por meio das Secretarias de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão – Secadi, e da Educação Básica – Seb, vem apresentar as recomendações e as orientações a respeito do processo de reconhecimento do perfil profissional dos Licenciados em Educação do Campo e Educação Escolar Indígena por parte de conselhos e secretarias de educação municipais e estaduais de educação do país.

1.2. O conteúdo desta Nota Técnica conjunta contempla encaminhamentos formulados na Reunião Técnica de 17 e 18 de agosto de 2023, com reitores e reitoras, secretários estaduais de educação, representantes do Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena – Feneei e Fórum Nacional de Educação do Campo – Fonec; das entidades de representação de gestores e conselhos de educação União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – Undime; União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação – Uncme; Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais e Distrital de Educação– Fonced; e Conselho Nacional de Secretários de Educação – Consed; e representantes de coordenadores de cursos e egressos das Licenciaturas em Educação do Campo e Licenciatura Intercultural Indígena (MEC, 2024).

Entende-se que a Nota Técnica da SECADI tem sido um avanço. Todavia, entendemos que é uma orientação. Por isso, mais que uma nota técnica requer reconhecimento universal, por meio da inserção dos cursos na carreira do magistério. Nesse contexto de luta pelo reconhecimento da carreira docente, cabe destaque também para o “Manifesto pelo reconhecimento profissional dos licenciados/as em Educação do Campo do Brasil”²⁰

Nós, Licenciados/as e Estudantes da Educação do Campo reunidos/as em Assembleia Nacional da categoria durante o IV Seminário Internacional de Educação do Campo das Águas e das Florestas: desvendar, lutar e transformar (SIFEDOC) e II Seminário por uma Educação do Campo da Região Sul, em Cascavel (PR) elaboramos esta carta demandando reconhecimento da carreira profissional do/a Licenciado/a em educação do Campo por parte do Estado. Apresentamos como prioridade a demanda da inserção profissional dos/as licenciados/as em Educação do Campo na Educação básica, o que implica na inclusão da Licenciatura em Educação do Campo nos editais de concursos públicos e nos processos seletivos para atuação nas escolas municipais, estaduais e federais, assim como a inclusão dos/as educadores/as do campo nos Planos de Cargos e

²⁰ Manifesto disponível em: https://mst.org.br/wp-content/uploads/2023/08/MANIFESTO_PEL_O_RECONHECIMENTO_PROFISSIONAL_DOS_AS_LICENCIADOS_AS.pdf. Acesso em 20 fev. 2024.

Carreiras de estados e municípios, demarcando assim o reconhecimento da categoria de educadores e educadoras do campo no âmbito da educação brasileira (Manifesto, 2024)

De acordo com o manifesto, o levantamento que vem sendo realizado pela Articulação Nacional de Estudantes e Licenciados/as da Educação do Campo (ANELEdoC) evidencia a existência de um problema de proporções nacionais. Existem relatos vindos da Bahia, Espírito Santo, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pará, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Rondônia, Roraima, Santa Catarina, Tocantins, para citar alguns.

Nacionalmente, reivindicamos:

1. A construção de políticas públicas para o reconhecimento nacional da carreira docente dos/as Licenciados/as em Educação do Campo.
2. A inserção dos/as Licenciados/as em Educação do Campo nos editais de concurso público e processos seletivos em todo o país;
3. A realização de uma audiência de abrangência nacional com a pauta do reconhecimento da carreira docente do/a Licenciado/a em Educação do Campo;
4. A construção da pauta junto a Comissão Nacional de Educação do Campo (CONEC), bem como a realização de um evento de caráter nacional, amplo, garantindo a presença de egressos/as e estudantes;
5. A chamada e empossamento dos/as Licenciados/as já aprovados/as em concursos públicos vigentes, e que foram impedidos de assumirem as vagas, seja pelo não reconhecimento da carreira e/ou pela não especificação da licenciatura nos referidos editais;
6. A construção, reconstrução, manutenção e defesa das escolas do campo, das águas e das florestas como importantes espaços para a atuação profissional dos educadores e educadoras formados nas Licenciaturas em Educação do Campo;
7. O fortalecimento das Licenciaturas em Educação do Campo em sua proposta formativa e princípios pedagógicos, assim como o financiamento e apoio à permanência estudantil nas Instituições Públicas de Ensino Superior do Brasil. Assim esta carta, estudantes e Licenciados/as em Educação (Manifesto, 2024).

Vale ressaltar que as discussões sobre o reconhecimento e inserção profissional dos egressos no mercado de trabalho foi tema do 1ª Seminário Nacional de Estudantes e Egressos/as das Licenciaturas em Educação do Campo (I SENELEdoC), junto ao Encontro Nacional de Educação do Campo, das Águas e das Florestas (ENECAF), sediado em Salvador (BA) entre os dias 28 de fevereiro a 2 de março de 2024. Na carta²¹ síntese do I SENELEdoC (2024), vimos que:

O Seminário objetivou fomentar a auto-organização e a mobilização nacional da categoria, com o propósito de dar visibilidade às questões de permanência estudantil e profissional. Para tal, retomamos a memória do movimento estudantil da Educação do Campo, abordamos o debate da inserção na carreira profissional na educação

²¹ Carta síntese disponível em: file:///C:/Users/Elaine/Downloads/Carta%20I%20SENELEDOC%20-%20Salvador_Bahia%20%20.docx.pdf. Acesso em: 12 mar. 2024.

básica bem como os processos organizativos que impulsionaram a criação da ANELEDOC em 2023. A organicidade foi dialogada em grupos por região para a composição da Coordenação Nacional e das Coordenações Regionais da Articulação. Temos o entendimento que o problema nacional enfrentado por Licenciados/as em Educação do Campo para o trabalho, não se resume a um problema de nomenclatura do diploma ou a área do conhecimento. Nossa síntese é de que estamos tratando de uma questão estrutural da política nacional de educação, e por isso, pautamos a inserção profissional dos/as educadores/as do campo, das águas e das florestas na carreira do magistério.

O encontro reafirmou como categoria nacional de educadores/as do campo a defesa do Projeto Territorial Camponês, a luta pela Reforma Agrária, em defesa dos territórios camponeses diversos, da Educação do Campo e das escolas do campo. Foram retomadas as reivindicações do Manifesto pelo Reconhecimento Profissional dos/as Licenciados/as em Educação do Campo do Brasil de 2023:

- A construção de políticas públicas para o reconhecimento nacional da carreira docente dos/as Licenciados/as em Educação do Campo.
- A inserção dos/as Licenciados/as em Educação do Campo nos editais de concurso público e processos seletivos nas esferas Municipais, Estaduais e Federais em todo o país;
- A construção da pauta junto a Comissão Nacional de Educação do Campo (CONEC), bem como a realização de um evento de carácter nacional, amplo, garantindo a presença de egressos/as e estudantes;
- A chamada e empossamento dos/as Licenciados/as já aprovados/as em concursos públicos vigentes, e que foram impedidos de assumirem as vagas, seja pelo não reconhecimento da carreira e/ou pela não especificação da licenciatura nos referidos editais;
- A construção, reconstrução, manutenção e defesa das escolas do campo, das águas e das florestas como importantes espaços para a atuação profissional dos educadores e educadoras formados nas Licenciaturas em Educação do Campo;
- O fortalecimento das Licenciaturas em Educação do Campo em sua proposta formativa e princípios pedagógicos, assim como o financiamento e apoio à permanência estudantil nas Instituições Públicas de Ensino Superior do Brasil.

De acordo com a carta síntese, o momento de apresentação da nova composição, ao reafirmar as pautas deste Manifesto, lançou-se para o 1^a Congresso Nacional da Categoria com a temática organização de base por permanência estudantil, inserção e valorização profissional, sendo projetados os desafios da construção da organização em nível estadual, regional e nacional para os anos de 2024/2025 (Carta Síntese, 2024).

Diante do exposto, é notável a mobilização de estudantes, egressos e organizações sociais na luta pelo reconhecimento e inserção da carreira docente na carreira do magistério, uma luta que envolve todo o território brasileiro, a fim de que estes sejam reconhecidos e possam acessar ao mercado de trabalho e exercer a sua função na área de formação. Infere-se que atrelado ao não reconhecimento de diploma e a inserção profissional está o fechamento

das escolas que já somam mais de 101 mil escolas do campo, das águas e das florestas fechadas no Brasil, em um total de 160 mil fechadas no país nos últimos anos, ou seja, sem escolas no campo, não terá espaço para a formação e atuação de professores do campo. Sendo assim, são muitos os desafios acerca da Educação do Campo e da efetivação das políticas públicas para o sujeito da classe trabalhadora do campo.

Aqui, é válida uma reflexão frente aos estudos desenvolvidos, pois o ideal do curso de Licenciatura em Educação do Campo é a formação de um sujeito crítico, consciente. Entretanto, infere-se que esse ideal vai ganhando formas, sendo reincorporado com novas demandas ao longo do curso e do processo de formação, principalmente a partir de duas questões principais apontadas pelos egressos: o diploma e o reconhecimento profissional. Evidenciamos as falas dos egressos no que diz respeito aos diferentes ideais, levando a entender que tenham tido um nível de formação consciente e que, por outro lado, essa formação precisa se transformar em instrumento de luta para o reconhecimento profissional.

Com base nos respondentes, o curso trouxe contribuições que acreditam contribuir com sua formação pessoal e profissional atingindo o ideal de uma formação crítica. Vejamos:

O curso me propiciou aprender como adaptar e desenvolver práticas pedagógicas que sejam relevantes e eficazes em contextos rurais e me permitiu desenvolver uma visão crítica e transformadora em relação à educação e ao desenvolvimento rural, enfim vejo nessa modalidade de ensino oportunidade de crescimento pessoal e profissional, que capacita e contribui para uma educação de qualidade e para o fortalecimento das comunidades rurais (Egressa, B).

[...] a educação do campo tem um compromisso com a emancipação dos povos e, para isso, conhecer essas diferentes realidades, os processos de opressão enraizados em cada território, é fundamental para integrar a relação teoria e prática e projeto de libertação. Formar educadores para além da docência, mas para a luta que acontece dentro e fora da sala de aula. É importante que a Licenciatura em Educação do Campo esteja mais conectada com os movimentos sociais na luta contra o agronegócio e as monoculturas (vejo que essas duas matrizes de poder exercem maior grau de opressão contra os povos do campo) (Egressa, I).

A LEdoC foi um divisor de águas para minha vida pessoal e profissional. A partir da minha formação na LEdoC minha perspectiva de mundo mudou, minha visão sobre a realidade se abriu, aprendi a buscar mais o conhecimento, me percebi capacitada para avançar em busca de mais formação e compreensão. Adquiri uma conscientização política que me mudou como ser humano (Egressa G).

[...] Acho que se a maior parte da sociedade estudasse em formações que tenham os elementos que a Lecampo traz, nós seríamos muito melhores e estaríamos com menos desigualdade no mundo e uma relação mais equilibrada com a natureza [...] Ao mesmo tempo, que esta formação, a da Lecampo, me fortalece muito como profissional de qualidade, que valoriza a educação, que tem jogo de cintura para lidar com diferentes realidades, que têm noção política e sabe caminhos necessários para reivindicar seus direitos e os da comunidade ou dos estudantes, que valoriza a bagagem trazida por cada estudante, que vê cada indivíduo como único e ao mesmo tempo como parte do todo. Que tem sensibilidade, que constrói em conjunto, que pensa em diferentes metodologias, que busca o desenvolvimento do todo e não

apenas do intelecto, que valoriza as diferentes formas de linguagem. Que busca formar seres humanos livres, empoderados e autônomos!!(Egressa, S).

A capacidade de ir além da ciência, dos conhecimentos específicos. Nos dá aportes para problematizar as questões postas na sociedade e no nosso meio pessoal e profissional. (egresso, N).

Reconhecemos a relevância política e social na formação dos sujeitos egressos dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, porém, é necessário frisar, com base nas expectativas dos respondentes em relação ao curso, que estas se resumem em questões práticas e emergenciais, visto que solicitam atenção e avanços/oportunidades.

Diante do exposto, perguntamos aos egressos: **Quais eram as suas principais expectativas? Existe alguma frustração em relação ao curso de Licenciatura em Educação do Campo?**

As respostas destas perguntas reafirmaram aquilo que os egressos pontuaram na questão anterior. Muitos ressaltaram a questão do diploma e do mercado de trabalho, além de outros pontos que surgiram.

Atuar nas escolas do campo (Egressa, Y, 2024).

O reconhecimento em concurso público, e em processos seletivos em geral, não apenas na educação básica do campo. Ou então, a valorização desse profissional para que seja priorizado em sua atuação nas escolas do campo, por meio de vínculos PSS e concurso público (Egressa, F, 2024).

No início, com o reconhecimento do diploma.

Principalmente trabalhar na minha área, que até então não foi possível, mas como já falei o curso é ótimo o que nos falta é o reconhecimento por falta dos poderes públicos (Egressa, Q, 2024).

Conseguir trabalho na área. Existe a frustração de não conseguir acessar concurso com vaga para educação do campo (Egressa, V, 2024).

Inserção profissional. Sim! Acredito ser o momento dos idealizadores, teóricos da LEdoC assumir a luta e problematizar a inserção profissional. Sem campo de trabalho, as graduações irão se esvaziar... Por que um dia somos estudantes, no outro profissionais desempregados (Egresso, N, 2024).

Não há frustração em relação ao curso. Mas há uma expectativa para que ele siga se qualificado para cada vez melhor formar os professores, importante repetir, que muitos dos limites está relacionado a falta de orçamento que seja suficiente (Egresso, H, 2024).

Além dos pontos acima, já destacados pelos egressos, ressaltamos duas de suas falas. Uma delas, do egresso N, chama a atenção para o fato de que “Sem campo de trabalho, as graduações irão se esvaziar”. Concordamos com o egresso e entendemos que o não acesso ao mercado de trabalho na área de formação poderá acarretar na perda de direitos,

principalmente aquilo que demandou muita luta para se conseguir o acesso da classe trabalhadora à universidade, no referente caso, os cursos de Licenciatura em Educação do Campo. A outra fala está relacionada com “a falta de orçamento”, que já sinalizamos em outros momentos nesta tese e que, a partir da fala dos egressos, reafirmam esta necessidade. Caso contrário, põe em risco a formação dos sujeitos do campo desde o acesso à sua permanência no curso.

Frente ao exposto, são notórias as contribuições do curso na formação dos egressos. Pretende-se o ideal para formar um sujeito consciente, crítico, participante na vida política e social, sendo o que aparece nas falas dos sujeitos como almejado e concretizado, porém as expectativas dos egressos têm se resumido em aspectos práticos e emergenciais. Subentende-se que as expectativas vão mudando a partir do momento em que vão surgindo novos entraves, tal como a busca pelo diploma e pelo reconhecimento profissional. Registra-se que esses fatores demandam consciência, organização e luta. Caso contrário, a possibilidade de problematizar e interferir na realidade, como aponta o egresso N, não será possível, tendo em vista o fato de não conseguir acessar a sala de aula, um dos espaços principais para o qual foram capacitados.

Perguntamos aos coordenadores se **existiam contradições, conflitos e tensões entre o que foi pensado sobre o curso no seu princípio de formulação e no contexto da prática?**

Sim. Acredito que essas tensões são próprias dos desafios de colocar em prática um curso com tamanhas complexidades sociais, territoriais e pedagógicas, além do mais a sociedade vai se transformando e a necessidade de reposicionar o curso e as práticas também gera conflitos e disputas, mas nada que afete de forma definitiva a viabilidade do projeto (Coordenador, B, 2024).

Sim, principalmente na proposta de alternância do curso que na conjuntura atual tem sofrido adaptações para se adequar a limitação de espaço físico da universidade e a falta de professores (Coordenador, G, 2024).

Há contradições entre os propostos nos referenciais teóricos e políticas públicas para a formação de professores do campo e o contexto da institucionalização das LEdoCs. No curso em que atuo, há dificuldades e tensões entre a compreensão que os formadores possuem sobre Educação do Campo, acredito que parte se dá pela ausência de uma formação sobre educação do campo. O que por sua vez se materializa em divergências na formação dos estudantes; em dificuldades para compreensão, planejamento e execução da Alternância; e fragilidades na construção de um trabalho coletivo e interdisciplinar. Na prática também nos deparamos com questões burocráticas e administrativas que dificultam a construção dos tempos/espacos formativos. Também é importante pontuar que a ausência de uma participação efetiva dos movimentos sociais dificulta a garantia de princípios da Educação do Campo (Coordenadora, E, 2024).

Quando os cursos foram pensando teve referências e diretrizes comuns, porém na implantação nas universidades e na construção dos PPCs houve vários afastamentos das proposições iniciais. Algumas universidades aproveitaram os editais apenas para

lotar técnicos e professores nem sempre em compromisso com o curso criado. Muitos cursos foram fechados, sem um mínimo de responsabilidades com a luta pelos movimentos, organizações sociais e estudantes. Muitas das alegações para fechamento e descontinuidade são as carreiras e o não reconhecimento dos entes federados como professores das redes (Coordenadora, D, 2024).

Frente ao relato dos coordenadores, vale ressaltar alguns pontos que apareceram na fala das coordenadoras B e D. Chamamos a atenção para o fato de que estas coordenadoras enxergam como contraditória a dificuldade de alguns formadores em compreender a Educação do Campo, o que dificulta a prática docente. Por isso, a coordenadora entende que existe a necessidade de formação continuada para estes formadores. Ademais, destacam a importância e participação efetiva dos movimentos sociais, de modo que ambos garantam o diálogo com os princípios da Educação do Campo, ou seja, sem que haja afastamento de suas bases que deram raízes à luta e institucionalização dos cursos.

Que contribuições o curso de Licenciatura em Educação do Campo traz para você enquanto pessoa e profissional da Educação do Campo?

Em relação à contribuição do curso de Licenciatura em Educação do Campo para a vida dos sujeitos da classe trabalhadora, de acordo com os egressos, o curso possibilitou ampliar a visão de mundo, a valorização do saber tradicional e o conhecimento individual de cada sujeito. Contribuiu com a ampliação do conhecimento e a construção de um novo olhar sobre o território e a sociedade em si.

MUITAS! Principalmente minha autonomia que hoje está além dos muros acadêmicos, minhas vivências que hoje tenho muito mais orgulho de falar e levar comigo para onde eu estiver. Enquanto pessoa só me tornou mais consciente do que eu sou capaz, e o quanto eu cresci após todo o processo acadêmico hoje olhando para minha trajetória só me resta o sentimento de GRATIDÃO por ter tido a oportunidade de vivenciar tudo e ter vivido de fato o espaço universitário (Egressa, Q, 2024).

Antes de tudo, a minha leitura de mundo. O curso focado no método do materialismo histórico dialético nos formou na perspectiva de análise crítica e transformação da realidade. E isso, levamos para todos os âmbitos de nossas vidas (Egressa, D, 2024).

Muitas. Conhecimentos sobre os sistemas econômicos e sociais, percepção do contexto histórico e social, consciência mais ativa e crítica, visão de mundo mais ampliada, formação relacionada à Agroecologia, novas possibilidades educativas, ideias de metodologias que podem ser usadas com os estudantes, acesso à materiais formativos e informações relevantes, currículo mais ampliado (Egressa, G, 2024).

Diante da fala dos egressos, o curso de Licenciatura em Educação do Campo tem possibilitado a construção do conhecimento de maneira contra-hegemônica, oportunizando uma crítica e visão ampla da realidade social. O egresso passa a se conhecer e se reconhecer

em sua identidade própria, tendo em vista que “o processo de escolarização da educação, principalmente a básica, camufla muitas verdades às vezes inconscientemente, por falta de conhecimento dos educadores e isso, de certa forma, interfere na formação do sujeito como um todo, contribuindo para que ele continue sendo passivo, aceitando tudo, como se fosse algo natural da própria sociedade” (Aires, 2020, p. 215).

O curso também despertou nos egressos a importância e o desejo da continuidade e aperfeiçoamento na vida acadêmica, assim como despertou a indignação para continuar na luta social, como apontam as egressas:

Maior compreensão dos processos de opressão praticados pelo capitalismo e que gerou um diferencial como pessoa e profissional – isso trouxe consequências que avalio como muito positivas – continuar estudando (fiz o mestrado) e quero fazer o doutorado, permanecer no campo e lutar por políticas públicas que garantam qualidade de vida no campo, outras possibilidades de trabalho (educadora, agricultora, pesquisadora); o curso me aproximou ainda mais da agroecologia, da natureza e da cultura popular camponesa (Egressa, I, 2024).

O curso me impulsionou para continuar nas lutas dos movimentos sociais, me impulsionou para ser uma pesquisadora da educação do campo no mestrado. Me possibilitou oferecer aos estudantes, escolas e comunidades do campo que atuei uma contribuição coerente com a realidade e uma proposta emancipatória (Egressa, F, 2024).

A diversidade como citei acima, possibilidade pensar na vida em sociedade como forma de identidade reconhecida, um curso onde não precisa mudar sua cultura para estudar, você estuda a sua cultura e relacionado a mesma com a teoria por área e isso além de importante é muito produtiva nos permite ter uma visão de mundo ampliada e uma forma de pensar diferenciada aliás é essa a essência na minha opinião ser reconhecida sem mudar a sua identidade (Egressa, R, 2024).

Muitas contribuições, mais importante de ser sujeito crítico do meio e reconhecimento da luta da educação no campo e para o campo. Fortalecer a luta é fundamental para emancipar as mentes e corações, com diversidade e pluralidade (Egressa, P, 2024).

Frente às colocações dos egressos, destacamos como tem sido relevante a formação universitária, tanto para a vida pessoal quanto profissional, nesse caso específico, os cursos de Licenciatura em Educação do Campo na vida dos sujeitos possibilitando a elevação do conhecimento, assim como o despertar para a consciência de classes. Convém desmistificar a ideia dos que dizem que as pessoas do campo não precisam de estudos, pois já têm a terra para trabalhar. Pelo contrário, todos devem ter direito aos conhecimentos historicamente elaborados (Saviani, 2011).

Aqui, retomamos algumas das **dificuldades e desafios que têm sido enfrentados pelos egressos após a conclusão do curso.**

É visto que o processo de luta e conquista dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo foi e tem sido um grande desafio para a classe trabalhadora. São muitos desafios postos à educação da classe trabalhadora:

A impossibilidade da universalização efetiva da escola, a impossibilidade de todos ao saber; a impossibilidade de uma educação unificada, o que leva a se propor um tipo de educação para uma classe e outro tipo para outra classe ou então uma mesma educação para todos, porém, internamente, de fato diferenciada para cada classe social, e assim sucessivamente (Saviani, 2010, p. 26).

Quando tratamos da formação do sujeito que vive no campo, o acesso e permanência no processo de escolarização da educação básica como na educação superior, acreditamos que esses desafios se tornam maiores. A legislação prevê que o acesso é para todos, porém, existem contradições em sua efetivação, justamente pelas características intrínsecas à sociedade (Aires, 2020). Além do que já foi frisado em outros momentos nesta tese em relação às dificuldades enfrentadas pelos estudantes das LEdoCs, seja dificuldade ao acesso e permanência na universidade, acomodação no tempo universidade, ausência de recursos financeiro, dentre outros, os egressos ressaltaram desafios que têm enfrentado após a conclusão do curso, desafios que abrangem egressos das diferentes regiões brasileiras, sendo uma bandeira de luta coletiva. São evidenciados:

Desafios pós-conclusão: o diploma ser reconhecido pelos municípios (Egressa, P, 2024).

Após o curso, é a dificuldade de inserção no mercado de trabalho através da profissão (Egressa, V, 2024).

Após o curso, a inserção profissional no mundo do trabalho (Egressa, N, 2024).

As duas dificuldades que encontro são: conseguir um emprego na área, e dar continuidade em uma formação continuada na área como especialização e mestrado (Egressa, M, 2024).

Após o curso, é o não reconhecimento em concurso público. Em processo seletivo é o fato de não estar previsto em editais a nossa atuação em escolas da cidade, sendo que os professores sem formação em educação do campo podem pegar aula no campo e até em escolas por área de conhecimento (Egressa, F, 2024).

Após: não tinha e ainda não tem a vaga garantida para quem é formado em educação do campo (mesmo tendo as aulas do campo – elas são atribuídas para outras áreas de formação como as humanas ou ciências e não tem a opção de contratação para educação do campo). (Egressa, G, 2024).

As dificuldades de avançar nas lutas camponesas, principalmente, no acesso à terra e outras políticas públicas (Egressa, I, 2024).

Ainda sobre os desafios enfrentados pelos egressos em relação à formação de professores por área de conhecimento, os estudos desenvolvidos por Aires (2020) já apontavam inquietações e frustrações quanto aos editais de concursos destinados ao ingresso no mercado de trabalho:

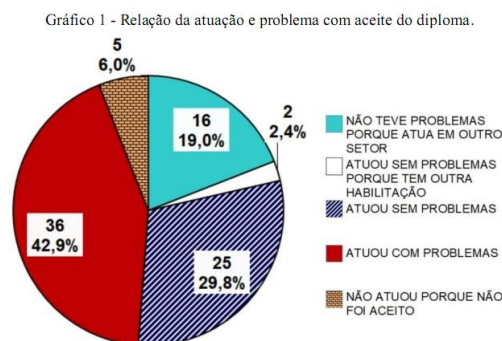
Não tenho conhecimento. Dos editais mais recentes que tive a oportunidade de ler eram de concursos municipais os quais não disponibilizaram vagas para áreas específicas, sendo na sua maioria ofertadas nas áreas de Pedagogia. Espero que sejamos contemplados com vagas em concursos estaduais (Egresso E, 2019 *apud* Aires, 2020, p. 213).

Não. Nenhum concurso que eu já pesquisei (até com interesse de me candidatar nessas vagas) não possui vagas nessa área. Acredito que falta divulgação para o público, para os municípios, para as secretarias de educação tanto estadual quanto municipal. Então, assim, a falta de divulgação, não há essa divulgação. Então muitos municípios, muitas secretarias de educação desconhecem esse curso (Egresso B, 2019 *apud* Aires, 2020, p. 212).

Já saiu somente na área de Artes. Na Educação do Campo não. Contemplam somente professores de Artes Visuais, não vem esclarecendo se é Educação do campo e Artes Visuais (Egresso C, 2019 *apud* Aires, 2020, p. 212).

As habilitações dos cursos por área de conhecimento não têm sido contempladas, sendo um entrave na vida dos egressos das LEdoCs, como enfatiza o Egresso I (2019 *apud* Aires, 2020, p. 212): “Esse campo de conhecimento ainda apresenta muitos entraves, as oportunidades para atuar nessa área são poucas, pelo menos até o momento”.

Sistematizamos também reflexões dos desafios da inserção no trabalho docente de egressos apontados nos estudos de Janata, Corrêa e Stefanês (2021), os quais indicam como aspectos limitantes a não inclusão da habilitação de Licenciatura em Educação do Campo em processos seletivos, a recusa do/a egresso/a por órgãos e/ou instituições educativas, ou a contratação como não habilitado. Tendo em vista a questão “Você já enfrentou problemas em relação ao seu diploma de licenciado/a em Educação do Campo para sua inserção e atuação como professor/a?”, os autores obtiveram as seguintes respostas:

Gráfico 1 - Relação da atuação e problema com aceite de diploma

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores (2021).

Fonte: Janata; Corrêa; Stefanês (2021).

Nas investigações dos autores:

De 84 respostas recolhidas, 41 pessoas apresentaram dificuldades no momento de atuar como docentes pelo questionamento do diploma de Licenciatura em Educação do Campo por área do conhecimento. Os/as demais respondentes não tiveram problemas, seja por não terem atuado na área, por já terem outro diploma ou simplesmente por terem sido aceitos em sua primeira tentativa. É importante destacar que 75% das pessoas respondentes conhecem pessoas que já vivenciaram algum tipo de impedimento ou intercorrência em relação à titulação e uso do diploma (Janata; Corrêa; Stefanês, 2021, p. 13).

Nos casos em que não existem obstáculos no que diz respeito a atuar na docência, os autores inferem que: “Permanece uma incerteza da possibilidade da continuidade de trabalho no futuro, dado que a maioria dos/as professores/as respondentes do questionário trabalham com contratos de caráter temporário, uma realidade no estado catarinense” (2021, p. 14) (estado em que foi desenvolvida a pesquisa dos autores citados), como também em outras regiões brasileiras, conforme já destacado em nossa pesquisa. De um modo geral,

[...] encontram-se os/as egressos/as que inicialmente tiveram sua inscrição/solicitação negada, seja em concursos ou processos seletivos, dado o fato de que o diploma da Licenciatura em Educação do Campo não constava no edital ou não era aceito pela nomenclatura expressa no diploma: Licenciado em Educação do Campo com ênfase na área de conhecimento (Janata; Corrêa; Stefanês, 2021, p. 14).

Outra situação exibida pelos autores:

Estão aqueles que conseguem exercer a função e não são reconhecidos/as como habilitados/as. Esta situação impacta diretamente no salário, que se torna menor, além de afetar o processo de concorrência e seleção de vagas, dado o fato de que as pessoas com a habilitação não aceitam que sejam colocadas ao final da listagem de prioridade das chamadas (Janata; Corrêa; Stefanês, 2021, p. 15).

Existem casos em que:

[...] aqueles/as que acessam a vaga apenas sob medida do judiciário; ou ainda aqueles/as que são restringidos a trabalhar apenas na escola que está nucleada no meio rural e/ou que tem sua denominação como do campo, sem haver discussões amplas do que é entendido como campo e sujeito do campo; e por fim, aquelas pessoas que simplesmente não conseguem exercer a sua profissão, por recusa em chamada pública ou a impossibilidade de participação de processos seletivos, sejam temporários ou efetivos, por não incluírem a habilitação de Licenciatura em Educação do Campo como requisito, em alguns casos, mesmo perante pedidos de retificação (Janata; Corrêa; Stefanês, 2021, p. 15-16).

Diante do exposto pelos autores e frente às colocações dos egressos, cabe retomar que a trajetória do movimento por uma educação do campo está intimamente articulada com a conquista de políticas sociais em educação. Por um lado, tensiona-se o Estado burguês a conceder determinados direitos para camadas específicas da população e, por outro, pode ampliar as ilusões em torno de tais conquistas, pois para ter o devido reconhecimento e conseguir o ingresso no mercado de trabalho, precisam ser rebaixados ou relativizados impactando os processos de formação humana que se querem emancipatórios. Acredita-se que este é mais um desafio enfrentado, principalmente pelos egressos nas diferentes regiões brasileiras, tendo em vista que o direito à educação, nesse caso específico o direito da atuação docente conforme formação profissional, tem sido fragmentado, diluído e, na maioria das vezes, negado diante de tantas tentativas realizadas pelos egressos. Não podemos negar a existência de casos que tiveram êxitos, porém estamos tratando de uma situação que, de acordo com os estudos realizados, atinge diferentes egressos de regiões brasileiras sendo uma das pautas que precisa ser discutida a fim de avançar e fazer concretizar a atuação docente, de forma justa com dignidade, sobretudo nas escolas do campo conforme propõe/almejam os cursos de Licenciatura em Educação do Campo.

Em conformidade com Janata, Corrêa e Stefanês (2021, p. 17), “[...] somente criar políticas que favoreçam a formação de professor não é total garantia para alcançar um ensino de qualidade”, se não ocorrer a valorização e a garantia de “condições necessárias para o exercício da sua profissão”, o que inclui o reconhecimento da titularidade desta formação. Caso contrário, foi criado um curso que não atende as finalidades, tendo em vista a formação de sujeitos que pudessem dar continuidade ao processo formativo. No entanto, não é isso que está acontecendo, pois não atende a necessidade dos profissionais de conseguir acesso às escolas, o que faz com que o conhecimento adquirido seja individual.

Vale frisar que a demanda pelo reconhecimento e a inserção docente figuram como aspectos latentes abordados pela maioria dos egressos, o que precisa ser reconhecido e que a cada dia tem demandado estudos. É oportuno enfatizar que, apesar das contradições e desafios, a Licenciatura em Educação do Campo representa um avanço na política de educação do campo brasileira. Tendo em vista os desafios a serem superados, enfatizamos a relevância da continuidade da organização e luta coletiva, que requer um permanente trabalho de disputa contra-hegemônica na sociedade. Aqui, mostramos a importância da luta social por meio da pressão popular e da atuação política dos movimentos sociais em colaboração com a universidade e demais organizações com foco na efetivação dos direitos dos próprios egressos da Educação do Campo. Com efeito, Aires (2020, p. 214) enfatiza:

Acreditamos que os cursos de licenciaturas no Brasil só serão vistos e reconhecidos com essas habilitações se houver por partes dos interessados – principalmente estudantes e professores – discussões acerca disso com os gestores municipais e estaduais de educação, bem como prefeitos e governadores, explicitando a necessidade de reconhecê-los nesse processo por meio de leis e decretos.

Compreendemos que a LEdoC é uma conquista da classe trabalhadora, que tem lutado por uma educação gratuita e de qualidade para os povos do campo, de um modo geral, para a classe trabalhadora. Sendo assim, a atuação dos egressos transcende a esfera profissional sob uma lógica capitalista, econômica e instrumental. Pelo contrário, assume uma perspectiva social, política, territorial e cultural do que entendemos ser a sua atuação na sociedade, transcendem sua prática profissional para além dos muros da escola e da docência propriamente dita. Para tal, a Educação do Campo/LEdoCs é uma luta constante e necessária. Por isso, a importância destes indivíduos se apropriarem do saber historicamente elaborado e sistematizado, tendo em vista que a escola/educação atual tem se configurado como reprodutora da organização dominada pelo modo de produção capitalista, a qual se dedica para a manutenção do seu domínio, sem nenhum interesse na transformação histórica da escola (Saviani, 1989). Por fim, reforçamos a relevância de compreender o papel da educação na sociedade de classes, os mecanismos do sistema capitalista de produção e, assim como Saviani, a necessidade de superar a sociedade vigente para garantir a função social da escola, que é a socialização do saber sistematizado. Trata-se das formas mais desenvolvidas já alcançadas historicamente pelo conhecimento humano como instrumento para a compreensão da realidade, uma educação pública, laica e de qualidade social proporcionando o desenvolvimento integral do ser humano, ou seja, uma educação de conscientização enquanto fator de desenvolvimento social.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Que outra forma poderíamos encontrar de “produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” senão fazendo-os mergulhar na própria história e, aplicando o critério do “clássico”, permitindo-lhes vivenciar os momentos mais significativos dessa verdadeira aventura temporal humana?
(Dermeval Saviani)

Esta tese tem como ponto de partida a necessidade de compreender a materialidade da política pública de formação de professores do campo a partir das experiências-piloto do curso de Licenciatura em Educação do Campo na UFMG, UFBA, UnB e UFS, sob responsabilidade do MEC e de Instituições de Ensino Superior, no intuito de formar professores, principalmente para atuar em escolas do/no campo. A partir de então, tais cursos se expandem para diversas regiões brasileiras. Buscou-se organizar as reflexões a partir da luta social e criação das experiências-piloto das Licenciaturas em Educação do Campo, bem como a inserção dos egressos nas redes públicas de ensino, no que diz respeito à sua profissionalização, tanto no tocante aos desafios de reconhecimento quanto à participação em concursos. Contudo, a Educação do Campo tem desempenhado um papel de suma importância na ressignificação da relevância de entender as contradições e os desafios presentes nos processos de formação de professores em territórios camponeses.

Vale lembrar que as políticas de educação rural são influenciadas pelo estado burguês, ao passo em que avança o processo de industrialização e a alfabetização passa a atender aos interesses gerais da burguesia, isto é, defendem a expansão da escolarização como forma de inserção dos povos do campo.

Após o período da ditadura civil-militar de 1964, as políticas educacionais buscavam uma formação mais profissionalizante, com o objetivo de adequar os trabalhadores às novas condições e necessidades de produção no campo, da industrialização à agricultura. As transformações no campo a partir dos anos 1960 fizeram com que, já na década de 1970, ocorresse uma diminuição na política de expansão da educação rural. As políticas neoliberais, em virtude do custo benefício, colocam fim ao movimento de expansão das escolas no campo e, com isso, avançam o fechamento desenfreado de escolas camponesas, da precariedade de infraestrutura e o processo de nucleação como pontos principais da política de educação rural. Bem como outras políticas educacionais de um modo geral que impactam diferentes sujeitos, negando-lhes a apropriação do patrimônio cultural humano, isto é, aquilo que há de mais desenvolvido.

Esse cenário se intensificou na história recente do Brasil, com a articulação da burguesia brasileira, predominantemente nos vetores ideológicos da sociedade. Essa burguesia vem perseguindo forças sociais progressistas do país, sendo o ponto culminante em 2016, quando ocorreu um golpe que envolveu os setores parlamentares, jurídicos, empresariais e midiáticos, resultando na destituição da Dilma Rousseff, do cargo de Presidente da República, sem provas de crime de responsabilidade por parte dela. Este acontecimento abriu o caminho para que o Brasil fosse governado, a partir de 2019, por um presidente da extrema direita, Jair Bolsonaro. Desde então, Bolsonaro intensificou a retirada de direitos dos trabalhadores, e desmontando aquelas políticas ainda não consolidadas, políticas estas que vinham combatendo a desigualdade social histórica no país. Além disso, Bolsonaro expandiu iniciativas governamentais no intuito de alinhar a educação pública ao conceito neoliberal de preservação do status quo. Iniciativas que prejudicam ainda mais a qualidade do ensino ofertado a classe trabalhadora, principalmente a população campesina.

Nesse contexto cabe retomar que nas décadas de 1980 e 1990, a organização e os enfrentamentos ao latifúndio ganharam novas proporções. A atuação dos movimentos de lutas, em especial o MST, colocou na agenda da Reforma Agrária a questão da educação escolar. Diante de tal situação, a classe trabalhadora no campo começou a se organizar, isto é, fortalecer a luta contra políticas neoliberais por Reforma Agrária e por educação/escolas nos acampamentos e assentamentos no campo. A partir de então, a luta social não se aparta da Educação do Campo. Por outro lado, destaca-se que, no Brasil, os anos de 1990 e 2000 desencadearam ações afirmativas estatais favoráveis à disseminação da educação às pessoas marginalizadas. Período em que organismos nacionais e internacionais como a Unesco, Unicef, Banco Mundial favoreceram o cumprimento de metas relacionadas ao atendimento educacional nos países “em desenvolvimento” (Sales, 2018). A luta em defesa de uma educação específica para os povos do campo ganhou corpo com as lutas intensas no meio rural, o que desencadeou as políticas focalizadas para as chamadas minorias. Nesse bojo, a experiência-piloto da Licenciatura em Educação do Campo é fruto de uma dessas reivindicações atendidas pelo Estado brasileiro.

Constatou-se que os cursos de LEdoC nas IES públicas no Brasil foram propostos, organizados e aprovados por intermédio da luta do Movimento da Educação do Campo, que vem se afirmando na relação dialógica, tensa e conflituosa entre os movimentos sociais, o Estado e as universidades. Os movimentos sociais como protagonistas da luta e das reivindicações por uma Educação do Campo têm viabilizado ações que permitam conquistar

demandas específicas e necessárias em um país de profundas desigualdades sociais, excludente pelo sistema capitalista, como é o caso da formação de professores para atuar, sobretudo nas escolas do campo.

O Movimento da Educação do Campo problematiza a construção de uma formação diferenciada aos educadores. Nesse contexto, nosso objeto de tese trata da política de formação de educadores do campo a partir das experiências-piloto nas quatro universidades pioneiras no projeto de Licenciatura em Educação do Campo, UFMG, UFBA, UNB e UFS. Tais cursos têm como protagonistas os sujeitos do campo, na disputa de projetos políticos, socioeducacionais, em confronto com o agronegócio.

Para proceder à pesquisa, nos orientamos pela seguinte questão científica: Qual é a situação atual da capacitação de docentes, especialmente daqueles que atuam na educação da classe trabalhadora? Quais sujeitos e circunstâncias contribuíram no processo de idealização e institucionalização/realização dos projetos-piloto em educação do campo nas universidades: UFMG; UFBA; UFS; UNB? Qual projeto de sociedade está presente na proposta de formação das experiências-piloto dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo e como essa concepção contribui ou potencializa essa classe para o enfrentamento da lógica capitalista no campo?

Levando em conta a problemática da formação de professores para a escola que atende a classe camponesa, nos orientamos pela seguinte questão científica: quais as contradições e desafios no que se refere ao enfrentamento da questão agrária, a elevação do pensamento teórico e a oportunidade no mercado de trabalho?

A tese que defendemos repousa sobre a necessidade colocada pela realidade e contradições inerentes ao modo de produção capitalista, de que a política de formação de educadores do campo, a partir da experiência formativa dos projetos piloto dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo na UFMG, UFBA, UFS e UNB, materializados no movimento contraditório da sociedade, figura como um instrumento de luta e resistência ativa contra-hegemônica, na construção de um projeto societário da classe trabalhadora, além de favorecer a formação crítico-emancipadora dos sujeitos diante da problemática do conhecimento, da relação teoria e prática, como referencial centrado nas lutas sociais, políticas, econômicas, culturais e educacionais almejando a transformação sócia e emancipação humana.

Reiteramos a hipótese de que a Licenciatura em Educação do Campo entra em contradição com seu enraizamento nas lutas da classe trabalhadora, ao passo que se

institucionaliza. Ela se afasta de princípios que a constituíram. É visto a existência de uma frustração por parte dos egressos quando se trata do acesso ao mercado de trabalho frente a formação adquirida. Essa constatação se deu em diferentes momentos na fala dos respondentes, desde o afastamento dos movimentos sociais e universidade, bem como a formação por área de conhecimento e a dificuldade de acesso ao mercado de trabalho.

Concluimos que na análise dos PPPs dos quatro projetos piloto investigados mostra uma convergência dos mesmos no sentido de expressarem um ecletismo quanto às referências teórico-pedagógicas que adotam enquanto orientação de suas propostas educativas. Um ecletismo teórico, ao dizerem que se baseiam ao mesmo tempo nos existencialistas cristãos como Paulo Freire, sociointeracionismo de Vigotski e no construtivismo Piagetiano, além de outras tendências pedagógicas. Vê-se a tentativa de se unir matrizes teóricas totalmente diferentes. Cabe ressaltar que o PPP da UFBA foi o único dentre os quatro projetos investigados ter como base teorias educacionais e pedagógicas progressistas, fundamentados no materialismo histórico dialético e na pedagogia Pistrakiana.

Afirmamos que a formação inicial ofertada por meio da LEdoC traz em sua essência a luta por um novo modelo educacional, uma proposta de educação que se contrapõe à formação de professores nos parâmetros da educação burguesa, cuja formação possibilita aos educadores do campo desenvolver o trabalho educativo específico no meio rural, sendo a formação para a docência multidisciplinar por área de conhecimento uma alternativa para o enfrentamento da escassez de escolas e professores no campo, como também a fragmentação do conhecimento. Formação essa que leve em conta seus saberes e seus modos de vida permitindo a compreensão do ser humano como sujeito histórico e social.

Nesse propósito, é necessário apropriar-se da produção científica, ou seja, dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade. O processo de conhecimento não é dado naturalmente, muito menos apropriado no senso comum. A classe trabalhadora precisa de uma escola em que o ensino esteja em consonância com os interesses da própria classe, como aponta Saviani:

[...] O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (Saviani, 2005, p. 13).

Enfrentar a força das pedagogias reacionárias orientadoras da formação de professores e da educação em geral exige a construção de pedagogias revolucionárias que combatam e desenvolvam proposições e experiências tanto nos aspectos dos fundamentos teóricos quanto do que fazer em educação no sentido da transição à Emancipação Humana, além de outros aspectos como, por exemplo, o aspecto da consciência de classe, a formação política, a inserção na luta pela reforma agrária, dentre outros.

No bojo dessa análise, “[...] a condição para a efetivação do verdadeiro *ser humano* se coloca na transformação das condições e instituições que alienam o trabalho e o trabalhador, e este é o mais profundo significado do materialismo histórico” (Martins, 2006, p.13). É necessária a crítica ao que se produz e se ensina. Por isso, é imprescindível uma formação de professores fundamentada em uma base teórica consistente, de modo que dê condições de os alunos se apropriarem dos conhecimentos sistematizados e, ao mesmo tempo, consiga elevar as funções psíquicas superiores. Nesse intuito, são defendidas as contribuições do Materialismo Histórico-Dialético como teoria do conhecimento para explicar a realidade concreta.

Enfatizamos que a Educação do Campo é uma prática social em construção histórica, que se consolida em meio às contradições da sociedade e que se revigora na organização social, visto que a luta pelo direito à educação não se dá de forma isolada das outras lutas sociais. É oportuno mencionar que a Educação do Campo é uma prática de formação humana e uma categoria de análise da matriz contra-hegemônica que se “reafirma 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).

Em meio a estas reflexões, é possível asseverar que a política de formação de educadores do campo, a partir das experiências-piloto, se apresenta como uma ação contra-hegemônica e vem colaborar com a formação crítico-emancipadora dos sujeitos reforçando a epistemologia da práxis por meio de um referencial centrado nas lutas sociais, políticas, econômicas, culturais e educacionais como caminho para a transformação e a emancipação humana.

Deve-se realçar que, na materialidade destes cursos, a formação por área de conhecimento e a alternância pedagógica figuram como metodologias diferenciadas que estão em construção, sobretudo quando se constituem com a possibilidade da alternância de tempo e espaços educativos. Ademais, o processo de efetiva democratização do direito à educação pressupõe um debate que não se restringe às mudanças na forma de acesso, mas avança no

reconhecimento dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo que valorizem a formação profissional e a inserção de todos os sujeitos na sua prática educativa.

Destacamos os 40 anos do MST, os 25 anos do Pronera e da Educação do Campo, assim como os 15 anos das Licenciaturas em Educação do Campo. Sublinhamos que o processo seletivo especial, tal como confirmado pelos depoimentos dos sujeitos desta pesquisa, é um dos caminhos que possibilita e que efetiva o direito de ingressar em uma universidade pública.

Diante dos desafios levantados pelos egressos ao longo dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, mostramos a necessidade da criação de bolsa permanência específicas para os estudantes das Licenciaturas em Educação do Campo, levando em conta a questão financeira dos estudantes; condições de estada e permanência na universidade, bem como o repasse financeiro para as IES que ofertam os cursos de Licenciatura em Educação do Campo visto que o financiamento dos cursos passaram por um apagão entre 2017 e 2022, esses cursos lutaram e sobreviveram as dificuldades, entretanto demandam um financiamento que oportunize condições de oferta segura e de qualidade. Salientamos o desafio da formação continuada para o preparo dos formadores em Educação do Campo.

Entendemos que a Licenciatura em Educação do Campo está dentro de uma luta maior que envolve escolas, território, formação, representando resistência e inclusão. Por isso, enxergamos a necessidade da luta contra o fechamento das escolas no campo. Paralelamente, a luta pelo reconhecimento e inserção das LEdoCs nos editais de concursos requer um acúmulo de forças para disputar políticas dentro do próprio Estado. Nesse caso, é oportuno realizar o movimento de reconhecimento universal com articulação coletiva, de modo que a LEdoC seja inserida no plano de carreira do magistério.

Enxergamos a necessidade do não afastamento da materialidade dos cursos, tendo em vista que alguns cursos têm se afastado de suas origens com os movimentos sociais, o que requer aproximação. Para tanto, enfatizamos a organização e o fortalecimento do MST, do FONEC, dentre outros, além da criação da ANELEdoC, sua consolidação e fortalecimento para a garantia e avanço das políticas públicas.

Grifamos a importância do Pronera na formação dos intelectuais orgânicos comprometidos com o projeto popular. Com isso, existe a necessidade da retomada da força que tem o Pronera, bem como o seu papel político e formativo (Educação do Campo, Política Pública e Educação), mencionando ainda a presença das instituições de educação, dos movimentos sociais e sindicais, governo e Incra. Deve-se construir resistência, reestruturação

das alianças, necessidade de retomar a agenda das políticas; retomada de debates em espaços sociais; retomada da hegemonia dos movimentos sociais e, principalmente, muita organização e pressão social. Evidenciamos o direito à educação no âmbito das políticas públicas e a recomposição destas para efetivação de direitos sociais.

Entendemos que é preciso avançar para outra concepção de escola, tendo em vista a necessidade de pensar a educação e a formação de professores sob outras bases. Temos a clareza de que apenas a formação de professores, nesse caso específico o curso de Licenciatura em Educação do Campo, não dá conta de resolver os problemas e mazelas da vida da classe trabalhadora, isto é, proporcionar transformação, mas é um dos caminhos encontrados para avançar nesta luta por direitos e por uma educação pública com acesso aos conhecimentos construídos pela humanidade, contribuindo com a emancipação a partir da realidade concreta. Assim sendo, partindo do princípio de que os processos de formação docente podem e devem contribuir com a superação da principal contradição da sociedade capitalista, focada na relação capital-trabalho, na obtenção de mais-valia e na alienação do trabalhador do produto de seu trabalho, é evidente que a educação por si só não tem condições de promover a emancipação humana, por não ter como ela própria superar a propriedade privada (Tonet, 2005). Contudo, pode contribuir muito com o desvelar da aparência dos fenômenos sociais, fazendo com que os indivíduos compreendam a essência desses fenômenos, entre eles a apropriação privada da riqueza gerada socialmente pela alienação do trabalhador dos produtos do seu trabalho, característica estruturante do sistema capitalista (Tonet, 2005). Como bem salienta o autor, a verdadeira emancipação humana só será alcançada com a superação da propriedade privada e da apropriação privada da riqueza gerada socialmente (Tonet, 2005).

Os resultados até agora indicam uma tímida inserção socioprofissional dos egressos no contexto escolar. Estes enfrentaram grandes obstáculos para ingressar nas escolas, seja pela dificuldade em reconhecimento de sua formação por área de conhecimento nos editais de seleção para professores, seja pela falta de concursos para as redes públicas do campo e pelo fechamento acelerado de Escolas do Campo. Destaca-se ainda que há o registro de egressos trabalhando nas Escolas do Campo, mas não necessariamente atuando nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio, para os quais foram preparados, além daqueles que tiveram que buscar outros meios de trabalho devido à falta de reconhecimento ou oportunidade na área de formação. Por outro lado, ainda que seja algo muito tímido, a presença de egressos aprovados em concursos e nomeações é sinal de uma inserção que pode estabelecer condições para um

trabalho docente relevante com os jovens do campo, oportunidade para levar o aprendizado para suas práticas pedagógicas. A presença de egressos que conseguem se inserir no mercado de trabalho reforça o curso na universidade e, simultaneamente, o consolida como referência para jovens do campo que desejam se tornar professores ou acessar outros cursos do Pronera.

A adesão às práticas comprometidas aos princípios da Educação do Campo pode se transformar, a médio e longo prazo, numa proposta que fortalecerá esse projeto no chão da escola. Educadores comprometidos com um projeto de escola que estão ligados a um projeto de campo e sociedade. Mesmo que seja relevante a participação em contextos educativos além da escola, considerando a insuficiência da educação oferecida à população do campo, torna-se indispensável a constatação de mais participação dos egressos na luta pelo acesso à educação partindo de uma atuação como profissionais das redes públicas. A organização escolar e o trabalho docente por áreas de conhecimento ainda são incipientes nas escolas do campo.

Concluimos que, embora uma parte da classe trabalhadora seja qualificada profissionalmente na universidade pública, capitalista, como fruto de lutas e conquista dessa classe, somadas às oportunidades criadas por interesses do Capital e seu Estado, quando esses egressos/trabalhadores procuram uma vaga qualificada no mercado de trabalho, não são reconhecidos e/ou não existe espaço para todos. Finalmente, esta observação nos leva à conclusão de que, durante o conflito entre as classes (burgueses e proletários, capital e trabalho) da sociedade capitalista, o capital determina as normas de produção e reprodução, circulação e consumo das mercadorias, de acordo com sua lógica de lucro e acumulação. Em suma, no "cabo de guerra" da luta, os trabalhadores, na maioria das vezes, são sempre a ponta fraca da corda. Assim sendo, enxergamos a necessidade de a classe trabalhadora superar as "contradições de suas conquistas, enquanto qualificação e inserção profissional", mas, acima de tudo, não somente como fração de classe, sendo também centralidade de toda classe. O proletariado precisa superar o capital e o capitalismo, assumindo sua condição histórica de sujeito revolucionário, assumindo o domínio de produção e o resultado do produto do seu trabalho para a construção da emancipação humana.

Os estudos realizados permitem afirmar que as LEdoCs, dada à sua origem ligada à luta da classe trabalhadora, demonstraram progressos ainda que tímidos, mas notáveis na formação de professores, na busca por uma educação emancipatória. As LEdoCs têm conseguido, com muito trabalho, luta, militância e engajamento também de professores da educação superior, garantir um novo perfil de educadores para as Escolas do Campo, mesmo que insuficiente. Esses educadores entendem que não é possível separar sua prática

pedagógica da luta do campesinato para continuarem a existir como tal. Assim sendo, entendemos que as lutas da classe trabalhadora foram/são de suma importância para a conquista de direitos.

Parafrazeando Karl Marx, enfatizamos a afirmação de que a história deve ser entendida como “a história de luta de classes”. Mesmo que exista um processo de internalização da lógica do capital desde sua institucionalização, por outro lado, pode também apresentar elementos que contribuam, por exemplo, a partir de uma formação pedagógica e política, desde que se mantenha vinculado às lutas que se colocam contrárias às relações sociais de produção capitalistas. Frisamos que é preciso a continuidade da luta social a fim de desvelar os embates que foram travados pelas forças sociais, também resistir às ações contrárias que violam os direitos humanos.

A Licenciatura em Educação do Campo requer a garantia do acesso à educação, da permanência, do reconhecimento, da inserção e da valorização profissional dos sujeitos sociais do campo de modo que possam interferir na realidade e contribuir com a Educação do Campo. Assim sendo, todos os aspectos abordados até agora apontam para a necessidade de formular políticas que possam enfrentar estas e outras desigualdades que os estudantes da classe trabalhadora enfrentam diariamente.

Por fim, ponderamos que esta é uma tese engajada na luta social em prol da classe trabalhadora no que concerne ao acesso desta classe social a riqueza produzida pela humanidade. Trata-se de uma tese contra-hegemônica com relevância para compreender o processo histórico, político e social da formação de professores para atuação no campo e/ou na cidade. Ademais, favorece as discussões sobre os desafios e perspectivas da educação superior, como também colabora com a educação dos sujeitos que tiveram seus direitos negados ao longo da história da educação brasileira. É imprescindível uma forte relação com os Movimentos de Lutas Sociais, os outros trabalhadores do campo e da cidade e os que produzem as suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural, para que se possa viabilizar a luta em prol dos direitos humanos.

Esperamos colaborar por intermédio do trabalho científico com a construção histórica, na perspectiva da emancipação humana, que possa problematizar as experiências de formação de educadores desenvolvidas pelos movimentos sociais no sentido de favorecer, de forma crítica e rigorosa, o avanço das lutas da classe trabalhadora no processo de superação das relações sociais de dominação impostas pela ordem do capital. Sendo assim, a produção dessa tese cujo processo de elaboração carrega marcas do tempo histórico e da conjuntura política,

econômica e sanitária na qual foi produzida, suscita a possibilidade de novas pesquisas que possam dar continuidade a estudos sobre formação de professores do campo e sua inserção profissional no mercado de trabalho, de forma digna e qualificada, contribuindo assim na formação e aprendizagem de estudantes de escolas localizadas sejam elas no campo ou na cidade.

“A educação para além do capital visa a uma ordem social qualitativamente diferente. Agora não só é factível lançar-se pelo caminho que nos conduz a essa ordem, como é também necessário e urgente. [...] O papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para a mudança qualitativa das condições objetivas de reprodução da sociedade, como para a automudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente”
(István Mészáros).

REFERÊNCIAS

AIRES, H. Q. P. **Análise dos desafios e perspectivas do curso de Licenciatura em Educação do Campo, campus de Arraias, Estado do Tocantins**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, 2020.

ANGELO, A. A.; SOUZA, D. C. Acesso e permanência de estudantes e a formação por uma área de conhecimento nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo: experiências compartilhadas na formação dos educadores. *In*: MOLINA, M. C.; MARTINS, M. F. A. (orgs.) **Formação de Formadores**: Reflexões sobre as experiências da Licenciatura em Educação do Campo no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

ANTUNES-ROCHA, M. I. Licenciatura em Educação do Campo: histórico e Projeto Político Pedagógico. *In*: ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, A. A. (orgs.) **Educação do Campo**: Desafios para a formação de Professores. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

ANTUNES-ROCHA, M. I. Licenciatura em Educação do Campo na UFMG: da luta à institucionalidade-que caminhos estamos construindo? *In*: MOLINA, M. C.; MARTINS, M. F. A. (orgs.) **Formação de Formadores**: Reflexões sobre as experiências da Licenciatura em Educação do Campo no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

ANTUNES-ROCHA, M. I.; DINIZ, L. S.; OLIVEIRA, A. M. Percurso formativo da Turma Dom José Mauro: segunda turma do curso de Licenciatura em Educação do Campo da FAE-UFMG. *In*: MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. (orgs.) **Licenciatura em Educação do Campo**: registros e reflexões das experiências-piloto (UFMG; UnB; UFBA e UFS). Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

ARAÚJO, A. M. M. Descaso do (des)governo Bolsonaro com a educação é o pior da história brasileira. **Jornal Brasil de Fato**. 09 de Nov. 2022. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/colunista/antonio-manoel-mendonca-de-araujo/2022/11/09/descaso-do-des-governo-bolsonaro-com-a-educacao-e-o-pior-da-historia-brasileira/>. Acesso 08 de Junho de 2025.

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (orgs.) **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

AZEVEDO, F. **Educação e seus problemas**. 3. ed. São Paulo: Melhoramento, 1953.

BARROS, O. F. **Territórios do currículo por áreas de conhecimentos na licenciatura em educação do campo da UFPA, baixo Tocantins-PA, no combate às encruzilhadas das colonialidades**. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Pará, 2021.

BEGNAMI, J. B. Pedagogia da Alternância em movimento. *In*: MOLINA, M. C.; MARTINS, M. F. A. (org.) **Formação de formadores**: reflexões sobre as experiências da Licenciatura em Educação do Campo no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

BEZERRA NETO, L. **Sem Terra aprende e ensina: um estudo sobre as práticas educativas e formativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST - 1979-1998.** Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, 1998.

BEZERRA NETO, L. A difícil, mas necessária relação entre os movimentos sociais e a universidade: “Educação e Movimentos Sociais: práticas pedagógicas, desafios e novos rumos”: In: BEZERRA NETO; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos; LEITE NETO, José. **Na luta pela terra, a conquista do conhecimento.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

BEZERRA NETO, L. **Avanços e retrocessos na educação rural no Brasil.** 2003. 343f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas, São Paulo, 2003.

BEZERRA NETO, L.; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. A importância do Materialismo Histórico na formação do educador do campo. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 10, n. 38, 2010, número especial, p. 251-272. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639762>. Acesso em: 11 jul. 2022.

BEZERRA NETO, L. Educação do Campo ou Educação no Campo? **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.38, p. 150-168, jun. 2010. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/38/art12_38.pdf. Acesso em: 19 jan. 2024.

BRASIL. **Portaria n. 86 de 1º de fevereiro de 2013.** Institui o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, e define suas diretrizes gerais. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/arquivos/port_86_01022013.pdf. Acesso em: 15 set. 2022.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica.** Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Parecer CNE/CEB n 36/2001, aprovado em 4 de dezembro de 2001.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC); Secretária da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Departamento de Educação para a Diversidade de Cidadania. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo.** Resolução CNE/CEB n.1-.Brasília, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão. (2006). **Programa Nacional de Apoio à Formação de Educadores do Campo (PROCAMPO).** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos>.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital n. 2, de 23 de abril de 2008.** Chamada pública para seleção de projetos de instituições públicas de ensino superior para o PROCAMPO.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Panorama da educação no campo. Brasília: Junho, 2006. Ministério da Educação (MEC); Conselho Nacional de Educação (CNE). **Reexame do Parecer CNE/CBE n.23/2007, que trata da consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo.** Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital n. 9, de 29 de abril de 2009.** Edital de convocação.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Departamento de Educação para Diversidade e Cidadania, Coordenação-geral de Educação do Campo. (MEC). **Consulta ao CNE acerca de implantação de curso de licenciatura em Educação do Campo, no sistema universitário brasileiro, com vistas à formação de docentes que atuem na educação básica, em escolas do campo.** Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital n. X/2012.** Edital de seleção. SESU/SETEC/SECADI/MEC.

BRASIL, Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira- MEC/INEP. **Notas estatísticas Censo da Educação Superior 2016.2017.** Disponível em: <https://goo.gl/675zaC>. Acesso em: 2 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Nota Técnica nº 66/2024/GB/SECADI/SECADI.** Processo nº 23000.005234/2024-24.2024.

BRASIL. **Decreto n. 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. Brasília, 2010.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei n. 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRITO, M. M. B.; MOLINA, M. C. Estudo com egressos da Licenciatura em Educação do Campo da UNB no contexto da expansão da educação superior. *In: XXIV SEMINÁRIO NACIONAL UNIVERSITAS*, 2016. p. 1723-1746. **Anais [...].** Disponível em: http://www.ppe.uem.br/xxivuniversitas/anais/trabalhos/e_7/7-012.pdf. Acesso em: fev. 2024.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra.** 3. ed. São Paulo. Expressão Popular, 2004a.

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. (orgs.). Por uma educação do Campo: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo.* Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004b.

CALDART, R. S. Sobre Educação do Campo. *In: SANTOS, C. A (org.). Por uma Educação do Campo - Campo, Políticas públicas, Educação.* Brasília: INCRA; MDA, 2008.

CALDART, R. S. Licenciatura em educação do campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área? *In: CALDART, R. S. (org.). Caminhos para transformação da escola: reflexões desde práticas da licenciatura em educação do campo.* São Paulo: Expressão Popular, 2010.

CALDART, R. S. Pedagogia do Movimento. *In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (orgs.). Dicionário da Educação do Campo.* Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CALDART, R. S. Pilares Fundantes de uma nova forma escolar. **Caderno de Estudos – V Seminário Nacional das Licenciaturas em Educação do Campo**. Laranjeiras do Sul, 2015.

CALDART, R. S.; CERIOLI, P. R.; KOLLING, E. J. (org.). **Educação do Campo: identidade de políticas públicas**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO LUZIÂNIA, 2004, Goiás. **Declaração final (Versão plenária)**. Goiás: Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura-Contag, 2004. Disponível em: <https://sites.unicentro.br/wp/educacaodocampo/files/2019/09/II-Confer%C3%A2ncia-Nacional-por-uma-Educa%C3%A7%C3%A3o-do-Campo-2004.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2023.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO (CNEC). **Por uma Política Pública de Educação do Campo**. Texto Base. Luziânia-GO, 2004.

CRUZ, A. G.; MOURA, A. C. As políticas educacionais e o agravamento da desigualdade social: considerações acerca do governo Bolsonaro. **RTPS- Rev. Trabalho, Política e Sociedade**, Vol. 7, nº 12, p.01-19, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufrj.br/index.php/rtps/article/view/624>. Acesso em: 15 de Jun. de 2025.

DIAS, A. M.; MEDEIROS, E. A.; THERRIEN, J. Licenciaturas (interdisciplinares) em Educação do Campo: estudo sobre sua expansão no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 37, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/qj8BLGJgCWWRGTLRLFvWxbS/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 fev. 2024.

ENGELS, F. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. São Paulo: Boitempo, 2008.

FIGUEREDO, Severino Ramos Correia. **Princípio da alternância: experiência de educação contra-hegemônica nos cursos de militantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e na Escola de Formação Missionária**. 2015. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

FRIGOTTO, G. Prefácio. *In*: FIGUEREIDO, E. **Ações afirmativas na Educação Superior: políticas de inclusão ou exclusão?** Bahia: UEFS Editora, 2011.

GADOTTI, M. A dialética: concepção e método. *In*: GADOTTI, M. **Concepção Dialética da Educação**. 12. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 2001.

GARCIA, E. M. S. **A educação do homem do campo (1920 – 1940)**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade São Francisco, 2006.

GEGLIO, P. C.; NASCIMENTO, J. A. do. A formação dos professores da educação básica: análise com base no censo escolar. **Revista de Educação Pública**, v. 32, p. 234-253, jan./dez. 2023. Acesso em: 25 set. 2024.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIMONET, J. C. Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: as casas familiares rurais de educação e orientação. **Pedagogia da alternância: alternância e desenvolvimento**. Brasília: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil, 1999.

GRAMSCI, A. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

HORÁCIO, A. S. **Trajatória de formação de Educadores do Campo: um estudo exploratório segundo educandos e educandas do curso de Licenciatura em Educação do Campo - Pedagogia da Terra**. 2010. 45f. Monografia (Graduação). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG, 2010.

HORÁCIO, A. S. **Licenciatura em Educação do Campo e Movimentos Sociais: Análise do Curso da Universidade Federal de Minas Gerais**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa, MG, 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de base**. Brasília, DF, Inep, 2015.

JANATA, N. E.; CORRÊA, A. J.; STEFANES, K. T. Desafios da inserção dos egressos e egressas da Licenciatura em Educação do Campo no trabalho docente. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 6, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e9057>.

JESUS, S. M. S. A.; SANTOS, J. G. Formação de professores para a Educação do Campo na Universidade Federal de Sergipe. *In: MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. (orgs.). Licenciatura em Educação do Campo - Registros e reflexões a partir das experiências - Piloto (UFMG; UNB; UFBA e UFS)*, 2011. p. 83-91.

KOLLING, E. J.; NERY, I.; MOLINA, M. C. **Por uma Educação do Campo (Memória)**. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília (vol. 1), 1999.

KUENZER, A. Z. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação e Sociedade**, v. 28, 1.153-1.178, 2007.

LEAL, A. A. A.; DIAS, A. C.; CAMARGOS, O. Pereira. Cartografia das Licenciaturas em Educação do Campo no Brasil: expansão e Institucionalização. *In: MOLINA, M. C.; MARTINS, M. F. A. (orgs.). Formação de Formadores: Reflexões sobre as experiências da Licenciatura em educação do campo no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

MARTINS, L. M. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico-dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. **Anais [...] Reunião Anual da ANPED**, 29, p. 1-17, 2006.

MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (orgs.) **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias [on-line]**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MARX, K. **Sobre a questão judaica**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política. Livro I: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. 3. ed. São Paulo: Global, 1983.

MÉSZÁROS, I. **Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

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.

MOLINA, M. C. **A contribuição do Pronera na construção de políticas públicas de educação do campo e desenvolvimento sustentável**. 2003. 150f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável) - Centro de Desenvolvimento Sustentável da UnB, 2003.

MOLINA, M. C. O caminho aberto pelas experiências piloto: limites e possibilidades das Licenciaturas em Educação do Campo. *In*: MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. (orgs.). **Licenciatura em Educação do Campo** - Registros e reflexões a partir das experiências-piloto (UFMG; UNB; UFBA e UFS), 2011.

MOLINA, M. C. Apresentação. *In*: MOLINA, M. C (org.). **Licenciaturas em Educação do Campo e o ensino de Ciências Naturais**: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar. Brasília: MDA, 2014.

MOLINA, M. C. A expansão dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo: desafios e potencialidades. **Educar em Revista**, Curitiba: Editora UFPR, n. 55, p. 145-166, jan./mar. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n55/0101-4358-er-55-00145.pdf>. Acesso em: 1º fev. 2024.

MOLINA, M. C. Contribuições das Licenciaturas em Educação do Campo para as Políticas de Formação de Educadores. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, nº. 140, p. 587-609, jul./set., 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n140/1678-4626-es-38-140-00587.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2024.

MOLINA, M. C.; 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. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>. Acesso em: 30 ago. 2022.

MOLINA, M. C.; FREITAS, H. C. A. Avanços e desafios na construção da educação do campo. **Revista em Aberto**, Brasília, v. 24, n, 85, p. 17-31, 2011. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3072/2807>. Acesso em: 30 ago. 2022.

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*:

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. (orgs.). **Licenciatura em Educação do Campo** - Registros e reflexões a partir das experiências-piloto (UFMG; UNB; UFBA e UFS), 2011.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA-MST. Comissão avalia que MEC está matando as Licenciaturas em Educação do Campo. **Blog do Freitas**. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2017/06/22/mec-esta-matando-licenciaturas-de-educacao-do-campo>. 2017. Acesso em 28 de Jun. de 2025.

MUNARIM, A. Educação do Campo: uma construção histórica. **Revista da Formação por Alternância**, Brasília: UNEFAB, ano 6, n.11, p. 6-12, 2011.

NOSELLA, P. **Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil**. Vitória: EDUFES, 2014.

NOSELLA, P. Ao leitor. *In*: GRANEREAU, A. **O livro de Lauzun**: onde começou a Pedagogia da Alternância. Fortaleza: Edições UFC, 2020.

OLIVEIRA, M. E. B. As escalas geográficas de poder como formas de subordinação e insubordinação na luta pela Educação do Campo no Brasil. **Revista NERA**, v. 22, n. 46, p. 106-132, jan./abr. 2019. Disponível em: file:///C:/Users/Elaine/Downloads/5578-Texto%20do%20Artigo-22283-22237-10-20190116%20(2).pdf. Acesso em: 4 mar. 2024.

PAULA, H. V. C. **Territórios e projetos em disputa na institucionalização dos cursos de licenciatura em educação do campo**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, MG, 2020.

RIBEIRO, M. **Movimento camponês, trabalho e educação**: liberdade, autonomia, emancipação: princípios e fins da formação humana. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

ROSENO, S. M. **O curso de Licenciatura em Educação do Campo**: pedagogia da terra e a especificidade da formação dos educadores e educadoras do campo de Minas Gerais. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2010.

SALES, S. S. **Política de Formação de Professores**: análise da institucionalização do curso de Educação do Campo da Universidade Federal do Tocantins - Campus de Arraias. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, 2018.

SANTOS, J. B. **Questão agrária, educação do campo e formação de professores**: territórios em disputa. 2015. 252 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2015.

SANTOS, C. A. **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. 2009. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2009.

SANTOS, C. A. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). *In*: CALDART, R. S. *et al.* (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

SANTOS, C. A. Educação do Campo no contexto da ofensiva bolsonarista à educação brasileira. **Revista da ANPEGE**. v. 16. n. 29, p. 393 - 425, 2020.

SANTOS, C. E. F. Santos. **Relativismo e Escolanovismo na formação do educador**: uma análise Histórico-Crítica da Licenciatura em Educação do Campo. 2011. 268 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia, 2011.

SANTOS, R. B.; SILVA, M. A. Políticas públicas em educação do campo: Pronera, Procampo e Pronacampo. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 10, n. 2, p. 135-144, 2016. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1549/493> . Acesso em: 24 jul. 2023.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez Editora, 1989.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 13. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, D. **O paradoxo da educação escolar**: análise crítica das expectativas contraditórias depositadas na escola. 2010. Disponível em: https://app.utp.br/cadernosdepesquisa/pdfs/cad_pesq10/2_o_paradoxo_cp10.pdf. Acesso em: 4 nov. 2024.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. Marxismo, educação e pedagogia. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados; 2012. p. 59-85.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2021.

SAVIANI, D. Democracia, educação e emancipação humana: desafios do atual momento brasileiro. **Psicologia Escolar e Educacional [on-line]**, v. 21, n.3, pp. 653-662, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S141385572017000300653&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 10 mar. 2024.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Pedagogia Histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE (SECAD). **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Resolução CNE/CBE nº1 de 03 de abril de 2002. Brasília, 2002.

SEMINÁRIO NACIONAL DAS LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO, Mosqueiro-PA, 2 a 5 de dezembro de 2014, **Anais [...]** Belém, UFPA, 2014.

SILVA, H. S. **Política de formação de educadores do campo e a construção da contra-hegemonia via epistemologia da práxis**: análise da experiência da Ledoc - UFPA - Cametá. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

SILVA, H. S. A. *et al.* A expansão da educação superior do campo: desafios e potencialidades no processo de consolidação do curso de Licenciatura em Educação do Campo na UFPA, Campus Cametá. *In: SEMINÁRIO NACIONAL UNIVERSITAS/BR, 24.2016. Anais [...]*. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/zTGDSQkykpwt47QYDdjL8qn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 4 set. 2024.

SILVA, L. R. C. *et al.* Pesquisa documental: Alternativa investigativa da formação docente. *In: IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE, III ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA. 26 a 29 de outubro de 2009 - PUCPR. p. 4555-4566. Anais [...]*. Disponível em: <https://proinclusao.ufc.br/wp-content/uploads/2021/08/pesquisa-documental.pdf>. Acesso em: 27 set. 2022.

SILVA, M. S. A Educação do Campo e sua institucionalidade: o “fio da navalha” pela criação e institucionalização das Licenciaturas em Educação do Campo. p. 233-254. *In: MOLINA, M. C.; MARTINS, M. F. A. (orgs.). Formação de formadores: reflexões sobre as experiências da Licenciatura em Educação do Campo no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.*

SOUZA, M. A. **Educação do Campo**: Propostas e práticas pedagógicas do MST. Petrópolis: Vozes, 2006.

STÉDILE, J. P.; FERNANDES, B. M. **Brava gente**. A trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil. São Paulo: Perseu Abramo, 1999.

TAFFAREL, C. N. Z.; CARVALHO, M. S. A Extinção da SECADI: um golpe fatal nas conquistas no campo da educação. **Cadernos GPOSSHE On-line**, Fortaleza, v. 2, n. 1, 2019. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/CadernosdoGPOSSHE/article/view/1523>. Acesso em: 4 set. 2014.

TAFFAREL, C. N. Z.; SANTOS JÚNIOR, C. L. Pedagogia Histórico-Crítica e formação de docentes para a Escola do Campo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 429-452, abr./jun. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/KbXv9jnmNTt8JBvjncmKx6r/?lang=pt>. Acesso em: 4 mar. 2023.

TAFFAREL, C. N. Z.; SANTOS, JUNIOR, C. L. **Diretrizes curriculares para educação do campo**: uma contribuição ao debate. Texto não publicado, 2010.

TAFFAREL, C. N. Z. *et al.* Desafios da Educação do Campo na UFBA: proposições superadoras - o Sistema de Complexos. *In: MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. (orgs.). Licenciatura em Educação do Campo - Registros e reflexões a partir das experiências-piloto (UFMG; UNB; UFBA e UFS), 2011.*

TAFFAREL, C. Z.; MOLINA, M. C. **Política Educacional e Educação do Campo**: Dicionário da Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

TONET, I. Educar para a cidadania ou para a liberdade? **Perspectiva**, v. 23, n. 2, p. 469-484, jul./dez. 2005. Disponível em:
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9809/9044>. Acesso em: 4 mar. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS - UFMG. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo**. Belo Horizonte, MG: Faculdade de Educação/UFMG, 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - UFBA. **Projeto Político-Pedagógico do curso de Licenciatura em Educação do Campo**. Salvador, 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE - UFS. **Projeto Pedagógico do Curso Licenciatura em Educação do Campo**. Aracaju, 2008.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UNB. **Licenciatura em Educação do Campo. 3ª turma Projeto Político-Pedagógico**. Planaltina, 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE 1: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(Resolução 466/2012 do CNS)

O Sr. (a) está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa intitulada “A Institucionalização dos Projetos Pilotos em Educação do Campo: Uma Análise a Partir das Experiências das Quatro Universidades Pioneiras no Projeto”, a qual pretende realizar um estudo a partir de aspectos determinantes da institucionalização dos Projetos Piloto em Educação do Campo, os quais resultaram nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo nas seguintes universidades: UFMG, UFBA, UNB, UFS, projetos estes financiados pelo MEC. A pesquisa está sendo realizada pela pesquisadora Elane Rodrigues de Oliveira sob a orientação do Professor Doutor Luiz Bezerra Neto. Todas as informações obtidas por meio da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação em todas as etapas do estudo.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e se dará por meio de consentimento de gravação de voz e/ou por escrito via questionário semiestruturado ou via Google forms e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador.

Todas as informações obtidas por meio da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando a sua identificação. O material relativo a entrevista da qual porventura

participe será mantido em local seguro, serão utilizados para fins estritamente acadêmicos, bem como, todas as informações referentes a sua identidade serão resguardadas.

Para qualquer outra informação, o (a) Sr(a) poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável Elane Rodrigues de Oliveira. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Carlos- UFSCar. E-mail: elane.ufscar@yahoo.com.br

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa intitulada “A Institucionalização dos Projetos Pilotos em Educação do Campo: Uma Análise a Partir das Experiências das Quatro Universidades Pioneiras no Projeto” de maneira clara e detalhada e esclareci as minhas dúvidas.

Declaro que entendi os objetivos de minha participação na pesquisa e concordo em participar. Por esta ser a expressão da minha vontade, declaro que autorizo o uso de trechos da entrevista que concederei e do uso fictício do meu nome para esta pesquisa, sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos das minhas informações, ou a qualquer outro, e assino a presente autorização.

_____ de _____ de 2023.

Assinatura do (a) Participante

Assinatura do (a) Pesquisador

APÊNDICE 2: ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO PARA EGRESSOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

QUESTIONÁRIO PARA EGRESSOS DAS LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO:

1. Sexo
2. Idade
3. Município/ estado onde mora
4. Pertence a algum movimento social ou sindical
5. Qual curso de Licenciatura em Educação do Campo você cursou?
6. Qual Universidade?
7. Há quanto tempo você é formado no Curso de Licenciatura em Educação do Campo?
8. Que motivos levaram você a fazer o curso de Licenciatura em Educação do Campo?
9. Gostou de ter feito o curso? O que você mais gostou? Tinha alguma coisa que você não gostava no curso?
10. Como você avalia o curso de Licenciatura em Educação do Campo?
11. Você acredita que o curso de Licenciatura em Educação do Campo contribui para a emancipação da classe trabalhadora do campo? Caso, sim. De que forma? Caso, não, por que?
12. Como você visualiza o curso de Educação do Campo para sua formação pessoal e profissional?
13. Quais as dificuldades/desafios enfrentadas ao longo do curso e após o curso?
14. Qual foi a importância do curso ter sido ofertado em regime de alternância para você?
Se não tivesse sido por alternância você teria conseguido participar?
15. Qual a sua opinião em relação ao curso por área de conhecimento?
16. Você exerceu ou exerce a função de professor depois que concluiu o curso? Porque?
17. Você atua na área da Educação do Campo? Em que área?
18. Possui outro trabalho remunerado? Que tipo de atividade/cargo exerce?

19. Prestou concurso na área de formação?
20. Você tem conhecimento se os editais de seleções e concursos públicos são contemplados nos cursos de Curso de Licenciatura em Educação do Campo, sobretudo na habilitação que você cursou?
21. Como egresso do curso quais eram as suas principais expectativas? Existe alguma frustração em relação ao curso?
22. Que contribuições o curso de Licenciatura em Educação do Campo traz para você enquanto pessoa e profissional da Educação do campo?

APÊNDICE 3: ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO PARA COORDENADORES DE CURSOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

QUESTIONÁRIO PARA COORDENADORES DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO:

1. Desde que período você é coordenador do curso de Licenciatura em Educação do Campo?
2. Teve outros coordenadores antes de você? Se sim, por quanto tempo?
3. Você tem algum engajamento com movimentos sociais ou sindicais? Se sim, com quais movimentos?
4. Para você o que representa os Movimentos Sociais na proposição de um Curso de professores do Campo?
5. Como você se envolveu com a Licenciatura em Educação do campo e qual sua opinião sobre o Curso?
6. Qual a sua opinião em relação ao curso ser ofertado por área de conhecimento?
7. Há contradições, conflitos e tensões entre o que foi pensado sobre o curso no seu contexto de formulação e no contexto da prática?
8. Na sua compreensão quais são os principais desafios do curso?
9. Como avançar na reflexão sobre a formação do professor do campo a partir da formação por área?
10. As Licenciaturas contribuem na discussão da construção de uma sociedade emancipada?
11. Você entende que o curso precisa de mudanças? Se sim, aponte as que te parecem essenciais.