

JOSÉ VIEIRA DE SOUSA  
ARLETE DE FREITAS BOTELHO  
CLAUDIA MAFFINI GRIBOSKI  
[Orgs.]



5

# Produção do Conhecimento e Educação do Campo na Expansão da Educação Superior



***Presidente***

Haroldo Reimer (Reitor)

***Vice-Presidente***

Ivano Alessandro Devilla (Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação)

***Coordenadora Geral***

Elisabete Tomomi Kowata

***Revisão Técnica***

Thalita Gabriele Lacerda Ribeiro

***Projeto Gráfico e Capa***

Adriana da Costa Almeida

***Revisão Linguística***

Andressa de Sousa Silva

Cristiane Akemi Sato

Cristiane Navais Alves

Débora Rodrigues de Alencar

Francisco Márcio Júnior

Laercio Ferreira dos Santos

Lukelly Fernanda Amaral Gonçalves

Michelle Audrey D. Cardoso Machado

Rafaela Vilarinho Mesquita

Rayanna Ornelas Ferreira Bispo

Yeda Silva Moraes

***Conselho Editorial***

Carla Conti de Freitas (UEG)

Elizete Beatriz Azambuja (UEG)

Flávio Reis dos Santos (UEG)

Joelma Abadia Marciano de Paula (UEG)

Juliana Alves de Araújo Bottechia (UEG)

Maria Aurora Neta (UEG)

Murilo Mendonça Oliveira de Souza (UEG)

Rezende Bruno de Avelar (UEG)

Robson Mendonça Pereira (UEG)

Vandervilson Alves Carneiro (UEG)



© Editora UEG – 2018  
© Autoras e autores – 2018

A reprodução não autorizada desta publicação, por qualquer meio,  
seja total ou parcial, constitui violação da Lei no 9.610/98.

Depósito legal na Biblioteca Nacional, conforme decreto no 1.825,  
de 20 de dezembro de 1907.

Catalogação na Fonte  
Comissão Técnica do Sistema Integrado de Bibliotecas Regionais (SIBRE),  
Universidade Estadual de Goiás

---

P964      Produção do conhecimento e educação do campo na expansão da educação superior / José Vieira de Sousa; Arlete de Freitas Botelho; Claudia Maffini Griboski (Orgs.). – Anápolis-GO: Ed. UEG, 2018.

430 p. il. (XXV Seminário Nacional Universitas)

ISBN: 978-85-5582-051-9

1.Educação Superior. 2. Educação do campo. 3. Licenciatura em Educação do Campo. I. Título. II. Seminário. III. Série.

CDU 37.018.51

---

---

Esta obra é em formato e-Book. A exatidão das referências, a revisão gramatical e as ideias expressas e/ou defendidas nos textos são de inteira responsabilidade dos autores e dos organizadores.

---



Editora filiada a ABEU

**EDITORIA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS**

BR-153 – Quadra Área – CEP 75.132-903 – Fone: (62) 3328-1181 – Anápolis – GO  
[www.editora.ueg.br](http://www.editora.ueg.br) / e-mail: [revista.prp@ueg.br](mailto:revista.prp@ueg.br) [editora@ueg.br](mailto:editora@ueg.br)



JOSÉ VIEIRA DE SOUSA  
ARLETE DE FREITAS BOTELHO  
CLAUDIA MAFFINI GRIBOSKI  
[Orgs.]

# Produção do Conhecimento e Educação do Campo na Expansão da Educação Superior

5

© Universidade de Brasília – UnB

**Reitora da Universidade de Brasília**  
Profª. Drª. Márcia Abrahão Moura

**Decana de Pesquisa e Pós-Graduação – DPP/UnB**  
Profª. Drª. Helena Eri Shimizu

**Decana de Ensino de Graduação – DEG/UnB**  
Profª. Dra. Claudia da Conceição Garcia

**Decano de Extensão – DEX/UnB**  
Profª. Drª. Olgamir Amâncio

**Decano de Gestão de Pessoas – DGP/UnB**  
Prof. Dr. Carlos Vieira Mota

**Decano de Assuntos Comunitários – DAC/UnB**  
Prof. Dr. André Luiz Teixeira Reis

**Decana de Administração – DAF/UnB**  
Profª. Drª. Maria Lucilia dos Santos

**Decana de Planejamento e Orçamento – DPO/UnB**  
Profª. Drª. Denise Imbroisi

**Diretora da Faculdade de Educação – FE**  
Profª. Dra. Lívia Freitas Fonseca Borges

**Vice Diretora da Faculdade de Educação**  
Profª. Drª. Wivian Weller

**Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/FE**  
Profª. Drª. Maria Abádia da Silva

### **COORDENAÇÃO NACIONAL**

Deise Mancebo (UERJ)  
João dos Reis Silva Júnior (UFSCar)  
João Ferreira de Oliveira (UFG)  
José Vieira de Sousa (UnB)

### **COMISSÃO GERAL LOCAL**

José Vieira de Sousa (UnB) – Coordenador  
Mônica Castagna Molina (UnB) – Vice-Coordenadora  
Claudia Maffini Griboski (UnB) – Presidente do Comitê Científico

## **COMISSÃO ORGANIZADORA LOCAL**

Aline Lorrane de Sousa Gomes (UnB)  
Arlete de Freitas Botelho (UEG)  
Brunna Lepesqueur dos Santos (UnB)  
Claudia Maffini Griboski (UnB) – Presidente do Comitê Científico  
Cláudio Amorim dos Santos (UnB)  
Daniel Azevedo Palma (UnB)  
Danielle Estrela Xavier (SEEDF)  
Elizana Monteiro dos Santos (UnB)  
Jaciara Oliveira Leite  
Jenijunio dos Santos (UnB)  
Jéssica Ferreira Santos (UnB)  
José Vieira de Sousa (UnB) – Coordenador Geral  
Larissa Gomes Cordeiro (UnB)  
Lenilda Damasceno Perpétuo (UnB)  
Marcelo Fabiano Rodrigues Pereira (UnB)  
Márcia Mariana Bittencourt Brito (UnB)  
Maura Pereira dos Anjos (UnB/UNIFESSPA)  
Micheli Suellen Neves Gonçalves (UnB)  
Michelle Espíndola Batista (UnB)  
Mônica Castagna Molina (UnB) – Vice-Coodenadora  
Núbia Luiz Cardoso (SEEDF)  
Paola Matos da Hora (UnB)  
Polliana Araújo (UnB)  
Queina Lima da Silva (UnB)  
Sérgio Luiz Teixeira (UnB)

## **COORDENADORES DOS SUBPROJETOS DE PESQUISA**

**Subprojeto 1 – Financiamento e Expansão da Educação Superior**  
Prof.<sup>a</sup> Dra. Vera Lúcia Jacob Chaves (UFPA)

**Subprojeto 2 – Organização Institucional e Acadêmica na Expansão da Educação Superior**  
Prof.<sup>a</sup> Dra. Stella Cecília Duarte Segenreich (UFRJ)

**Subprojeto 3 – Avaliação na Expansão da Educação Superior**  
Prof. Dr. José Carlos Rothen (UFSCar)

**Subprojeto 4 – Trabalho Docente na Expansão da Educação Superior**  
Prof.<sup>a</sup>. Dra. Denise Bessa Léda (UFMA)

**Subprojeto 5 – Acesso e Permanência na Expansão da Educação Superior**  
Prof.<sup>a</sup>. Dra. Carina Elisabeth Maciel (UFMS)

**Subprojeto 6 – Produção do Conhecimento na Expansão da Educação Superior**  
Profa. Dra. Karine Nunes de Moraes (UFG)

**Subprojeto 7 – Educação do Campo e Expansão da Educação Superior**  
Prof.<sup>a</sup> Dra. Mônica Castagna Molina (UnB)

## **COMITÊ CIENTÍFICO**

Claudia Maffini Griboski (UnB) – Presidente  
Afrânio Mendes Catani (USP)  
Arlete de Freitas Botelho (UEG)  
Arlete Maria Monte de Camargo (UFPA)  
Carina Elisabeth Maciel (UFMS)  
Carla Vaz dos Santos Ribeiro (UFMA)  
Catarina de Almeida Santos (UnB)  
Celia Otranto (UFRRJ)  
Cláudio Amorim dos Santos (UnB) – Apoio Técnico Acadêmico  
Deise Mancebo (UERJ) – Coordenadora do OBEDUC  
Denise Bessa Léda (UFMA)  
João dos Reis Silva Júnior (UFSCar) – Vice-Coodenador do OBEDUC  
João Ferreira de Oliveira (UFG) – Vice-Coodenador do OBEDUC  
José Carlos Rothen (UFSCar)  
José Vieira de Sousa (UnB) – Coordenador do GT 11 – Política de Educação Superior/ANPEd  
Karine Nunes de Moraes (UFG)  
Maria das Graças Medeiros Tavares (UNIRIO)  
Maria do Carmo de Lacerda Peixoto (UFMG)  
Mário Luiz Neves de Azevedo (UEM)  
Monica Castagna Molina (UnB)  
Nelson Cardoso Amaral (UFG)  
Olgaíses Maués (UFPA)  
Otilia Seiffert (UNIFESP)  
Salomão Hage (UFPA)  
Stella Cecília Duarte Segenreich (UFRJ)  
Stela Meneghel (FURB)  
Tereza Christina Mertens Aguiar Veloso (UFMT)  
Vera Lúcia Jacob Chaves (UFPA)

## **PARECERISTAS**

Profa. Dra. Andréia Mello Laccé (UnB)  
<http://lattes.CNPq.br/5207357809242664>

Prof. Dr. João Nunes Avelar Filho (UEG)  
<http://lattes.CNPq.br/0868275073512040>

## **REVISORES DE TEXTOS**

1. Andressa de Sousa Silva
2. Cristiane Akemi Sato
3. Débora Rodrigues
4. Laercio Ferreira dos Santos
5. Lukelly Fernanda Amaral Gonçalves
6. Rafaela Vilarinho Mesquita
7. Rayanna Ornelas Ferreira Bispo
8. Crístiane Navais Alves
9. Yeda Silva Moraes

# **Produção do Conhecimento e Educação do Campo na Expansão da Educação Superior**



## APRESENTAÇÃO

A presente publicação é resultado do **XXV Seminário Nacional Universitas/BR: “Direito à Educação Superior Pública no Contexto da Crise Brasileira”**, realizado na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB), no período entre 17 e 19 de maio de 2017. O evento contou com a participação de pesquisadores que compõem a Rede Universitas/BR, vinculados a um expressivo número de universidades brasileiras públicas e privadas. Desse grupo também participam estudantes de diversos programas de pós-graduação – mestrandos e doutorandos –, além de alunos de graduação envolvidos na discussão de políticas, programas e ações relativas à expansão da educação superior no Brasil.

A proposição do Seminário ocorreu a partir da rede de pesquisadores da Rede Universitas/BR – Observatório da Educação (OBEDUC) “Políticas da Expansão da Educação Superior” e do Grupo de Trabalho 11: Política de Educação Superior da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd.

Os textos apresentados na obra traduzem resultados de estudos desenvolvidos no âmbito do Projeto Integrado “Políticas de Expansão da Educação Superior no Brasil”/OBEDUC, estruturado em sete subprojetos. Em cada um desses subprojetos foram apresentados artigos, selecionados previamente por um Comitê Científico, designado pela Coordenação Local do evento. Considerando o elevado número e a qualidade dos artigos produzidos a partir da temática central “Direito à Educação Superior Pública no Contexto da Crise Brasileira”, os trabalhos apresentados durante o Seminário foram organizados na presente publicação, que está estruturada em cinco *e-books*.

Nos diferentes subprojetos se discutem questões relacionadas às transformações verificadas no campo da educação superior brasileira e ao papel das novas regulações que acabam por estimular, ainda mais, a expansão privada. Os artigos oportunizam analisar criticamente a conjuntura brasileira atual e seus impactos no campo, destacando graves riscos em relação à conquista do direito à educação superior pública no País.

Nessa perspectiva, a presente publicação visa ampliar a discussão dos dilemas, impasses e problemas emergentes na educação superior do Brasil. Nos diversos textos que compõe ganham destaque, dentre outras questões, a privatização da produção do conhecimento e a desestruturação da carreira dos docentes das instituições públicas de educação superior, considerando o contexto da crise brasileira, a conjuntura atual e os seus impactos nesse nível educacional.

O **Livro 1** apresenta artigos vinculados aos *Subprojeto 1 – Financiamento na Expansão da Educação Superior e 3 – Avaliação na Expansão da Educação Superior*. Os artigos relativos ao primeiro subprojeto abordam, dentre outras questões, os retrocessos em relação ao financiamento das universidades públicas. Por sua vez, os textos produzidos no âmbito do segundo subprojeto mencionado abordam a centralidade que a avaliação tem ganhado, nos últimos tempos, sobre a educação superior como um todo. Considerando os marcos teóricos e legais da avaliação, problematizam concepções, pressupostos e objetivos da avaliação, tendo em vista o contexto histórico da sua implementação e seus impactos nas esferas educacional, bem como a relação com a nova regulação da educação superior.

O **Livro 2** é composto por artigos produzidos por pesquisadores vinculados ao *Subprojeto 2 – Organização Institucional e Acadêmica na Expansão da Educação Superior*. Seus artigos revelam preocupação com a compreensão do sentido e alcance dos avanços das políticas privatistas e dos graves retrocessos na conquista da democracia e da autonomia institucional, elementos que apresentam riscos ao direito à educação superior pública. Além disso, abordam temáticas como a mercantilização da educação superior e as mais recentes expressões do gerencialismo como novas formas de regulação do campo da educação superior.

O **Livro 3** está organizado com artigos vinculados ao *Subprojeto 4 – Trabalho Docente na Expansão da Educação Superior*. Em seu conjunto, os textos possibilitam refletir sobre o trabalho de professores e gestores e as implicações de suas atividades acadêmicas e de gestão sobre o cotidiano das instituições de educação superior, bem como seus reflexos sobre a sociedade. Os efeitos do processo de expansão da educação superior sobre o trabalho e subjetividade docente também ganham espaço no debate proposto, à luz de questionamentos sobre a persecução da excelência acadêmica e de modelos de gestão que impactam o real sentido do trabalho dos professores.

O **Livro 4** é constituído por artigos de autoria de pesquisadores do *Subprojeto 5 – Acesso e Permanência na Expansão da Educação Superior*. Esse

livro destaca a produção do conhecimento relacionado ao tema políticas públicas para a expansão da educação superior, e seus desdobramentos por meio dos programas federais, especialmente o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). O par acesso e permanência no contexto da educação superior brasileira ganha relevo nas discussões, a partir das produções científicas que envolvem as categorias expansão, democratização do acesso, e permanência em cursos superiores. Além disso, enfatizam-se os efeitos provocados pelos programas de assistência estudantil e os limites das políticas institucionais no atual contexto político brasileiro.

Por fim, o *Livro 5* está organizado com artigos vinculados ao *Subprojeto 6 – Produção do conhecimento na expansão da educação superior* e *7 – Educação Superior do Campo*. Os textos do primeiro subprojeto mencionado enfatizam a política de expansão da educação superior e suas contribuições para a qualificação da educação brasileira, em seus dois níveis – básica e superior. Caracterizam, também, as mudanças presentes nas identidades, nos papéis sociais, na organização e na gestão universitária, bem como percursos institucionais, trajetória da pesquisa e produção científica, políticas de internacionalização e perspectivas de qualidade acadêmica. Enquanto isso, os artigos produzidos por pesquisadores do segundo subprojeto apresentam reflexões que, partindo das diretrizes curriculares do Curso de Licenciatura de Educação do Campo, problematizam as políticas de formação de educadores na perspectiva da relação que se estabelece entre universidade e educação básica do campo. Além disso, investigam o contexto da expansão da Educação Superior do Campo, considerando as mudanças políticas, sociais e institucionais em curso, advindas da reforma do Estado Brasileiro.

Cabe destacar que o conjunto dos cinco livros caracteriza-se como uma oportunidade de agregar pesquisadores, graduandos, pós-graduandos em torno da temática da Expansão da Educação Superior, em especial sobre a questão do direito à educação superior pública no contexto da crise brasileira. Revela, substancialmente, a preocupação dos pesquisadores que participaram do XXV Seminário Nacional da Rede Universitas/BR com as políticas nacionais e internacionais de educação superior formuladas e implementadas no contexto da sociedade mundializada e sua relação com a produção do conhecimento e da ciência.

Nessa perspectiva, os resultados de pesquisas, consolidados nos cinco livros antes comentados, constituem elemento fomentador do debate científico e fortalecedor das investigações desenvolvidas nas diversas temáticas neles

abordadas. Enfim, mais do que dar visibilidade à produção do XXV Seminário Nacional da Rede Universitas/BR, essas publicações pretendem contribuir para os avanços na área, oportunizando reflexões e provocando novos diálogos sobre os rumos da expansão da educação superior brasileira.

José Vieira de Sousa – Universidade de Brasília

Arlete de Freitas Botelho – Universidade Estadual de Goiás

Claudia Maffini Griboski – Universidade de Brasília

(Organizadores)

## SUMÁRIO

### PARTE 1

#### **Produção do conhecimento na expansão da Educação Superior**

Ditadura e ensino superior na UERJ: resistência democrática em nome da ciência (1968/1978) .....	19
<i>Carlos Eduardo Martins da Silva</i>	
O programa de pós-graduação mestrado profissional em educação como política de expansão da educação superior e suas contribuições para educação básica .....	39
<i>Heloanny Araújo de Morais Nunes</i>	
O fomento à pesquisa em educação no âmbito do CNPQ: 1996-2016	56
<i>Josenilson Guilherme de Araújo</i>	
Produção de conhecimento, lógica das práticas e disposições da <i>libido sciendi</i> vivenciadas pelo estudante da pós-graduação. ....	81
<i>Maisa Aparecida de Oliveira</i>	
<i>Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes</i>	
Universidades federais: mudanças e limites no contexto do projeto desenvolvimentista (2003-2016). ....	97
<i>Suely Ferreira</i>	

### PARTE 2

#### **Educação do campo na expansão da Educação Superior**

A licenciatura em educação do campo no Ceará: uma prática pedagógica de ruptura com a racionalidade instrumental? .....	117
<i>Célia Maria Machado de Brito</i>	
<i>Mônica Castagna Molina</i>	

Cadê o campo das águas ribeirinhas? Análise documental sobre a Licenciatura de Educação do Campo da UFPA/Campus de Abaetetuba.....	134
<i>Dayana Viviany Silva de Souza</i>	
<i>Salomão Antônio Mufarrej Hage</i>	
Os riscos e as potencialidades na expansão da Educação Superior do Campo no processo de consolidação do curso de licenciatura em Educação do Campo na UFPA, Campus Universitário de Cametá-Pará.	149
<i>Hellen do Socorro de Araújo Silva</i>	
<i>Salomão Antonio Mufarrej Hage</i>	
<i>Georgina Negrão Kalife Cordeiro</i>	
<i>Rosilda Silva Costa</i>	
<i>Marco Aurélio Santiago Corrêa</i>	
Percepção de educação popular na expansão da Educação Superior do Campo.....	165
<i>Izabel Cristina Martins</i>	
<i>Edineide Jezine</i>	
A licenciatura em educação do campo no território ribeirinho: o que revela o estado da arte .....	176
<i>Jenijunio dos Santos</i>	
<i>Mônica Castagna Molina</i>	
Educação Superior do Campo e a questão agrária: o discurso e a prática social dos egressos do curso de licenciatura em educação do campo ...	192
<i>Márcia Mariana Bittencourt Brito</i>	
<i>Mônica Castagna Molina</i>	
A política do procampo na expansão da licenciatura em Educação do Campo na UNIFESSPA: auto-organização dos sujeitos em formação.	211
<i>Maria Célia Vieira da Silva</i>	
<i>Maura Pereira dos Anjos</i>	
<i>Glaucia de Sousa Moreno</i>	
Trabalho e cultura nos processos formativos da Escola do Campo em uma Comunidade Kalunga .....	228
<i>Maria Jucilene Lima Ferreira</i>	
<i>Mônica Castagna Molina</i>	

Universidade, movimentos sociais e docentes da Educação Básica: articulação no curso de licenciatura em educação do campo .....	248
<i>Maura Pereira dos Anjos</i>	
<i>Mônica Castagna Molina</i>	
Educação do campo e formação docente: tensões entre os campos disciplinares e a área de conhecimentos .....	264
<i>Nélia Suzana Britto</i>	
A formação do educador realizada por área de conhecimento na licenciatura em Educação do Campo da região Tocantina-PA .....	278
<i>Oscar Ferreira Barros</i>	
<i>Salomão Antônio Mufarrej Hage</i>	
A Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ .....	294
<i>Ramofly Bicalho dos Santos</i>	
Relação universidade – educação básica do campo: um estudo sobre o PIBID-diversidade no Campus de Abaetetuba da UFPA .....	311
<i>Joel Dias da Fonseca</i>	
<i>Dayana Viviany Silva de Souza</i>	
<i>Salomão Antônio Mufarrej Hage</i>	
Educação do campo: o mesmo corpo que brinca, se comunica, interpreta, pensa, resiste .....	324
<i>Jaciara Oliveira Leite</i>	
<i>Janderson Honorato Andrade</i>	
<i>Paula Lopes de Paula</i>	
Licenciatura em Educação do Campo/Licena/UFV: concepções teóricas e práticas pedagógicas .....	344
<i>Eugenio Alvarenga Ferrari</i>	
<i>Márcio Gomes da Silva</i>	
<i>Emiliana Maria Diniz Marques</i>	
<i>Tatiana Pires Barrella</i>	

Formação de educadores do campo na perspectiva da pedagogia da alternância: o caso da licencitura em educação do campo – área do conhecimento ciências agrárias com foco na agroecologia .....	362
<i>Gilsélia Macedo Cardoso Freitas</i>	
<i>Silvana Lúcia da Silva Lima</i>	
<i>Terciana Vidal Moura</i>	
<i>Miria Tatiane dos Santos</i>	
<i>Neilza Brito de Oliveira Nunes</i>	
A formação de educadores e educadoras do campo na Universidade Federal do Maranhão.....	381
<i>Diana Costa Diniz</i>	
<i>Anderson Henrique Costa Barros</i>	
<i>Raimundo Edson Pinto Botelho</i>	
<i>Juliana Rodrigues Rocha</i>	
<i>André Flávio Gonçalves Silva</i>	
A licenciatura em educação do campo na Universidade de Brasília: potencialidades da formação de professores no contexto da expansão da educação superior .....	398
<i>Marcelo Fabiano Rodrigues Pereira</i>	

1

# Produção do Conhecimento na Expansão da Educação Superior



## Ditadura e ensino superior na UERJ: resistência democrática em nome da ciência (1968/1978)

---

CARLOS EDUARDO MARTINS DA SILVA

**Resumo:** O presente trabalho enfoca, a partir da relação entre oralidade e memória, em tempos de “comissão da verdade” e “abertura dos arquivos” que na FCM/HUPE ocorreu em nome da ciência, do livre pensar e da autonomia das ciências médicas (FCM/HUPE) uma rede crítica ao sistema autoritário, possibilitando a sobrevivência física e intelectual de uma gama de indivíduos e cérebros comprometidos com um país e uma universidade democrática. Américo Piquet Carneiro, diretor da FCM, buscou conscientemente se utilizar de brechas na legislação universitária para na relação indivíduo e normatização, micro e macro, se contrapor politicamente ao regime autoritário e como parte integrante do seu projeto de universidade e sociedade criou, na mesma instituição que abrigava a Escola Superior de Guerra (ESG), o pioneiro Instituto de Medicina Social. Ao longo das entrevistas, percebemos uma grande riqueza empírica, assim, por opção de trazer a riqueza da memória, apresento algumas passagens *in totem*, mas sem perder o foco na intenção de, a partir da relação entre oralidade e memória, apresentar indícios em que as ricas experiências (Thompson) apontam ações, opções e emoções e identificam singularidades e novas elaborações sobre o passado com o qual compartilhamos uma proximidade temporal.

**Palavras-chave:** UERJ. Resistência. Medicina. Experiência. Docentes.

Tratando-se de uma pesquisa que partiu, inicialmente, dos depoimentos concedidos pelos professores, acabamos por imergir através da memória individual (e coletiva) na história da universidade. O debate entre história e memória pode nos auxiliar a desenvolver novas chaves para a inteligibilidade do passado e é dentro dessa

[...] perspectiva que explora a relação entre memória e história, ao romper com uma visão determinista que elimina a liberdade dos homens, coloca em evidência a construção dos atores de sua própria identidade e reequaciona as relações entre passado e presente ao reconhecer, de forma inequívoca, que o passado é construído segundo as necessidades do presente, chamando a atenção para os usos políticos do passado (FERREIRA, 2002, p. 14).

Nessa linha de raciocínio, percebemos um caminho fértil para identificar uma opção por leituras menos estruturalistas e mais dentro do campo da agência humana, por isso, compreendemos com Thompson (2001) uma leitura da realidade social inserida em sua temporalidade:

Mas, seguramente, qualquer visão mais madura da história (ou da realidade contemporânea) precisa, de alguma forma, combinar avaliações de ambos os tipos: dos homens como consumidores de suas próprias existência mortal e como produtores de futuro, dos homens como indivíduos e agentes históricos, de homens sendo e tornando-se (p. 172).

Entender história como a ciência dos homens em processo, de ciência do contexto, como indicado por Thompson, também colabora por compreender o papel da experiência como singularidade e não como modelo fixo, estável e único, portanto como modelo global.

O conhecimento histórico é, pela sua natureza, provisório e incompleto (mas não por isso inverídico), seletivo (mas não por isso inverídico), limitado e definido pelas perguntas feitas à evidência (e os conceitos que infirmam essas perguntas), e, portanto, só “verdadeiro” dentro do campo assim definido (THOMPSON, 1981, p. 49).

Ainda com Thompson para compreender no interior de um campo de visão de história que sob os signos das generalizações e das particularidades, do sincrônico e do diacrônico, indicam as singularidades da ciência histórica.

Os conceitos e regras históricas são, com frequência, dessa ordem. Exibem extrema elasticidade e permitem grande irregularidade; o historiador parece estar fugindo ao rigor, ao mergulhar por um momento nas mais amplas generalizações, quando no momento seguinte se perde nas particularidades das qualificações em qualquer caso especial. Isto provoca desconfiança, e mesmo hilaridade, em outras disciplinas (THOMPSON, 1981, p. 57).

No caso da universidade e, em específico, das ações dos docentes no interior dessa instituição social, podemos trazer as reflexões de Thompson:

Nem o terror nem o contra terror revelam seu significado numa pesquisa puramente quantitativa, pois as quantidades devem ser vistas dentro de um contexto total e isso inclui o contexto simbólico, que atribui valores diferentes a tipos distintos de violência. Portanto, a atenção às formas e aos gestos do ritual pode fornecer significativas contribuições ao conhecimento histórico (THOMPSON, 2001, p. 241).

No caso do nosso estudo, ao optarmos por pensar a universalidade, sem perder a importância para os estudos históricos da escala do (s) indivíduo (s) e, respectivamente, de suas memórias e experiências, novas reflexões foram suscitadas, nesse sentido:

Toda ação social é vista como o resultado de uma constante negociação, manipulação, escolhas e decisões do indivíduo diante de uma realidade normativa que, embora difusa, não obstante oferece muitas possibilidades de interpretações e liberdades pessoais (LEVI, 1992, p. 135).

Ao tentar compreender o contexto histórico que compõe o cenário dos sujeitos sociais participantes da pesquisa, o conceito de experiência do historiador E. P. Thompson é útil para resgatar a dimensão humana do processo social e político, pois, tal qual entende o autor, possibilita desvendar valores, normas, práticas de um grupo social, ou seja, pode-se descobrir o modo de ser deste grupo ou segmento social, a sua cultura.

Essa agitação, esses acontecimentos, se estão dentro do “ser social” com frequência parecem chocar-se, lançar-se sobre, romper-se contra a consciência social existente. Propõem novos problemas e, acima de tudo, dão origem continuadamente à experiência – uma categoria que, por mais imperfeita que seja, é indispensável ao historiador, já que comprehende a resposta mental e emocional, seja de um indivíduo ou de um grupo social, a muitos acontecimentos inter-relacionados ou a muitas repetições do mesmo tipo de acontecimento (THOMPSON, 1981, p. 15).

Hoje, na perspectiva da história do tempo presente, pensar as condições de ação social em determinadas situações, se faz necessário, em nossa pesquisa, pensar o controle social e as relações de dependência, temáticas que encontramos nas fundamentações teóricas em Norbert Elias. Revel nos indica:

Elias pensa o social em termos de interdependências, quer se trate dos indivíduos ou dos grupos: a noção de configuração (*figuration*) serve para identificar o complexo de ligações de dependências

recíprocas que constituem a matriz do jogo social e que estão em permanente atualização entre aqueles que são os protagonistas (REVEL, 2009, p. 83).

É na teia da complexidade jogos, lutas, embates e debates por onde andam, correm e agem os agentes sociais que são fundamentais para compreender as singularidades. Pois, segundo Coelho: “Além disso, cada acontecimento é protagonizado por sujeitos distintos, também irrepétiveis. Só mediante uma arbitrariedade metodológica se pode desconsiderar a evidência da singularidade dos sujeitos históricos” (2010, p. 8).

Ao refletir sobre os acontecimentos no interior da universidade, Revel (2009) me leva a relacionar o sincrônico com o diacrônico, porque para o autor:

[...] os antropólogos vão da estrutura abstrata à explicação do acontecimento concreto. Os historiadores desvalorizam o acontecimento único em favor de estruturas recorrentes subjacentes. Também paradoxalmente, os antropólogos colocam-se daqui em diante sob uma perspectiva diacrônica, enquanto muitos historiadores atuais estão sob uma perspectiva sincrônica (REVEL, 2009, p. 113-114).

Creio que o debate sobre as perspectivas diacrônica e sincrônica permitem lançar novas interpretações da trama do social e, portanto, sobre o processo histórico. Thompson também refletiu sobre essa temática na obra “A miséria da teoria”,

Tudo começa pelo questionamento da cognoscibilidade do processo, como uma lógica total de mudança de conjunto de atividades inter-relacionadas, e termina fazendo pender os vocabulários do conhecimento, muito acentuadamente (ou mesmo absolutamente) no sentido de procedimentos antes sincrônicos que diacrônicos. O diacrônico é posto de lado como uma “narrativa” não estruturada, um fluxo ininteligível de uma coisa oriunda de outra. Somente a estase da análise estrutural pode trazer o conhecimento. O fluxo dos acontecimentos (“tempo historicista”) é uma fábula empirista. A lógica do processo é recusada (THOMPSON, 1988, p. 83).

Assim, a perspectiva metodológica da história oral, inserida na pequena escala de observação do social, associadas às fontes primárias e secundárias, possibilitou um novo olhar do complexo jogo social da universidade no período autoritário e da luta da resistência democrática.

## **Memórias e experiências da ditadura e da resistência democrática na UERJ: indícios e singularidades**

*Marx não estudou antropologia.* (E. P. Thompson)

Os indícios que percebemos durante a realização das entrevistas abriu a possibilidade de construir uma perspectiva diferenciada de estudo sobre a universidade, nos deparamos, logo ao primeiro olhar, com uma gama significativa de militantes políticos resistentes à ditadura entre os quadros da Universidade que abrigou a Escola Superior de Guerra antes da anistia política em 1979 e esse fato nos causou um profundo *estranhamento*, assim, o estranhamento “é um meio para superar as aparências e alcançar uma compreensão mais profunda da realidade” (GINZBURG, 2001, p. 36).

Esse “novo” caminho de repensar a universidade nos levou a essa operação histórica diacrônica, complexa, porém mais interessante dentro desse campo “aberto”, assim, em nossa primeira entrevista com o professor Ricardo Donato, comprehendi que, no caso do Hospital, existia um campo político crítico ao regime instalado com o golpe civil-militar, tomando como parâmetro a passagem do entrevistado de discente à docente, solicitei ao professor que confirmasse os marcos cronológicos do seu processo na universidade e, assim, fui assinalando com o entrevistado: “você entra aqui em 1964 como aluno, em 1969 o senhor se forma, passa por 1968 aquele movimento todo, em outubro de 1968, em 1969 o senhor termina a graduação, faz residência em 1971” (Entrevista com o prof. Ricardo Donato, em 28/03/2012); e ele confirma: “ainda em de 1971 eu sou contratado como docente” (Entrevista com o prof. Ricardo Donato, em 28/03/2012).

Procurei pistas sobre esse processo na tentativa de avançar a investigação, perguntei sobre a relação dele com alguns professores que tinham um significativo poder no Centro Biomédico, com o professor Piquet Carneiro, o professor Jayme Landmann e o professor Suassuna e como estes professores atuaram no período da ditadura civil-militar, ou seja, se eles se posicionaram contra a ditadura. O prof. Ricardo Donato respondeu: “em determinado momento sim, com certeza, eu não considero nenhum deles tenha sido aliado da ditadura” (Entrevista realizada em 28/03/2012).

Continuei as reflexões e busquei dialogar com informações de outras entrevistas para avançar nos questionamentos sobre esse processo de ingresso

na universidade e dialogando com o professor Bruno<sup>1</sup>, quando debatíamos a repressão na universidade, ele afirmou:

Então, essa questão da repressão, o 477, entendeu? O 477 eu não me lembro de ter sido aplicado no hospital. Mas certamente você vai encontrar pessoas lá do campus que podem te guiar sobre isso aí. [...] (Entrevista com prof. Bruno, realizada em 20/03/2012).

Procurando indícios sobre o uso do 477/68 no Hospital, obtivemos a inédita<sup>2</sup> informação apresentada por L. Roberto Tenório<sup>3</sup>, indicando um elemento que nos dá pistas sobre a diferenciação entre o campus e o hospital, o 477 no centro biomédico:

T: Expulsou o Andrade, expulsou o Fritz, expulsou o Campos, expulsou o Ivan. Expulsou gente que depois voltou. O Andrade é uma pessoa importante para você entrevistar. É professor de Microbiologia lá, professor titular de Microbiologia, o Andrade. Voltaram durante a ditadura. O Piquet ajudou muito nessa volta. (Entrevista com Luiz Roberto Tenório, realizada em 01/08/2013)

Na entrevista realizada com o prof. José Eustáchio Bruno, ao tratar de sua atividade política logo após a chegada ao Hospital, o professor da medicina chama a atenção para a existência de uma significativa militância entre os médicos, o que possibilitou a convocação de uma greve dos residentes<sup>4</sup> no HUPE, nos primeiros dias de 1969, eis o relato do prof. Bruno:

Como os R2s recebiam, os R1s estavam querendo receber também. E eu era R1. Aí eu fui para essa assembleia, sentei lá no fundo no teatro e algumas pessoas falando e foi nessa época que eu até conheci o Tenório e outros companheiros lá. [...] o pessoal votou pela greve e eu também votei, tinha o meu direito a opção e eu votei e até por questões

1 J. E. Bruno é formado em medicina pela PUC/MG, e foi simpatizante da organização de esquerda POLOP. Chega ao Rio de Janeiro em janeiro de 1969 para fazer residência médica.

2 Não encontramos, nos livros, nenhuma referência ao processo dos professores no centro Biomédico.

3 Luiz Roberto Tenório foi cassado pelo AI-5 e retorna ao Hospital em 1975 sob proteção do seu tio paterno, Oscar Accioly Tenório reitor da UERJ entre 1972-1976. Após a saída de seu tio da reitoria, L. Tenório permaneceu na universidade. Ao tomar conhecimento da segunda sessão de tortura (1972) em seu sobrinho, o reitor Oscar Accioly Tenório demitiu a esposa e a sobrinha do General Sílvio Frota, ambas, funcionárias da Universidade.

4 Ricardo Donato afirmou que foram realizadas duas greves de médicos residentes no HUPE, uma em 1969 e outra em 1970.

de interesse também, porque eu era R1, ia ser remunerado (Entrevista com o prof. José Eustáchio Bruno, realizada em 20/03/2012).

Mesmo após participar das atividades do movimento dos residentes, o então grevista José E. Bruno torna-se médico, assistente do professor Jayme Landmann e, ainda na ditadura, professor da FCM. Ao saber do acontecimento de greve dos médicos-residentes em 1969 e 1970 no hospital das clínicas após o fechamento político implantado pelo AI-5, indaguei Tenório sobre esses acontecimentos e ele, para a minha grata surpresa, me indicou mais uma greve:

A liderança principal dessa greve se chama Paulo Gadelha<sup>5</sup>. Em 78. Presidente da Fiocruz hoje. Presidente eleito, eleito! O Gadelha foi lá da escola, liderança do movimento residente, e fez a primeira greve nacional<sup>6</sup> no regime militar ainda em 78! Em 78! [...] ele teve a petulância e a coragem política! Foi ótimo! (...). (Entrevista com Doutor Luiz Roberto Tenório, realizada em 01/08/2013).

Percebe-se que havia, naquele contexto na UERJ, diferentes relações/interações, que não podiam ser resumidas apenas na relação entre a ação repressora no hospital e no campus e o poder instituído em nosso país, mesmo nesse período as relações eram complexas e contraditórias, não deveriam ser entendidas de modo unilateral, durante a entrevista com o prof. Bruno com base nos indícios que considerei ter encontrado, insisti no papel que o prof. Piquet Carneiro teve à frente da direção da FCM e do centro Biomédico, como uma pessoa que garantia certa liberdade de atuação política, parece que ele exercia um papel de “protetor” de alguns estudantes, médicos e docentes que atuavam neste espaço:

[...] outras pessoas talvez, não só dele, mas de outras também. Você não tinha [como] falar sobre isso, o nível de repressão do hospital era um pouco mais atrasado com relação à universidade como um todo [...] Então, a coisa estava muito mais direcionada para o campus, essa repressão era mais direcionada para o campus [...] Para o bem foi isso [...] um certo esquecimento da área biomédica (Entrevista com o prof. José Eustáchio Bruno, em 20/03/2012).

“Outras pessoas? O nível de repressão do hospital era um pouco mais atrasado com relação à universidade”, belos indícios do prof. Bruno que nos

<sup>5</sup> Graduado em Medicina pela FCM/UERJ, 1970-1976. Residência Médica no Hospital de Clínica da UERJ, 1977-1978. Foi presidente da Associação Nacional dos Médicos Residentes.

<sup>6</sup> Primeira greve nacional ocorrida durante a ditadura militar. Essa greve foi anterior a greve dos operários do ABC paulista liderado por LULA, segundo L.R. Tenório.

dão conta do distanciamento entre as diversas unidades na dual universidade e interessante que a entrevista com o professor Eduardo Farestein nos levou ao

[...] professor Landmann recebia a representação estudantil, independente, não perguntava ali quem era ou quem não era, ele recebia. Do jeito dele, nem sempre muito amável, ele conversava e tinha lá suas limitações impostas pela situação geral. E não me lembro dele pessoalmente perseguir ninguém por iniciativa própria. Ele às vezes mandava aviso que Fulano havia... seguranças tinham perguntando por Fulano ou Sicrano e ele mandava esse recado para as pessoas: “Olha Fulano, andaram perguntando por você (entrevista realizada em 26 de setembro 2013).

Ainda continuando na mesma entrevista, a tratar dos “avisos”: “[...] eu hoje acredo que esses avisos, que esses recados que ele mandava eram/tinham uma motivação de fato de proteger e avisar as pessoas que elas estavam sendo visadas” (entrevista realizada em 26 de setembro 2013).

Ao pesquisar as resistências no Hospital Universitário/Faculdade de Ciências Médicas no Banco de dados do grupo Tortura Nunca Mais, me deparei com uma interessante informação: o professor catedrático da Universidade tinha respondido um IPM<sup>7</sup> que é assim relatado no Boletim<sup>8</sup>

[...] O diretor da faculdade, Américo Piquet Carneiro, em que pesem várias evidências contidas nos autos, de ter cooperado com as investigações sobre seus colegas e sobre a professora Nina<sup>9</sup>, acabou sendo indiciado no final do inquérito, por omissão na repressão aos alunos [...] (ARQUIDIOCESE DE SÃO PAULO, 1985, p. 232 ).

Sobre o IPM de Piquet Carneiro, o diálogo com L. Tenório nos dá uma pista interessante sobre esse processo complexo:

**LT:** Na minha prisão da aeronáutica, os caras [...] Em 69, queriam que eu dissesse qual era a participação do Piquet Carneiro nos movimentos de esquerda da faculdade. E eles falavam: “Não é possível que ele não tenha.” Moisés era assistente dele, Hésio Cordeiro era assistente dele,

<sup>7</sup> IPM: Inquérito policial Militar. A primeira pista sobre o IPM do professor Américo Piquet Carneiro encontrei no site do Instituto de Biologia da UERJ, a segunda informação foi em pesquisa no jornal Correio da manhã e a terceira fonte foi no Boletim do grupo Tortura Nunca mais (BNM n.400). O IPM foi aberto no dia 11 de julho de 1969 na escola de comando e Estado-Maior da Aeronáutica.

<sup>8</sup> Boletim Nunca Mais – número 400/Grupo Tortura Nunca Mais.

<sup>9</sup> Professora Nina Pereira Nunes, professora do Instituto de medicina social e filha do médico, ex-deputado estadual e ex-preso político, Adão Pereira Nunes.

Ricardo Donato foi, Emilio Francisco, todos eles de esquerda (Entrevista com Luiz Roberto Tenório, realizada em 01/08/2013).

Se o professor Landmann mantinha-se em uma posição de resistência fechada, o professor Catedrático Américo Piquet Carneiro mantinha-se em uma postura mais aberta, como podemos observar na sua participação ativa contrária ao sistema.

Havia uma rede de solidariedade às famílias de perseguidos políticos. Havia uma rede de solidariedade brasileira que havia contribuído no pagamento de advogados a presos políticos e etc. E o professor Piquet contribuía regularmente, monetariamente para essa rede (entrevista realizada com o Prof. Eduardo Farestein em 26 de setembro 2013).

Auxílio financeiro, entregue a rede de solidariedade através de um aluno de graduação<sup>10</sup>, marcava durante o auge da ditadura uma postura de resistência, confiança e solidariedade do cristão e progressista que negou-se a entregar os estudantes em 1968 e será defendido, pelo seu grande nome na medicina carioca e pelo papel de representante da FCM, publicamente pelo conselho universitário, conforme indica o jornal “O Correio da Manhã” – “UEG solidária ao diretor da faculdade de C. Médicas”:

Em face do Inquérito Policial Militar (IPM), na faculdade de ciências médicas, da Universidade do Estado da Guanabara, o conselho universitário da UEG, em sua última sessão, enviou ao professor Américo Piquet Carneiro, diretor da faculdade de Ciências médicas, a seguinte mensagem – “o conselho universitário da Universidade do Estado da Guanabara resolveu em sua última reunião apresentar irrestrita solidariedade ao professor Américo Piquet Carneiro, membro do colegiado e diretor da Faculdade de Ciências Médicas, em face da conjuntura que injustamente envolve sua reconhecida devoção ao ensino superior, ao qual se tem dedicado com isenção ideológica, amor ao apostolado, total probidade, exemplar desprendimento e admirável mobilização de cultura científica (Correio da Manhã, 09/08/63, sábado, p. 9).

Essa diferença entre o campus e o Hospital, fundamental para compreender que mesmo tão pertos geograficamente e tão distantes politicamente; eis que o campus, nos é confirmada pelo pensamento de Eduardo Farestein:

---

10 Eduardo Farestein (Medicina)

Então a impressão que eu tenho que muito da história anterior, dessa trajetória diacrônica que você, que na minha impressão você captou de forma muito perspicaz, ela deriva do fato de como universidade, enquanto tal, unificada, era uma história recente. E as Ciências Médicas também, havia uma história específica, por exemplo, da luta pela incorporação do Hospital Pedro Ernesto. Isso não era uma história da UERJ, era uma história da Faculdade de Ciências Médicas. Eu acho que isso dá um pouco a noção e pode, sobre um certo ponto de vista institucional, explicar estes fenômenos diacrônicos que você detecta no período de seu interesse. Porque havia uma história prévia que era específica também e ela continua mantendo essa especificidade em outras circunstâncias (entrevista realizada em 26 de setembro 2013).

Essa percepção do professor durante a sua análise da diferenciação do campus e hospital fica também clara em nossas leituras, pois, “nem mesmo a construção do campus, que agrupou geograficamente as diversas unidades, promoveu a quebra desta estrutura fragmentada das escolas do ponto de vista acadêmico” (MANCEBO, 2006, p. 36).

Além da luta pela incorporação do Hospital, são interessantes as reflexões sobre a frente de resistência dos alunos e professores contra a política impositiva (heterônoma) do governo autoritário de aumento das vagas na universidade (excedentes) que na UERJ colocou em lados opostos o corpo médico e a política educacional do governo federal e estadual. É interessante pensar que essa luta em pleno autoritarismo aprofundou a opção no centro biomédico pela sua autonomia.

Esse trio<sup>11</sup> me chamou perguntando qual seria a posição nossa em relação aos excedentes [...] fomos contra a entrada dos excedentes, porque os excedentes transformariam uma faculdade, que se a capacidade para ministrar para 80 e 100 alunos, iria para 300 alunos. A Universidade do Brasil naquela época aceitou os excedentes e caiu a qualidade de ensino porque aceitou os excedentes. E o que era mais grave nos excedentes, eles foram negociar a entrada deles diretamente com o Costa e Silva, Presidente da República, levado pelo Suplicy, Ministro da Educação e Cultura. E ai eles criaram a turma Iolanda Costa e Silva, que era mulher do Costa e Silva, para agradar o regime militar e poder entrar na faculdade com notas baixíssimas etc. E era uma quantidade enorme de excedentes. Então essa luta de resistência

---

11 Américo era diretor, o vice era o Jaime que acumulava a direção do hospital e o Paulo de Carvalho que era o diretor do Centro Biomédico.

contra os excedentes, contra esse clientelismo do governo em cima da Faculdade de Ciências Médicas, unificou o Movimento Estudantil com o movimento dos Professores, independente da ideologia dos dois movimentos. Isso foi muito importante. Uma frente única para resistir (...) (Entrevista com Luiz Roberto Tenório, realizada em 01/08/2013).

Frente para resistir à “quebra da qualidade acadêmica da faculdade”, frente pra resistir à política de intervenção “disfarçada” do governo, frente pela autonomia, porém contraditoriamente esses setores não avançavam em uma luta mais consequente para a ampliação da universidade publica. Durante a entrevista com o médico Luiz Tenório fui percebendo mais nitidamente a ação pessoal e política que alguns professores da FCM tiveram frente a alguns acontecimentos e é apresentada pela memória dele sobre seus mestres:

[...] Quando eu fui cassado pelo AI-5, foi na época que estava fazendo seleção para residente, o Landmann falou: “Tenório não pode mais continuar como residente. Está muito visado. Vai acabar sobrando problema para gente.” Quem segurou a peteca foi o Virgílio Pinto, que era o diretor do (trecho não identificado 1.20.11) dentro do hospital, assistente do Landmann. Virgilio tentou ali. O Malta Maia, por exemplo, quando eu fui preso na aeronáutica, ficava incomunicável. [...] Malta Maia quando soube que eu fui torturado, ele era presidente da Academia Brasileira de Medicina, ele foi pro Hospital da Aeronáutica, chamou o diretor e falou “eu quero ver meu assistente porque eu soube que ele tá preso ai.” Ai um brigadeiro que era médico “Professor, você não pode ver, ele está incomunicável, Lei de Segurança Nacional”, “Como não? Eu não posso ver?”. Desceu, sentou num banquinho que tem no jardim do hospital, figura conhecíssima [...] sentou ali, todo quanto era médico que entrava ali conhecia o professor Malta Maia, diretor do Miguel Couto, “o que o senhor está fazendo?” “estou esperando para poder falar com meu assistente”. Ai foi criando um clima dentro do hospital que o diretor foi ficando, chegou no final da tarde, ele lá, sem comer, sem nada, ai o brigadeiro voltou com ele, me trouxe, levou ele até o quarto que eu estava preso. Malta Maia me perguntou o que eu estava precisando, se estava sendo bem tratado e tal. E a partir dai quebrou a incomunicabilidade, no dia seguinte o advogado foi me ver, os familiares puderam me visitar e etc. Graças à atitude dele.

Foi esse que te levou para o sítio que o senhor comentou...

LT: Não, quem me levou para o sítio foi o médico do Lacerda, Antônio Rebello Filho. Professor da FCM de clínica médica. E o Antônio Rebello era de direita, lacerdista! Criou o clube do Lacerda depois que

o Lacerda morreu, ele e uma outra galera. Morava ali em frente a UERJ. E nós ficamos amigos, ele foi médico do meu pai. E ele, um dia eu chegando ao hospital Pedro Ernesto de manhã cedo, ele estava na porta do hospital, eu dei o carro. “Entra no meu carro”, eu “Mas por quê?” e ele “Entra! Você não confia em mim?” ai eu entrei. Assim que entrei no carro: “Você está na lista para ser jogado do helicóptero!”. A lista que Burnier fez que o Sérgio macaco denunciou. Sabe dessa história, né? “Você está nesta lista! Então você vai ficar escondido lá no sítio” Mario Lago passou por lá. (Entrevista com Luiz Roberto Tenório, realizada em 01/08/2013)

Professores Virgílio Pinto, Malta Maia e Antônio Rebello Filho, homens que não eram considerados “progressistas”, mas se colocaram, pontualmente, contra o sistema, inclusive no tangente ao processo de violação aos direitos humanos. A posição política desses mestres pode ser vista como uma atitude isolada em relação a Tenório, mas pode também nos indicar que na modulação social do centro biomédico, segundo os indícios, esta seria uma unidade acadêmica com menor grau de vigilância repressora, como indicado acima pelos entrevistados e/ou *locus* de uma maior possibilidade de ação política, inclusive dos lacerdistas, presença significativa nas ciências médicas e críticos aos rumos da ditadura já em 1968. Durante a entrevista, Tenório me chamou a atenção para atitude individual de outros professores, entre eles, o então diretor do hospital,

A Nilcéa<sup>12</sup> foi casada com o Eduardo Farestein professor de medicina social. Os dois estavam um pouco visados pela repressão. O Landmann<sup>13</sup> chamou os dois e mandou os dois para os EUA<sup>14</sup> para fazer curso lá para livrá-los da prisão. Nilcéa deve isso ao Landmann. (Entrevista com Luiz Roberto Tenório, realizada em 01/08/2013)

É o próprio Eduardo Farestein que interessantemente aborda seu exílio e o retorno à universidade em 1977 e o processo de aceitação por parte da FCM/UERJ de sua documentação naquele período e o conhecimento, por parte do “novo” diretor da faculdade, das motivações de sua saída do país. Nas palavras do professor:

12 Professora da FCM, ex-reitora da UERJ (2000/2004) e ex-Ministra da Secretaria Especial de políticas para as Mulheres (2004/2006).

13 Segundo o próprio, em entrevista realizada em 1996 ao Jornal MED ON LINE/n.5, foi fundador do PSB (Partido Socialista Brasileiro) em 1945 e esteve na Rússia com o Historiador Jacob Gorender em 1959.

14 México. Segundo informações de Eduardo Farestein, seu companheiro a época.

Isso tudo foi examinado pelo Conselho Departamental e foi considerado Internato válido. Não era a primeira situação que o Internato podia ser reconhecido como uma coisa realizada fora dos muros da faculdade ou do próprio Hospital Pedro Ernesto.

Ele sabia os motivos da inda e vinda?

**E:** Ele sabia e não houve qualquer obstáculo que isso fosse realizado no Conselho Departamental sem que isso fosse um empecilho. (entrevista com o professor Eduardo Farestein realizada em 26 de setembro 2013)

Contraditório e diferente, os caminhos percorridos pela UERJ durante a ditadura civil-militar é interessante pensar, mais uma vez, que a universidade que tinha a “velha” Escola Superior de Guerra e ao mesmo tempo tinha tamanha resistência na FCM/HUPE a ponto de ter força acadêmica e política para criar o respeitado e novíssimo Instituto de Medicina social.

Então, os próprios fundadores do Instituto de Medicina Social, Hésio Cordeiro, Nina Pereira Nunes, Moisés Szklo, tinham sido ativos no CASAF pré-64 e nos pós-64 imediato. Se formaram nessa época e foram abrigados na Clínica Médica do Professor Piquet Carneiro como auxiliares de ensino, que entre aspas, tramou junto com eles, e viabilizou a retirada de uma costela da Faculdade de Ciências Médicas para formação do Instituto de Medicina Social em um período em que isso parecia quase que uma missão impossível, ou seja em 1969 para 1970. E já vinha com uma marca de incorporação das Ciências Sociais a Saúde, ao Ensino. E isso era flagrantemente oposto ao espírito que a escuridão que vinha caindo sobre o país. E, no entanto isso aconteceu (Entrevista com o professor Eduardo Farestein realizada em 26 de setembro 2013).

Durante a entrevista com o professor Ricardo Santos<sup>15</sup>, tratamos de abordar a sua forma de ingresso na universidade e o processo de contratação na Universidade,

Em 75, o Guilherme me indica junto com o professor Romildo Bueno para ser contratado pela Farmacologia da UERJ. [...] Eu entro com carteira, como contratado da faculdade de Ciências Médicas e passo depois em 76 ou 77, não me lembro exatamente, para o IB, automaticamente com a fundação do Instituto de Biologia [...] a

---

<sup>15</sup> Militante do PC do B, preso entre junho e agosto de 1973 no DOI-CODI RJ. Professor do instituto de Biologia e primeiro presidente da Asduerj (1979/1981).

disciplina de Farmacologia passa a compor o Instituto de Biologia (Entrevista realizada em 02/04/2012).

Retornei à questão da sua prisão política e do seu processo de ingresso na Universidade e indaguei se tal acontecimento havia interferido no seu relacionamento com o prof. Roberto Alcântara Gomes<sup>16</sup> e, assim, Ricardo Santos respondeu:

Não. [...] De forma nenhuma. Ele era uma pessoa [que] eu já conhecia do Instituto de Biofísica da UFRJ, tínhamos uma visão dele de uma pessoa conservadora, com competência técnica brilhante, membro da Escola Superior de Guerra, o que era currículo favorável ao poder da época. E, no entanto, ele não colocou nenhuma objeção, ou seja, eu encontrei na UERJ um sistema que não exigia atestado ideológico. Até que a UERJ me parecia muito segura (sentido irônico, naturalmente), porque aqui dentro estava a Escola Superior de Guerra [...]. Aqui dentro estava a Escola Superior de Guerra, então não existia exigência de atestado ideológico, aqui era muito mais disfarçado, embora efetiva a repressão. [...]. (Entrevista realizada em 02/04/2012).

A reflexão do professor nos indica um dos caminhos de pesquisa, pois, por ser a UERJ a universidade que abrigava a própria encarnação do sistema, não seria necessário solicitar o atestado ideológico, porém, em 1968, a universidade já tinha colaborado com o processo de perseguição e prisão de vários dirigentes estudantis e, inclusive, com a cassação pelo decreto-lei 477 de três professores do campus<sup>17</sup>,

Pelo menos um deles, o professor Carlos Haroldo Porto Carreiro de Miranda, considerado um dos melhores na sua área, recorreu argumentando que a UEG era fundação de direito privado, situando-se, portanto, fora da jurisdição do AI-5. O Conselho Universitário, entanto, aprovou o parecer do relator, confirmando o ato (BEssa, 1990, p. 4-5).

É, aqui, que encontramos um elemento contraditório e que nos coloca, novamente, de frente a questão-problema de nossa reflexão: uma universidade que usou o decreto-lei 477 e o AI-5, mas que não solicitava o atestado ideológico<sup>18</sup>, e é nesse sentido que uma das possíveis compreensões para não

16 Diretor do instituto de Biologia.

17 Professores: Bayard Boiteux, Carlos Haroldo Porto Carreiro de Miranda e Helio Marques.

18 A UERJ também não solicitava o comprovante de participação eleitoral.

solicitar o dito atestado estaria na instalação da ESG<sup>19</sup>, no pós-68, pois a sua presença “[...] força os homens desarmados, nos espaços sociais pacificados, a controlarem sua própria violência mediante precaução ou reflexão. Em outras palavras, isso impõe às pessoas um maior ou menor grau de autocontrole” (ELIAS, 1993, p. 201).

Podemos “sentir” que os (micro) poderes tiraram proveito desse fato político e cultural para “passar” elementos que não puderam estar “oficialmente” nesse espaço, essa perspectiva de raciocínio, dada pela “oportuna” vinda da ESG para a UERJ, é um dos elementos da linha de investigação para compreender a existência de uma gama de professores progressistas dentro da universidade. Ou o “filtro” não funcionava ou não o queriam colocar em funcionamento na, singular, UERJ.

Um conjunto de fatores foi fundamental para consolidar um espaço na universidade, apesar de toda a perseguição política e ideológica dentro e fora do espaço uerjano, com certa garantia de movimentação intelectual e política aos militantes do movimento estudantil que viraram (ou não) professores e/ou médicos e por enquanto podemos afirmar categoricamente que o encontro positivo entre a história da escola fundadora com as lutas unificadas (incorporação do Hospital/contra os excedentes) dos professores e estudantes, as posições críticas dos progressistas, liberais e, mesmo nessa singular configuração social, dos lacerdistas pós-68, com a mentalidade e cultura científica nesse espaço formador, possibilitou durante o processo de redemocratização que esse espaço fosse o impulsor de uma nova mentalidade universitária, de uma nova síntese.

Ao mudarmos as escaras de observação, sem deixar de pensar em conexão, do micro para o macro, do indivíduo para a estrutura, poderemos perceber que são proteções políticas, intelectuais, científicas, são proteções pela autonomia científica e intelectual, essas ações vão de encontro às reflexões apontadas por Fontes (1997):

O conhecimento – ou o campo científico – mantém sempre uma relação constitutiva com o poder, em especial, com o poder do estado. Essa relação pode ser definida como uma tensão permanente entre a dependência frente ao poder e à autonomia, isto é, a capacidade de decidir, segundo critérios próprios, as direções de pesquisa e os protocolos de controle interno. Ao reduzir-se essa tensão, resolvida em

19 Não encontramos em nenhuma obra sobre a História universidade referências sobre a vinda da ESG para a universidade.

favor do poder o conhecimento vê limitada a matriz de sua capacidade inovadora, submetida às injunções da rotina. Limitam-se assim suas características próprias, dentre elas a de tensionar a lógica do poder – e sua reprodução – pela permanente introdução de outros critérios de verdade. (p. 117)

Continuando na lógica apresentada por Fontes, em História e Verdade, “assim, o regime da verdade científica torna-se, ele próprio, um espaço de luta” (1997, p. 117). E os micropoderes na universidade? “Então, frente a esta política global do poder se fazem revides locais, contra-ataques, defesas ativas e às vezes preventivas” (Michel Foucault, 1979, p. 74).

### **(In) conclusão provisória**

*Em outras palavras, quanto mais Superficial alguém for, mais provável será que ele ceda ao mal. (Hannah Arendt)*

Nesse pequeno artigo, a partir da relação entre oralidade e memória, apresentamos indícios em que as ricas experiências apontam ações, opções e emoções e identificam singularidades e novas elaborações sobre o passado com o qual compartilhamos uma proximidade temporal. Percebemos que no caso da Faculdade de Ciências Médicas/Hospital Universitário Pedro Ernesto ocorreu uma rede crítica ao sistema vigente, ficando claro que, nessa instituição social, as proteções em nome da ciência, do livre pensar e da autonomia das ciências médicas configuraram um espaço que possibilitou a sobrevivência física e intelectual de uma gama de indivíduos e cérebros comprometidos com um país e uma universidade democrática, essa rede crítica ao sistema foi fundamental para, no alvorecer da redemocratização, construir uma nova universidade, diga-se de nota, a primeira universidade pública a realizar eleições livres para a reitoria (1983).

### **Referências**

ARQUIDIOCESE DE SÃO PAULO. **Projeto “Brasil: nunca mais”.** Tomo III: Perfil dos atingidos. Arquidiocese de São Paulo. 1985. Disponível:< [http://bnmdigital.mpf.mp.br/DocReader/docreader.aspx?bib=REL\\_BRASIL&pesq=americo+piquet+carneiro&pesquisa=Pesquisar](http://bnmdigital.mpf.mp.br/DocReader/docreader.aspx?bib=REL_BRASIL&pesq=americo+piquet+carneiro&pesquisa=Pesquisar) >. Acesso em fev. 2017.

BESSA, J. R. **UERJ em questão.** Ano II, nº 9. Novembro de 1990, pp.4-5.

CASTANHO, S. **Teoria da história e história da educação:** por uma história cultural não culturalista. Campinas: Autores Associados, 2010.

- CHARTIER, R. A visão do historiador modernista. In: AMADO, J.; FERREIRA, M. M. (Orgs.). **Usos e abusos de história oral**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1996.
- COELHO, E. **Para a crítica de certa razão histórica: sobre o método e os historiadores**. Laboratório de História e Memória da Esquerda e das Lutas Sociais–Labelu/Uefs, 2008. Disponível: < [http://www.unicamp.br/cemarx/anais\\_v\\_colloquio\\_arquivos/arquivos/comunicacoes/gt2/sessao2/Eurelino\\_Coelho.pdf](http://www.unicamp.br/cemarx/anais_v_colloquio_arquivos/arquivos/comunicacoes/gt2/sessao2/Eurelino_Coelho.pdf) >. Acesso em mar. 2017.
- CORREIO DA MANHÃ. Lisboa, Portugal. 09 de agosto de 1963. p. 09
- ELIAS, N. **O processo civilizador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.
- FERREIRA, M. M. **História, tempo presente e história Oral**. Topoi. Revista de história. Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em História Social da UFRJ/7letras, set 2002, n.5, p314-332.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- FONTES, V. História e Verdade. **Revista Ciências e Letras**, n 18, Porto Alegre,1997.
- GINZBURG, C. **Mitos, emblemas e sinais: Morfologia e História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.
- GINZBURG, C. **Olhos de madeira: nove reflexões sobre a distância**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- GOHN, M. G. M. A pesquisa na produção do conhecimento: questões metodológicas. In: **EccoS – Revista científica**, UNINOVE, São Paulo, V.7, n.2,p 253-274, jul/dez 2005.
- HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 1990.
- LEFEBVRE, H. **Para compreender o pensamento de Karl Marx**. Lisboa. Edições 70. 1966.
- LEHER, R. Florestan Fernandes e a Universidade no Capitalismo Dependente. In: FÁVERO, O. (Org.) **Democracia e educação em Florestan Fernandes**. Campinas, SP; Autores Associados; Niterói, RJ: EDUFF, 2005.
- LEVI, G. Sobre a micro-História In: BURKE, Peter (org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.
- MANCEBO, D. UERJ: Da Gênese utilitária aos compromissos “Pró-Ciencia”. In: MOROSINI, M. (Org.) **A universidade no Brasil: concepções e modelos**. Brasília: INEP, 2006.
- MANCEBO, D. UERJ: **Da gênese aos compromissos**. Rio de Janeiro: Eduerj, 1996.

- RAMADON, L. F. **UERJ: uma história apaixonante.** Disponível em: <<http://lframadon.sites.uol.com.br/>>. Acesso em ago. 2016.
- NOSELLA, P.; BUFFA, E.R. **Instituições escolares – por que e como pesquisar.** Campinas: Alínea, 2009.
- REVEL, J. **Jogos de escalas:** a experiência da microanálise. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, 1994.
- REVEL, J. **Proposições: ensaios de História e Historiografias.** Rio de Janeiro: Eduerj, 2009.
- SANTOS, R. UERJ e ASDUERJ. **Elementos para uma análise crítica da UERJ – Pela reestruturação da Vida Universitária.** Mimeógrafo. 1982.
- THOMPSON, P. **A voz do passado:** história oral. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1992.
- THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros.** Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- \_\_\_\_\_. **A miséria da teoria.** São Paulo: Companhia das Letras, 1988.
- \_\_\_\_\_. **As peculiaridades dos ingleses e outros artigos.** In: Negro, Antonio L. e Silva, Sergio (org.) Campinas: Editora da Unicamp, 2001.

# O programa de pós-graduação mestrado profissional em educação como política de expansão da educação superior e suas contribuições para educação básica

---

HELOANNY ARAÚJO DE MORAIS NUNES

**Resumo:** O presente estudo tem como objetivo discutir acerca da expansão do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação como política de expansão do Ensino Superior e suas contribuições para qualificação do professor e da Educação Básica. Para alcançar o objetivo, foi realizada uma pesquisa bibliográfica e documental. O estudo foi dividido em três partes: a primeira parte, com o título “Característica do Mestrado Profissional”, apresenta a caracterização peculiar, regulamentação e objetivo dessa modalidade de curso; a segunda, “O Mestrado Profissional em Educação e a qualificação de professores da educação básica”, traz sobre o Mestrado Profissional em Educação e a qualificação do professor da educação básica como política pública; e a terceira e última parte, “O Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional como Política de Expansão da Educação Superior e as contribuições para educação básica”, encerra com considerações sobre como a expansão dos programas de pós-graduação desta modalidade específica tem contribuído para educação básica.

**Palavras-chave:** Educação Básica. Qualificação docente. Pós-Graduação. Mestrado Profissional em Educação.

A necessidade de melhoria da educação deve, segundo Imbernón (2004), ultrapassar a antiga visão da escola como lugar onde se aprende apenas o básico e se reproduz o conhecimento dominante. Sendo assim, as pesquisas no campo da política educacional, de currículo e da formação de professores estão dedicadas a descobrir os problemas e apontar as soluções para que essa qualidade seja alcançada e a educação pública, principalmente, alcance reais mudanças que reflitam na melhoria do ensino-aprendizagem.

No Brasil, existe uma grande discussão sobre a importância da qualificação do profissional da educação. Muito se fala, para que o trabalho do professor tenha qualidade em meio ao processo de modificações sociais e

globais, se exige uma inovação permanente, direcionada aos desafios atuais da educação, da ciência e da tecnologia. Os conhecimentos, tanto teóricos como práticos, necessitam ser constantemente renovados e avaliados, quanto a seu sentido em relação às demandas educacionais com possibilidades de ensinar efetivamente e aprender conscientemente.

O discurso disseminado é a necessidade da melhor qualificação destes profissionais, e isso vem se tornando um ponto de pauta importante nas discussões relativas à qualidade do ensino nas escolas públicas. Certamente, muitos fatores nos fazem questionar a qualidade do nosso sistema de ensino. A falta de investimentos na qualificação dos professores da educação básica, somada à sobrecarga de trabalho, à má remuneração e às condições de trabalho bastante adversas, tem gerado resultados ainda piores. Sem entender que uma boa formação e qualificação é um dos pilares sobre os quais se constrói uma educação de qualidade.

Nesse ponto de vista, a qualificação aparece associada à melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores em sua rotina de trabalho escolar. Consequentemente, a qualificação do professor tem como foco a valorização profissional mediante a renovação de conhecimentos, além de objetivar o aperfeiçoamento da prática docente como condição básica para a educação de qualidade. Nessa perspectiva, foram analisadas e discutidas as leis implantadas para a educação, propondo mudanças na estrutura curricular da Educação Básica, melhorias e continuidade da formação docente, com objetivo em atender às demandas educacionais cada vez mais exigentes.

Um dos maiores desafios para o Plano Nacional de Educação 2001/2010 foi a qualificação do docente. A implantação de políticas públicas de formação continuada dos profissionais da educação é uma condição e um meio para o avanço científico e tecnológico na sociedade brasileira e, portanto, para o desenvolvimento do País, uma vez que a produção do conhecimento e a criação de novas tecnologias dependem do nível e da qualidade da formação das pessoas (BRASIL, 2001). Cada uma das metas do Plano é acompanhada de estratégias, para que seja possível atingir os objetivos determinados. Entre elas está a garantia de que todos os professores da educação básica tenham nível superior e metade deles formação continuada com pós-graduação, com a previsão de licenças para essa qualificação.

A pós-graduação desenvolveu-se no Brasil após a promulgação da Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A necessidade de regulamentar esse nível educacional se deu por três motivos, segundo Giuliani (2010): formar professores com nível e na quantidade

requerida pela expansão do ensino superior; estimular o desenvolvimento da pesquisa científica e capacitar pessoal de alto nível para fazer face às necessidades do desenvolvimento em todos os setores da produção nacional.

O sistema de pós-graduação brasileiro organiza-se nas seguintes modalidades de cursos: doutorado, mestrado, especialização e aperfeiçoamento. O pós-doutorado, forma livre de estágios para desenvolvimento de projeto específico de pesquisa, não requer regulamentação (GAZZOLA, 2003).

Já em 1965, através do Parecer n.º 977/65, de autoria do Conselheiro Professor Newton Sucupira, houve a distinção entre pós-graduação *stricto sensu* e *lato sensu*. Sendo *stricto sensu* os mestradados e doutorados, se definiriam pela destinação ao mundo acadêmico, à trajetória profissional exercida na esfera da universidade ou das instituições de ensino superior; e *lato sensu*, à semelhança do modelo norte-americano *Master Business Administration* – MBA, estariam predestinados à elevação da qualificação técnica dos profissionais não acadêmicos.

A proposta deste estudo é discutir sobre a expansão do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação como política de expansão do Ensino Superior e sobre suas contribuições para qualificação do professor e da Educação básica. Para essa discussão, o estudo foi dividido em três partes: a primeira parte, com o título “Característica do Mestrado Profissional”, apresenta a caracterização peculiar, regulamentação e objetivo dessa modalidade de curso; a segunda, “O Mestrado Profissional em Educação e a qualificação de professores da educação básica”, traz sobre o Mestrado Profissional em Educação e a qualificação do professor da educação básica como política pública; e a terceira e última parte, “O Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional como Política de Expansão da Educação Superior e as contribuições para educação básica”, encerra com considerações sobre como a expansão dos programas de pós-graduação desta modalidade específica tem contribuído para educação básica.

### **Característica do mestrado profissional**

O Mestrado Profissional surgiu no sistema educacional brasileiro em meio a discussões pelo então Conselho Federal de Educação como proposta de criação de cursos de pós-graduação com viés de formação profissional para o mundo não acadêmico. A operacionalização desse curso veio com a Portaria n.º 80, de 16/12/1998, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de

Nível Superior (Capes). A Capes é o órgão responsável pelo reconhecimento e pela avaliação de cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

O Mestrado Profissional é considerado uma pós-graduação *stricto sensu* seguindo critérios estabelecidos pela Capes, além de outros que lhes são pertinentes com aspectos peculiares de um mestrado dirigido à formação profissional, e confere aos diplomados prerrogativas idênticas às propiciadas pelos mestrados acadêmicos. Para adquirir a titulação nesta modalidade, a Portaria da Capes n.º 80, de 1998, estabelece que seja necessário cumprir o processo formativo sistemático e aprovação em exame especial da produção científica realizada a partir de investigação metódica.

Os requisitos e condições definidos pela Capes necessários para que o curso seja enquadrado como “Mestrado Profissionalizante” são:

- a) estrutura curricular clara e consistentemente vinculada a sua especificidade, articulando o ensino com a aplicação profissional, de forma diferenciada e flexível, em termos coerentes com seus objetivos e compatível com um tempo de titulação mínimo de um ano;
- b) quadro docente integrado predominantemente por doutores, com produção intelectual divulgada em veículos reconhecidos e de ampla circulação em sua área de conhecimento, podendo uma parcela desse quadro ser constituída de profissionais de qualificação e experiência inquestionáveis em campo pertinente ao da proposta do curso;
- c) condições de trabalho e carga horária docentes compatíveis com as necessidades do curso, admitido o regime de dedicação parcial;
- d) exigência de apresentação de trabalho final que demonstre domínio do objeto de estudo, (sob a forma de dissertação, projeto, análise de casos, performance, produção artística, desenvolvimento de instrumentos, equipamentos, protótipos, entre outras, de acordo com a natureza da área e os fins do curso) e capacidade de expressar-se lucidamente sobre ele. (BRASIL, 1998, Art. 2).

Conforme Paolo Nosella (2005), até então, não havia, um documento da CAPES que explicitasse de maneira clara a diferença entre Mestrado Profissional e Mestrado Acadêmico. Uma definição com concepções, objetivos e normas para credenciamento e avaliação do Mestrado Profissional surgiu apenas em 23 de junho de 2009, por meio da Portaria Normativa n.º 7 da Capes, depois revogada pela Portaria Normativa n.º 17, de 28 de dezembro de 2009, que dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Capes. Os objetivos definidos por essa portaria são:

I – capacitar profissionais qualificados para o exercício da prática profissional avançada e transformadora de procedimentos, visando atender demandas sociais, organizacionais ou profissionais e do mercado de trabalho;

II – transferir conhecimento para a sociedade, atendendo demandas específicas e de arranjos produtivos com vistas ao desenvolvimento nacional, regional ou local;

III – promover a articulação integrada da formação profissional com entidades demandantes de naturezas diversas, visando melhorar a eficácia e a eficiência das organizações públicas e privadas por meio da solução de problemas e geração e aplicação de processos de inovação apropriados;

IV – contribuir para agregar competitividade e aumentar a produtividade em empresas, organizações públicas e privadas.  
(BRASIL, 2009, Art. 4º)

Sobre a formação para esse curso, o paragrafo único do artigo 5º desta mesma portaria estabelece que:

[...] terá como ênfase os princípios de aplicabilidade técnica, flexibilidade operacional e organicidade do conhecimento técnico-científico, visando o treinamento de pessoal pela exposição dos alunos aos processos da utilização aplicada dos conhecimentos e o exercício da inovação, visando à valorização da experiência profissional.  
(BRASIL, 2009, Art.5)

Sobre organização do programa, devendo necessariamente e obrigatoriamente:

I – apresentar estrutura curricular objetiva, coerente com as finalidades do curso e consistentemente vinculada à sua especificidade, enfatizando a articulação entre conhecimento atualizado, domínio da metodologia pertinente e aplicação orientada para o campo de atuação profissional;

II – possibilitar a inclusão, quando justificável, de atividades curriculares estruturadas das áreas das ciências sociais aplicadas correlatas com o curso, tais como legislação, comunicação, administração e gestão, ciência política e ética;

III – conciliar a proposta ao perfil peculiar dos candidatos ao curso;

IV – apresentar, de forma equilibrada, corpo docente integrado por doutores, profissional e técnico com experiência em pesquisa aplicada ao desenvolvimento e à inovação;

V – apresentar normas bem definidas de seleção dos docentes que serão responsáveis pela orientação dos alunos;

VI – comprovar carga horária docente e condições de trabalho compatíveis com as necessidades do curso, admitido o regime de dedicação parcial;

VII – prever a defesa apropriada na etapa de conclusão do curso, possibilitando ao aluno demonstrar domínio do objeto de estudo com plena capacidade de expressar-se sobre o tema;

VIII – prever a exigência de apresentação de trabalho de conclusão final do curso. (BRASIL, 2009, Art.7).

O trabalho de conclusão de curso desse mestrado, conforme § 3º do Art. 7º, pode ter diferentes formatos, tais como:

[...] dissertação, revisão sistemática e aprofundada da literatura, artigo, patente, registros de propriedade intelectual, projetos técnicos, publicações tecnológicas; desenvolvimento de aplicativos, de materiais didáticos e instrucionais e de produtos, processos e técnicas; produção de programas de mídia, editoria, composições, concertos, relatórios finais de pesquisa, softwares, estudos de caso, relatório técnico com regras de sigilo, manual de operação técnica, protocolo experimental ou de aplicação em serviços, proposta de intervenção em procedimentos clínicos ou de serviço pertinente, projeto de aplicação ou adequação tecnológica, protótipos para desenvolvimento ou produção de instrumentos, equipamentos e kits, projetos de inovação tecnológica, produção artística, sem prejuízo de outros formatos, de acordo com a natureza da área e a finalidade do curso, desde que previamente propostos e aprovados pela CAPES (BRASIL, 2009, § 3º Art.7)

Ou seja, mesmo que ofereça possibilidades de trabalho de conclusão no mestrado profissional de maneira a atender as necessidades inseridas como forma de problema, e de intervenção na prática profissional no início do curso, a dissertação seria o meio apropriado para expor o resultado final do trabalho de pesquisa e desenvolvimento. A dissertação é compreendida como o suporte adequado para viabilizar a finalidade do mestrado profissional de promover a integração da formação do aluno com sua experiência social.

Apesar do acompanhamento pela Capes para avaliação e desempenho do curso ser anual, a atribuição de conceitos nos quesitos avaliados conforme acontecerão a cada três anos, da seguinte forma:

§ 1º O credenciamento dos cursos de mestrado profissional pelo CNE terá validade de três anos, sendo renovado a cada avaliação trienal positiva pela CAPES.

§ 2º Quando da avaliação de proposta de curso novo, ou de sua avaliação trienal, o Mestrado Profissional receberá da CAPES graus de qualificação variando dos conceitos 1 a 5, sendo o conceito 3 o mínimo para aprovação.

§ 3º A proposta de curso avaliada seguirá para o CNE para aprovação e credenciamento e posterior autorização do MEC para o funcionamento do curso. (BRASIL, 2009, Art.8).

Para avaliação do curso, Portaria Normativa n.º 7/2009 da Capes constitui parâmetros para o acompanhamento e a avaliação que acontece em um período de três em três anos dos cursos. São considerados os seguintes indicadores, pertinentes à produção do corpo docente e, em especial, do conjunto de docentes, orientadores e alunos:

I – produção intelectual e técnica pertinente à área, regular nos últimos três anos e bem distribuída entre os docentes [...]

II – informações sobre o destino dos egressos do curso, empregabilidade e trajetória profissional;

III – informações, recomendações e observações que constem de relatórios e pareceres das comissões examinadoras de avaliação dos trabalhos de conclusão do mestrado dos estudantes;

IV – dimensão e eficácia dos processos de interação com organizações, empresas e instituições da área de especialização e atuação do curso;

V – informações de outra natureza, além daquelas constantes nos relatórios anuais, sobre a produção técnico-científica, produção intelectual e a atividade acadêmica do curso, quando for o caso. (BRASIL, 2009, Art.10)

Sobre o financiamento, o que determina a portaria, Portaria da Capes n.º 80 de 1998, é o autofinanciamento, conforme estabelecido no artigo 6.

Como forma de sintetizar, Quelhas, Filho e França (2005) destacam as seguintes características do Mestrado Profissional:

[...] entende-se que a questão central da pesquisa no mestrado profissional é capacitar o mestrando na problematização do seu cotidiano de trabalho em bases científicas, ou seja, o desafio de trazer para o ambiente acadêmico a realidade do mundo do trabalho em articulação com o conhecimento científico. (QUELHAS; FILHO; FRANÇA, 2005, p. 103).

Compreendemos o Mestrado Profissional como uma modalidade de pós-graduação que privilegia o aprofundamento de estudos e de pesquisas diretamente ligadas ao campo profissional, buscando um nível elevado de qualificação do profissional. A expectativa é que o Mestrado Profissional possa fornecer elementos que consolidem a formação teórica dos alunos, com comprometimento de preparar esses indivíduos capazes de solucionar os problemas práticos com os conhecimentos científicos para a elaboração dessas soluções. Mais uma vez, a ação do docente deste curso se torna um desafio, em que, além do campo teórico, eles terão que desenvolver ações para trabalhar a habilidade de solução de problemas.

### **O mestrado profissional em educação e a qualificação de professores da educação básica**

Entendemos a profissão docente como uma construção e uma produção histórica. Temos a percepção de que a figura do professor é dada com mediações sociais, econômicas e culturais que se constituíram ao longo de uma trajetória, com renovações pedagógicas e, principalmente, de políticas educacionais. Essa percepção é reafirmada por Arroyo (1998): “vincular as políticas e as práticas educacionais às transformações do trabalho e à consciência dos novos sujeitos socioculturais significa sintonizá-las com uma concepção mais alargada e mais dinâmica do direito à educação”.

Ao discutir a formação de professores, Saviani (2009) convida-nos a estar atentos para a necessidade de recuperar a unidade de dois modelos de formação: o dos conteúdos de conhecimento e o dos procedimentos didático-pedagógicos. Segundo o autor, esse dilema da formação docente pode ser superado pela associação desses dois aspectos apontados, pois se “a dissociação se deu por um processo de abstração, para recuperar a indissociabilidade será necessário considerar o ato docente como fenômeno concreto, isto é, tal como ele se dá efetivamente no interior das escolas” (SAVIANI, 2009, p. 151). Refletir a formação contínua e permanente de professores abrange diversos fatores e questões que vão além do senso comum e de um discurso reproduzido que se propagam demasiadamente em nosso dia a dia.

Verifica-se, hoje, grande pressão para que os professores apresentem melhor desempenho, principalmente no sentido de os estudantes obterem melhores resultados nos exames nacionais e internacionais. As críticas ressaltam, sobretudo, nos professores como mal formados e pouco imbuídos de sua responsabilidade pelo desempenho dos estudantes.

A Lei 9.394/1996, que determina as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), avançou em relação aos direitos dos profissionais da educação, na perspectiva da sua valorização e qualificação, assegurando-lhes, como dever dos sistemas de ensino da União, dos Estados e dos Municípios, o aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado; progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação de desempenho, período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho, condições adequadas de trabalho. E, assim, a existência de planos de carreira é considerada exigência legal, constitucional, que visa a contribuir com a melhoria da qualidade do ensino e a democratização da educação.

Acreditamos no que apresenta Imbernon (2011, p. 69):

[...] já não podemos entender a formação permanente apenas como atualização científica, pedagógica e cultural do professor, e sim, sobretudo como a descoberta da teoria para organizá-la, fundamentá-la, revisá-la e combatê-la se preciso. Trata-se de remover o sentido pedagógico comum e recompor o equilíbrio entre os esquemas prático e os esquemas teóricos que os sustentam.

Espera-se que a formação permanente e a qualificação proporcionem uma aproximação desse professor, considerando os conhecimentos que ele tem, lhe dando a oportunidade de manifestação do mesmo, passando a ter autoria em questões que envolvam a sua profissão e sua prática.

Iniciou-se uma grande preocupação com a qualificação permanente desses profissionais da educação básica, por meio de políticas públicas instituíram, por exemplo, a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, por meio do Decreto n.º 6.755, de janeiro de 2009 do MEC; o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) com o objetivo de estabelecer ações e metas para a qualificação dos 600 mil professores brasileiros que ainda não possuem a formação considerada adequada ao trabalho que exercem; e o Mestrado Profissional em Educação, tem como propósito qualificar profissionais que atuam no ensino básico.

Um curso de mestrado, de modo geral, tem como finalidade realizar o aprimoramento da formação do mestrando, de modo a conceder uma qualificação de alto nível e promover a pesquisa em desenvolvimento e inovação (PD&I).

O Mestrado Profissional em Educação objetiva, na sua organização curricular e nos seus procedimentos pedagógicos, associar as relações entre o mundo do trabalho e a educação e entre a ciência, a tecnologia e que a interferência prática ocupem lugar indispensável. Isso faz com que essa modalidade de Pós-Graduação se evidencie como um desafio para seus docentes, haja vista que o desenvolvimento de suas metodologias pedagógicas e seus conteúdos necessita estar relacionado entre a teoria e prática educacional e profissional.

O Mestrado Profissional em Educação, com o foco especificamente no professor da educação básica, configura-se uma importante instância formadora do professor pesquisador. Ao ingressar nesse programa de Pós-Graduação e realizar sua pesquisa científica com o olhar voltado para as situações concretas vividas em sala de aula ou na escola, o professor pesquisador dispõe de condições para efetuar as propostas de sua autoria, desenvolvendo suas habilidades, participando ativamente do debate e da ação que envolve o seu fazer profissional, além do intelectual.

Acreditamos que a formação para pesquisa adotada no Mestrado vem suprir a carência de componentes da formação inicial para a formação de um profissional contextualizado no mundo. Em consonância com este ponto, Henning (2002) e Imbernón (2004) referem-se à importância de se encaminhar a formação de professores “para um processo reflexivo, questionador e inovador, subsidiado/dinamizado/orientado pela pesquisa” (HENNING, 2002, p. 41). E também “dotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos ou investigadores” (IMBERNÓN, 2004, p. 39).

Segundo relatório do Fórum Nacional de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação da Anped (Forpred), os mestrados profissionais em educação têm:

[...] demonstrado, nestes últimos quatro anos, suas conquistas reflexivas e teóricas, vislumbrando um horizonte político ao reconhecimento de que sua ênfase de pesquisa aplicada, especialmente no lócus de atuação do professor, reforçam que o saber-fazer contém uma visão de mundo, alicerçada pelas experiências acumuladas, e por sua vez é um ato político que vem delinear a identidade dos MPE e

suas singularidades e particularidades, as quais não deixam de ser acadêmicas, pois se reconhecem como espaços de formação dos profissionais de e para a educação [...] (FORPRED, 2013, p. 6).

O Mestrado Profissional em Educação, por sua vez, está se tornando uma oportunidade cada vez mais acessível de aperfeiçoamento para o professor da educação básica. Os salários desses professores já começam a integrar um diferencial, referente à qualificação pelo título de mestre, o que vai tornando a carreira um pouco mais atraente, bem como propiciando condições para que profissionais mais qualificados permaneçam na educação básica.

Para além do ganho financeiro também importante, é notável que alguns destes professores, agora mestres, vêm assumindo ao longo do tempo funções de chefia ou coordenação ligadas à sua área de qualificação. Entendemos a importância que o mestrado agregou quanto a conhecimentos, ampliando seu horizonte em relação ao fazer cotidiano, ajudando a vislumbrar novas possibilidades para o trabalho.

O fator econômico vai se associando para resultar em um número crescente de professores que buscam o Mestrado, entretanto, não é fator determinante. É certo que por diferentes razões se dá essa escolha, acreditamos que a especificidade do Mestrado Profissional em Educação vem colaborando para enfrentar com mais segurança os problemas que vivem em suas escolas, com seus alunos. Lüdke e Cruz (2005) sugerem em relação à formação para a pesquisa como contribuição para o desenvolvimento profissional dos professores, ou seja, entendemos que a capacitação para a pesquisa desenvolvida pelos professores pode contribuir para o desenvolvimento profissional docente e, consequentemente, para uma atuação mais eficiente.

Admitir a importância da formação para pesquisa na formação dos professores não significa ignorar que as possibilidades atuais se constituem, muitas vezes, desfavoráveis à realização de pesquisa no interior da escola, e, sim, reconhecer o seu potencial, caso o docente tenha chance de lançar mão dela em algum momento. As dificuldades da atuação docente são reais, nas instituições públicas principalmente, onde as condições de trabalho são, em muitos casos, mais precárias.

Levando em conta o que traz Lüdke (2006), reconheçamos que não se trata da universalização da prática de pesquisa pelos professores, seria ilusório pensar hoje a prática de pesquisa pelos professores da educação básica em geral, mas pelos sentidos a partir da reflexão, seria lamentável lançarmos os docentes desse instrumento, até porque a própria formação para a pesquisa, independente da realização de pesquisas na escola, vem agregando

conhecimentos e habilidades indispensáveis à docência. Faz parte de todo um processo em que, após o mestrado, professores da educação básica vão adquirindo crescente legitimidade como produtores de conhecimento.

Apesar de o professor construir conhecimento no decorrer de trajetória profissional, nem sempre ele se percebe na condição ou, menos ainda, é percebido e valorizado como tal, e isso ainda é mais marcante quando falamos de professores das séries iniciais da educação básica. O mestrado parece que, para vários professores, além de trazer o resgate da valorização da docência, é também o resgate da valorização, individualmente, da autoestima do profissional. Essa percepção de si próprio e sua legitimização pelos outros me parece fundamental para a reestruturação da profissão docente, a sociedade ainda leva muito em conta o *status*.

Lutar em busca de sua autonomia, na sua formação e qualificação quanto professor da educação básica em nível de Mestrado Profissional em toda sua peculiaridade neste trabalhado já apresentado, implica proporcioná-lhe o desenvolvimento de capacidades que lhe permite investir em si próprio e na sua profissão, significa investir na pessoa do professor. O Programa do Mestrado Profissional em Educação parece estar sendo útil pelas habilidades ou capacidades que tem propiciado para esses professores desenvolverem. O refinamento na capacidade de escrita e de leitura crítica, melhor seleção para suas leituras, apresentam novos parâmetros e critérios de pensamentos, maior segurança no trabalho que realizam, leitura de vida ampliada, autonomia de estudo, postura mais reflexiva, aprimoramento nas capacidades de observação e atuação em suas práticas, análise e síntese. E não permanece a dúvida de que o avanço nesses aspectos favorece a prática do ensino e atuação docente do profissional da educação básica.

### **O programa de pós-graduação mestrado profissional como política de expansão da educação superior e as contribuições para educação básica**

Tivemos vários Programas Públicos para a Expansão da Educação Superior no Brasil. Dentre os principais vamos citar o FIES, criado pela Medida Provisória n.º 1.827, de 27 de Maio de 1999, e convertido na Lei n.º 10.260, em 12 de Julho de 2001, destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em instituições não gratuitas e com certo nível de insuficiência econômica (BRASIL, 2010b), e o ProUni, criado pela medida provisória n.º 213/2004, convertido na Lei n.º 11.096, em 13 de janeiro de 2005, e regulamentado pelo Decreto n.º 5.493/2005, que é destinado à concessão de bolsas de estudos integrais e parciais (de 50% e de

25%) aos estudantes de graduação em instituições privadas de ensino superior, sendo elas com ou sem fins lucrativos, e que não possuem diploma de curso superior (ANDRÉS, 2008).

Além disso, visando a expansão por meio da rede Federal, em 24 de abril de 2007 por meio do Decreto n.º 6.096, surge o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), tendo como principal objetivo o aumento das vagas de ingresso e a redução das taxas de evasão nos cursos presenciais de graduação (BRASIL, 2007).

Em meio à expansão da educação superior no Brasil, tivemos também a expansão na oferta dos Programas de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação, atingindo pontualmente a educação básica. Tratando da educação básica, trazemos o balanço do Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010. Esse balanço foi desenvolvido pela Conferência Nacional de Educação (Conae), em abril de 2010, com a temática de “Construindo o sistema nacional articulado de educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação”, uma das principais metas era implantar o piso salarial e os planos de carreira, enquanto o piso se tornou uma realidade apenas em 2009.

O Projeto de lei que institui o novo Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 estabelece metas para a valorização e a formação dos profissionais do magistério a serem alcançadas. Ao observar o PNE 2014-2024, ele atenta não só para a formação, mas alerta também para as condições de trabalho e a profissionalização dos professores, contribuindo para a melhoria da remuneração salarial, crescimento pessoal e profissional e desenvolvimento social. Temos também a formação continuada e qualificação dos professores, com objetivo e desenvolvimento profissional, possibilitando o domínio crítico do conhecimento científico e didático, o que poderá resultar em uma melhoria na qualidade da educação básica e na atuação destes profissionais.

Há um avanço completo no atendimento das metas do PNE por meio da formação continuada, considerando o professor capaz de ressignificar as normas e as diretrizes do ensino como prática social, dando um caráter construtivo, pois compreendemos o trabalho docente é sempre um fenômeno político.

Quando os professores da educação básica ingressam nos Programas de Mestrado Profissional em Educação e retornam às suas atividades, na escola básica, o professor leva para a sala de aula uma nova atitude, outro fôlego e uma mudança no modo de ver e conduzir sua prática pedagógica, relacionando

com seus pares e com a instituição como um todo, frutos do amadurecimento e da experiência adquirida nessa formação.

O reconhecimento, o incentivo e o investimento no professor estimulam, de certo modo, esse processo de pesquisa e aperfeiçoamento na sua prática, consecutivamente, a melhoria do ensino e da educação. Nesse momento, a interação universidade e instituição de ensino, pelo Mestrado Profissional em Educação, têm permitido, de certa forma, renovação de ambas. Quando falo de ambas, é pelo afastamento da universidade em relação à escola, após a formação dos professores. Com o Mestrado Profissional em Educação, tem sido possível à universidade, por meio da pesquisa desses professores, aproximar-se um pouco da realidade da educação básica, já que essa é a especificidade desta modelo de mestrado.

A pesquisa no Mestrado Profissional em Educação, enquanto processo de reflexão a respeito da prática educacional, possibilita um novo posicionamento dos professores, pois passam a sistematizar as situações concretas de ensino de maneira mais reflexiva, procurando formas de atuação mais apropriadas e significativas para os alunos. Essa reflexão indica uma “aproximação entre escola e a universidade”, como já referida por Lüdke et al (2009). Com essa aproximação, temos uma mudança na perspectiva da escola transmissora de conhecimento, reforçando a interação de que o professor também aprende com seu aluno. A escola passa a ser, sobretudo, produtiva ao discutir as questões que envolvem seu cotidiano com mais autonomia, uma vez que, ao pesquisar, o professor mobiliza ações em torno dos problemas que o circundam e o afligem.

Acreditamos que o Mestrado Profissional em Educação propicia uma visão diferenciada da realidade, mais problematizadora, menos incauta, mais fundamentada, que acaba por influenciar até mesmo a prática desses professores, a maneira de perceber e intervir na aprendizagem do aluno e de ajudá-lo na construção dos seus conhecimentos. Essas novas ações contribuem para o desenvolvimento de capacidades de observação, registro, documentação, análise, síntese etc., habilidades importantíssimas para o desempenho da docência e consecutivamente para melhoria da educação básica, haja vista que o aluno, o processo de ensino-aprendizagem, fica em evidencia. Não se trata de inferir que a formação para a pesquisa simplesmente concedeu essas habilidades aos professores, agora mestres, todavia, não podemos negar como as formações para a pesquisa e a realização da pesquisa no Programa de Mestrado Profissional em Educação além das outras atividades que o curso envolve contribuíram para o aperfeiçoamento dessas habilidades.

Para Freire (1991), a escola possibilita uma reflexão na prática e pela prática, pois se constitui como um espaço legítimo de ensino e aprendizagem. A expansão dos Programas de Mestrado Profissional em Educação vem possibilitando uma melhor compreensão dos contextos em que se situam suas respectivas práticas, inclusive uma melhor compreensão das instituições em que os professores trabalham e, também, uma possibilidade de maior fundamentação das mesmas. Sabemos que as práticas docentes estão situadas e, em certa medida, submetidas aos contextos institucionais e sociais, sendo, portanto, práticas contextualizadas.

As contribuições e benefícios para a educação básica e para prática dos seus profissionais desta etapa apareceram independentemente da temática da pesquisa no mestrado apresentar elos mais fortes ou mais frágeis da problemática da educação básica. Esse é um ganho muito interessante também para a própria instituição, já que além de possuir em seu corpo docente de professores reconhecidos, com titulação *stricto sensu*, ainda tem, muitas vezes, a oportunidade de ter seu trabalho, enquanto instituição, divulgado pelos seus docentes em seminários, periódicos e congressos nacionais e internacionais. Sendo assim, a instituição e professores se tornam aliados nessa luta, visando favorecer, a cada dia, os investimentos dos professores em processos formativos, bem como a divulgação dos seus trabalhos, de modo a fazer frente a um sistema que nem sempre trabalha favoravelmente ao seu próprio desenvolvimento.

## Referências

- ANDRÉ, M. Desafios da pós-graduação e da pesquisa sobre formação de professores. **Educação & Linguagem**, ano 10, n. 15, p. 43-59, jan./jun. 2007.
- ANDRÉS, A. **O Programa Universidade para Todos (ProUni)**. Consultoria Legislativa Câmara dos Deputados. Brasília, Jan, 2008.
- ARROYO, M. G. Trabalho – Educação e Teoria Pedagógica. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e crise do trabalho:** perspectivas de final de século. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. CES/MEC – **Parecer nº 977/65**, aprovado em 03 de dezembro de 1965. Brasília, DF: MEC, 1965.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Portaria Nº 080**, de 16 de dezembro de 1998. Brasília, DF: MEC, 1998.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. INEP. **O Plano de desenvolvimento da educação:** razões, princípios e programas. Brasília: 2007.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Portaria Normativa Nº 07**, de 22 de junho de 2009. Brasília, DF: MEC, 2009.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Portaria Normativa Nº 9**, de 30 de junho de 2009. Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação. Brasília, DF: MEC, 2009.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Portaria Normativa Nº 17**, de 28 de dezembro de 2009. Brasília, DF: MEC, 2009.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10172– Plano Nacional de Educação. (2001). In: **Legislação e Normas da Pós-Graduação Brasileira**. (2ª. ed., atualizada). Brasília, DF: CAPES/FUNADESP.

\_\_\_\_\_. **Projeto de Lei Ordinário (PLO) nº 8.035**. Plano Nacional de Educação. Brasília-DF. Disponível em :<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em mar. 2016.

FÓRUM NACIONAL DE COORDENADORES DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA ANPED (FORPRED). **Relatório das condições e perspectivas dos mestrados profissionais na área de educação**. Goiânia, GO, 2013.

FREIRE, M. A formação permanente. In: Freire, P. (1991). **Trabalho, comentário, reflexão**. (1991). Petrópolis, RJ: Vozes.

GAZZOLA, A. L. A. “**Considerações iniciais sobre os conceitos de Mestrado Profissional e de Especialização**.” Texto apresentado em Reunião dos Reitores de Universidades Federais.” Universidade Federal de Minas Gerais, 2003.

GUÉRIOS, E. **Espaços oficiais e intersticiais da formação docente**: histórias de um grupo de professores na área de ciências e matemática. Tese (Doutorado) – UNICAMP, Campinas, 2002. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000259084>>. Acesso em mar. 2017.

GIULIANI, A. C. **Perfil profissiográfico dos egressos do Programa de Mestrado Profissional em Administração de uma instituição de ensino do interior do Estado de São Paulo**. *Rev. Adm. UFSM*, Santa Maria, v. 3, n.1, p. 94-108, jan./abr. 2010.

HENNING, P. C. Pesquisa e Formação de Professores num cenário de transição paradigmática. In: In: MELLO, Reynaldo Irapuã (Org.). **Pesquisa e Formação de professores**. Cruz Alta: Centro Gráfico UNICRUZ, 2002.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

- LÜDKE, M.; CRUZ, G. B. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.35, n.125, maio/ago, 2005.
- \_\_\_\_\_.; BOING, Luiz Alberto. Globalização e profissionalidade docente. A Realidade Brasileira. In: MOREIRA, A. F. e PACHECO, J. A. (orgs.) **Globalização e Educação: desafios para políticas e práticas**. Lisboa: Porto, 2006.
- \_\_\_\_\_. et al. **O que conta como pesquisa?** São Paulo: Cortez, 2009.
- NOSELLA, P. **Mestrado profissional em educação?** São Carlos: UNINOVE/UFSCar, 2005, (Mimeo).
- ROLDÃO, M. Cé. Formação de professores baseada na investigação e na prática reflexiva. In: **Conferência desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida**. Lisboa: Ministério da Educação, 2008.
- SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.
- QUELHAS, O. L. G.; FILHO, J. R. F.; FRANÇA, S. L. B. F. O mestrado profissional no contexto do sistema de pós-graduação brasileiro. **RBPg**, v. 2, n. 4, p. 97-104, jul. 2005.

# O fomento à pesquisa em educação no âmbito do CNPq: 1996-2016

---

JOSENILSON GUILHERME DE ARAÚJO<sup>1</sup>

**Resumo:** Objetiva-se descrever e caracterizar o fomento à pesquisa em Educação no âmbito do CNPq no período 1995-2015, a partir das modalidades de financiamento bolsa Produtividade em Pesquisa (PQ) e Auxílio à Pesquisa (APQ) por meio das chamadas Universal e CHSSA, a fim de analisar e avaliar, de forma exploratória, as contribuições e os efeitos do financiamento para a produção do conhecimento no campo da Educação. Os dados permitirão caracterizar os percursos institucionais, temas/linhas de pesquisa, trajetória do pesquisador e sua produção científica, formação de grupos/redes de pesquisa, experiências de intercâmbio acadêmico, e serão coletados no âmbito do Diretório dos Grupos de Pesquisa, das Plataformas Lattes e Carlos Chagas da Agência. O estudo será orientado pelo referencial teórico de Pierre Bourdieu, sobre campos sociais, e em particular sobre o campo científico, associado à noção de *habitus* (trajetória, senso prático e estratégia), considerando que as práticas acadêmicas, a formação universitária e a pesquisa científica constituem-se em um *ethos* específico por meio do qual determinados valores são requeridos e desenvolvidos com vistas à permanência dos agentes no campo e à reprodução do campo.

**Palavras-chave:** Fomento à Pesquisa em Educação. CNPq – Bolsa PQ/  
Auxílio à Pesquisa.

A modalidade de bolsa Produtividade em Pesquisa (PQ) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq<sup>2</sup> constituiu-se ao longo dos últimos trinta anos como um importante investimento à pesquisa em todas as áreas do conhecimento no Brasil,

---

1 (UFMG). E-mail: jonil.araujo@hotmail.com

2 O então Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq) foi criado por meio da lei n. 1.310, de 15/01/1951, que estabelecia como suas finalidades promover e estimular o desenvolvimento da investigação científica e tecnológica, mediante a concessão de recursos para pesquisa, formação de pesquisadores e técnicos, cooperação com as universidades brasileiras e intercâmbio com instituições estrangeiras. A instalação do CNPq se deu em 17 de abril de 1951. (Disponível em: <[www.CNPq.br/web/guest/o-CNPq](http://www.CNPq.br/web/guest/o-CNPq)>).

concomitante à destinação de bolsas de Iniciação Científica (IC) por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) às Instituições de Ensino Superior (IES) e de bolsas de Mestrado e Doutorado aos Programas de Pós-Graduação em Educação das IES, além da destinação de financiamento direto aos pesquisadores para o desenvolvimento de projetos de pesquisa, para despesas de custeio e capital, por meio da modalidade Auxílio à Pesquisa (APQ – Editais Universal e CHSSA).

A bolsa PQ é “destinada aos pesquisadores que se destaquem entre seus pares, valorizando sua produção científica segundo critérios normativos, estabelecidos pelo CNPq, e específicos, pelos Comitês de Assessoramento (CAs) do CNPq”<sup>3</sup>. A bolsa PQ é concedida individualmente por três anos ou mais, dependendo da classificação e enquadramento conferido ao pesquisador pelos Comitês de Assessoramento de cada área: a duração da bolsa PQ **categoria/nível 1A** é de 60 (sessenta) meses; **1B, 1C e 1D** é de 48 (quarenta e oito) meses; para a **categoria 2** a duração é de 36 (trinta e seis meses). A progressão ou rebaixamento entre os níveis da categoria 1 fica a critério exclusivo dos Comitês de Assessoramento (CA's), não dependendo de cotas e respeitado o limite máximo de 10% (dez por cento) do total das bolsas PQ em cada área para pesquisadores na categoria/nível **1A**<sup>4</sup>. A progressão da categoria 2 para a categoria/nível 1D depende de cotas/recursos adicionais para a área em cada julgamento anual, e representa um dos gargalos no sistema de bolsas PQ do CNPq, juntamente com a demanda por ingresso no sistema, a cada ano mais concorrida.

Até agosto-2003 a bolsa PQ que era conhecida como bolsa pesquisa foi alterada em sua nomenclatura para **Produtividade em Pesquisa (PQ)** e passou a ter como objetivo

Estimular o desenvolvimento da atividade de pesquisa de maneira regular e contínua. Contribuir para a geração de conhecimentos e para a formação de pessoal qualificado na pós-graduação, visando ao

3 Resolução Normativa (RN)-028/2015, publicada no DOU de 21/12/2015, Seção 1, pág. 45, disponível em <http://www.CNPq.br/web/guest/apresentacao13/> (Bolsas, modalidades, bolsas no País, pesquisa).

4 Até o início da década de 1990 a bolsa PQ era conferida em 3 categorias e 9 níveis: **1A, B e C, 2A, B e C e 3A, B e C**, os últimos níveis destinados a mestres e recém-doutores. Até agosto-2003 a bolsa foi conferida em 2 categorias e 6 níveis (**1A, B e C, 2A, B e C**) e destinada a pesquisadores com 3 anos de doutoramento ou mais, com experiência em pesquisa, atividades de gestão acadêmica e orientações concluídas na pós-graduação, conforme critérios estabelecidos pelo Comitê de Assessoramento em Educação (CA-ED).

desenvolvimento científico e tecnológico do país. Possibilitar maior integração entre pesquisa, ensino e formação de recursos humanos<sup>5</sup>.

Dentre outras modalidades de fomento à pesquisa disponíveis no CNPq, independente de sua nomenclatura, de seus objetivos e das exigências impostas para a sua obtenção nos últimos vinte anos, a bolsa PQ converteu-se na modalidade de financiamento mais concorrida, a qual parece conferir certas distinções aos seus detentores e pode funcionar como um dispositivo para a acumulação de vantagens acadêmicas, científicas e de benefícios materiais ou simbólicos diversos (Bourdieu, 2013) no próprio CNPq e em outras fontes de financiamento. Tais distinções podem ser mais facilmente percebidas no campo científico a partir da trajetória dos pesquisadores bolsistas PQ do CNPq.

Outra modalidade de fomento à pesquisa tão concorrida quanto a bolsa PQ é o Auxílio à Pesquisa (APQ)<sup>6</sup> praticado por meio das chamadas Universal e Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas, que tem o objetivo de “apoiar atividades de pesquisa científica, tecnológica e/ou de inovação, mediante o apoio financeiro a projetos que visem contribuir significativamente para o desenvolvimento científico e tecnológico do País, em todas as áreas do conhecimento”<sup>7</sup>. Os dados de fomento referentes à modalidade APQ serão mais amplamente considerados em futuros trabalhos em virtude de ainda estarem em processo de compilação, conferência e análise<sup>8</sup>.

- 5 Resolução Normativa (RN)-016/2006, publicada no DOU de 13/07/2006, Seção 1, pág. 11, disponível em <http://www.CNPq.br/web/guest/apresentacao13/> (Bolsas, modalidades, bolsas no País, pesquisa). As alterações na normatativa de bolsa Produtividade em Pesquisa, mais expressivas no período de 2006 (RN-016/2006) a 2015 (RN-028/2015), referem-se às exigências para os candidatos a bolsa em coordenar ou participar de projetos e/ou redes de pesquisa e ter inserção internacional, além da separação da bolsa Pesquisador Sênior (PQ-Sr) como uma modalidade específica destinada a PQ's com 15 anos ou mais de permanência na categoria 1A/1B. Outras alterações dizem respeito à implementação e operacionalização das bolsas individuais no País, entre elas a PQ.
- 6 As duas modalidades de financiamento, PQ e APQ, sofreram alteração de nomenclatura ao longo do período em que os dados são apresentados (1995-2015), com alteração, também, em suas definições, normativas em relação a elas e formas de destinação dos respectivos financiamentos.
- 7 CNPq – Anexo IV à RN-017/2011, de 11/08/2011. (Disponível em: <<http://www.CNPq.br/web/guest/apresentacao4>>).
- 8 O presente trabalho é uma compilação das informações e dados que integram a tese de doutoramento em desenvolvimento no PPGE/FaE/UFMG, sob a orientação do Prof. Dr. Luciano Mendes de Faria Filho.

Os dados de bolsa PQ aqui apresentados foram obtidos, sobretudo, por meio do Sistema de Gerenciamento do Fomento – SIGEF, no âmbito do CNPq, uma base de dados criada pelo Grupo Stela/UFSC na década de 1980, e que funciona como um banco de dados interno de consulta. Os dados foram compilados em planilhas do programa Excel a fim de otimizar a correlação entre eles, por exemplo, do número de concessões de bolsas e auxílios destinados a cada pesquisador, projetos financiados e áreas de atuação, distribuição das bolsas PQ por classificação/nível, distribuição por instituição de ensino a que os bolsistas estão vinculados e região, sexo, distribuição por área de atuação/temática de pesquisa etc.

Em termos práticos, buscar-se-á descrever o fomento à pesquisa por meio da bolsa PQ no âmbito do Programa Básico de Educação do CNPq, a fim de verificar a distribuição institucional e regional desse financiamento, temáticas de pesquisa financiadas, a relação entre demanda, recomendação e atendimento, a condição docente, idade, sexo, formação, mobilidade acadêmica dos pesquisadores, tempo de permanência no sistema de bolsa PQ, além de outros dados que possam informar sobre a expansão e/ou retração do sistema, ou sobre tendências desse financiamento no campo da Educação.

Nos últimos quinze anos, a bolsa PQ tem sido objeto de análise em alguns campos do conhecimento científico, com o intuito de analisar o perfil dos pesquisadores contemplados com essa modalidade de financiamento à pesquisa e, eventualmente, propor a desconcentração regional do financiamento e sugerir a adoção de critérios de avaliação para a destinação das bolsas PQ nas respectivas áreas.

Os estudos até agora localizados e disponíveis no acesso [www.scielo.br](http://www.scielo.br) na WEB referem-se aos campos da Educação Física, Enfermagem, Farmacologia, Fonoaudiologia, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Medicina, Medicina Veterinária, Química, Odontologia, Saúde Coletiva e Psicologia<sup>9</sup>. No campo da Educação, o estudo de Castioni (2016) foi o único localizado até o momento e enfatiza que “a escassa transparência sobre o processo de distribuição dessas bolsas e sua excessiva concentração em determinadas regiões do país corroboram para a defesa de reforçar o papel dos grupos de pesquisa e a redefinição de novos critérios de seleção dessas bolsas”.

---

9 Somente serão citados no presente trabalho os artigos/estudos que forem efetivamente utilizados para a análise de dados ou para fins de comparação com os dados compilados para a destinação das bolsas PQ na área de Educação.

De fato, a concentração do financiamento de bolsas PQ e de APQ é evidente nas regiões Sudeste e Sul do Brasil em todas as áreas do conhecimento, assim como é no campo da Educação, como será descrito e corroborado adiante. A distribuição dos Programas de Pós-Graduação melhor avaliados e os periódicos científicos de mais alto *Qualis/Capes* acompanham essa mesma lógica. Talvez o número de Grupos de Pesquisa e de redes de pesquisa existentes no Brasil em pleno funcionamento, com atividades regulares de pesquisa, também estejam concentrados nas regiões Sudeste e Sul do País. Como avaliar, então, uma situação que parece ser histórica e estrutural?

### **Descrição sobre dados de bolsa PQ/CNPq para a área de educação**

Deduz-se da compilação dos dados que a distribuição de bolsas PQ na área de Educação seja o resultado da dinâmica entre os ingressos, as saídas, os reingressos e a permanência dos pesquisadores no sistema de bolsa PQ na área nos últimos 30 anos. Na Tabela 1, demonstra-se a distribuição de bolsas PQ na área de Educação disposta por sexo, faixa etária e classificação/nível da bolsa PQ no ano de 2016, que contempla as concessões recomendadas pelo CA-ED e aprovadas pela diretoria do CNPq que passaram a vigorar a partir de março-2016, além das bolsas vigentes, parte com saída prevista para fevereiro 2017.

Das 401 bolsas PQ vigentes no ano de 2016, no âmbito do Programa Básico de Educação/CNPq, pode-se verificar que 63,3% do contingente de bolsistas PQ são do sexo feminino, assim como em outras áreas das Ciências Humanas e Sociais. Essa ocorrência também é verificada em outras áreas com alguma feminilização nos últimos anos, como assinalam Guedes, Azevedo e Ferreira (2015). Mas do que isso, é importante constatar alguma dinâmica no sistema quanto à distribuição de bolsas PQ por trás dos números:

Ressalta[-se] em primeiro lugar o peso diferenciado de cada uma [área] quanto ao montante total de PQs, sendo as áreas mais contempladas as das Ciências Exatas e da Terra e Engenharias. A concentração de PQs nessas áreas provoca uma desproporção em geral na presença de mulheres entre os bolsistas produtividade, uma vez que é justamente ali que se reproduz historicamente o fenômeno da baixa representação feminina. As exceções a essa tendência histórica nessas áreas com predomínio masculino, como Química, Engenharia Sanitária e Engenharia Química, constituem casos que merecem investigação específica a respeito das dinâmicas institucionais recentes que propiciaram a alteração desse quadro, com a elevação do número de bolsistas mulheres.

**Tabela 1:** Distribuição por Sexo, Faixa Etária e Classificação de Bolsas PQ – Educação, 2016<sup>10</sup>

Estratos		35 - 40	41 - 50	51 - 60	61 - 70	71 - 80	> 80	Total	%	
Feminino	PQ-Sr				1	3		4	1,00	
	PQ-1A			2	7	10	1	20	4,99	
	PQ-1B			6	5	2		13	3,24	
	PQ-1C		2	11	8	2		23	5,74	
	PQ-1D		5	17	14	9		45	11,22	
	PQ-2		29	79	35	6		149	37,16	
	Sub-total	0	36	115	70	32	1	254	63,34	
	%	0,00	8,98	28,68	17,46	7,98	0,25	63,34		
Masculino	PQ-Sr					6	2	8	2,00	
	PQ-1A			4	4	2	1	11	2,74	
	PQ-1B		2	3	5	2		12	2,99	
	PQ-1C		3	6	1			10	2,49	
	PQ-1D		7	18	12			37	9,23	
	PQ-2	1	21	34	12	1		69	17,21	
	Sub-total	1	33	65	34	11	3	147	36,66	
	%	0,25	8,23	16,21	8,48	2,74	0,75	36,66		
		Total	1	69	180	104	43	4	401	
		%	0,25	17,21	44,89	25,94	10,72	1,00	100	
		T PQ-1	183 ( 45,63 % )			T PQ-2	218 ( 54,37 % )			

Fonte: SIGEF/CNPq – Programa Básico de Educação: Dados compilados pelo autor

Outro caso de mudança é o das Ciências Agrárias, campo tradicionalmente masculino, em cujo movimento de expansão de 67% no número de PQs no período 2001-2012 constatamos sinais inovadores de abertura ao ingresso de pesquisadoras.

10 O número de bolsas PQ na área de Educação em 2016 é de 401 bolsas. Por ser número primo foi preciso dispor os percentuais em duas casas decimais, a fim de não gerar dúvidas sobre eles em relação aos totais numéricos.

Alterações importantes também foram verificadas nas Ciências Biológicas e nas Ciências da Saúde, áreas com patamares mais equânimis e nas quais é franca a tendência de crescimento na proporção de bolsistas mulheres. Já nas Ciências Humanas e em Linguística, Letras e Artes houve, com algumas exceções, diminuição da histórica predominância feminina.

No caso da Educação, além do contingente majoritariamente feminino, outro aspecto chama a atenção, relacionado à idade dos pesquisadores. Quase 44,9% do contingente bolsista PQ na área (28,7% de pesquisadoras e 16,2% de pesquisadores) encontra-se na faixa entre 51-60 anos de idade. Esse aspecto geracional indica que mesmo que o fenômeno da juvenilização esteja ocorrendo na distribuição de bolsas PQ's do CNPq, como indicam Guedes, Azevedo e Ferreira (2015), o esforço para o ingresso no sistema de bolsas PQ tem sido árduo para alguns pesquisadores. Por exemplo, se considerarmos os pesquisadores com até 45 anos com bolsa PQ na área de Educação da faixa 35-50 anos de idade (17,5% do total), os mais jovens bolsistas somam 5,7% do total de bolsistas PQ da área.

Os jovens doutores dificilmente reúnem os requisitos de experiência em pesquisa/produção bibliográfica, gestão acadêmico-científica e orientações concluídas na pós-graduação, além do mérito do projeto de pesquisa, para ingresso no sistema PQ<sup>11</sup>. Disso decorre que, mesmo que a formação doutoral ocorra cedo, o ingresso no sistema de bolsas PQ apresenta dispositivos que exigem dos pesquisadores um tempo maior para reunir não só os requisitos mínimos para ingresso no sistema, mas condições além disso.

Pode-se constatar, por fim, em relação aos dados da Tabela 1, que os mesmos se mostram equânimis entre pesquisadores e pesquisadoras conformando-se numa parábola em relação ao aspecto geracional, o que para alguns autores evidencia um sistema ajustado, que dispõe de critérios de ingresso, de permanência e de saída, que se mantêm ao longo do tempo. Com relação à classificação dos pesquisadores, os dados conformam-se numa pirâmide, o que demonstra não só alguma coerência no sistema em termos de seletividade, orientada por avaliações comparativas, mas, também, limites

---

11 Os critérios de julgamento dos CA's constam do endereço <http://www.CNPq.br/web/guest/criterios-de-julgamento/>. Para a operacionalização dos critérios o CA-Ed se utiliza de uma planilha de pontuação para os produtos bibliográficos, as atividades de gestão e as orientações concluídas nos últimos cinco anos anteriores a submissão da solicitação de bolsa PQ e para pontuar o projeto de pesquisa avaliado por pareceristas externos.

estruturais para o ingresso e a permanência de pesquisadores no sistema de bolsa PQ.

A distribuição de bolsas PQ na área de Educação por classificação, por Instituição de Ensino Superior e por região no ano de 2016 pode ser verificada na Tabela 2, a seguir:

**Tabela 2:** Distribuição Regional, Institucional e por Classificação de Bolsas PQ – Educação, 2016

UF	Instituição	SR	1A	1B	1C	1D	2	Total	% / T
ES	UFES					2	5	7	1,7%
MG	CEFET-MG						1	1	0,2%
	PUC-Minas		1					1	0,2%
	UEMG						1	1	0,2%
	UFJF					1		1	0,2%
	UFMG	1	4	2	1	7	12	27	6,7%
10,0%	UFTM						1	1	0,2%
	UFU			1	2	1	2	6	1,5%
	UFV						1	1	0,2%
	UNIFAL						1	1	0,2%
RJ	CEFET-RJ						3	3	0,7%
	FIOCRUZ						1	1	0,2%
	IEC	1						1	0,2%
	PUC-Rio		3			1	5	9	2,2%
	UCP		2				2	4	1,0%
	UENF						1	1	0,2%
15,7%	<b>UERJ</b>		2	3	2	6	3	<b>16</b>	4,0%
	<b>UFF</b>		1		1	3	4	<b>9</b>	2,2%
	<b>UFRJ</b>	1	1	1	1	2	10	<b>16</b>	4,0%
	<b>UFRRJ</b>						1	<b>1</b>	0,2%
	<b>UNESA</b>			1				<b>1</b>	0,2%

UF	Instituição	SR	1A	1B	1C	1D	2	Total	% / T
SP	<b>UNIRIO</b>						<b>1</b>	<b>1</b>	0,2%
	<b>Ação Educativa</b>					1		<b>1</b>	0,2%
	<b>MACKENZIE</b>		1					<b>1</b>	0,2%
	<b>PUC Campinas</b>	1					2	<b>3</b>	0,7%
	<b>PUC/SP</b>					4	2	<b>6</b>	1,5%
	<b>UFSCar</b>		1	1	3	4	7	<b>16</b>	4,0%
	<b>UMESP</b>				1			<b>1</b>	0,2%
	<b>UNESP</b>		3	2	3	5	13	<b>26</b>	6,5%
	<b>UNIBAN</b>						1	<b>1</b>	0,2%
	<b>UNICAMP</b>			2	3	3	9	<b>17</b>	4,2%
30,9%	<b>UNICSUL</b>						1	<b>1</b>	0,2%
	<b>UNIFESP</b>	1				2	3	<b>6</b>	1,5%
	<b>UNIMEP</b>	1						<b>1</b>	0,2%
	<b>UNINOVE</b>	1		1				<b>2</b>	0,5%
	<b>UNISANTOS</b>		1				2	<b>3</b>	0,7%
	<b>UNISO</b>						2	<b>2</b>	0,5%
	<b>UNITAU</b>						1	<b>1</b>	0,2%
	<b>USF</b>						1	<b>1</b>	0,2%
	<b>USP</b>	2	4	3	5	6	15	<b>35</b>	8,7%
T SE	<b>40</b>	<b>9</b>	<b>24</b>	<b>17</b>	<b>22</b>	<b>48</b>	<b>114</b>	<b>234</b>	<b>58,4%</b>
PR	<b>PUC-PR</b>						5	<b>5</b>	1,2%
	<b>UEL</b>				1	1	6	<b>8</b>	2,0%
	<b>UEM</b>				1	1	2	<b>4</b>	1,0%
	<b>UEPG</b>					1	2	<b>3</b>	0,7%
8,7%	<b>UFPR</b>			1		2	8	<b>11</b>	2,7%
	<b>UFTPR</b>						3	<b>3</b>	0,7%
	<b>UTP</b>				1			<b>1</b>	0,2%

<b>UF</b>	<b>Instituição</b>	<b>SR</b>	<b>1A</b>	<b>1B</b>	<b>1C</b>	<b>1D</b>	<b>2</b>	<b>Total</b>	<b>% / T</b>
<b>RS</b>	<b>FEEVALE</b>		1				1	<b>2</b>	0,5%
	<b>FURG</b>				1		1	<b>2</b>	0,5%
	<b>PUC-RS</b>		1	2		2	2	<b>7</b>	1,7%
	<b>UCS</b>						3	<b>3</b>	0,7%
	<b>UFPel</b>		1			1	6	<b>8</b>	2,0%
	<b>UFRGS</b>	2	2	1	4	4	11	<b>24</b>	6,0%
20,7%	<b>UFSM</b>					2	4	<b>6</b>	1,5%
	<b>ULBRA</b>						1	<b>1</b>	0,2%
	<b>UNILASALLE</b>						3	<b>3</b>	0,7%
	<b>UNISINOS</b>		2	1	1	2	3	<b>9</b>	2,2%
	<b>UPF</b>						2	<b>2</b>	0,5%
<b>SC</b>	<b>IF-Catarinense</b>				1			<b>1</b>	0,2%
	<b>UDESC</b>						3	<b>3</b>	0,7%
3,7%	<b>UFSC</b>			1		3	8	<b>12</b>	3,0%
<b>T S</b>	<b>21</b>	<b>2</b>	<b>7</b>	<b>6</b>	<b>10</b>	<b>19</b>	<b>74</b>	<b>118</b>	<b>29,4%</b>
<b>AL</b>	<b>UFAL</b>					1		<b>1</b>	0,2%
<b>BA</b>	<b>UESC</b>						1	1	0,2%
	<b>UFBA</b>			2		1	2	5	1,2%
	<b>UNEBA</b>					1		1	0,2%
<b>CE</b>	<b>UECE</b>						1	1	0,2%
	<b>UFC</b>	1				2	1	4	1,0%
	<b>UNIFOR</b>						1	1	0,2%
<b>MA</b>	<b>UFMA</b>						1	1	0,2%
<b>PB</b>	<b>UFPB</b>					1	2	3	0,7%
<b>PE</b>	<b>UFPE</b>					2	3	5	1,2%
<b>RN</b>	<b>UFRN</b>					3	2	5	1,2%
<b>SE</b>	<b>UNIT</b>						1	1	0,2%
<b>T NE</b>	12	1	0	2	0	11	15	29	7,2%
<b>DF</b>	<b>UnB</b>					2		2	0,5%

UF	Instituição	SR	1A	1B	1C	1D	2	Total	% / T
GO	PUC Goiás					1		1	0,2%
	UFG				1		2	3	0,7%
MS	UCDB						2	2	0,5%
	UFMS						5	5	1,2%
MT	UFMT						1	1	0,2%
T CO	6	0	0	0	1	3	10	14	3,5%
PA	UFPA					1	5	6	1,5%
T NO	1	0	0	0	0	1	5	6	1,5%
80 Instituições		12	31	25	33	82	218	401	100%
		PQ-Sr + PQ-1			183				

Fonte: SIGEF/CNPq – Programa Básico de Educação: dados compilados pelo autor

As IES da região Sudeste com pesquisadores contemplados com bolsa PQ detêm 58,4% do quantitativo de bolsas PQ da área; já as IES da região Sul, 29,4%, e perfazem 87,8% do total de bolsas PQ. Os percentuais não são muito distantes daqueles verificados nos anos de 1996 e 2006, mas verifica-se um gradual decréscimo. O que se altera, significativamente, é a distribuição das bolsas entre as IES, visto que hoje 80 IES dispõem de pesquisadores com bolsa PQ, em 1996 eram 34 instituições e em 2006, 48 instituições (ver Anexos 1 e 3).

As IES das regiões Sudeste e Sul detinham, respectivamente, 73,1% e 17,5% de bolsas PQ na área de Educação em 1996 (90,6% do total) e 66,8% e 22,8% em 2006 (89,6% do total). No período assinalado (1996-2016), o maior ganho na distribuição de bolsas PQ, tanto nominal quanto percentual, foi para IES sulistas. As IES gaúchas, paranaenses e catarinenses detinham, respectivamente, 15,6%, 0,6% e 1,3% de bolsas PQ na área de Educação em 1996 e 20,7%, 8,7% e 3,7% em 2016. A maior perda percentual registra-se para as IES paulistas e cariocas, respectivamente, com 40,6% e 24,4% de bolsas PQ em 1996 e 30,9% e 15,7% em 2016, ainda que os de bolsa PQ para esses estados sejam expressivos.

Com a reforma da previdência social ocorrida no Brasil no início dos anos 1990, muitos pesquisadores vinculados as IFES se aposentaram, precocemente, diriam alguns, deslocando-se para instituições privadas ou comunitárias. Algumas dessas IES aproveitaram-se desse contingente qualificado, especializado e distinto de pesquisadores para implantar programas de pós-graduação na área de Educação, assim como em outras áreas. Pode-se deduzir que os ganhos institucionais em alguns casos com a chancela de recursos públicos foram vultosos, considerando que vários desses pesquisadores foram bancados em sua formação com bolsas de iniciação científica, mestrado e doutorado (no País e no exterior) da CAPES ou do CNPq. Nenhum investimento próprio foi necessário a princípio, apenas cooptar e manter o contingente qualificado de pesquisadores financiados pelo estado brasileiro. No entanto, mais de 20 anos depois, mantiveram-se no cenário os PPG's que, possivelmente, tenham investido na infraestrutura ou em procedimentos institucionais para o desenvolvimento de pesquisa (Educacional).

As treze instituições mais beneficiadas com bolsa PQ em 2016, 9 da região Sudeste (USP, UFMG, UNESP, UNICAMP, UFSCar, UERJ, UFRJ, PUC-Rio, UFF) e 4 da região Sul (UFRGS, UFSC, UFPR, UNISINOS), detêm 56,6% do contingente de bolsas PQ da área (227 do total de 401 bolsas vigentes) e são, hoje, IES que tem programas de pós-graduação em Educação com notas máximas na CAPES, com conceitos entre 5 e 7, o que demonstra que a concentração não é somente regional, mas, também, institucional. Não é, ainda, objeto do estudo a análise da trajetória dos pesquisadores e das políticas instituídas nessas IES para a pós-graduação e a pesquisa educacionais. Sabe-se, no entanto, que a mobilização de pesquisadores entre IES tem sido mais intensa nos últimos 20 anos e que isso possa ter incrementado, eventualmente, uma maior disputa entre os PPGE's por melhores conceitos, utilizando-se da prerrogativa de disporem de pesquisadores bolsistas PQ. Das treze IES mais beneficiadas com bolsa PQ na área de Educação, 7 são Federais, 4 Estaduais e 2 confessionais/comunitárias.

Em 1996, 11 IES se destacavam como beneficiadas de bolsas PQ na área de Educação: 10 da região Sudeste e 1 da região Sul. Por ordem decrescente, USP, UNESP, UFRGS, UFMG, UFRJ, PUC-Rio, UNICAMP, UFF, UERJ, PUC/SP e UFSCar detinham 78,1% das bolsas PQ da área (125 do total de 160 bolsas vigentes). Em 2006, 12 IES se destacavam como beneficiadas de bolsas PQ: 10 da região Sudeste e 2 da região Sul. Por ordem decrescente, USP, UFMG, UFF, UERJ, UFRGS, UNESP, PUC-Rio, PUC/SP, UFRJ, UFSCar, UFSC e UNICAMP detinham 65,9% das bolsas PQ da área (153 do total de 232 bolsas vigentes). No período assinalado (1996-2016), apesar de se verificar

um lento e gradual decréscimo no percentual de bolsas PQ para as IES mais beneficiadas, o número de bolsas destinadas às mesmas é considerável. Praticamente as mesmas IES se mantêm no rol das beneficiadas, com a saída da PUC/SP e o ingresso da UNISINOS e UFPR nos últimos 10 anos.

A distribuição de bolsas PQ por subárea ou temática de pesquisa pode ser verificada na Tabela 3, e registra uma maior distribuição de bolsas PQ para a subárea Fundamentos da Educação (32,7% do total), seguida de projetos inscritos na subárea Tópicos Específicos da Educação (27,2% do total) e Ensino-aprendizagem (20,4% do total), somando 80,3% de projetos de pesquisa financiados com bolsa PQ.

**Tabela 3:** Distribuição de Bolsas PQ por Subárea/temática de Pesquisa – Educação, 2016

	Subárea / Temática	Subtotal	Redistrib Tópicos	Total	% por temática	% por subárea
1	Fundamentos da Educação	30	2	<b>32</b>	8,0%	32,7%
2	Filosofia da Educação	12		<b>12</b>	3,0%	
3	História da Educação	49	1	<b>50</b>	12,5%	
4	Sociologia da Educação	18	4	<b>22</b>	5,5%	
5	Antropologia Educacional	4		<b>4</b>	1,0%	
6	Psicologia Educacional	11		<b>11</b>	2,7%	
7	Administração Educacional	8		<b>8</b>	2,0%	
8	Administração de Sistemas Educacionais	2		<b>2</b>	0,5%	
9	Administração de Unidades Educativas	1		<b>1</b>	0,2%	

	<b>Subárea / Temática</b>	<b>Subtotal</b>	<b>Redistrib Tópicos</b>	<b>Total</b>	<b>% por temática</b>	<b>% por subárea</b>
10	Planejamento e Avaliação Educacional	6		<b>6</b>	1,5%	
11	Política Educacional	24	4	<b>28</b>	7,0%	<b>9,7%</b>
12	Avaliação de Sistemas Educacionais	5		<b>5</b>	1,2%	
13	Ensino-aprendizagem	54	2	<b>56</b>	14,0%	
14	Teorias da Instrução	2		<b>2</b>	0,5%	
15	Métodos e Técnicas de Ensino	9		<b>9</b>	2,2%	<b>20,4%</b>
16	Tecnologia Educacional	11	1	<b>12</b>	3,0%	
17	Avaliação da Aprendizagem	3		<b>3</b>	0,7%	
18	Curriculo	23	1	<b>24</b>	6,0%	
19	Teoria Geral Curricular	1		<b>1</b>	0,2%	<b>7,2%</b>
20	Curriculos Específicos	4		<b>4</b>	1,0%	
21	Tópicos Específicos da Educação					<b>27,2%</b>
22	Educação de Adultos	6	2	<b>8</b>	2,0%	
23	Educação Permanente	9	6	<b>15</b>	3,7%	
24	Educação Rural / do Campo	4		<b>4</b>	1,0%	
25	Educação em Periferias Urbanas	2	1	<b>3</b>	0,7%	
26	Educação Especial	12	4	<b>16</b>	4,0%	
27	Educação Pré-escolar/Infantil	3	4	<b>7</b>	1,7%	

	<b>Subárea / Temática</b>	<b>Subtotal</b>	<b>Redistrib Tópicos</b>	<b>Total</b>	<b>% por temática</b>	<b>% por subárea</b>
28	Ensino Profissionalizante	6	1	7	1,7%	
29	Educação Ambiental		6	<b>6</b>	1,5%	
30	Educação e(m) Saúde		3	<b>3</b>	0,7%	
31	Educação em Ciências		3	<b>3</b>	0,7%	
32	Educação Matemática		7	7	1,7%	
33	Educação Sexual (Ests.Gênero e Sexualidade)		4	<b>4</b>	1,0%	
34	Ensino de Ciências (Física, Química, Biologia)		9	<b>9</b>	2,2%	
35	Ensino de Literatura		1	<b>1</b>	0,2%	
36	Ensino Médio		1	<b>1</b>	0,2%	
37	Formação de Professores		11	<b>11</b>	2,7%	
38	Trabalho e Educação		4	<b>4</b>	1,0%	
<b>Total</b>		<b>319</b>	<b>82</b>	<b>401</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>
%		79,6%	20,4%	100,0%		

Fonte: SIGEF/CNPq – Programa Básico de Educação: Dados compilados pelo autor

As tabelas de Áreas do Conhecimento utilizadas pelo CNPq e pela Capes foram idealizadas em 1985 e foram acrescidas de subáreas e especializações até 1995. Em 2005, por iniciativa do CNPq, houve um indicativo de revisão da tabela, que não ocorreu. Sabe-se que a classificação de áreas é, num certo sentido, arbitrária, e deve funcionar como um indicativo para informar e/ou avaliar a destinação do financiamento.

Na condição de subárea, Fundamentos da Educação detinha 36,9% em 1996 e 36,6% em 2006; Ensino-aprendizagem, 27,5% em 1996 e 21,6% em 2006 e Tópicos Específicos da Educação, 21,3% em 1996 e 29,9% em 2006.

As propostas de bolsa PQ registradas na subárea Tópicos Específicos da Educação-TEE (20,4% do total, em 2016) foram contabilizadas em outras subáreas/temáticas de pesquisa, considerando as palavras-chave e/ou os objetivos do projeto de pesquisa, no intuito de averiguar a diversidade de temáticas de pesquisa, além das 28 oficialmente consideradas para a área de Educação. Em 1996, 33,1% das propostas registradas em TEE foram contabilizadas em outras subáreas/temáticas (53 bolsas de 160) e em 2006, 12,1% (28 bolsas de 232).

As temáticas ou especialidades da área de Educação com maior número de bolsas PQ em 2016 referem-se a Ensino-aprendizagem (14,0%), História da Educação (12%), Fundamentos da Educação (8,0%), Política Educacional (7,0%), Currículo (6,0%), Sociologia da Educação (5,5%), Educação Especial (4,0%), Educação Permanente (3,7%), Filosofia da Educação (3,0%), Tecnologia Educacional (3,0%), Psicologia Educacional (2,7%) e Formação de Professores (2,7%). Essas 12 temáticas de pesquisa, das 38 citadas na Tabela 3, detêm 72,1% das bolsas PQ na área de Educação (289 do total de 401 bolsas vigentes).

Em 1996, com 73,8% das bolsas PQ na área de Educação, 7 temáticas de pesquisa se destacavam entre as 23 elencadas à época: por ordem decrescente, Fundamentos da Educação (30,0%), Ensino-aprendizagem (21,3%), Planejamento e Avaliação Educacional (5,6%), Tecnologia Educacional (5,0%), Educação Matemática (4,4%), Formação de Professores (3,8%) e Administração Educacional (3,8%) detinham 118 das 160 bolsas PQ então vigentes.

Em 2006, com 73,7% das bolsas PQ na área de Educação, 11 temáticas de pesquisa se destacavam entre as 35 elencadas à época: por ordem decrescente, Ensino-aprendizagem (14,7%), Fundamentos da Educação (12,9%), História da Educação (10,3%), Sociologia da Educação (5,6%), Currículo (5,2%), Educação Especial (5,2%), Política Educacional (4,7%), Educação Matemática (4,7%), Filosofia da Educação (3,9%), Tecnologia Educacional (3,4%) e Psicologia Educacional (3,0%) detinham 171 das 232 bolsas PQ então vigentes<sup>12</sup>.

Campos (1993) informava sobre a diversidade temática na pesquisa em Educação na Avaliação & Perspectivas para a área, realizada pela ANPEd,

12 Os anexos referentes aos dados de financiamento de bolsa PQ referentes aos anos de 1996 e 2006, relativos a distribuição regional, institucional, por classificação e por subárea/temática não puderam ser inseridos no presente trabalho por falta de espaço.

referente ao período 1981-1992. A autora sinalizava a dispersão temática, a falta de continuidade, a fragilidade teórica e metodológica de parte da produção na área, ancorando-se nos estudos de Walter Garcia (1984), Mirian Warde (1990), Luiz Antônio Cunha (1991) e no número 31 de *Em Aberto* (1986)<sup>13</sup> e concluía que a dispersão comentada em todas as análises realizadas sobre o estado da pesquisa educacional no país era confirmada pelo exame das demandas de bolsas e auxílios na área, no CNPq.

A autora assinala que os temas mais frequentes no período 1989 a 1991 eram Ensino Superior, Formação de Professores, Ensino-aprendizagem, Ensino de Ciências, Informática e Alfabetização (1993, p. 120). No primeiro caso, os projetos refletiam parte do próprio trabalho de docência universitária dos pesquisadores; para as propostas de Ensino de Ciências, refletia o resultado da pressão de comitês das exatas, biológicas e matemática que não queriam julgar projetos de cunho educacional, o que poderia estar ocorrendo com os projetos de Informática. Para os demais temas, Formação de Professores, Ensino-aprendizagem e Alfabetização, além do fato de as propostas estarem agrupados em categorias de classificação relativamente amplas, refletia algumas prioridades da área educacional às quais não se podia negar algum mérito.

Verifica-se, nos últimos 10 anos, destaque para propostas financiadas no âmbito da História da Educação e da Política Educacional. Nos dois casos, é possível inferir que houve um deslocamento dos registros de propostas das subáreas Fundamentos da Educação e Planejamento e Avaliação Educacional, respectivamente, como uma forma de qualificar os projetos de pesquisa nas temáticas/especialidades e conferir maior visibilidade a temas e metodologias de pesquisa. De todo modo, em todas as 38 temáticas/especialidades de pesquisa elencadas na Tabela 3 seria necessário especificar o objeto de estudo ou o foco dos projetos de pesquisa a fim de avaliar os temas de pesquisa financiados, conforme sugerido por Campos (1993). No entanto, parece que a diversidade temática da pesquisa educacional é intrínseca à área, considerando, inclusive, o próprio fenômeno de investigação: a Educação.

---

13 Os títulos informados são ‘Educação, pesquisa e crise’ de W.Garcia, ‘O papel da pesquisa na pós-graduação em Educação’ de M. Warde, ‘Reflexões sobre as condições sociais de produção da Sociologia da Educação: primeiras aproximações de L. A. Cunha.

## Avaliação da permanência de pesquisadores no sistema de bolsas PQ

A partir da coleta de dados sobre a destinação de bolsa PQ no âmbito do Programa Básico de Educação/CNPq no período de 1996 a 2016, além dos dados já registrados acima, foi possível estabelecer o tempo de permanência no sistema dos pesquisadores contemplados com essa modalidade de financiamento, conforme Tabela 4, a seguir. Vale destacar que, além do contingente de 401 pesquisadores financiados com bolsa PQ na área de Educação, outros 356 pesquisadores tiveram financiamento de bolsa PQ nos últimos 30 anos, até o ano de 2015, e não mais integram o sistema de bolsa PQ, dado que permite pensar sobre a dinâmica do sistema.

**Tabela 4:** Tempo de Permanência dos Pesquisadores no Sistema de Bolsas PQ – Educação, 2016

Estratos	Feminino	Masculino	Total	%	Ingresso	Nr Reing
Até 1 ano	16	7	23	5,74	22,44	2016
1 a 2 anos	11	4	15	3,74		2015
2,5 a 3 anos	7	3	10	2,49		2014
3,5 a 4 anos	22	10	32	7,98		2013
4,5 a 5 anos	8	2	10	2,49		2012
5,5 a 6 anos	28	9	37	9,23	38,90	2011
6,5 a 7 anos	13	10	23	5,74		2010
7,5 a 8 anos	25	16	41	10,22		2009
8,5 a 9 anos	14	8	22	5,49		2008
9,5 a 10 anos	16	17	33	8,23		2006/07
10,5 a 12 anos	8	5	13	3,24	15,46	2005/06
12,5 a 13,5 anos	14	14	28	6,98		2003/04
14 a 15,5 anos	15	6	21	5,24		2001/02
16 a 20 anos	23	10	33	8,23	23,19	1996/2000
21 a 25,5 anos	22	19	41	10,22		1991/1995
26 a 31 anos	12	7	19	4,74		até 1990
Total	254 (63,3)	147 (36,6)	401	100,0	100,0	91 (22,7)

Fonte: SIGEF/CNPq – Programa Básico de Educação: Dados compilados pelo autor

Como já informado anteriormente, 63,3% do contingente de bolsistas PQ são do sexo feminino. Na quase totalidade dos períodos descritos de

ingresso no sistema PQ, as pesquisadoras da área obtiveram mais sucesso e, provavelmente, atenderam de forma mais contundente os requisitos para o ingresso no sistema e/ou para a permanência nele. É possível pensar que o ingresso, ou a permanência, de pesquisadores no sistema possa ter sido facilitado para alguns pesquisadores, tanto mulheres quanto homens. Mas como a avaliação sempre é feita de forma comparativa, mesmo antes do estabelecimento de critérios objetivos, amplamente divulgados, a partir de 2003, talvez seja mais prudente pensar que numa determinada demanda de solicitações de bolsa PQ a qualificação dos concorrentes foi menos significativa em algum aspecto, o que favoreceu o ingresso e/ou a permanência de alguns em detrimento de outros. No entanto, essa suposição mereceria a avaliação dos dados de julgamento das demandas num período de 10 anos, pelo menos, tempo equivalente, hoje, a três concessões de bolsa PQ, o que forneceria dados adicionais para comprová-la.

Do contingente de bolsistas PQ (401), 61,3% integram o sistema PQ há 10 (dez) anos ou menos (2006-2016). Isso indica que houve ampliação do sistema, apesar desse financiamento não contemplar 10% dos pesquisadores vinculados aos programas de pós-graduação em Educação no País (mestrado e doutorado) reconhecidos pela CAPES, diferentemente do que ocorre em outras áreas do conhecimento. Considerando o percentual, possivelmente tenha havido renovação em relação às questões de pesquisa, temas, métodos, referências teóricas utilizadas em algumas subáreas ou temáticas de pesquisa, etc, pressuposto que pode ser averiguado até o final da elaboração da tese.

Esse percentual indica, também, que a noção corrente no meio acadêmico de que integrar o sistema PQ é algo quase inatingível pode ser equivocada. Nos últimos 5 (cinco) anos, 90 (noventa) pesquisadores, correspondendo a 22,4% do contingente, passaram a integrar o sistema PQ. Desses, 48 (quarenta e oito), equivalente a 11,9%, contam com a primeira concessão de bolsa PQ, entre 2014 e 2016, o que indica que 48 pesquisadores que detinham bolsa PQ deixaram o sistema nesse período. Além disso, no período de 2006 a 2016, pode-se computar para a área o ingresso de 225 novos pesquisadores, excetuando os reingressos, o que equivale a 56,1% dos bolsistas PQ e o que corrobora a tese de expansão do sistema, ainda que de forma limitada.

A não permanência no sistema pode ocorrer devido ao pesquisador não solicitar nova concessão de bolsa PQ, por desistência do financiamento ou esquecimento, devido à solicitação ser indeferida no mérito, ou pelo fato de o pesquisador não evidenciar, apesar do mérito do projeto, os mínimos exigidos em relação aos quesitos de avaliação, em geral, em relação à produção

bibliográfica, orientações concluídas e gestão acadêmico-científica. A não permanência do pesquisador no sistema gera, assim, novas vagas.

Do grupo de 155 (cento e cinquenta) pesquisadores que permanecem no sistema de bolsa PQ (38,6%) há mais de 10 (dez) anos, somente 85 (oitenta e cinco) deles (21,2%) não tiveram nenhum interstício entre uma concessão de bolsa PQ e outra (s). No período 1990 a 2005, pode-se verificar o maior número (70) dos 91 (noventa e um) reingressos ao sistema de bolsa PQ, registrados até 2013. Os dados de reingresso ao sistema estão dispostos na Tabela 5 a seguir, considerando os interstícios verificados nas concessões de bolsa PQ aos pesquisadores:

**Tabela 5:** Reingressos/Interstícios na Concessão das Bolsas PQ – Educação, 2016

Interstício	Nr PQ's	Total In	% T	Permanência	Nr PQ's	Fem	Masc	%
1 vez	62	62	47,7	Até 5 anos	6	3	3	6,6
2 vezes	21	42	32,3	5,5 a 10 anos	15	9	6	16,5
3 vezes	6	18	13,8	10,5 a 15,5 anos	22	13	9	24,2
4 vezes	2	8	6,2	acima de 16 anos	48	33	15	52,7
	<b>91</b>	<b>130</b>	<b>100,0</b>		<b>91</b>	<b>58</b> (63,7%)	<b>33</b> (36,3)	100,0

Fonte: SIGEF/CNPq – Programa Básico de Educação: Dados compilados pelo autor

Os reingressos referem-se a 91 pesquisadores, mas o número de interstícios verificados nas concessões de bolsa PQ, que é de 130 (cento e trinta), denota que num período de 23 anos (1990-2013), possivelmente, 130 novos ingressos ocorreram no sistema em virtude da desistência de alguns pesquisadores por essa modalidade de financiamento ou devido à interrupção entre as concessões de bolsa PQ a outros pesquisadores. O maior percentual de reingressos fica para as pesquisadoras da área, no grupo que tem permanência no sistema acima de 16 anos.

O percentual de interstício nas concessões de bolsa PQ na área vem caindo nos últimos 10 (dez) anos, o que suscita duas questões que podem ser descritas e avaliadas com mais precisão até o final de elaboração da tese: 1)

maior atenção dos pesquisadores com relação à modalidade de financiamento, seus limites e as exigências quanto à permanência no sistema; 2) competição mais acirrada por essa modalidade de financiamento nos próximos anos em virtude das saídas do sistema não se configurarem propriamente como desistência e, sim, como esquecimento, sobretudo nos últimos 3 anos (48 saídas) ou nos últimos 5 anos (85 saídas).

Em correlação aos dados demonstrados de ingresso e permanência no sistema de bolsas PQ, os dados de demanda por bolsa PQ podem descrever um pouco mais sobre a dinâmica do sistema, conforme Tabela 6, a seguir.

Apenas 35,2% dos pesquisadores demandaram bolsa PQ uma única vez e a obtiveram, com destaque para o grupo feminino com 68,1% de ingresso imediato no sistema. O ingresso imediato foi mais possível até 16 (dezesseis) anos atrás, quando 18,2% do contingente de bolsistas obteve esse tipo de ingresso. Nos últimos 16 anos, esse percentual variou e decresceu consideravelmente nos últimos 5 (cinco) anos, o que evidencia que a seleção de pesquisadores que atendem às exigências para o ingresso no sistema manteve-se rigorosa, considerando que 200 (duzentos) pesquisadores (49,9%) tiveram que efetuar mais de uma demanda por bolsa PQ.

O quantitativo de pesquisadores que tiveram que efetuar mais de uma demanda por bolsa PQ em todo o período analisado é considerável, num total de 260 pesquisadores, equivalente a 64,8% do contingente de bolsistas PQ na área, em 2016. O destaque para esse grupo de pesquisadores recai no estrato em que eles estão entre 5,5 a 10 anos (2006-2011) de permanência no sistema PQ, perfazendo 30,7% que demandaram mais de uma vez essa modalidade de financiamento. Vale lembrar que em 2003, por exigência da direção do CNPq, os comitês de assessoramento tiveram que estabelecer critérios para ingresso e permanência de pesquisadores no sistema de bolsas PQ e que isso, possivelmente, tenha dificultado o ingresso imediato de pesquisadores.

## **Considerações finais**

Conforme Campos (1993), em 1978 iniciou-se um processo de reformulação na organização dos Comitês Assessores do CNPq que culminou, em 1985, com a criação do Comitê Assessor de Educação (CA-Ed) situado na Coordenadoria de Ciências Sociais e Educação (CSED), subordinada à Superintendência de Ciências Humanas e Sociais (SHS) do CNPq. Até então, a área de Educação constituía-se numa subárea do Comitê de Ciências Humanas e Sociais.

Para a autora, isso proporcionou algumas vantagens em relação às demais áreas do conhecimento, levando a uma maior fidedignidade nas avaliações, em relação a decisões tomadas isoladamente por um ou dois assessores, condição predominante na maioria dos Comitês; refletiu uma prioridade reconhecida para a Educação no âmbito do CNPq, e também possibilitou a captação de maiores recursos. Além disso, o fato do Comitê ser constituído apenas por assessores de uma área do conhecimento permitiu que as solicitações fossem examinadas e discutidas em conjunto por todos, garantido-se um processo de decisão colegiada, por consenso ou votação.

Em 2003, por determinação da direção do CNPq, ratificada pelo Conselho Deliberativo do Órgão, os Comitês de Assessoramento tiveram que estabelecer critérios objetivos para a avaliação das demandas de bolsas e auxílios à pesquisa, publicados na página do CNPq. Concomitante a isso, houve o crescimento da demanda na área de Educação por financiamentos de bolsas e auxílios, em decorrência, sobretudo, do número de doutores vinculados aos Programas de Pós-Graduação em Educação e em Educação em Ciências e Matemática, entre outros correlatos, o que exigiu do CA-Ed atenção redobrada quanto à avaliação das demandas, ancorada nos critérios estabelecidos e revistos a cada três anos.

Os dados aqui demonstrados, ainda que de forma exploratória, permitem avaliar que a concorrência por bolsa PQ será cada vez mais acirrada nos próximos anos, caso não haja uma expansão do sistema de bolsas PQ, como houve nos últimos 10 anos. Ainda que não tenha sido possível demonstrar no presente trabalho dados relativos à demanda bruta, à demanda qualificada e ao atendimento às solicitações, bem como sobre os procedimentos de avaliação desenvolvidos pelo CA-Ed, é possível informar, diferentemente da Avaliação & Perspectivas de 1993 para a área de Educação, que boa parte dos projetos avaliados para bolsa PQ dispõe de qualificação quanto ao mérito, de fundamentação teórico-metodológica condizente com os temas a serem investigados e que seus proponentes cumprem os requisitos mínimos para o ingresso no sistema de bolsas PQ.

Como em qualquer estrutura social, no entanto, os limites são conferidos por condições sociais, econômicas e políticos. Para o sistema de bolsas PQ o montante de recursos/cotas de bolsas disponíveis para cada área se altera a cada julgamento. Como não há expansão do sistema, os novos ingressos ocorrem em decorrência da não permanência de pesquisadores no sistema, seja pela falta de registro de nova solicitação ou por exclusão (falta de mérito e não atendimento aos critérios mínimos). Além dos recursos se

**Tabela 6:** Demanda por Bolsa PQ (Ingresso ou Reingresso no Sistema) – Educação, 2016

Nr Demandas	Nr PQ's	Permanência no Sistema	Nr PQ's	Fem	Masc	% TG
Única demanda por bolsa PQ	Até 5 anos	13	11	2		3,24
	de 5,5 a 10 anos	33	20	13		8,23
	de 10,5 a 15,5 anos	22	18	4		5,49
	Acima de 16 anos	73	47	26		18,20
<b>Total</b>	<b>141</b>		<b>141</b>	<b>96 (68,1%)</b>	<b>45 (31,9%)</b>	<b>35,16</b>
2 demandas	90					
3 demandas	54	Até 5 anos	77	53	24	19,20
4 demandas	42	de 5,5 a 10 anos	123	76	47	30,67
5 demandas	33	de 10,5 a 15,5 anos	40	19	21	9,98
de 6 a 7 demandas	27	Acima de 16 anos	20	10	10	4,99
de 8 a 10 demandas	14					
<b>Total</b>	<b>260</b>			<b>158 (60,8%)</b>	<b>102 (39,2)</b>	<b>64,84</b>
<b>Total Geral (TG)</b>	<b>401</b>			401	254	147
						100

Fonte: SIGEF/CNPq – Programa Básico de Educação: Dados compilados pelo autor

alterarem a cada julgamento, alteram-se também os avaliadores externos e internos ao processo de avaliação das propostas, bem como os concorrentes por bolsas PQ. Disso decorre que a tática de insistir recorrentemente ao financiamento de bolsa PQ, entre outros, aumenta as chances de obtenção do(s) financiamento(s).

Outros limites verificados referem-se ao mérito das propostas e a qualificação dos pesquisadores que demandam bolsa PQ. Em virtude dos recursos disponíveis, a cada julgamento todos os Comitês recorrem à avaliação comparativa. Disso resulta que todas as propostas são ranqueadas, levando-se em consideração, para o caso da Educação, o mérito do projeto de pesquisa e a produção bibliográfica, as orientações concluídas e as atividades de gestão dos pesquisadores nos últimos cinco anos anteriores à submissão da proposta. Em geral, dois terços de toda a demanda de bolsa PQ na área de Educação estão qualificados para a obtenção do financiamento, no entanto, aproximadamente um terço o obtém.

Malgrado o ‘produtivismo’ acadêmico/bibliográfico verificado na área nos últimos 10 anos em decorrência das exigências impostas aos Programas de Pós-Graduação, ele só é eficiente para a obtenção de financiamento, sobretudo de bolsa PQ, se conjugado aos outros aspectos de avaliação constantes dos critérios estabelecidos para a área. Por fim, parece que parte do descrédito conferido ao processo de avaliação de bolsa PQ esteja correlacionada a esses limites.

## Referências

- BOURDIEU, P. **Homo Academicus**. Tradução Ione Valle, Nilton Valle; revisão técnica Maria Tereza de Queiróz Piacentini. 2<sup>a</sup>. ed., Florianópolis: Ed.UFSC, 2013.
- CASTIONI, R. Formação de pesquisadores em educação no Brasil, o papel das agências e a educação básica. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. 2016, vol.24, n.90, pp.199-224. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362016000100009>>. Acesso em abr. 2017.
- CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO (CNPq). **Breve Histórico**. Sem data. Disponível em: <<http://www.CNPq.br/web/guest/o-CNPq>>. Acesso em mar. 2017.
- CAMPOS, M. M. M. Avaliação e Perspectivas para a Educação no Âmbito do CNPq. In: Avaliação e Perspectivas na Área de Educação: 1982-1991, ANPEd/CNPq: Porto Alegre, Setembro de 1993, Mimeo.

GARCIA, W. E. **Educação:** Visão teórica e prática pedagógica. São Paulo, Cortez, 1984.

GUEDES, M. C.; AZEVEDO, N., & FERREIRA, L. O. A produtividade científica tem sexo? Um estudo sobre bolsistas de produtividade do CNPq.

**Cadernos Pagu.** 2015, (45), 367-399. Disponível em: <<https://dx.doi.org/10.1590/18094449201500450367>>. Acesso em mar. 2017.

FÁVERO, O.; GATTI, B. A. Relação da Comunidade Científica com as Agências de Fomento à Pesquisa e Coordenação da Pós-Graduação. In: **Avaliação e Perspectivas na Área de Educação:** 1982-1991, ANPEd/CNPq: Porto Alegre, setembro de 1993, Mimeo.

CUNHA, L.A. **Educação, Estado e democracia no Brasil.** São Paulo: Cortez, 1991.

WARDE, M. J. Contribuições da história para a educação. **Em Aberto,** Brasília, 1990, p. 3-11, n. 47.

# Produção de conhecimento, lógica das práticas e disposições da *libido sciendi* vivenciadas pelo estudante da pós-graduação<sup>1</sup>

---

MAÍSA APARECIDA DE OLIVEIRA

MARIA CRISTINA DA SILVEIRA GALAN FERNANDES

**Resumo:** Este artigo objetiva analisar a atuação do estudante da pós-graduação e o processo de produção do conhecimento, problematizando as condições e estratégias utilizadas pelo estudante para se manter no campo científico. A amostra de participantes foi composta por estudantes que estavam matriculados em sete programas de pós-graduação pertencentes a duas IFES situadas na Região Sudeste. Foram utilizados questionário *on-line* e entrevistas semiestruturadas. O estudo se fundamenta, especialmente, em Bourdieu. Os resultados da pesquisa indicam que a condição dos pós-graduandos se pauta na heteronomia das práticas e na autonomia controlada, constatada na relação de subordinação entre estudantes e orientadores. Baseia-se na lógica de reprodução científica, em que produzir conhecimento social e transformador é posto em segundo plano. A produtividade acadêmica se torna produtivismo, intensificação do trabalho e da produção acadêmica de estudantes que reproduzem o produtivismo como estratégia para ingresso e manutenção no campo científico. Os estudantes da pós-graduação buscam converter as adversidades da pós-graduação em *libido sciendi*, transformando a intensificação do trabalho e a somatização em pulsões e práticas de fazer pesquisa e de construir conhecimento com prazer.

**Palavras-chave:** Produção de Conhecimento. Estudantes da Pós-graduação. Campo Acadêmico.

A temática deste trabalho se insere no âmbito de pesquisas sobre o estudante do ensino superior público. No atual modelo de regulação do capitalismo se estabelecem demandas e desafios distintos à educação superior e à pós-graduação, ao incluir os processos de internacionalização e globalização da economia.

---

1 Agência de financiamento: Fapesp

As atuais relações entre a estrutura econômico-social e o processo educativo têm resultado em um mecanismo de produção em que o conhecimento é rapidamente absorvido, atendendo as exigências mercadológicas. A universidade passa a atender as demandas dos *novos tempos*, impactando as relações entre os atores sociais pertencentes ao campo universitário e acadêmico, o que reflete em suas ações, estratégias, perspectivas e motivações (OLIVEIRA, 2014).

Nesse sentido, este artigo objetiva analisar a atuação do estudante da pós-graduação e o processo de produção do conhecimento, problematizando as condições e estratégias utilizadas pelo estudante para se manter no campo científico. O artigo constitui um recorte da tese de doutoramento que teve como objeto de investigação o produtivismo acadêmico, tendo como objetivo de análise a formação do estudante da pós-graduação e o processo de produção do conhecimento, particularmente suas condições e estratégias de manutenção no campo acadêmico-científico.

A pesquisa apresentou natureza quali-quantitativa e foi realizada em duas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) localizadas na Região Sudeste do Brasil, denominadas neste estudo como IFES1 e IFES2. A amostra de participantes foi composta por 239 pós-graduandos que responderam um questionário *on-line* encaminhado a todos os mestrandos e doutorandos do programa de pós-graduação (PPG) mais conceituado, de acordo com a avaliação da CAPES, em cada Centro de Ciências relacionado às grandes áreas Humanas, Biológicas, Exatas e Agrárias das IFES pesquisadas. Posteriormente realizamos entrevista individual, semiestruturada com 14 estudantes (sete mestrandos e sete doutorandos) que responderam ao questionário *on-line*. A participação dos estudantes foi voluntária.

Os resultados de nosso estudo são apresentados a seguir, destacando-se as condições e estratégias utilizadas pelo estudante para se manter no campo científico, fundamentados em Pierre Bourdieu.

### **Universidade, ciência e implicações no processo de produção de conhecimento do estudante da pós-graduação à luz de Pierre Bourdieu**

Iniciamos nosso artigo apontando alguns aspectos da universidade contemporânea, no que se refere à função que é chamada a desempenhar em uma “sociedade do conhecimento”<sup>2</sup>, bem como da política mercadológica

---

2 Pressionado pela necessidade de obtenção de mudanças, o conhecimento recebe cada vez mais importância como motor da revolução tecnológica. Em um cenário de

que abarca a instituição educativa e influencia diretamente a pós-graduação brasileira.

A universidade, enquanto instituição educativa e social, ao longo de sua história, passou por significativas mudanças em sua cultura como resultado de reconfigurações políticas e econômicas do Estado brasileiro. A universidade pública tem passado por tentativas de transformação de uma instituição social para organização social regida pelo modelo de empresa econômico-comercial ou de serviços, destituída de autonomia, dependente dos interesses de uma administração gerencial eficientista para atuar no ensino e na pesquisa.

Em decorrência desse panorama, problematizamos a formação do estudante da pós-graduação e seu processo de produção do conhecimento, refletindo sobre o produto do trabalho acadêmico em um contexto em que se coloca em xeque a qualidade *versus* o aligeiramento da produção científica.

A regulação e o controle da educação superior e da pós-graduação ocorrem mediante sistemas de avaliação que visam um modelo de universidade “neoprodisional, heterônoma e competitiva” (SGUSSARDI, 2009, p. 339). A universidade identificada como heterônoma não necessariamente passa a ser gerenciada por agentes que atuam fora da universidade, ao contrário, as práticas universitárias, isto é, o ser e o fazer acadêmico, a organização interna, o papel e as primazias da universidade seguem a lógica mercantil e do Estado, o que torna a educação superior “quase mercadoria” ou um serviço comercial rentável (SGUSSARDI, 2009).

A possibilidade da ampliação do lucro e mais-valia para as empresas ocorre proporcionalmente à criação do conhecimento que deve gerar produtos e processos, em decorrência da associação entre produtores de conhecimento e detentores de capital produtivo. Para Oliveira (2015) o produto de tal lógica mercantil gera o mercado acadêmico ou mercado de pesquisa que são instituídos pelos editais que visam financiar áreas estratégicas de pesquisas que intensificam a relação mercado-conhecimento, subsumindo o conhecimento aos interesses do capital. Em tal lógica, “o conhecimento torna-se uma força produtiva e, ao mesmo tempo, mercadoria a ser disponibilizada no mercado” (OLIVEIRA, 2015, p. 358).

Para Silva Jr, Ferreira e Kato (2013) a produção do conhecimento e a intensificação das atividades acadêmico-científicas impõem a cultura do

desenvolvimento econômico em que a revolução tecnológica estimula a difusão de paradigmas produtivos, a educação e o conhecimento se transformam em ferramentas gerenciais e mercadológicas (MELO; DIAS, 2011).

produtivismo acadêmico, em que a pós-graduação se torna o polo irradiador da nova cultura institucional para toda a universidade pública.

Nesse cenário consideramos que é preciso repensar o panorama social e científico que abarca a formação e atuação do estudante da pós-graduação no Brasil, que tem se orientado na lógica produtivista, pautada no modelo de avaliação mercantil, proposto para a Pós-Graduação. Para tanto, privilegiamos a teoria elaborada por Pierre Bourdieu por compreendermos que o autor produziu uma sociologia crítica que nos possibilita perceber as diversas relações que o sistema de ensino materializado nas instituições educacionais expõe ao atuarem como instrumento dócil de reprodução social e mercantil em que se confrontam interesses antagônicos, mas legitimam os interesses das classes dominantes.

Para Bourdieu (2004) todo campo, seja ele científico ou artístico, constitui-se como campo de forças e de lutas para manter ou modificar-se em tal campo de forças. Pode-se, a priori, fazer referência ao campo como mundo físico com as relações de força e de dominação. No entanto, o campo só existe pelos agentes e pelas relações objetivas estabelecidas entre os agentes pertencentes a determinado campo. Assim, com base em Bourdieu, entendemos que as influências das relações possíveis de serem estabelecidas no campo científico e seu espaço de atuação são condicionados a partir das estruturas das relações objetivas entre estudantes, professores, gestores e agências financeiras e indutoras.

O campo é um espaço de relações de força que influencia em possibilidades objetivas e disposições inerentes. O campo não possui uma regra (ou conjuntura) fixa, “nem tudo nele é igualmente possível e impossível” (BOURDIEU, 2004, p. 27). Ainda de acordo com Bourdieu (2004, p. 29), “o campo é um jogo no qual as regras do jogo estão elas próprias postas em jogo” deliberando as disposições de acesso ao jogo. Os sujeitos sociais inseridos no campo delimitam suas posições de acordo com o capital que detêm. Assim, desenvolvem estratégias de atuação para manter ou transformar a estrutura e a sua posição no campo, levando-se em consideração sua origem social e trajetória social-escolar, que são relativamente apropriados aos espaços já ocupados.

Nesse sentido, é importante refletirmos, conforme indica Setton (2002), sobre a noção de *illusio* como uma motivação inerente ao estudante dotado de um *habitus* e imerso no campo acadêmico-científico, tendo em vista que tal campo, enquanto produto histórico, suscita o interesse em seus agentes, o que é condição *sine qua non* de seu funcionamento. O interesse em questionar as

condições de produção de pensamento do pós-graduando é necessário para a produção de conhecimento. Com base em Bourdieu (2013b), compreendemos que os modos de conhecimento representam bases epistemológicas e atuam como estratégia de legitimação do estudante. A crença do estudante no campo científico perpetua e representa a condição de pertencimento ao campo.

Bourdieu refletiu sobre o conceito de campo ao analisar a importância de se expor o lócus em que a ciência é produzida, a fim de romper com uma visão fragmentada e dominante. Para Bourdieu (2004), portanto, o sujeito vê o campo de maneira perspicaz, mas a partir do seu ponto de vista (imerso no campo) e a análise proposta por Bourdieu sobre o campo permite romper com a parcialidade e ampliar a visão do ponto de vista do sujeito.

Conhecer as regras (antagônicas) do jogo compostas no campo científico evidencia os sujeitos que as produzem (as normas), bem como sua posição no campo, além de revelar a quais regras se referem e suas influências no campo científico.

Consideramos, assim, que as lutas travadas no campo acadêmico-científico na matriz atual da universidade, especialmente da pós-graduação, vividas e experienciadas pelo estudante da pós-graduação constituem um sistema de disposições em constante adaptação aos estímulos das demandas de tal campo, em uma inter-relação que ocorre objetiva e subjetivamente.

Com base nas reflexões realizadas, entendemos que a lógica das práticas é inerente às ações e ao sentido objetivo das vivências dos agentes sociais e, raramente, escapam a subjetividade das aspirações e projetos individuais. Nesse sentido, a lógica das práticas atua de maneira indireta, na incorporação “natural” de um *habitus* por interesse do próprio sujeito.

Nesse panorama, desenvolve-se uma experiência incorporada e também elementos constitutivos do *habitus* que habilita o agente a construir-se de uma maneira permanente e dinâmica em uma relação fundamentada em lógicas práticas de atuação conscientes, como também inconscientes. Tal produto de relações dialéticas (*habitus*) incide nas concepções, nas estratégias e nas ações dos agentes sociais (dos estudantes da pós-graduação pesquisados) e que visam à inserção no campo acadêmico-científico.

Apresentamos nas próximas seções nossos dados empíricos e reflexões sobre a atuação do estudante da pós-graduação, especialmente as condições e o processo de produção do conhecimento, além das estratégias utilizadas pelos pós-graduandos pesquisados para a inserção e manutenção no campo acadêmico-científico avaliado pela CAPES.

## A atuação do estudante da pós-graduação e suas condições de trabalho: disposições da *libido sciendi*

Com base em Bourdieu (2015), entendemos que a atuação dos estudantes entrevistados pode ser compreendida como sistema de estratégias de reprodução de práticas que o grupo elabora para engendrar-se enquanto grupo. As estratégias podem atuar para legitimar a lógica do campo científico, naturalizando-a (BOURDIEU, 2015).

Em uma breve caracterização dos participantes da pesquisa, evidenciamos que nossa amostra foi constituída de 142 estudantes matriculados no Doutorado e 97 estudantes do Mestrado, perfazendo um total de 239 pós-graduandos. A média das idades dos participantes da pesquisa foi de 29,59 anos. Identificamos que há maior participação de estudantes mulheres na pós-graduação, representando 66,4% da amostra.

A descrição das atividades realizadas na pós-graduação foi das mais diversas, dentre elas destacamos: cursar as disciplinas, fazer o estágio de docência, auxiliar na manutenção do laboratório, revisar artigos, lecionar em cursos e aulas a pedido do orientador, realizar orçamento de material para o laboratório, orientar alunos de outros níveis de escolarização, leitura/correção do trabalho dos colegas, participação em grupos de estudos e de pesquisas, além das atividades de pesquisa do pós-graduando (elaboração/adaptação do projeto de pesquisa, coleta, tabulação e análise dos dados, dissertação do relatório final, produção de artigos para publicação, entre outros).

Segundo Bourdieu (1974), o conjunto de aprendizados, inserções e participações em atividades acadêmicas são interiorizados pelos estudantes e atuam como esquemas fundamentais nos princípios de seleção e atuação dos sujeitos. É importante considerar, no entanto, as condições da aquisição de tais esquemas intelectuais e das condições de existência dos estudantes.

Embasando-nos em Bourdieu (1974, p. 311), apreendemos que, para se transformar as hierarquias sociais em hierarquias escolares, a instituição escolar assume o papel de legitimação e perpetuação da “ordem social” com um sistema de mecanismos de reprodução da estrutura das relações de classe, como a relação entre dominado e dominante claramente demonstrado na subordinação do estudante ao orientador, o que pode implicar no processo de produção de conhecimentos dos estudantes, como veremos adiante.

Compreendemos que o *habitus* é instrumentalizado na sistematização de práticas e ações que são engendradas no campo científico, bem como pelo reconhecimento e legitimidade da própria comunidade acadêmica

(BOURDIEU, 2013b). A composição do *habitus* acadêmico do estudante vem sendo validada e perpetuada pelas proposições do campo acadêmico-científico que predispõem as ações dos pós-graduandos. Nessa perspectiva, observamos que as práticas de trabalho intensificado e do produtivismo acadêmico estão sendo cristalizadas em novos traços do *habitus* acadêmico do estudante da pós-graduação, tendo em vista que as práticas cotidianas dos professores e/ou da comunidade acadêmica em geral, imbuídas pelo produtivismo e intensificação do trabalho, estão sendo incorporadas e reproduzidas pelos pós-graduandos.

Ademais, o *habitus* pode ser caracterizado também como um aparelho de orientação consciente ou inconsciente, dependendo da predisposição e das condições sociais e materiais de existência e de atuação (SETTON, 2002). Por isso, ter a clareza das consequências da intensificação do trabalho, por exemplo, não é garantia de que seria possível se desvincilar dele, mesmo porque colocaria em risco a inserção no campo acadêmico-científico dos estudantes, bem como a própria obtenção dos títulos acadêmicos de mestres e doutores.

Os estudantes entrevistados pertencentes à IFES1 e IFES2 afirmaram que as condições de trabalho na instituição são relativamente boas ou ótimas. Os estudantes pertencentes aos Centros de Ciências Agrárias, Exatas e Biológicas da IFES2, destacam a ótima infraestrutura com laboratórios, equipamentos e reagentes. Os estudantes do Centro de Ciências Humanas também ratificaram a existência de boas condições de trabalho, relacionando as salas de aula e de estudos bem equipadas, bibliotecas com vasto acervo, além de softwares e bases de dados para periódicos disponíveis para acesso e utilização.

Entretanto, os depoentes da IFES1, ao compararem a estrutura da universidade com outras instituições em que já realizaram pesquisas, pontuam que a instituição está deficitária. Todavia, reiteram que as condições de trabalho, apesar de não serem ideais, permitem a realização de tudo o que faziam na outra instituição. “É só questão de ter jogo de cintura” (Estudante do doutorado/ Área de Exatas).

Sguissardi e Silva Júnior (2009) também encontraram em sua pesquisa relatos de que as universidades não possuem boas condições de infraestrutura, de laboratórios, áreas de ensino, bem como salários adequados e progressão de carreira. No entanto, segundo os referidos autores, quando os depoentes comparam as condições de trabalho nas universidades com o campo empresarial privado, o espaço universitário se mostra mais atrativo devido às

garantias dos direitos trabalhistas do funcionalismo público, especificamente, a estabilidade.

Com base em Bourdieu (2001, p. 200), compreendemos que o processo de constituição do pesquisador é longo, ocorrendo desde o início da escolarização, no qual as pulsões são canalizadas a mercê do campo acadêmico, o que Bourdieu chamou de “dinastia”, “mobilizando o desejo – socialmente elaborado” e seguindo, ainda que “sem crises e conflitos”, mas com “sofrimentos morais ou físicos”. Tal desenvolvimento acarreta um complexo processo de socialização da libido e constitui o princípio do investimento no jogo social, sendo que o capital simbólico ratifica as configurações de dominação em que a existência do sujeito é percebida apenas quando há reconhecimento dos pares, estima e confiança dos outros “em mim”.

Nesse sentido, o campo acadêmico-científico canaliza as pulsões dos pesquisadores e dos estudantes da pós-graduação para submeterem-se a seus mecanismos e finalidades relativas. Para Bourdieu (2001), as exigências expressas do campo são condizentes aos sinais de reconhecimento dos sujeitos (a partir das disposições sociais, ou seja, da hierarquia social).

Assim, o processo de socialização da libido é fundamentado nas “renúncias e sacrifícios” que são substituídos (consciente ou inconscientemente) pelo reconhecimento e admiração dos pares, o que Bourdieu (2001) denominou de *libido sciendi*<sup>3</sup>. A libido, a paixão e o prazer, portanto, fazem com que as inovações tecnológicas obtidas, a realização de um trabalho científico louvável ou a obtenção de um título acadêmico façam jus aos sacrifícios (que podem ser percebidos pelo “jogo de cintura” para que o material seja suficiente para a pesquisa, ou abrir mão das relações familiares e sociais, dentre outros), para a obtenção da condecoração social e dos pares. Em outras palavras, certamente os pesquisadores são movidos por prazer.

### A lógica das práticas no processo de produção de conhecimento do estudante da pós-graduação pautada no modelo de avaliação da Capes

O processo de produção de conhecimento, apesar de ter certas peculiaridades de acordo com as áreas investigadas, foi apresentado de maneira similar pelos estudantes entrevistados. Os participantes revelaram

---

3 Azevedo (2012), embasando-se em Bourdieu, analisou a *libido sciendi* como o desejo de aprender, de conhecer, em que a libido é capaz de converter as pulsões em interesses específicos, os quais são construídos a partir das relações existentes, neste caso, no campo acadêmico-científico.

que é necessário ter um projeto bem estruturado e que a inserção na pós-graduação possibilitou o aprimoramento da proposta de pesquisa.

Para os estudantes da área de Humanas, a busca pelo referencial teórico é importante e desafiadora, pois nem sempre orientador e estudante possuem os mesmos interesses teóricos. Na fase da coleta de dados, entendida pelos estudantes como a fase mais extensa e desafiadora da pesquisa, há vários condicionantes que independem do próprio pesquisador, como a obtenção das autorizações para a realização das pesquisas. Após a coleta, a fase da transcrição ou organização dos dados exige paciência, mas é importante e necessária para rever a coleta e direcionar a análise, fase posterior que demanda maturidade para estabelecer diálogos entre os dados e a teoria. A fase de análise é intensa e exige uma maturação que os estudantes, inicialmente, acham que não têm, mas percebem depois que são muito críticos consigo mesmos e muito cobrados, o que os deixa com medo de errarem.

Os estudantes da área de Biologia fazem referência à construção do projeto de pesquisa que, antes de ser aplicado, precisa ser testado e “ensaiado” para confirmar quanto tempo será necessário para a execução da pesquisa, os materiais que serão utilizados, bem como definir os critérios de inclusão da amostra. Entretanto, os estudos sempre apresentam algumas restrições metodológicas e clínicas, o que dificulta a execução da pesquisa.

Ainda na área de Biologia, o processo de coleta de dados é entendido pelos estudantes como muito extenso e volumoso, é preciso processar, protocolar, estocar as amostras. A coleta envolve um número razoável de estudantes e pesquisadores e é utilizada em diversas pesquisas. De acordo com as entrevistas, os dados precisam ser testados em diferentes metodologias, variações e objetos estudados. Os testes são escolhidos de acordo com a experiência e afinidade dos alunos e “aí já vai acabar nossa participação, mesmo porque demora muito e vai sendo continuado por outras pessoas. E cada parte minha vira uma tese” (Estudante do doutorado/ Área de biológicas da IFES2). Priorizam-se, portanto, os projetos de pesquisas integradas em detrimento dos trabalhos individuais. Tal modelo de produção científica, segundo os entrevistados, atende aos interesses dos periódicos com alto fator de impacto que exigem um modelo de pesquisa científica que não é possível que seja atendido por apenas um pesquisador, devido ao tempo e aos prazos que precisam ser atendidos no modelo de avaliação da CAPES que incide nos programas de Pós-Graduação vigente no Brasil:

Quanto mais exigente é o periódico, mais dados você tem que ter. Sozinho geralmente você não consegue fazer, cada um faz uma etapa,

por causa do tempo. Então, a gente juntou três pesquisas em um artigo para publicar em um periódico! Como ocorre em revistas em que você tem que afirmar por um método e afirmar por outro método e testar de novo por outro método pra falar que aquilo é *aquilo mesmo*, você tem que validar o seu resultado. (Estudante do doutorado/Área de biológicas da IFES2).

Sguissardi e Silva Júnior (2009) acreditam que a prática descrita em que cada pesquisador desenvolve uma parte do processo de pesquisa representa uma face perversa do produtivismo acadêmico, em que a pressão gerada pelo produtivismo incide na qualidade do que se produz e nas estratégias utilizadas para conseguir a publicação. Segundo os autores,

[...] a realidade das pesquisas em todas as áreas no momento atual parece exigir abordagens distintas, porém articuladas, mas que cada intelectual participante da pesquisa conheça o seu processo e os resultados dessa investigação. No entanto, o produtivismo acadêmico parece promover esta racionalidade às avessas entre os pesquisadores, de tal forma que a resultante é, no máximo, a soma das partes do que cada um fez no seu domínio científico. O resultado e o processo são divididos como o são no processo de trabalho na fábrica (SGUSSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009, p. 226-227).

O processo de produção de conhecimento dos estudantes da área de agrárias (IFES2) apresenta características de estudo de campo e de experimentos em laboratórios. Para tais estudantes o processo de pesquisa depende do ciclo de vida dos objetos investigados (animais ou plantações) que, segundo os estudantes, apresentam ciclos de vida curtos, o que faz também que os processos de pesquisa se tornem breves, mas não menos complexos. De acordo com os entrevistados, é necessária a realização de diversos pré-testes para a validação da metodologia e, ainda assim, há outras dificuldades e imprevistos que acontecem durante os experimentos.

Compreendemos que os desafios são intrínsecos a qualquer pesquisa científica, seja no teste que não funciona da mesma maneira com objetos diferentes (embora, similares), equipamentos que se deterioram, softwares com licenças vencidas, sujeitos ou instituições que se recusam, por diversos motivos, a contribuir com a pesquisa etc.

Finalmente, os estudantes da área de Exatas trabalham com pesquisas de natureza experimental. Alguns utilizam a técnica de Simulação (“experimento virtual”) e outros empregam a técnica experimental. Na simulação o processo de pesquisa ocorre por tentativa e erro, utilizando-se,

especialmente, o computador. A dificuldade em trabalhar com a Simulação são as licenças dos *softwares* que são caras e precisam ser renovadas constantemente. Já o processo de pesquisa experimental é distinto, pois trabalha com materiais em experimentos de laboratório, exigindo sistematização e exatidão nas análises, para evitar riscos de contaminação e víncio nas amostras, bem como o contato com metais pesados na pele. É necessário trabalhar com equipamentos de segurança. Para a organização, controle e validação do processo de pesquisa, é preciso seguir as exigências da metodologia e descrever diariamente os processos realizados no “caderno do laboratório” (Estudante do Doutorado/ Área de Exatas da IFES1).

Outro aspecto evidenciado por uma doutoranda da área de exatas (IFES2) se refere a constante resistência por ela vivenciada no departamento por buscar áreas de pesquisa inéditas e que possam ter impactos positivos com responsabilidade ambiental, social, científica e com o uso consciente dos recursos disponíveis. Para a estudante é preciso que o trabalho tenha características dela, com criatividade e autoria pessoal.

Consideramos que a autonomia é necessária para a formação do pesquisador e do professor, embora esteja sendo prejudicada por um sistema em que reproduzir ciência é mais vantajoso do que produzir algo original. A doutoranda apontou algo fundamental para o processo de fazer ciência: “É tudo muito automático. Eu não tive tempo para errar no mestrado e talvez o meu mestrado tenha sido um erro total”. O processo científico se faz por tentativas, erros e acertos. Se não temos tempo de tentar, de errar, será que nosso produto tem sido de fato, um acerto?

Recorremos à reflexão de Bourdieu (2013b) sobre a teoria dos rituais, em que o autor considera os ritos como práticas estabelecidas por si mesmas, realizadas seguindo a uma lógica previamente estabelecida. Nesse sentido, entendemos o erro como uma crença no ritual de que errar é ruim, inviabilizando a compreensão de que o erro pode levar ao crescimento. Assim, chega-se ao ritual de que “é tudo muito automático”, “liga-se” o estudante para se obter um produto, sem que o estudante possa questionar, refletir, buscar soluções (errando, talvez) para, assim, produzir ciência. Nessa perspectiva, podemos compreender a estratégia do estudante do mestrado pertencente à área de Agrárias da IFES2 que afirmou possuir o Plano A e o Plano B. De acordo com o estudante, o Plano A é mais arriscado, por ser algo muito novo, pode não dar certo, ou seja, ele pode errar. Assim, o estudante desenvolveu o Plano B que foi um processo curto, “porque aí eu já tenho alguma coisa que eu possa defender, dependendo do resultado do meu plano

A, eu já tenho minha seguridade, porque eu preciso, é uma exigência do sistema que eu apresente uma tese em um determinado período”.

Considerando os dados apresentados, utilizamos o conceito de campo elaborado por Bourdieu (2004) para entender o espaço de produção do conhecimento vivenciado pelos estudantes da pós-graduação. Como já discutido, a noção de campo é entendida como um espaço social que possui normas específicas e autonomia relativa; “representa um espaço de luta permanentemente pela dominação, pelo monopólio da competência e da *autoridade científica* nas diferentes áreas ou grandes áreas do conhecimento” (OLIVEIRA; CATANI, 2011, p. 15). Apesar de frágil, o grau de autonomia implica no poder de refração do campo científico e favorece o desenvolvimento das atividades científicas, como diferentemente narrado pelos estudantes pertencentes aos referidos centros de ciências das instituições pesquisadas. Assim, com base em Oliveira e Catani (2011), entendemos que o *modus operandis* da ciência ou *habitus científico* perpassa as inter-relações no campo e sustentam as ações estratégicas empregadas.

Alves, Espindola e Bianchetti (2012) indicaram que os estudantes da pós-graduação devem possuir autonomia na construção da tese. Segundo os autores, a autonomia precisa ser incentivada e o aluno deve ser conduzido para que tenha liberdade e maturidade para escolher a temática a ser pesquisada, executar a pesquisa, bem como seu processo de escrita. Ratificamos que a autonomia é necessária para uma boa formação acadêmica e condição necessária para que o estudante da pós-graduação possa se tornar, em um futuro próximo, bom professor e pesquisador, assim, cumprindo o papel social da pós-graduação.

Todavia, os estudantes fizeram referência à maior dificuldade que têm enfrentado: a submissão aos orientadores. Os entrevistados reconhecem que o momento é de aprendizado e que há muito que aprender com os orientadores. Pontuam, entretanto, que já adquiriram certa experiência e estilo de escrita, ressaltando que não é coerente o orientador exigir que o aluno reproduza o mesmo estilo de escrita do professor.

Há também a relação de subordinação relacionada às bolsas de estudos. Conforme apontado pelos depoentes, “se você tem bolsa, você tem que ser muito submiss...” (Estudante do mestrado/ Área de Humanidades da IFES1).

Do mesmo modo, a escolha pela temática a ser pesquisada, em alguns casos, é imposta pelo orientador. A mestrandona pertencente às áreas Biológicas da IFES2 afirmou que a escolha pela pesquisa foi feita por ela, embora tenha

dito que: “Eu gostei do que o meu orientador propôs! O projeto já estava montado, o que ele queria de resultado ele já sabia, agora, qual amostra, como seriam as coletas, o tipo de material, quantas coletas, quanto tempo... fomos nós que decidimos”.

A obediência ao orientador ou ao programa de pós-graduação pode ser claramente compreendida ao tomarmos como referência a reprodução da violência simbólica das relações de dominação. A violência simbólica condiciona os esquemas práticos do *habitus*, compartilhada inconscientemente entre dominador e dominado.

A violência simbólica é caracterizada como um ato sutil, no qual as relações de poder se tornam invisíveis na estrutura social. As relações de forças materiais delimitam os espaços dos dominantes e dos dominados por meio do monopólio dos meios materiais e das relações de força simbólica. A violência simbólica presente nas relações de poder do sistema educacional pode ser percebida também na pós-graduação, quando se constata a submissão dos estudantes aos professores, expressando claramente os dominantes e os dominados. No entanto, ainda que exista resistência ou certo incômodo por parte dos estudantes, prevalece a subordinação (já incorporada no *habitus* dos estudantes desde o início da escolarização).

Com base nos dados obtidos, compreendemos algumas estratégias de manutenção e atuação dos estudantes da pós-graduação no campo científico, evidenciando a relação de subordinação da produção científica e da formação do estudante da pós-graduação ao sistema capitalista e às relações de dominação estabelecidas no atual contexto de produção do conhecimento no país.

Diversas estratégias foram identificadas na atuação do estudante: a busca pela obtenção de capital cultural e científico, reprodução de práticas específicas do campo científico e que geram lucro no mercado acadêmico (produtivista) e incorporação do *habitus* esperado pela universidade. Os dados demonstraram, também, que a internacionalização da ciência está presente no cotidiano do estudante como estratégia de atuação, inserção e manutenção do campo científico quando tais agentes buscam manter as relações com pesquisadores estrangeiros (estabelecidas, geralmente, pelos orientadores) facilitando, assim, o processo de tradução do *paper* e garantindo a confiabilidade do trabalho na comunidade científica internacional.

Entendemos, juntamente com Sguissardi e Silva Júnior (2009), que os professores-pesquisadores que se doutoraram mais recentemente, bem como os estudantes da pós-graduação, em decorrência do atual Modelo CAPES de

Avaliação, tendem a aceitar (e internalizar) com maior naturalidade as cobranças para manter ou aumentar o nível de produtividade dos programas e serem bem avaliados pela CAPES. Tais sujeitos já foram formados no âmbito do produtivismo acadêmico e se adaptaram ao modelo *fast* de fazer ciência, tendo em vista o consenso existente quanto à necessidade de participar de eventos científicos, conseguir publicar em periódicos que possuem elevado fator de impacto, “requentar” trabalhos já publicados, atuar com “camaradagem” em trabalhos com coautoria, realizar estágios no exterior, garantir parcerias e a internacionalização da ciência produzida por brasileiros, dentre outros componentes que sustentam o Modelo CAPES de Avaliação. Uma vez que, conforme denunciam Bianchetti e Valle (2011, p. 9): “ou se adere incondicionalmente ou se é excluído” do campo.

### **Considerações finais**

Estudar a atuação e a formação do estudante da pós-graduação se torna um desafio, pois o processo de produção do conhecimento tem passado por constantes e intensas transformações, que visam adequar a pós-graduação à concepção mercantil e à lógica produtivista de produção do conhecimento. Compreendemos que os elementos particulares de constituição do *habitus* acadêmico do estudante da pós-graduação podem estar sendo impactados pelas transformações estruturais e institucionais da universidade. A partir da análise dos dados, inferimos que tem surgido uma nova configuração cultural, em que o processo de construção do *habitus* do estudante é mediado pelas múltiplas relações sociais e institucionais estabelecidas no campo acadêmico-científico, relações essas que se pautam na lógica intensificada e produtivista de *fazer* pesquisa.

Corroboramos a autonomia como condição necessária para o bom desenvolvimento da formação acadêmica do estudante da pós-graduação. No entanto, constatamos uma relação de subordinação entre estudantes (dominados) e professores/orientadores (dominantes), no que se refere à produção do conhecimento, a imposições quanto à incorporação do estilo de escrita do orientador e às tomadas de decisão em relação às publicações. A autonomia do estudante da pós-graduação é também dissociada pelo sistema e pela lógica de reprodução científica, em que produzir conhecimento original e de grande impacto social, científico e tecnológico é posto em segundo plano em detrimento da ciência produzida no “automático”, a *fast science* que estabelece uma cultura do imediatismo e da pressa, buscando principalmente a quantidade. Observamos, assim, que a atuação do estudante da pós-graduação

o leva a produzir um produto que se limita a reprodução do conhecimento elaborado pela comunidade científica. Portanto, a condição dos estudantes da pós-graduação se pauta na heteronomia das práticas e na “autonomia controlada” (BIANCHETTI, 2015, p. 94) no processo de produção e de socialização do conhecimento.

Observamos que o produtivismo acadêmico tem se constituído em um traço ou elemento do *habitus* dos estudantes da pós-graduação. A produtividade acadêmica (positiva) se torna, no contexto das políticas de avaliação da CAPES e da mundialização do capital, produtivismo, intensificação do trabalho e da produção acadêmica de professores e estudantes que reproduzem o produtivismo como estratégia adequada para entrar, se manter ou ascender no campo científico, o que acaba sendo incorporado pelos sujeitos como parte do seu *habitus*.

Por fim, notamos que há entre os estudantes da pós-graduação a sobreposição entre os tempos e os espaços da vida profissional, pessoal e familiar. Constatamos que os estudantes se dedicam intensamente às atividades da pós-graduação e convertem as adversidades em *libido sciendi* (BOURDIEU, 2001; AZEVEDO, 2012), ou seja, transformam a intensificação e a extensificação do trabalho, bem como a precarização e somatizações em pulsões, desejo e paixão pela (prática de fazer) pesquisa e pelo conhecimento com demasiado prazer.

## Referências

- ALVES, V. M.; ESPINDOLA, I. C. P.; BIANCHETTI, L. A relação orientador-orientando na Pós-graduação stricto sensu no Brasil: a autonomia dos discentes em discussão. *Revista Educação em Questão* (UFRN. Impresso), v. 43, 2012. p. 135-156.
- AZEVEDO, M. L. N. Formação docente e o campo educacional: políticas, regulações e processos. In: OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. **Trabalho na educação básica:** a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.
- BIANCHETTI, L. **O fim dos intelectuais acadêmicos?:** induções da Capes e os desafios às associações científicas. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.
- \_\_\_\_\_. VALLE, I. R. Produtivismo Acadêmico e decorrências para a vida/ Trabalho de Pesquisadores brasileiros e europeus. In: XXX Simpósio Brasileiro e II Congresso Ibero-Americanano de Política e Administração da Educação, São Paulo. Cadernos ANPAE. São Paulo: ANPAE, v. 1, 2011. p. 1-14.
- BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas.** Perspectiva: São Paulo, 1974.

- \_\_\_\_\_. **Meditações pascalianas.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Os usos sociais da ciência:** por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Editora UNESP, 2004.
- \_\_\_\_\_. **O poder simbólico.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.
- \_\_\_\_\_. **Homo academicus.** 2 ed. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2013a.
- \_\_\_\_\_. **O senso prático.** 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013b.
- \_\_\_\_\_. Futuro de classe e causalidade do provável. In: NOGUEIRA, M.A.; CATANI, A. (Orgs.). **Escritos da Educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. p. 89-142.
- OLIVEIRA, J. F. A Pós-Graduação e a pesquisa no Brasil: processos de regulação e de reconfiguração da formação e da produção do trabalho acadêmico. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 10, n. 2, jul./dez. 2015. p. 343-363.
- \_\_\_\_\_; CATANI, A. M. **A reconfiguração do campo universitário no Brasil:** conceitos, atores, estratégias e ações. O campo Universitário no Brasil: políticas, ações e processos de reconfiguração. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2011. p. 11-37.
- OLIVEIRA, M. A. **A atividade discente na universidade:** Os impactos da Produtividade Acadêmica na Formação dos Estudantes. Dissertação (Mestrado). São Carlos: UFSCar, 2014.
- SETTON, M. da G. J. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, nº 20, maio/jun/Jul/ago, 2002. p. 60-70.
- SGUISSARD, V. **Universidade Brasileira no século XXI.** São Paulo: Cortez, 2009.
- \_\_\_\_\_; SILVA JÚNIOR, J. dos R. **Trabalho intensificado nas federais:** Pós-graduação e produtivismo acadêmico. São Paulo: Xamã, 2009.
- SILVA JÚNIOR, J. R.; FERREIRA, L. R.; KATO, F. B. G. Trabalho do professor pesquisador diante da expansão da pós-graduação no Brasil pós-LDB. **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro, v. 18, n. 53, Jun. 2013.

# Universidades federais: mudanças e limites no contexto do projeto desenvolvimentista (2003-2016)<sup>1</sup>

---

SUELY FERREIRA

**Resumo:** O trabalho discute as mudanças presentes nas identidades, nos papéis sociais, na organização e na gestão de 13 universidades federais durante os governos de Lula da Silva (2003-2010) e de Dilma Rousseff (2011-2016). Entende-se que a educação superior e as universidades federais tiveram papel destacado na estratégia de desenvolvimento econômico e social nesse período. A pesquisa utilizou-se da análise bibliográfica e de documentos disponibilizados nos sites das universidades. O possível esgotamento do projeto novodesenvolvimentista defendido por esses governos mediante o Estado como indutor de crescimento econômico em parceria com o setor privado e articulado com as políticas de redução das desigualdades sociais coloca a universidade pública em debate, na medida em que se questiona como a instituição deve responder às mudanças em curso induzidas nesses governos e como deverá preparar-se para responder às possíveis novas demandas do Estado e da sociedade.

**Palavras-chave:** Universidades Federais. Projeto desenvolvimentista. Mudanças em curso.

**O**s governos de Lula da Silva (2003-2006; 2007-2010) e de Dilma Rousseff (2011-2014; 2015-2016<sup>2</sup>) defenderam um projeto de desenvolvimento

---

1 Esse trabalho integra o projeto de pesquisa desenvolvido com financiamento do CNPq, intitulado “A gestão, a organização e os papéis sociais das universidades federais no Brasil: mudanças na natureza institucional, nas finalidades e nos modos de produção acadêmica”.

2 A partir de 2011, com o prolongamento da crise do capitalismo internacional e de políticas internas, o crescimento econômico do Brasil entrou em declínio. Mesmo assim, Dilma Rousseff conseguiu se reeleger para o segundo mandato (2015-2016). Iniciou o governo com políticas de austeridade que acarretou a diminuição da popularidade e o surgimento de amplas mobilizações sociais e de greves. O pacto social baseado na conciliação de interesses opostos de classes proposto desde o governo de Lula da Silva fora rompido. O capital internacional e a fração da burguesia brasileira a ele associado, a alta classe média e as camadas populares atraídas pelo discurso neoliberal passaram a

para o país mediante o incentivo do crescimento econômico em parceria com o setor privado e articulado com as políticas de diminuição das desigualdades sociais. Esse projeto foi chamado de novo-desenvolvimentismo. Nos anos 2000, vários intelectuais e políticos defenderam a retomada do chamado novo-desenvolvimentismo no país mediante o protagonismo da bandeira da inclusão social pela via da redistribuição e da equidade social. A defesa desse projeto político-ideológico abarcou várias correntes e foi polemizado por vários autores<sup>3</sup>.

O projeto novo-desenvolvimentista, de forma geral, defendeu a intervenção do Estado como indutor do crescimento econômico e do desenvolvimento social com a diminuição da centralidade do mercado. Porém, Fiori indagou qual foi o papel do Estado nesse projeto mediante sua recuperação e fortalecimento. A questão fundamental para o autor é que não foi esclarecido em “nome de quem, para quem e para quê, deixando de lado a questão central do poder, e dos interesses contraditórios das classes e das nações” (2011, p. 1).

O projeto novo-desenvolvimentista defendido a partir do governo de Lula da Silva, sobretudo no segundo mandato (2006-2010), visou implantar um programa de combate da pobreza extrema sem confrontar com os interesses do grande capital, utilizando-se do discurso da importância do estabelecimento de um novo pacto social no país<sup>4</sup>. Várias políticas e programas visaram combater, nos limites e nas contradições desse projeto, as desigualdades regionais e sociais. As políticas de expansão da educação superior constituíram uma expressão desse projeto.

O trabalho proposto teve por objetivo discutir as mudanças nas identidades, nos papéis sociais, na organização e na gestão de treze universidades federais, na medida em que a educação superior teve papel destacado na estratégia de desenvolvimento tanto na área econômica como na

---

ser vocalizados pelo PSDB e DEM que iniciaram uma dura oposição e defenderam o pedido de *impeachment* da presidente. No dia 31 de agosto de 2016, Dilma Rousseff foi afastada definitivamente do cargo pelo Senado Federal e Michel Temer (PMDB) assumiu a presidência da República com um programa abertamente neoliberal.

- 3 Para maiores detalhes conferir: Bresser-Pereira (2006); Pochmann (2010); Magalhães (2010); Siscu, Paula e Michel (2012); Carneiro (2012); Bastos (2012); Oreiro (2012); Fonseca (2013), dentre outros.
- 4 Para Boulos e Guimarães as políticas dos governos Lula da Silva e Dilma Rousseff “representaram avanços sociais, mas com muitos limites e sem tocar nos privilégios e nas desigualdades estruturais de nossa sociedade” (2016, p. 140).

área social no contexto do projeto novo-desenvolvimentista dos governos petistas no período de 2003-2016.

Para compreender as mudanças presentes nas universidades federais nesse período, foram escolhidas 13 instituições. O critério de escolha obedeceu aos seguintes aspectos: a) estar situada nas regiões geográficas que abrigam maior número de universidades federais, no caso, região Sudeste possui 19, região Nordeste 15 e região Sul 11; b) optar por quatro universidades da cada região, sendo duas criadas/transformadas/federalizadas, anterior a década de 1970 e duas criadas/transformadas/implantadas durante o governo de Lula da Silva (2003-2010), com exceção da região Sudeste que foram escolhidas cinco instituições por concentrar maior número de universidades; c) apresentar inovações, como, por exemplo, introdução de novos cursos e percursos formativos, modificações na estrutura organizacional, vocação/missão diferenciadas, novas formas de atuação geográfica, dentre outros. As universidades escolhidas por região foram: a) região Nordeste: Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Universidade Federal do Pernambuco (UFPE), Fundação Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB); b) região Sudeste: Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Universidade Federal Fluminense (UFF); Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM); Universidade Federal do ABC (UFABC); c) região Sul: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). A pesquisa utilizou-se da análise bibliográfica e de documentos disponibilizados nos sites das universidades.

### **Políticas de expansão das Universidades Federais no contexto do projeto novo-desenvolvimentista (2003-2016)**

A ampliação do sistema universitário e das políticas afirmativas para educação superior, na visão dos governos de Lula da Silva (2003-2010) e de Dilma Rousseff (2011-2016), objetivaram, de acordo com as políticas, os planos e os programas, a democratização do acesso, a inclusão social e a diminuição das desigualdades regionais, bem como a promoção do desenvolvimento econômico e social. Os argumentos alegados na Exposição de Motivos para criação da UNILAB descrevem as novas finalidades da educação superior proposta nesse período:

2. A expansão da rede de ensino superior e sua interiorização em áreas mais distantes dos centros urbanos desenvolvidos, a ampliação do acesso à educação superior, promovendo a inclusão social, o incremento do investimento em ciência e tecnologia e em formação qualificada de recursos humanos de alto nível como exigência urgente do desenvolvimento nacional. [...] 4. As universidades distribuídas pelo território nacional precisam ser pensadas a partir e em conexão com os grandes desafios que deverão ser superados pelo Brasil nas próximas décadas, entre os quais são mais relevantes a superação das desigualdades e a construção de um modelo de desenvolvimento sustentável, capaz de conciliar crescimento econômico com justiça social e equilíbrio ambiental (BRASIL, 2008).

Para o Ministério da Educação – MEC (2014), no período de 2003 a 2014, verificou-se vários avanços na educação superior, como, por exemplo: criação de 18 novas universidades federais e de 173 campus em cidades do interior do país; criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (2004) e implantação do Programa Universidade para Todos – Prouni (2005); criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (2006); implantação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni (2007) e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (2008); criação do Plano Nacional de Assistência Estudantil (2008); redesenho do Fundo de Financiamento Estudantil (2010); criação Programa de Bolsa Permanência para estudantes das universidades federais (2013) e do Programa de Bolsa Permanência para estudantes bolsistas do Prouni; implantação da Lei das Cotas nas universidades federais (2013); uso dos resultados do Exame Nacional do Ensino Médio nos processos seletivos. Tais programas, apesar dos limites e contradições, representam um processo de democratização no acesso e na permanência na educação superior.

Segundo o MEC (2014), a expansão da educação superior pública federal foi planejada em três etapas:

a) Fase I (2003– 2007) visou interiorizar o ensino superior público federal para diminuir as assimetrias regionais responsáveis pela concentração das universidades em metrópoles e regiões com maior poder aquisitivo. Nesse período, ocorreu a criação/transformação da UFABC, da UFVJM e da UTFPR. Também foram implantados os *campi* interiorizados nas seguintes localidades: Chapadinha, Imperatriz e Codó (UFMA); Caruaru e Vitória de

Santo Antão (UFPE); Rio das Ostras (UFF); Macaé (UFRJ); Matinhos (UFPR)<sup>5</sup>.

b) Fase II (2008-2012) foi executado o Reuni. Nesse período foram criadas a UNILA e a UNILAB. Surgiram também os *campi* nas universidades mais antigas: Xerém em Duque de Caxias (UFRJ); Litoral Norte (UFRGS). As universidades novas também expandiram com a criação dos *campi*: São Bernardo do Campo (UFABC); Garapuava e Santa Helena (UTFPR).

c) Fase III (2013-2014) deu continuidade as propostas anteriores e a sua complementação com iniciativas específicas de desenvolvimento regional. Foram criados os *campi* nas seguintes localidades: Balsas (UFMA); Angra e Santo Antônio de Pádua (UFF); campus avançado de Jandaia do Sul (UFPR). As universidades mais novas expandiram com a criação dos *campi*: Janaúba e Unaí (UFVJM); Acarape e São Francisco do Conde (UNILAB); Paulo Afonso (UFVSF). No primeiro mandato de Dilma Rousseff, foram criadas/transformadas quatro novas universidades (Universidade Federal do Sul da Bahia, Universidade Federal do Oeste da Bahia, Universidade Federal do Cariri, Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará). Em 2015, prossegue a continuidade da expansão das universidades estudadas, como a implantação dos *campi* de Grajaú (UFMA) e de Petrópolis (UFF).

Verifica-se que as universidades mais consolidadas, principalmente na produção da pesquisa, com sede na capital possuem um processo de expansão via interiorização dos *campi* menores, como, por exemplo, UFRJ (dois *campi*); UFPE (dois *campi*); UFMG (um *campi*); UFRGS (um *campi*). A organização das instituições via interiorização *multicampi* pode indicar a diversificação de modelos universitários com papéis diferenciados.

Na Fase III foi levada adiante a reestruturação da arquitetura acadêmica da graduação preconizada pelo Reuni com a implantação dos Bacharelados Interdisciplinares (BI's) e das Licenciaturas Interdisciplinares (LI's). As LI's objetivam formar professores para atuar na Educação Básica. Em relação aos BI's

[...] constituem em cursos superiores de natureza geral, ou seja, não profissional, organizados por grandes áreas do conhecimento e que conferem um diploma de graduação.[...] Atualmente 18 universidades federais estão oferecendo cursos nesta modalidade (MEC, 2014, p. 8).

---

5 Para efeito desse trabalho foi destacado a criação/transformação das novas universidades e a implantação dos novos *campi* das universidades analisadas nos três períodos da expansão.

Em relação à introdução de novos cursos, as universidades analisadas criadas/transformadas/implantadas no governo Lula da Silva, somente a UNILA e a UTFPR não ofertam BI's. Dentre as instituições desse período, somente a UTFPR oferta cursos tecnológicos. Em relação às universidades mais antigas, a UFMA oferece BI's e LI's e a UFRGS oferta BI's. A UFF, UFMG, UFPR e UFRGS ofertam cursos tecnológicos. A UFPE cita no Plano Institucional Estratégico (2013-2017) a oferta de BI's e LI's, mas não consta, até o momento, no site a oferta desses cursos. A UFRJ não oferta cursos tecnológicos, BI's e LI's.

O Reuni (Decreto Presidencial n. 6.096/2007), que integrou o Plano de Desenvolvimento da Educação, requereu das universidades federais novos papéis sociais de contribuir com o desenvolvimento econômico e social. O programa objetivou reduzir as desigualdades sociais mediante o acesso e a permanência no ensino superior e estabeleceu dimensões/metas para as universidades cumprirem mediante contrato de gestão e de financiamento adicional. Foram estipulados: ampliação da oferta de educação superior pública; reestruturação acadêmico-curricular; implantação de regimes curriculares e de sistemas de títulos para possibilitar a construção de itinerários formativos; renovação pedagógica da educação superior; mobilidade intra e inter-institucional; compromisso social da instituição; suporte da pós-graduação com o desenvolvimento dos cursos de graduação (BRASIL, MEC, 2007).

O processo de expansão pelo Reuni nas universidades federais permeou-se por implicações regulatórias e gerenciais. Esse processo ocorreu pela ampliação da rede física pela via da racionalização e pela otimização dos recursos humanos. A expansão nas universidades vem sofrendo críticas devido às fragilidades que vem sendo apresentadas, como por exemplo, pode-se citar, o caso do *campi* Macaé da UFRJ.

Sem laboratórios adequados, com infraestrutura deficiente, escassez de salas de aula e professores ministrando até três matérias diferentes, a faculdade de Engenharia da UFRJ em Macaé sofre com a deserção em massa de alunos (ÚLTIMO SEGUNDO, 2011).

A inovação do Reuni por meio do contrato de gestão induziu mudanças na gestão das universidades, possibilitando a introdução do paradigma gerencialista da administração que foca no controle dos resultados via cumprimento de metas, prazos e indicadores. Nessa lógica, os resultados necessitam ser quantificáveis para que supostamente possam ser auferidos os padrões de eficiência, eficácia e efetividade. Para Castro e Pereira (2014), as

alterações na gestão das universidades acarretam importantes implicações ideológicas na medida em que alteram a compreensão dos conceitos de Estado, mercado e universidade. Pois, com a instituição do contrato de gestão, modificou-se a forma de controle exercida pelo governo e redesenharam-se as relações do público e do privado na prestação de serviços. “A tradicional regulação estatal das universidades é afastada a partir do momento em que o Estado passa a ser definido como um ‘parceiro’ que contratualiza com as instituições, sem controlar diretamente, mas supervisando o processo” (CASTRO; PEREIRA, 2014, p. 295).

Para Santiago et al, o gerencialismo surgiu no contexto das inúmeras tentativas das políticas governamentais de estabelecer um mercado/quase-mercado na educação superior. Nessa dinâmica, passam a ocorrer mudanças nas universidades, como, por exemplo, a “inclusão de novas metáforas nos discursos, na adoção de novos estilos de gestão e de novos valores que parecem ‘conviver’, numa relação complexa, com o que já existe” (SANTIAGO et al, 2003, p. 87). Os autores citam que vários fatores de natureza multidimensional permitiram o aparecimento do gerencialismo nas universidades. Dentre os fatores externos, enumeram: a ideologia neoliberal; a globalização e as novas tecnologias; a mitificação das noções de responsabilização, orientação para o mercado e privatização; a relação automática entre educação/formação/qualificação da força de trabalho; a redução das despesas públicas. Em relação aos fatores internos, elencam as modificações ocorridas pela via da democratização do acesso ao ensino superior, as alterações na natureza e na característica do conhecimento científico desenvolvido nas universidades e as mudanças na autonomia institucional (SANTIAGO et al, 2003).

Em relação à democratização, Santiago et al (2003) explicam que a diversificação da população estudantil propiciada pela ampliação do acesso vem tornando a gestão mais complexa, possibilitando a emergência do discurso da ‘cultura’ da qualidade e da excelência. Sobre o conhecimento científico produzido, além das pressões externas para contribuir para o desenvolvimento cultural, social, econômico e tecnológico, assiste-se sua submissão ao meio empresarial, que passa a ditar sua orientação e, consequentemente, a gerar dependência financeira. Nesse processo, a lógica do empreendedorismo torna-se mais presente nos papéis dos pesquisadores. Em relação às modificações na autonomia, ao ter por base o pressuposto da autorregulação, principalmente por meio da avaliação, as universidades vêm assumindo uma

[...] responsabilização financeira e social pelos seus desempenhos, face à emergência de novas expectativas e representações sociais a propósito das finalidades e objectivos do ensino superior. Esta responsabilização conduziu à introdução de modalidades nova de “gestão” do meio, orientadas para a captação de recursos visando a redução das dependências, e à definição de critérios “objectivos” de qualidade, sob a inspiração das práticas empresariais, acções que, claramente, facilitaram a adesão das direcções e dos actores académicos a alguns princípios do gerencialismo (SANTIAGO et al, 2003, p. 90-91).

Em relação às universidades pesquisadas, vale mencionar a introdução de novos órgãos que modificam a estrutura administrativa da gestão, como a criação da Pró-Reitoria de Gestão Administrativa da UFPE. Surgiu a partir da cisão da Pró-Reitoria de Planejamento, Orçamento e Finanças (Proplan). De acordo com o Pró-Reitor, surgiu no

[...] contexto de expansão. Por conta da criação de novos cursos, da expansão do número de alunos e da recomposição orçamentária da Universidade, passaremos a ter muito mais recursos para executar. Então é necessário especializar, porque o acúmulo de funções na Proplan ficou excessivo (SITE INSTITUCIONAL, 2008).

Em relação às novas fontes de recursos, a UFABC defende que as instituições não podem depender exclusivamente de uma única fonte de receita. Assim, propõe novas formas de captação de recursos externos, a partir de:

1. Projetos de pesquisa financiados pelas agências de fomento (Fapesp, CNPq, Finep, Capes etc.).
  2. Projetos de extensão.
  3. Prestação de serviços.
  4. Busca de patrocínios.
  5. Convênios com empresas.
  6. Venda de insumos e produtos.
  7. Aluguel de espaço físico a setores externos.
- (PDI UFABC 2013 – 2022: PROJETO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL, p. 25).

### **Mudanças nas identidades, nos papéis sociais, na organização e na gestão das universidades**

O processo de expansão, de modo geral, induziu as universidades a assumirem papéis articulados com a responsabilidade social e com a ampliação do acesso e da permanência; a inovação e aproximação com setores produtivos; novas formas de organização espacial, regionalização e internacionalização das atividades.

Em relação à responsabilidade social e ampliação do acesso e permanência, as instituições criaram novos *campi*, cursos e vagas possibilitando o acesso de uma população excluída historicamente desse nível de ensino. Por exemplo, a UFPE,

[...] como as demais instituições federais de ensino superior, tem o seu financiamento de origem pública, devendo, portanto, ter as suas ações orientadas para atender as demandas de educação superior do país e, em especial, da região Nordeste e de Pernambuco. Neste ambiente, tem o dever de contribuir para a redução dos desequilíbrios regionais (PDI 2009-2013, p. 19-20).

A UFABC criou, na sua estrutura, a Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Políticas Afirmativas e oferta mais vagas no turno noturno que no matutino. A UNILAB implantou a Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Estudantis. O avanço no acesso de novas vagas nas instituições vem levantando o debate que as universidades devem estar preparadas para atender alunos com características heterogêneas e proporcionar, ao mesmo tempo, profissionais atualizados com as dinâmicas mudanças tecnológicas e econômicas. Tais indagações, promovidas principalmente no contexto do Reuni, culminaram com a implantação dos BI's em várias universidades federais.

Na UFABC, os BI's são os cursos de acesso à graduação, com escolha posterior da especialização ou profissionalização por meio dos cursos de formação específica ou dos cursos de pós-graduação. Para a instituição esses cursos proporcionam inúmeras vantagens:

[...] evitam precocidade e imaturidade nas escolhas de carreira; introduzem estrutura modular na arquitetura curricular [...]; flexibilizam estruturas curriculares [...]; apostam no processo de autonomia do sujeito em formação [...]; reduzem evasão no sistema de ensino, otimizando recursos docentes e institucionais; [...] permitem abertura à formação interdisciplinar; apresentam compatibilidade internacional; permitem a formação de alunos no nível superior em menor tempo previsto (3 anos) (PDI UFABC 2013 – 2022: PROJETO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL, p. 35).

A UFPR implantou o *campi* Litoral em 2005, em Caiobá, no município de Matinhos, para atender sete municípios litorâneos no Vale do Ribeira, regiões consideradas historicamente desacreditadas e com significativas fragilidades social e econômica. Teve como objetivo contribuir para a retomada do crescimento social e econômico regional. Na perspectiva da universidade, introduziu uma organização curricular diferenciada que ao

invés de disciplinas, os estudantes cursam módulos, com estrutura mais ‘flexível e aberta’ para atender as demandas de cada turma. Em 2007, o Campus tornou-se Setor. Para a instituição,

[...] desde o início o projeto surgiu para fazer a diferença na educação pública porque quebra o modelo vigente de transmissão do conhecimento, pelo qual os estudantes têm as aulas expositivas como principal fonte de formação. [...] A Universidade não é apenas o local em que se busca apenas um caminho para a inserção no mercado de trabalho e sim um espaço em que se é possível desenvolver sua trajetória de vida, desenvolvendo habilidades como o empreendedorismo, o poder de envolvimento com as pessoas e a interação com a comunidade (UFPR, SITE INSTITUCIONAL, 2017).

A UFRGS inaugurou em 2014, o primeiro *campi* interiorizado da instituição, o campus Litoral Norte, implantando 5 cursos. O BI em Ciência e Tecnologia constitui o primeiro ciclo. Posteriormente, o aluno poderá optar para cursar o segundo ciclo (Bacharelado em Desenvolvimento Regional, Engenharia de Gestão de Energia, Engenharia de Serviços, Licenciatura em Geografia). Também é oferecida Licenciatura em Educação do Campo. A expansão de cursos/vagas mediante formações mais ‘flexíveis’ e com menor tempo de duração levanta a necessidade de estudos para compreender em que medida esse processo vem se constituindo de fato no direito à educação superior, principalmente, dos grupos sociais historicamente excluídos.

Em relação à inovação, verifica-se sua presença nas instituições de diversas formas, como, por exemplo, no surgimento de novos órgãos, novos cursos, nas alterações na gestão e na aproximação com os setores produtivos. Determinados órgãos nas universidades passam a introduzir o nome ou criar novos órgãos com a palavra ‘inovação’. No caso da UFMA, no PDI (2012-2016), do ano de 2012, a Pró-Reitoria chamava-se Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. Atualmente foi renomeada para Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação, ampliando supostamente suas funções.

De acordo com Fontenelle, a criatividade e a inovação são categorias que estão no núcleo do processo produtivo e organizacional atual e induz a ideia de mudança como algo constante e permanente. Para a autora,

[...] de modo similar, o universo acadêmico também tem sido permeado pelo discurso da inovação permanente. [...] Assim, ao mesmo tempo que as disciplinas acadêmicas são absorvidas pelo mercado, tornando o capitalismo mais inteligente, fazendo uso de uma força de trabalho altamente qualificada, o aparato discursivo

promovido pelas escolas de negócios, segundo Thrift, legitima tal estado de coisas, impondo ao mundo acadêmico uma forma de conhecimento à sua imagem e semelhança, ou seja, uma forma de produção de conhecimento rápida, capaz de atender à sua demanda por uma natureza prática do saber (FONTENELLE, 2012, p. 100-101).

Ainda em relação à criação de novos órgãos, na UFPE, a Diretoria de Inovação e Empreendedorismo ligada à Pró-Reitoria para Assuntos de Pesquisa e Pós-Graduação “visa desenvolver condições necessárias à geração de ações que favoreçam uma maior integração da academia com o setor produtivo”. Para a UFMG, a instituição tem lugar importante nos Sistemas Nacionais de Inovação.

Além das universidades, os Sistemas Nacionais de Inovação são integrados por governos (em suas diversas esferas de atuação), centros e institutos de pesquisa, empresas, instituições financeiras, agências reguladoras e de fomento. Visam a transformação do conhecimento novo produzido no âmbito das instituições de pesquisa científica em tecnologias voltadas diretamente para atividades produtivas, mas, também, voltadas para o enfrentamento de desafios sociais, como instrumentos do processo de desenvolvimento solidário, democrático e sustentável. [...] Não obstante [...], mostra-se necessário que a UFMG contribua de forma mais efetiva para a disponibilização deste conhecimento em prol do desenvolvimento do país. Esta ação vem sendo materializada na estruturação econômica, política e legal do Brasil no conceito da inovação. O conceito engloba desde inovações tecnológicas até inovações em métodos de gestão, passando pelo sério crivo de geração de um produto concreto do qual a sociedade possa fazer uso (PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL 2013-2017, 2013, p. 61).

De acordo com a UFABC, está prevista a construção do

Campus de Inovação é uma iniciativa de infraestrutura científica e tecnológica que visa transcender as barreiras entre a pesquisa acadêmica e a inovação tecnológica, através da criação de um parque de laboratórios avançados dedicados a áreas identificadas como prioritárias na Estratégia Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação (ENCTI) do Ministério de Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) do Governo Federal. O Campus de Inovação terá o objetivo de providenciar um ambiente integrado para inovação científica e tecnológica de acordo com a ENCTI, incrementando a oferta de espaço físico para laboratórios avançados da UFABC e aumentando a

visibilidade da Universidade frente ao setor produtivo da região. (PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL 2012-2022 – METAS PARA A CONSOLIDAÇÃO E EXPANSÃO DA UFABC, p. 5).

Já a UTFPR, por exemplo, assume sua forte vinculação com o mundo do trabalho devido a uma consolidada política de interação universidade-empresa que canaliza as competências institucionais, as atividades de ensino e pesquisa tecnológica e a interação com a comunidade (PDI 2013-2017, 2014). A presença da Pró-Reitoria de Relações Empresariais e Comunitárias e das Diretorias de Relações Empresariais e Comunitárias nos *campus*, de acordo com a instituição, demonstram a articulação entre a academia e o segmento empresarial. Para fomentar a transferência de tecnologia, a UTFPR criou a Agência de Inovação.

Em relação às novas formas de organização espacial e de regionalização das atividades, a UFVJM visando democratizar o acesso à educação superior por meio da interiorização

[...] tem como área de abrangência todo o território abrangido pelos Vales do Jequitinhonha e do Mucuri, regiões Norte e Noroeste e suas respectivas esferas divisionais homogêneas. Por força de sua localização, a UFVJM polariza uma vasta extensão territorial de intensa diversidade física, econômica, cultural e social, reunindo centros urbanos que extrapolam a noção divisional política. Esse poder de polarização se irradia por toda a área representada pelas mesorregiões Vale do Jequitinhonha, Vale do Mucuri, regiões Norte e Noroeste de Minas Gerais. A partir de seus campi, a Universidade poderá então potencializar sua atuação, desde os centros circunvizinhos de Minas Gerais, até localidades mais remotas do extremo sul da Bahia e leste de Goiás, incluindo o Distrito Federal. (PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL – PDI 2012 – 2016, 2012, p. 37).

De acordo com a Instituição, destaca-se “sua importância para o desenvolvimento econômico e sociocultural da região, através da geração de emprego e renda e da redução da desigualdade social existente no país<sup>6</sup>” (SITE INSTITUCIONAL, 2017). Já a UNIVASF foi a primeira universidade voltada para o desenvolvimento regional, com uma área de abrangência

---

6 A missão da instituição é de “Producir e disseminar o conhecimento e a inovação integrando o ensino, a pesquisa e a extensão como propulsores do desenvolvimento regional e nacional” (SITE INSTITUCIONAL, 2017).

determinada pelo Vale do São Francisco, localizada predominantemente na Região Nordeste e implantou seus *campi* em três estados da Federação. Sua missão é

fomentar o desenvolvimento da região onde está localizada, a qual compreende parte de oito estados do Nordeste e o norte de Minas Gerais, atuando diretamente na formação e capacitação de profissionais qualificados, no incentivo e na promoção de pesquisas nas áreas humanas, biológicas e exatas e na integralização do universo acadêmico e a comunidade (RELATÓRIO DE GESTÃO DO EXERCÍCIO DE 2015, p. 10).

A UNILAB também possui *campi* em dois estados diferentes e tem como missão institucional específica

[...] formar recursos humanos para contribuir com a integração entre o Brasil e os demais países membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), especialmente os países africanos, bem como promover o desenvolvimento regional e o intercâmbio cultural, científico e educacional (SITE INSTITUCIONAL, 2017).

A UNILA também possui a missão específica de integração com a América Latina e Caribe. Em relação à internacionalização, sobretudo, das universidades criadas/transformadas/federalizadas anteriores a década de 1970, verificou-se a importância da afirmação das suas atividades nesse campo. A UFF, por exemplo, teve como objetivo inicial alavancar o desenvolvimento econômico da região mediante a interiorização de suas atividades. Porém, de acordo com a instituição, “sua vocação original não deve ser empecilho, mas estímulo para a formulação de um projeto que atenda as novas demandas que o presente-futuro exige aos centros de saber, caminhando assim para um processo de internacionalização” (UFF, SITE INSTITUCIONAL, 2017).

Já a UFPE afirma que é

[...] uma instituição universitária internacionalizada e cosmopolita, pois: abriga em seus quadros servidores, colaboradores e estudantes de várias partes do mundo; seus estudantes são disputados pelas melhores universidades dos cinco continentes; seus servidores contribuem, na forma de parcerias (pesquisador visitante ou associado etc.), com as universidades e institutos de pesquisa de referência mundial; seus servidores e estudantes têm experiências em extensão, pós-graduação e intercâmbio no exterior (PLANO ESTRATÉGICO INSTITUCIONAL, 2013-2027, 2013, p. 18).

### A UFMG parte da compreensão

[...] de que a Educação Superior cumpre uma função estratégica no desenvolvimento econômico, social e cultural das nações, [...] constrói formas efetivas de cooperação institucional – bi e multilaterais – nos contextos regional, nacional e internacional. Uma das prioridades institucionais consiste na integração entre os diversos níveis e modalidades de ensino, pesquisa e extensão, em que se busca privilegiar os projetos e programas de maior impacto acadêmico e social, com repercussões de caráter local, regional, nacional e internacional. [...] É por isso que ela, agora, pode almejar transformar-se em universidade de classe mundial (PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL 2013-2017, 2013, p. 20 e p. 32).

A Visão da UFRGS para 2026 é de constituir-se em “uma Universidade reconhecida pela sociedade como de excelência em todas as áreas de conhecimento em âmbito nacional e internacional” (PDI-2016-2026, 2016, p. 12).

### Considerações finais

O possível esgotamento do projeto novo-desenvolvimentista, nos moldes defendidos no período de 2003-2016, com a deposição da presidente Dilma Rousseff e com a posse de Michel Temer na presidência da República mediante a defesa de políticas claramente neoliberais, coloca a universidade pública mais uma vez em debate, na medida em que se questiona como a instituição deve responder às mudanças em curso induzidas nos governos Lula da Silva e Dilma Rousseff e como deverá se preparar para responder às possíveis novas pressões e demandas do Estado e da sociedade.

### Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Reuni:** Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Diretrizes Gerais). Brasília, DF, 2007

\_\_\_\_\_. Exposição de Motivos do **Projeto de Lei de criação da Unilab** encaminhado à Presidência da República. Brasília, 22 de julho de 2008. Disponível em: <[http://pdi.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2013/08/Diretrizes\\_Gerais\\_UNILAB.pdf](http://pdi.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2013/08/Diretrizes_Gerais_UNILAB.pdf)>. Acesso em jan. 2017.

BASTOS, P. P. Z. A economia política do novo-desenvolvimentismo e do social desenvolvimentismo, **Economia e Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 3 (46), p. 779-810, dez. 2012.

- BOULOS, G.; GUIMARÃES, V. Resistir ao golpe, reinventar os caminhos da esquerda. In: JINKINGS, I.; DORIA, K.; CLETO, M. **Por que gritamos golpe?** Para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2016.
- BRESSER-PEREIRA, L. C. O novo-desenvolvimentismo e a ortodoxia convencional. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 20, n.3, 2006.
- CARNEIRO, R. M. Velhos e novos desenvolvimentismos. **Economia e Sociedade**, Campinas, v. 21, Número Especial, p. 749-778, dez. 2012.
- CASTRO, A. M. D. A.; PEREIRA, R. L. A. Contratualização no ensino superior: um estudo à luz da nova gestão pública, **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 36, n. 2, p. 287-296, jul.-dez., 2014.
- FIORI, J. L. A miséria do 'novo desenvolvimentismo'. **Carta Maior**, publicado em: 30/11/2011. Disponível em: <<http://www.cartamaior.com.br/?/Coluna/A-miseria-do-novo-desenvolvimentismo-/20887>>. Acesso em dez. 2016.
- FONSECA, P. C. D.; CUNHA, A. M.; BICHARA, J. S. O Brasil na Era Lula: retorno ao desenvolvimentismo? **Nova Economia**, Belo Horizonte, 23 (2), p. 403-428, mai.-ago., 2013.
- FONTENELLE, I. A. Para uma crítica ao discurso da inovação: saber e controle no capitalismo do conhecimento. **©RAE São Paulo**, v. 52, n. 1, jan/fev. 2012, pp. 100-108. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rae/v52n1/08.pdf>>. Acesso em jan. 2017.
- MAGALHÃES, J. A. Estratégias e modelos de desenvolvimento. In: Magalhães, J. P. A. et al. **Os anos Lula:** contribuições para um balanço crítico 2003-2010. Rio de Janeiro: Garamond, 2010. p. 19-34.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. **A democratização e expansão da educação superior no país 2003 – 2014.** 2014. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192)>. Acesso em jan. 2017.
- MOTA, A. E. M. Crise, desenvolvimentismo e tendências das políticas sociais no Brasil e na América Latina, **Configurações** [Online], 10 | 2012, posto online no dia 17 Fevereiro 2014. Disponível em: <<http://configuracoes.revues.org/1324>>. Acesso em nov. 2016.
- OREIRO, J. L. C. Novo desenvolvimentismo, crescimento econômico e regimes de política macroeconômica, **Estudos avançados**, 26 (75), 20, p. 29-40, 2012.
- POCHMANN, M. **Desenvolvimento, trabalho e renda no Brasil:** avanços recentes no emprego e na distribuição dos rendimentos. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2010.

SANTIAGO, R. A.; et al. Modelos de governo, gerencialismo e avaliação institucional nas universidades. **Revista Portuguesa de Educação**, 16(1), pp. 75-99, 2003. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37416104>>. Acesso em fev. 2017.

SICSÚ, J.; PAULA, L. F.; MICHEL, Renaut. Por que novo desenvolvimentismo? **Revista de Economia Política**, vol. 27, nº 4 (108), pp. 507-524 outubro-dezembro/2007.

UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA. **Site Institucional**. 2017. Disponível em: <<http://www.unilab.edu.br/nosso-diferencial-de-integracao-internacional/>>. Acesso em jan. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2009/2013**. Aprovado na reunião do Conselho Universitário do dia 16/12/2010. Disponível em: <[https://www.ufpe.br/proplan/images/planejamento/pdi\\_verso\\_%20aprovada\\_%20pelo\\_%20conselho\\_%20universitrio.pdf](https://www.ufpe.br/proplan/images/planejamento/pdi_verso_%20aprovada_%20pelo_%20conselho_%20universitrio.pdf)>. Acesso em jan. 2017.

\_\_\_\_\_. **Plano Estratégico Institucional UFPE**, 2013-2027, Dezembro/2013. Disponível em: <[https://www.ufpe.br/proplan/images/pdf/pei13\\_27\\_.pdf](https://www.ufpe.br/proplan/images/pdf/pei13_27_.pdf)>. Acesso em fev. 2017.

\_\_\_\_\_. **Site Institucional**, 2008. Disponível em: [https://www.ufpe.br/agencia/index.php?option=com\\_content&view=article&id=10902:&catid=5&Itemid=78](https://www.ufpe.br/agencia/index.php?option=com_content&view=article&id=10902:&catid=5&Itemid=78). Acesso em fev. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2013-2017**, 2013. Disponível em: <[https://www.ufmg.br/conheca/pdi\\_ufmg.pdf](https://www.ufmg.br/conheca/pdi_ufmg.pdf)>. Acesso em fev. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC. **PDI UFABC 2013 – 2022**. Projeto Pedagógico da UFABC. Disponível em: <[http://pdi.ufabc.edu.br/wp-content/uploads/2013/06/PDI\\_UFABC\\_2013-2022.pdf](http://pdi.ufabc.edu.br/wp-content/uploads/2013/06/PDI_UFABC_2013-2022.pdf)>. Acesso em mai. 2017.

\_\_\_\_\_. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2012-2022** “Metas para a Consolidação e expansão da UFABC”. Versão preliminar. Disponível em: <<http://pdi.ufabc.edu.br/wp-content/uploads/2012/11/Anexo-II-sess%C3%A3o-conjunta.pdf>>. Acesso em mai. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. **Site Institucional**. 2017. Disponível em: <<http://www.litoral.ufpr.br/portal/ufpr-litoral/historico/>>. Acesso em fev. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **PDI-2016-2026**. Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/pdi/PDI\\_2016a2026\\_UFRGS.pdf](http://www.ufrgs.br/pdi/PDI_2016a2026_UFRGS.pdf)>. Acesso em mar. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO. **Relatório de Gestão do Exercício de 2015.** Disponível em: <[http://www.univasf.edu.br/acessoainformacao/arquivos/RelatorioGestao\\_UNIVASF\\_2015.pdf](http://www.univasf.edu.br/acessoainformacao/arquivos/RelatorioGestao_UNIVASF_2015.pdf)>. Acesso em fev. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2012 – 2016.** 2012. Disponível em: <<file:///C:/Users/User/Downloads/Res%2008%20PDI%20Atual%20ANEXO-1.pdf>>. Acesso em mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **Site Institucional.** 2017. Disponível em: <[http://www.ufvjm.edu.br/universidade/historia.html?lang=pt\\_BR.utf8%2C+pt\\_BR.UT](http://www.ufvjm.edu.br/universidade/historia.html?lang=pt_BR.utf8%2C+pt_BR.UT)>. Acesso em fev. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. **Site Institucional.** 2017. Disponível em: <<http://www.uff.br/jubileudeouro/?q=hist%C3%B3rico>>. Acesso em mar. 2017.

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ. **Plano de Desenvolvimento Institucional: 2013-2017,** 2014. Disponível em: <[http://www.utfpr.edu.br/estrutura-universitaria/couni/processos/PDI20132017VERSAO26122013\\_aprovado\\_COUNIMEC.pdf](http://www.utfpr.edu.br/estrutura-universitaria/couni/processos/PDI20132017VERSAO26122013_aprovado_COUNIMEC.pdf)> Acesso em fev. 2017.

ÚLTIMO SEGUNDO. **Sem estrutura, engenharia da UFRJ em Macaé tem evasão de 33% no primeiro ano.** 2011. Disponível em: <<http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/sem-estrutura-engenharia-da-ufrj-em-macaem-tem-evasao-de-33-no-primeiro-ano/n1597246511524.html>>. Acesso em jan. 2017.



2

# Educação do Campo na Expansão da Educação Superior



# A licenciatura em educação do campo no Ceará: uma prática pedagógica de ruptura com a racionalidade instrumental?

---

CÉLIA MARIA MACHADO DE BRITO  
MÔNICA CASTAGNA MOLINA

**Resumo:** Este trabalho tem como foco de análise a Licenciatura em Educação do Campo, curso ainda em desenvolvimento na Faculdade de Filosofia D. Aureliano Matos – UECE, e propõe-se analisar o contexto, as matrizes pedagógicas e trajetórias formativas dessa formação. Embasada numa perspectiva qualitativa, a pesquisa se apoia no materialismo histórico dialético, fundamentando-se nas categorias da totalidade e da contradição, elementos que, em nosso entendimento, podem contribuir com a compreensão das relações historicamente implicadas no projeto formativo, subsidiando a interdisciplinaridade e a formação por área de conhecimento. Do ponto de vista metodológico, a pesquisa lança mão dos recursos da história oral, tendo como instrumentos a análise bibliográfica e documental, entrevistas e rodas de conversa. Para tanto, apoiamo-nos em Caldart (2008; 2011); Arroyo (2007); Molina, Caldart e Arroyo (2004); Hage e Molina (2015); e outros estudiosos da educação do campo, esperando poder construir referências para uma análise que possa elucidar avanços, limites e repercussões no âmbito da educação do campo.

**Palavras-chave:** Educação do Campo; Formação do Educador; Docência Multidisciplinar.

Tem sido recorrente o debate sobre a necessidade de uma educação e de uma escola específicas para o campo pensadas a partir de uma lógica interdisciplinar que vincule os conteúdos escolares à realidade atual, ser perder de vista a totalidade do processo educativo. As referências teóricas dessa construção demandam a compreensão de um novo projeto de

desenvolvimento do campo e de estratégias que relacionem a educação e os conteúdos escolares ao mundo do trabalho (e não do mercado), da cultura e da luta social dos sujeitos do campo, como eixos de uma nova organização curricular, visando especialmente

A superação do conhecimento fragmentado; o vínculo orgânico com as comunidades, com suas lutas e demandas específicas; a auto-organização e o trabalho coletivo no interior da escola, bem como nas organizações e movimentos sociais das quais essas comunidades fazem parte” (CALDART *et al.*, 2011, p. 21).

Tendo a escolarização como foco desse debate, a formação do educador do campo emerge como um desafio a ser enfrentado enquanto alternativa para superação do modelo disciplinar tecnicista e reversão da fragmentação do conhecimento decorrente da especialização proposta pelo desenvolvimento do capitalismo.

Partindo da reflexão acumulada sobre essas questões, o presente texto recupera a experiência da Licenciatura do Campus de Limoeiro do Norte da UECE, buscando perceber as potencialidades e fragilidades dessa formação, no intuito de alcançar na materialidade do próprio curso, estratégias que possam contribuir com a superação dos padrões da racionalidade instrumental e adoção de uma formação inter e transdisciplinar, por área de conhecimento.

Construída em constante diálogo com os movimentos sociais, em especial com o MST e as Secretarias de Educação da região, esse curso assume grande relevância no Estado, em especial na região do Vale do Jaguaribe, não só pela abrangência, mas pela contribuição que pode vir a dar à Educação do Campo, contribuindo com a superação das históricas desigualdades educacionais na região.

Tendo como objeto de análise uma experiência ainda em desenvolvimento, este texto busca recuperar, num primeiro momento, o debate da formação do educador do campo, elucidando valores, matrizes pedagógicas e trajetórias formativas protagonizadas pelos movimentos sociais, como projeto pedagógico de ruptura da racionalidade instrumental. A seguir, apresentamos o contexto de criação e a proposta da Licenciatura em Educação do Campo, pondo em destaque a realidade, o projeto pedagógico proposto e sua relevância para a região. Depois, dialogamos com os sujeitos/professores, coordenadores, lideranças do movimento e educandos, trazendo à luz percepções sobre a concepção e a prática formativa em desenvolvimento. Finalmente são feitas algumas considerações que, mesmo identificadas como provisórias, recebem o título de conclusões finais.

## **Os aportes teóricos da formação do educador do campo: um debate em construção**

O conceito de formação docente constitui um importante instrumento de democratização do acesso à cultura, à informação e ao trabalho, com grandes possibilidades de debate no campo da educação. Contudo, é notória a ausência de um quadro conceitual que ajude a clarificar e a ordenar essa área do conhecimento, sendo norteado por uma lógica linear utilizada, na maioria das vezes, como sinônimo de treino.

Um rápido olhar sobre a história da educação traz a evidência de que os processos de formação docente no Brasil têm sido fortemente influenciados pela racionalidade técnica instrumental, caracterizando-se como uma formação historicamente alinhada aos interesses da educação hegemônica. A crise mundial, a partir dos anos 1970, e a busca de alternativas para o crescimento econômico, com a ascensão do neoliberalismo e da globalização reafirmam essa perspectiva, que se dá a partir da adoção de epistemologias vinculadas à racionalidade técnica capitalista e da consequente adequação da profissão docente aos princípios e diretrizes de uma concepção de educação eminentemente produtivista e mercantil, como tornando-se eixos de uma nova identidade do profissional de ensino (THERRIEN, 2004)<sup>1</sup>.

Os teóricos da educação do campo, por entenderem que essa visão hegemônica orienta-se por princípios já cristalizados que “colaboram com o individualismo, a subserviência e a negação de direitos” (FRIGOTO, 2003), propõem aos docentes do campo uma política de formação que recupere os fundamentos e condições destes compreenderem, criticamente sua própria prática, considerando as tensões e contradições que permeiam as relações sociais no campo, a partir do avanço do agronegócio e da supremacia do capital, com importantes consequências à vida campesina (MOLINA, 2014).

Tendo como foco a escola, a educação do campo protagonizada pelos movimentos sociais compreende um conjunto de práticas, estratégias e relações sociais de trabalho vividas pelos sujeitos do campo. Na visão de Caldart, é uma proposta que (2004, p. 18) “[...] faz o diálogo com a teoria pedagógica, desde a realidade particular dos camponeses, mas preocupada com a educação do conjunto da população trabalhadora do campo e, mais amplamente, com a formação humana”.

<sup>1</sup> Nesse contexto, merecem destaque a **Epistemologia da Prática e a Pedagogia por Competência** (Ver dentre outros/as Neves, 2013; Freitas 1999, 2002, 2003, 2007; Molina e Hage (2015).

Nesse sentido, ela não acontece só na escola ou na universidade, mas nos diferentes processos formativos, sendo sua materialidade de origem concentrada nos processos formadores dos sujeitos coletivos da produção e das lutas sociais do campo (*Idem*, 2004). No entendimento de Souza (2006),

[...] trata-se de uma prática social que visa a formação humana, podendo ocorrer em espaços e tempos escolares ou nos espaços de socialização política, onde florescem as experiências e trocas de saberes que ocorrem fora dos espaços e tempos escolares, mas que guardam a intencionalidade do desenvolvimento de processos educativos necessários à formação humana (SOUZA, 2006, p. 101).

Essa discussão, em pauta desde o início dos anos 1990, é recuperada por Munarim (2008), para quem o primeiro passo do Movimento pela Educação do Campo deu-se com a realização do I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária – I ENERA, momento em que foi lançado na Universidade de Brasília, em julho de 1997, um Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária, conclamando uma educação específica para os povos do campo.

Em julho de 1998 foi realizada a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, na cidade de Luziânia – GO, sendo, então, gestada uma proposta educacional específica para os povos do campo, não só para acampados e assentados, mas para quilombolas, ribeirinhos, indígenas, atingidos por barragens e todas as comunidades localizadas na zona rural.

Em sintonia com o movimento maior da sociedade em defesa do direito à educação, um primeiro ponto destaca-se nesse movimento: a defesa da escola pública *do campo e no campo* em contraposição a toda política negadora do direito à infância e à adolescência distanciada de suas raízes culturais, de seu território e de sua própria produção/construção como campesinos (MUNARIM, 2008).

Realizado 17 anos depois, o II ENERA (2015) reconhece que, mesmo com todas as lutas dos sujeitos coletivos, o campo ainda detém o “maior contingente de crianças fora da escola; os menores índices de atendimento à educação infantil; a maior precariedade física das escolas; e as piores condições profissionais de trabalho docente com o maior número de educadores que atuam sem formação inicial” (MANIFESTO DAS EDUCADORAS E EDUCADORES DA REFORMA AGRÁRIA, 2015).

Tendo como horizonte a construção de práticas educativas, que possam fazer face às investidas do agronegócio contra o campo e a escola, a formação

docente proposta pelos movimentos sociais reafirma os vínculos entre “educação, sociabilidade, território, identidade cultural e os traços da comunidade campesina”, estendendo a noção do acesso e da qualidade da educação a todos os sujeitos coletivos da produção e das lutas sociais do campo (CALDART, 2004).

Na visão de Gonçalves (2015), essa perspectiva é decorrente da intencionalidade pedagógica dos movimentos sociais de “repartir conhecimento e construir valores de uma nova cultura, uma cultura socialista, expressa na luta cotidiana, no estudo e na participação em coletivos”.

Nesse sentido, a autora afirma que a formação do educador do campo “busca aprofundar o estudo da realidade, o avanço destrutivo do capital, a história das lutas e resistência dos oprimidos, ativando e fortalecendo a memória social em torno das matrizes culturais do nosso povo, da nossa mística e da nossa utopia” (GONÇALVES, 2015).

Arroyo (2007), corroborando com esse debate, considera que para o entendimento da proposta da formação do educador do campo é necessário compreender

[...] a força que o território, a terra, o lugar tem na formação social, política, cultural, identitária dos povos do campo. Sem entender a terra, o território e o lugar como matrizes formadoras, não seremos capazes de tornar a escola um lugar de formação [...] Sem a articulação entre o espaço da escola e os outros espaços, lugares, territórios onde se produzem, será difícil sermos mestres de um projeto educativo (ARROYO, 2007, p. 163).

Reafirmando o projeto formativo do educador do campo, no sentido do reconhecimento e incorporação do vínculo entre a problemática do campo e a formação identitária de seus educadores, ARROYO (2007) identifica como conteúdo fundamental dessa formação

[...] o conhecimento do campo e as questões relativas ao equacionamento da terra, ao longo da nossa história; as tensões no campo entre o latifúndio, a monocultura, o agronegócio e a agricultura familiar; conhecer os problemas da reforma agrária, a expulsão da terra, os movimentos de luta pela terra e pela agricultura camponesa, pelos territórios dos quilombos e dos povos indígenas; conhecer a centralidade da terra e do território na produção da vida, da cultura, das identidades, da tradição, dos conhecimentos (2007, p. 167).

Isto posto, é válido considerar que a concepção epistêmica da educação do campo prescinde do reconhecimento de uma territorialidade da práxis educativo-pedagógica representada pelas escolas do campo, de áreas de assentamentos ou comunidades rurais; de um sujeito específico, isto é, os povos do campo; e da construção de uma escola e de um modelo curricular que atendam às especificidades socioculturais e identitárias que perpassam os saberes estruturantes do conhecimento produzido com/para os sujeitos do campo, requerendo, portanto, a estruturação de uma nova matriz formativa que contemple a educação integral do ser humano. Orientada nessa perspectiva, a educação delineada para o campo inclui não só a “dimensão da cognição, mas o desenvolvimento corporal, artístico, a formação de valores e a organização do educando, dimensões esquecidas que os movimentos sociais recuperaram”, enriquecendo o debate e abrindo novos horizontes para as políticas de formação docente (CALDART, 2011, p. 65).

Posta como “pedra de toque” das mudanças preconizadas, a formação e o redesenho de um novo perfil para o educador do campo destacam-se como grande desafio. Traduzido num decálogo<sup>2</sup> escrito por educadores do MST, o perfil esboçado pelos movimentos sociais encarna um conjunto de princípios, posturas e práticas comprometidas com a vida, que inclui a luta, a terra, o trabalho, a cultura, a organização coletiva e a história como parte de seu trabalho (MST, 2001).

Identificados como “aprendizes e mestres” da Pedagogia do Movimento, os educadores(as) do MST vêm dando mostras do quão têm sido capazes de enfrentar o desafio da garantia dos direitos educacionais à população excluída do campo. Diante da ausência de políticas que atendam às especificidades dessa população, os movimentos sociais vêm construindo uma longa história na educação, a começar pela criação de cursos de escolarização de jovens e adultos e magistério de nível médio, prosseguindo com cursos de pedagogia

2 “1. Ser educador do Movimento Sem Terra é ser antes e sempre um EDUCANDO; 2. Ser educador do Movimento Sem Terra é reconhecer-se como SEM TERRA; 3. Ser educador do MST é ter o MOVIMENTO como referência; 4. Ser educador do Movimento Sem Terra é saber-se EDUCADOR DO POVO; 5. Ser educador do Movimento Sem Terra é ver os educandos como SERES HUMANOS; 6. Ser educador do MST é ser EXEMPLO da prática de VALORES que libertam; 7. Ser educador do Movimento Sem Terra é ESTUDAR MUITO; 8. Ser educador do Movimento é aprender a educar através de um COLETIVIDADE; 9. Ser educador do MST é saber construir o AMBIENTE EDUCATIVO; 10. Ser educador do Movimento é construir a ESCOLA DO POVO SEM TERRA SOMOS EDUCADORES E EDUCADORAS DO MOVIMENTO SEM TERRA! **Boletim de Educação Nº 8. MST, junho de 2001.**

em nível de graduação e de pós-graduação e, nos últimos anos, com as licenciaturas em educação do campo (ARROYO, 2007).

Pensadas como estratégias que buscam articular o trabalho pedagógico com as bases da ciência que a escola precisa garantir, as licenciaturas, por retomar o debate da inter e da transdisciplinaridade na formação, de acordo com Santos (2012, p. 83), “encarnam duas materialidades: de um lado, a necessidade de formar educadores para atuarem nas escolas do campo; e de outro, a possibilidade de formá-los numa nova perspectiva político-pedagógica, articulando o ensino disciplinar com os saberes por área de conhecimento”.

Implementadas, inicialmente através da Parceria UnB/ITERRA, em 2006, esta experiência, hoje, replicada em muitos outros estados, vem enfrentando vários desafios, dentre os quais, o debate político e pedagógico em busca da superação da noção de ciência fragmentada, através de uma nova metodologia e de um novo posicionamento em relação à ciência e ao saber.

Esses desafios exigem a compreensão de como as contradições sociais do modo de produção capitalista se materializam no campo e como os trabalhadores e suas organizações se movimentam no sentido de compreender a lógica da produção da vida camponesa, não apenas como resistência social, mas como possibilidade de construir outro modo de produção, com outra racionalidade implicada, incluindo não só numa nova relação com a natureza, mas práticas cada vez mais amplas de cooperação e parcerias em torno do desenvolvimento da educação do campo.

Nesse movimento, vários autores têm se voltado para compreender estratégias diferenciadas de planejamento, num exercício coletivo de pensar metodologias que articulem os inventários sobre o meio educativo local com os complexos sugeridos no plano geral de estudos, de modo a articular uma concepção de educação e práticas educativas comprometidas com a construção de uma nova sociedade.

Freitas (2011), dentre outros estudiosos da área, apoiando-se no materialismo histórico dialético e numa didática que tem como foco o trabalho, debruça-se sobre a estratégia do planejamento dos complexos<sup>3</sup> e

3 Nesta categoria o autor incorpora a análise crítica que Pistrak faz da experiência russa na utilização dos complexos, valorizando o acesso ao conhecimento, às bases da ciência e das artes (PISTRAK, 2009). Incorpora também as preocupações já manifestadas por Caldart (2004), ao recuperar a pedagogia do movimento como “pedagogia da luta social”, expressa na sua primeira matriz pedagógica “tudo se conquista com luta e a luta educa o povo”, bem como as matrizes pedagógicas, que contemplam a pedagogia da

sobre um conjunto de inventários sobre a realidade atual, no intuito de propor novas formulações para o desenvolvimento de práticas educativas superadoras dos ditames de um conhecimento fragmentado e de uma educação que desconsidera a realidade local<sup>4</sup>.

### **O contexto de criação e a proposta da Licenciatura em Educação do Campo, Ceará**

Fruto do debate e de ações de mútua colaboração entre os entes federados e a sociedade civil organizada, o Procampo é uma política pública de formação de professores concebida no âmbito do debate da educação do campo, em 2003, quando então foi criado um Grupo Permanente de Trabalho (GPT) e a Coordenação Geral de Educação do Campo ligadas à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, órgão vinculado à Secretaria de Educação Básica do MEC. Nesse contexto, foram realizados diferentes encontros<sup>5</sup>, originando-se também os Comitês Estaduais da Educação do Campo, com representatividade dos movimentos sociais, organizações não governamentais (ONGs), representações governamentais estaduais e municipais e universidades.

São expressões desta dinâmica conjunta: editais e resoluções do MEC que possibilitaram a construção de escolas no campo e a criação de outros programas como ProJovem Campo – Saberes da Terra<sup>6</sup>, concebido com o objetivo de estimular a reintegração aos estudos e qualificação de jovens com idade entre 18 e 29 anos, sendo instituída também a rede de educação

cultura” e pedagogia da história” e, de outros autores, como Camini (2009), se inserindo, portanto, no movimento de recriar a escola, entendendo-a como “uma escola do trabalho direcionada no sentido do trabalho como atividade humana genérica e da escola da vida, compreendendo o seu vínculo essencial com o trabalho socialmente útil, produtivo” (FREITAS, 2011, p. 167).

- 4 A respeito ver, dentre outros, “**Caminhos para transformação da escola:** reflexões desde práticas da licenciatura em Educação do Campo. CALDART, Roseli Salete (org.). Textos Andrea Rosana Fetzner ...et al. 1ª edição. São Paulo. Expressão Popular. Cadernos do ITERRA. Ano X. No. 15; junho de 2011.
- 5 Dentre os encontros realizados no período, merecem destaque o Seminário “Uma Política Pública para a Educação no Campo”, promovido pela Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados em Brasília, no ano de 2004, e o I Seminário dos Pesquisadores da Educação do Campo, em 2005, nesta mesma cidade, os Encontros Regionais e Nacionais do PRONERA, quando então o MEC se apropriava da necessidade de criação de políticas públicas adequadas à superação dos obstáculos persistentes no âmbito da educação do campo.
- 6 Resoluções CD/FNDE de nº 21 de 26/05/2008 e nº 25 de 04/06/2008.

para a diversidade no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil<sup>7</sup>, entre outros.

A formação de professores, pensada em comum acordo com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, CNE/CEB nº 1 de 03/04/2002, constituiu uma importante iniciativa do MEC/SECADI, uma vez que o panorama da educação do campo apontava para baixa escolaridade dos professores das zonas rurais, muitos deles atuando sem a habilitação necessária<sup>8</sup> (MEC/INEP, 2007).

Integrando, num movimento tenso e contraditório, as demandas inicialmente pensadas pelos movimentos sociais e organizações populares do campo e articulando as instituições de ensino superior, as Secretarias de Educação, o MEC, o CNE, a proposição apresentada foi de “criação de uma Licenciatura que se constitua, a partir da especificidade da educação do campo (que inclui uma estreita entre educação e processos de desenvolvimento comunitário) na formação dos educadores que atuam ou pretendam atuar nas escolas do campo” (CALDART, 2001, p. 131).

Vistas como impulsionadoras de um debate mais amplo, em continuidade ao precedido às Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, a criação do Procampo como política pública revela a necessidade de expansão da educação básica no campo, não na mesma lógica do modelo constituído, mas a partir de uma outra ótica de organização escolar e do trabalho pedagógico.

Reconhecendo a necessidade de ações efetivas focadas na formação e valorização do quadro de professores da região, o projeto submetido ao edital do MEC/SECADI, em 2008, pela Universidade Estadual do Ceará (FAFIDAM), estruturou-se de modo a promover uma formação profissional que estimulasse a permanência de profissionais qualificados, contribuindo assim, para o avanço da educação do campo no Estado. A perspectiva era atender, mais especificamente, os municípios do Vale do Jaguaribe que, de acordo com dados apresentados no projeto, apresentava um número

7 Edital número 1 SECADI/MEC de 16 de abril de 2008.

8 De acordo com o Panorama da Educação do Campo MEC/ INEP (2007) apenas 21,6%, dos professores que atuam no ensino fundamental de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série, em escolas rurais, têm formação superior, situação bem inferior à zona urbana, onde este percentual é de 56,4%. Em se tratando do ensino médio o documento atesta que somente 11,3% têm nível superior, ocupando, portanto, a função sem a habilitação necessária (1.676 funções docentes) contrariando o disposto no art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9394 de 20/12/1996.

considerável de professores com atuação nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio sem a habilitação requerida.

Inspirando-se em experiências desenvolvidas por outras universidades, dentre as quais a UnB, e atentando para as especificidades sociopolíticas e econômicas da região, a Licenciatura do Procampo constituiu-se uma construção coletiva de formação multidisciplinar, tendo a inter e transdisciplinaridade como foco. Assentando-se em princípios éticos como “solidariedade, justiça social e autonomia”, o projeto político-pedagógico da Licenciatura, ao fazer sua escolha curricular, tomou como referência o reconhecimento da “cultura e do saber local e a diversidade cultural”, optando pela pedagogia da alternância como estratégia e possibilidade de inserção concreta de educadores e educandos na realidade. Para tanto, os valores, visões de mundo e modos de vida foram considerados na leitura e caracterização das realidades, tornando-se referências para a prática formativa, com pretensões explícitas de afirmar identidades e recuperar a noção da “indissociabilidade entre o fazer e o pensar”, sendo então compreendida como

Uma práxis educativa que articula teoria e prática, tendo a realidade social como ponto de partida e de chegada no processo de construção do conhecimento, fruto do pensamento reflexivo de sujeitos historicamente situados”. Assim, os princípios filosóficos do curso foram orientados no âmbito do trabalho e da práxis cooperativa e solidária, sendo a docência voltada para a ‘superação da dicotomia entre formação do educador e formação docente’, pois na prática educativa, ambas se integram como produtoras de conhecimento que se originam na realidade vivenciada e, para ela se volta agora revista, posto que refletida, melhor conhecida, vislumbrando-se sua transformação (Projeto submetido ao MEC, 2008).

Assim concebida, a Licenciatura propôs-se a formar educadores comprometidos com as transformações político-pedagógicas necessárias à rede de escolas que atende a população do campo, habilitando professores para atuar notadamente na

gestão de processos educativos escolares nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, com ênfases na Educação Fundamental Anos Finais e Educação Básica de Nível Médio, combinando também, a educação de jovens e adultos com a Educação Profissional; na docência, a partir da escolha de uma das áreas de conhecimento propostas pelo curso; na gestão de processos educativos não escolares e/ ou grupos sociais de origem dos estudantes, para liderança de equipes e para a implementação de iniciativas e ou

projetos de desenvolvimento comunitário sustentável que incluam a participação da escola (PPP, 2008).

No âmbito da UECE, o projeto foi submetido e aprovado pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE e pelo Conselho de Centro da FAFIDAM, em 2009, embora suas atividades só tenham iniciado em dezembro de 2011, funcionando normalmente até junho de 2012. Respondem por esse atraso, diferentes questões, que vão desde as dificuldades de realização de convênios com universidades públicas estaduais, impostas pelo MEC/FNDE, até a ausência de uma infraestrutura adequada da universidade para acolher os educandos que demandavam hospedagem e alimentação, sem falar na demora das licitações.

Mediante tais ocorrências, a Licenciatura teve suas atividades paralisadas durante todo o ano de 2013, passando, posteriormente, pela elaboração de um novo plano de trabalho, já que os recursos solicitados em 2013 já não cobriam as despesas correntes. Tal atraso, decorrente de sucessivas dificuldades no campo do repasse e utilização dos recursos do convênio, principalmente por conta na demora dos processos licitatórios, inviabilizaram a contratação de professores e dos serviços de alimentação, hospedagem, deslocamento e apoio logístico, induzindo a alteração do plano de trabalho e a consequente prorrogação do prazo de vigência do curso.

Bastante atrasado em seu calendário e já transcorridos mais de oito anos de sua aprovação, a atual coordenação do curso prevê, com os recursos orçados na terceira parcela, a realização dos quatro últimos semestres do curso, prevendo sua conclusão para o ano de 2018. O fato é que da carga horária inicialmente pensada, que era de 3.525 h/a distribuídas em 8 etapas, foram realizadas disciplinas nas duas primeiras etapas do curso, ocorrendo uma paralização por todo o ano de 2013, sendo retomado no ano seguinte, após a atualização da proposta e chegada de recursos decorrentes do novo plano de trabalho.

Considerando todos os desafios enfrentados, a coordenação atual do curso, junto com o MST, vem tentando dar conta do currículo concebido que, em sua primeira versão, foi organizado em três níveis desdobrados em Núcleos de Estudo, Áreas ou Eixos e Componentes Curriculares. O *Núcleo de Estudos Básicos* era composto de seis (6) áreas que, por sua vez, se desdobram em componentes curriculares de cada área. O *Núcleo de Estudos Específicos* se desdobra em três (3) eixos, cada um composto por áreas que podem ser áreas de conhecimento ou áreas temáticas, e cada área se desdobra em componentes curriculares. O *Núcleo das Atividades Integradoras* é composto também por

cinco (5) áreas/tipos de atividades que se desdobrarão em diferentes componentes curriculares, a serem desenvolvidas em regime de alternância.

Os componentes curriculares previstos para ocorrerem através de disciplinas, seminários, estudos temáticos e oficinas de capacitação pedagógica, os tempos escola e comunidade, dada as intercorrências do curso, estão sendo agilizados com e a partir do esforço de professores da FAFIDAM engajados e de outros colaboradores, a quem cabe a tarefa de, junto com o MST, discutir e dinamizar as práticas, que acontecem na proporção dos esforços e da luta empreendida pelo MST.

### **A experiência do Procampo no Ceará: uma análise à luz de seus principais sujeitos**

O elevado nível de pessoas em situação de analfabetismo, as precárias condições e o crescente fechamento das escolas no campo, em especial em áreas de assentamento rural, respondem pela importância e necessidade de uma formação que contemple a perspectiva da educação e da escola, como parte das soluções propostas pelos movimentos sociais do campo.

Concebida em 2008 como um espaço formativo voltado para a formação por área de conhecimento, a Licenciatura do Procampo, no Ceará, no que pese todos os desafios enfrentados, vem contribuindo com o aprimoramento da educação e da escola, em atendimento às necessidades de melhorias e transformação do campo. Nesse sentido, é possível perceber na caminhada desta formação o crescimento dos sujeitos envolvidos, desde os coordenadores e professores até os educandos que, via de regra, se deslocam de seus lugares de origem, em busca de reforço à luta pela Educação do Campo e pela Reforma Agrária.

Na visão do atual coordenador, os benefícios advindos desta formação são de grande significado, não só para os sujeitos sociais beneficiados diretamente, mas também para um conjunto mais amplo de sujeitos que pertencem aos setores ou grupos sociais que eles representam. Em sua visão, o curso dinamiza a própria universidade, que embora seja pública e tenha como alvo, estudantes provenientes da escola pública, uma parcela significativa da população não tem acesso a ela, especialmente campões e negros.

Para os professores/educadores e militantes do MST, a experiência notabiliza-se como algo inovador, não só pela oportunidade de ampliação de conhecimentos acadêmicos, mas pela incorporação de novos estudos e

referências na formação docente, viabilizadas pela adoção de estratégias, valores e práticas humanitárias e políticas.

Na visão de sua primeira coordenadora e autora do projeto, um dos grandes benefícios da Licenciatura é “proporcionar as condições objetivas para iniciar o processo de formação de professores que atuarão nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio em escolas do campo, tendo em vista, a necessidade de garantir uma educação que leve em conta as experiências sociais e culturais das populações camponesas”. Em sua visão, as principais dificuldades encontradas são decorrentes da modalidade de financiamento e dos processos licitatórios do curso, embora também identifique limitação no debate teórico-metodológico que, em sua visão, deixa a desejar em relação aos avanços pedagógicos propostos.

Essa, entretanto, não é a visão dos professores cursistas. Na opinião de uma professora entrevistada, mesmo com toda a descontinuidade, o curso tem possibilitado aprendizados diversos, abrindo fronteiras na formação docente. O convívio intenso com as pessoas, a forma diferenciada de estudar, através da alternância e de metodologias participativas, em sua visão, tem oportunizado ricas reflexões, “estimulando e vinculando o debate da formação à problemática do campo”. Corroborando essa mesma posição, outra professora destaca a “forma prazerosa como se aprende no curso”. Mesmo considerando sua ausência de casa por tempo prolongado como algo negativo, destaca a convivência com os colegas, a mística do curso, as metodologias e a relação com o professorado como algo que supera todas as dificuldades, possibilitando bons aprendizados.

Contudo, identificou-se, entre os entrevistados, algumas restrições ao curso, sobressaindo-se fortes críticas à gestão, em especial ao processo descontínuo que o curso vem assumindo. Questionados, é consenso entre os coordenadores (antigos e atual) que as frequentes interrupções que ameaçam a continuidade do curso são provocadas pelo atraso dos repasses dos recursos e por entraves burocráticos nas licitações e, ainda, pela ausência de infraestrutura da universidade quanto ao alojamento e alimentação dos cursistas, por ocasião do tempo universidade.

Muitos reconhecem que a perspectiva teórica adotada tem possibilitado avanços no processo formativo, embora destaquem o despreparo de alguns professores no trato com a interdisciplinaridade, o que, na opinião de alguns, compromete a formação por área de conhecimento. Apontam, ainda, a falta de planejamento e de recursos pedagógicos condizentes e a ausência de um debate teórico que subsidie a proposta como grandes entraves da experiência.

Mesmo reconhecendo todos os desafios enfrentados, o setor de educação do MST, considera que o curso constitui um avanço na educação do campo no Estado. Assim posicionada, uma militante e também educanda da licenciatura, identifica a formação por área de conhecimento como algo inovador, uma vez que amplia a “possibilidade de articulação entre o particular e o geral”, possibilitando uma visão da totalidade do conhecimento. Em sua opinião, as frequentes interrupções provocadas pelo atraso no repasse dos recursos e nas licitações, tem constituído o grande desafio do curso, demandando do MST, um permanente processo de luta e organização junto ao MEC e à universidade.

Reconhecem a experiência da Licenciatura do Campo da UECE, pela produção e visibilidade que ocupa no espaço acadêmico com estudos, pesquisas e eventos que produz. Assim, afirma-se como importante contribuição ao fortalecimento da Reforma Agrária e consolidação da Educação do Campo, no Estado. Mostra disso é o avanço do ensino médio nas áreas de assentamento rural que, hoje, se notabiliza pela inovação curricular e pelo perfil apontado para o curso, que inclui aprendizados básicos de formação interdisciplinar, nas escolas do campo, inferindo-se daí que a articulação da formação do educador do campo com a materialidade concreta da luta pela terra e por direitos constitui um amplo espaço formativo, com possibilidades concretas de construção de uma nova concepção de conhecimento, de educação e de escola para os povos do campo (ANTUNES-ROCHA; MOLINA, 2014).

### **Considerações finais**

Exposto o cenário e as visões que recuperam as potencialidades e fragilidades da formação promovida pela Licenciatura do Procampo, no Ceará, é possível visualizar algumas repercuções dessa experiência no âmbito da educação e da formação do educador do campo. Tendo como foco a habilitação de professores por área de conhecimento, com habilitação na gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral e, ainda, na elaboração, execução, acompanhamento de programas e atividades educativas relacionadas à docência, este curso voltado para a superação de um ensino de base disciplinar, instrumental e conservadora, tem enfrentado muitos desafios para o cumprimento de seus objetivos.

Nesse sentido, o debate da inter e transdisciplinaridade tem se constituído um grande desafio a ser enfrentado, dada a fragilidade em que se encontra, a começar pela ausência de manejo com o planejamento e a intervenção por

área, em contraponto à formação disciplinar dos educadores responsáveis pela gestão do curso. Outro limite pode ser identificado em relação à exiguidade do tempo e as dificuldades de articulação para manter um debate mais orgânico entre as diferentes áreas de conhecimento, acabando por reproduzir a lógica fragmentada, muitas vezes desvinculada da realidade das próprias escolas para as quais estão sendo formados os profissionais.

No recorte específico do curso, as intermitentes paralizações somadas à ausência de discussão entre os educadores sobre a condução das estratégias de mediação entre o conhecimento específico e o universal necessária a um currículo interdisciplinar, leva-nos a pensar que muito, ainda, há que ser feito para alcançarmos o patamar de superação da racionalidade instrumental dominante.

Entretanto, não podemos deixar de destacar seu esforço no sentido de formar sujeitos para intervir na sociedade e sua contribuição no debate da Reforma Agrária e da agricultura familiar camponesa, contribuindo também com a luta dos movimentos sociais do campo pela garantia do acesso, da qualidade da educação e da escola do campo. Nessa perspectiva, a licenciatura, mesmo com todos os desafios enfrentados, caracteriza uma proposta que vem agregando formação humana à capacitação, contribuindo de alguma forma para o acúmulo do debate em prol da superação do conhecimento fragmentado e de uma formação mais totalizante.

A intervenção por área de conhecimento, de acordo com Rodrigues (2011), nos impõe um desafio de “consolidar um exercício dialógico aberto para a comunicação entre as ciências e sujeitos presentes no processo, de forma a proporcionar aos educandos uma experiência viva de integração e construção coletiva do conhecimento” (p. 124).

Consideradas todas essas questões, torna-se fundamental reafirmar a importância da pesquisa no desenvolvimento das aprendizagens, de modo a fomentar uma nova postura no educador que, como destaca Rodrigues (2011), precisa deixar de se preocupar com respostas prontas, mantendo-se “permanentemente aberto à troca, a procura de soluções coletivas que podem, em muitos casos, extrapolar os muros das escolas”. Em sua opinião, o mapa desse caminhar deve ser desenhado a partir da “realidade efetiva de cada escola e dos passos que forem sendo dados”, com a compreensão de que esse é um caminho e não um fim em si mesmo.

## Referências

- ALMEIDA, B.; ANTONIO, C. A.; ZANELLA, J. L. (Org.) **Educação do Campo: um projeto de formação de educadores em debate**. Universidade Estadual do Unioeste do Paraná – EDUNIOESTE. Cascavel, 2008.
- ARROYO, M. G. Educação básica e movimento social do Campo. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R.; MOLINA, M. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- ARROYO, Miguel González (2007). Políticas de formação de educadores(as) do Campo.
- BRASIL. **Conselho Nacional de EDUCAÇÃO**. Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo. Resolução CNE/CEB No. 01, de 3 de abril de 2002. Brasília, 2002.
- CALDART, R. **A Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- \_\_\_\_\_. Licenciatura em Educação do campo e projeto Formativo. In: Caminhos para Transformação da Escola: reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo. 1. ed. São Paulo. Expressão Popular. **Cadernos do ITERRA**. Ano X. No. 15, 2011, pp. 127-154.
- CAMINI, I. **Escola Itinerante**: na fronteira de uma nova escola. São Paulo. Expressão Popular, 2004.
- FRIGOTO, G. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- FREITAS, L. C. A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito. In: PISTRAK, M. M. **A Escola Comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- \_\_\_\_\_. A Escola Única do Trabalho: explorando os caminhos de sua construção. In: CALDART, Roseli Salete et al. Caminhos para Transformação da Escola: reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular. **Cadernos do ITERRA**. Ano X. No. 15. 2011.
- GONÇALVES, A. **Jornal Popular**. Fortaleza: S/R, 2015.
- INEP/MEC. **Panorama da Educação do Campo**. Brasília – DF, 2007.
- MOLINA, M. C.; HAGE, S. Política de Formação de Educadores do Campo no contexto da expansão da Educação Superior. **Revista Educação em Questão**, Natal: v. 51, n. 37, 2015.
- \_\_\_\_\_; ANTUNES-ROCHA, M. Isabel. 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: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>>. Acesso em: 23 jan. 2017.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA – MST.  
**Boletim de educação Nº 8**, junho de 2001.

MUNARIM, A. **Movimento Nacional de Educação do Campo:** uma trajetória em construção – UFSC. GT-03: Movimentos Sociais e Educação. ANPED, 2008.

RODRIGUES, R. Reflexões sobre a organização curricular por área de conhecimento. In: CALDART, R. S. et al. Caminhos para Transformação da Escola: reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular. **Cadernos do ITERRA**. Ano X. N.15.

SANTOS, C. A. **Educação do Campo e Políticas Públicas no Brasil:** o protagonismo dos movimentos sociais do campo na instituição de políticas públicas e a licenciatura em educação do campo na UnB. Brasília: Liber Livro Faculdade de Educação da UnB, 2012.

SETOR DE EDUCAÇÃO DO MST. **O MST e o Ensino Médio no Ceará.** S/R, 2016.

SOUZA, M. A. Educação do Campo, Práticas Pedagógicas e Produção Científica. **Revista Educação e Sociedade**, v. 29, n. 105, Campinas, 2008.

THERRIEN, J. **Política de formação de professores:** A docência – um impasse negligenciado. Conselho Estadual Educação Ceará. Mimeo. 2004.

# Cadê o campo das águas ribeirinhas? Análise documental sobre a Licenciatura de Educação do Campo da UFPA/Campus de Abaetetuba

---

DAYANA VIVIANY SILVA DE SOUZA  
SALOMÃO ANTÔNIO MUFARREJ HAGE

**Resumo:** O artigo apresenta reflexões sobre documentos curriculares do Curso de Licenciatura de Educação do Campo (LEDOC) da Universidade Federal do Pará/Campus de Abaetetuba, tendo como ponto de partida a experiência pioneira do Curso de Pedagogia das Águas que fora vinculado ao Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária na mesma instituição. O objetivo é verificar se existem evidências de uma proposta pedagógica baseada na realidade local do campo das águas, haja vista que o município é cercado por mais de setenta ilhas e dotado de uma expressiva cultura ribeirinha, onde muitos dos sujeitos ribeirinhos, por via da LEDOC, estão na Universidade. Numa perspectiva qualitativa de pesquisa, observa-se que a articulação entre Movimentos Sociais e Universidade, fortaleceu a Educação Superior do Campo no Município, entretanto, é necessário que o currículo assuma melhor o campo sociocultural das águas ribeirinhas.

**Palavras-chave:** Licenciatura de Educação do Campo; Currículo; Formação de Professores; Ribeirinho; Águas.

O presente texto tem o objetivo de apresentar algumas reflexões acerca dos documentos curriculares do Curso de Licenciatura de Educação do Campo (LEDOC) que é desenvolvido no Campus do Baixo Tocantins, no município de Abaetetuba, da Universidade Federal do Pará (UFPA), que tem como ponto de partida, a chamada pública para seleção de projetos de Instituições Públicas de Ensino Superior para o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação no Campo (PROCAMPO), em 2009, com a proposta de formar educadores para atuarem nos anos finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos.

O contexto da Formação de Educadores do Campo em Abaetetuba não é recente e por isso, evidencia-se uma de suas experiências pioneiras, a partir do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), com

a realização do projeto do curso de Pedagogia intitulado "Pedagogia das Águas", executado no período de 2006 a 2011. O objetivo principal deste curso, que levou no nome do projeto a referência identitária do lugar "água", era de qualificar professores que atuavam nos assentamentos agroextrativistas das ilhas de Abaetetuba, a fim de contribuir para a ampliação da escolaridade e da consciência da cidadania.

Essas duas propostas enunciadas, retratam também a trajetória de fortalecimento do Movimento por uma Educação do Campo no próprio município, a partir da relação Movimentos Sociais e Universidade, que constituíram o Fórum Regional de Educação do Campo da Região Tocantina II (FORECAT), onde participam além dos grupos citados, Sindicato dos Trabalhadores em Educação (SINTEPP), Secretarias Municipais de Educação e Secretarias de Agricultura dos municípios próximos envolvidos – Abaetetuba, Acará, Barcarena, Limoeiro do Ajuru, Igarapé-Miri e Mojú.

A relação desses municípios com as águas é instigante para questionarmos: quanto essa questão identitária tem sido pensada nas discussões dos cursos e projetos para formação de educadores do campo como foco "nas águas"? Sobretudo no Município de Abaetetuba que já contou com a experiência pioneira do curso Pedagogia das Águas e é cercado por mais de setenta ilhas e um cotidiano diversificado de práticas e saberes ligados às águas, terras e floresta.

O que se denota é que o Currículo para formação de professores do campo (das águas) da Amazônia esteja sintonizado com a realidade sociocultural dessa região que historicamente é subalternizada e quase sempre camouflada por generalizações que não demarcam a identidade e lócus de vida dos sujeitos.

Nesse contexto, a partir de uma abordagem qualitativa (CHIZZOTTI, 2009), se buscaram evidências da categoria e especificidade das "água" nos documentos curriculares do Curso de Licenciatura de Educação do Campo, a partir de uma análise com base na técnica de análise de conteúdo, com "procedimentos explícitos de análise textual para fins de pesquisa social" (BAUER, 2002, p. 191), no intuito de descobrir núcleos de sentidos e significados temáticos (BARDIN, 1988).

A organização do texto foi estruturada da seguinte maneira: 1. Amazônia: na contramão da histórica uniformidade sociocultural; 2. Educação do Campo e suas implicações no contexto ribeirinho da Amazônia; 3. O lugar

do campo das águas nos documentos da LEDOC de Abaetetuba/UFPA e Considerações finais.

### **Amazônia: na contramão da histórica uniformidade sociocultural**

De forma inocente, o que você imagina quando alguém fala a palavra Amazônia? Claro que se você tiver algum estudo crítico dessa realidade terá uma imaginação diferenciada. Do contrário, pensará como a maioria das pessoas que compõem este mundo, na Amazônia, como um lugar com muito verde, florestas, quase um paraíso intocado. Há quem também pense nos animais selvagens e até em tribalismo. E por que se pensa assim? Porque temos uma história contada por outros e que somente de um tempo para cá é que os povos amazônicos tem reivindicado, a partir de organizações e lutas, seus lugares, seus direitos e cidadania.

A histórica colonização da Amazônia sempre aponta para a melhor das intenções na perspectiva de conquistadores europeus e precárias condições daqueles que foram escravizados, pormenorizados e excluídos do que foi denominado de "novo mundo". Loureiro (2001) destaca que o que está em ênfase, quando se trata de Amazônia, é justamente desvendar o contraponto entre natureza e sociedade. Isso porque há, de modo geral, uma dissociação entre os diferentes campos: social, cultural, econômico e natural. E realce desse último aspecto, como foi tratado no parágrafo anterior.

Fraxe et al (2009, p. 3) afirmam que há uma constante tentativa de integrar a Amazônia ao restante do Brasil, de um modo geopoliticamente equivocado e, mais que isso, distante "da diversidade étnica e cultural que precisa ser entendida e admitida na sua singularidade".

A verdade é que, como enuncia Gonçalves (2008, p. 9), "A Amazônia, longe de ser homogênea, é uma região extremamente complexa e diversificada". Não é atrasada, mas é considerada como tal. E por isso, por muito tempo, os diferentes sujeitos amazonidas, dentre eles, ribeirinhos, quilombolas, indígenas, entre outros, considerados primitivos, incapazes, inseridos nos estigmas das populações rurais, estavam a margem de seus direitos de voz, de lugar, de conhecimento. O papel de "bom selvagem" contribuiu para o projeto do imperialismo. "Eles eram, na verdade, *não-brancos*, uma primeira maneira de *não-ser*" (*ibid*, p. 19) gente, pessoa de direito, alguém com capacidade para decidir seu destino.

As transformações desse cenário foram resultados de um processo que reuniu índios, negros e brancos durante a Revolução da Cabanagem, no início

do século XIX, onde a sede por liberdade no período regencial, mas, também, aliança por causas comuns, provocou nesses sujeitos uma identidade comum entre etnias e culturas diferentes, uma identidade amazônica, mas, que não se traduz no singular. Portanto, concordamos com Gonçalves (2008, p. 20) ao preferir dizer "Amazônia, amazônias", compreendendo que "há uma unidade na diversidade".

Após esse marco histórico, por volta do final do século XIX e início do XX, a Amazônia receberá imigrantes do Nordeste, devido a produção da borracha. Contudo será nas várzeas que o povoamento irá aumentar e que mais tarde terá um característico personagem amazônico: o ribeirinho, que "em suas práticas estão presentes as culturas mais diversas que vêm dos mais diferentes povos indígenas, do imigrante português, de migrantes nordestinos e de populações negras" (GONÇALVES, 2008, p. 154). O ribeirinho habitante da várzea foi quem melhor desenvolveu um saber com os rios e com a floresta por morar em um espaço que lhe permite diferentes formas de contato com os recursos naturais; resultado de, "em grande parte, [serem] herdeiros legítimos do modo de vida dos índios das águas" (FERREIRA, 2012, p. 86).

Embora a íntima relação com a natureza, os ribeirinhos enfrentam uma série de desafios como cita Santos (2016): falta de políticas públicas, precárias condições da educação, grandes projetos que visam somente explorar a região, biopirataria, narcotráfico, pesca predatória, usinas hidrelétricas, exploração madeireira e outros que tem ocasionado uma série de conflitos e mortes dos povos amazônicos e daqueles que vivem das águas, onde ocorrem grande parte dos conflitos, de acordo com a Comissão Pastoral da Terra (CPT) (apud Santos, 2016).

Esses conflitos tem sido encarados com o fortalecimento, crescimento e união de movimentos sociais e diferentes organizações para enfrentamento dessas problemáticas e defesa dos rios, da floresta, do chão da terra, mas, sobretudo, da vida de mulheres, homens, crianças, jovens e idosos que moram nestes lugares.

O destaque sobre o ribeirinho bem como dos diferentes amazônidas – quilombolas, indígenas, assentados, agricultores, pescadores e etc., vos chama a ter um melhor olhar *não sobre* a região, que não considera os amazônidas como protagonistas de seu presente/futuro, mas *da* região, onde são estes sujeitos de direitos, os principais a discutirem sobre os recursos naturais, política, economia e demandas sociais (GONÇALVES, 2008).

Portanto, as ações governamentais devem convergir para o homem, enquanto figura central desse processo, como sujeito ativo da sua história, ajudando-o a se desenvolver no seu local de moradia, no cotidiano em que vive, superando a sua invisibilidade social e política (FRAXE, 2009), e, afirmado uma identidade que não é homogênea, padrão, mas, diversa. São os amazônicas, identidade que se constrói ao longo da vida, atuando na contramão de uma outra história, a que eles mesmos são protagonistas e narradores.

O que vem ao encontro da proposta de uma outra educação para as populações rurais, que é a Educação do Campo, que pensa um projeto educativo que respeite os ciclos da natureza, a identidade, cultura, o trabalho e as diferenças locais e regionais.

### **Educação do Campo e suas implicações no contexto ribeirinho da Amazônia**

A Articulação Nacional *Por uma Educação do Campo* é demarcada a partir do I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), realizado em Brasília em 1997 e, em seguida pelas Conferências Nacionais de Educação do Campo, que ocorreram nos anos 1998 e 2004, em Luziânia-Goiás. Eventos esses liderados por movimentos sociais e outras organizações como Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), que amadureciam um outro olhar sobre o campo, a partir de um lugar que eram os assentamentos.

Nesse contexto propostas foram colocadas em prática, a exemplo da escola da terra com a pretensão de uma educação que sirva não só para aprender com os conhecimentos do mundo, aqueles construídos e acumulados historicamente, bem como inseridos e trabalhados em sala de aula, mas, também, os conhecimentos dos povos do campo, superando então, uma visão urbanocêntrica que impera/imperava nas áreas rurais (FERNANDES, 2005).

Com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002), "a identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes". E na complementação destas diretrizes, em 2008, se baliza a quem se destina essa educação: às populações rurais, em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores, extrativistas, pescadores, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros, que, embora

carreguem a comum característica rural – a falta de acesso a direitos e culminem com uma similaridade enquanto povos do campo – tem identidades e práticas socioculturais bem diferentes. Com esses diversos sujeitos é preciso ter clareza de que o campo é lugar de vida que foi construída "a partir da luta pela terra e da luta e da resistência para ficar na terra. E essas lutas foram desenvolvidas pelos sem-terra, pelos camponeses, pelos quilombolas, pelos povos indígenas", pelos ribeirinhos e muitos outros (FERNANDES, 2005, p. 138).

O conceito de Educação do Campo delimita um território teórico que defende o direito que as populações do campo tem de pensar o mundo a partir da sua realidade. Logo, embora inicialmente, a categoria central dos escritos dos movimentos sociais e pesquisadores seja o contexto da "terra", pois surgiu desse "território", o conceito de Educação do Campo nos permite pensar sobre um outro enredo presente na Amazônia que são as águas e as populações que mais possuem relação com as águas pela sua cultura ou *modus vivendis*, que são os ribeirinhos.

Os ribeirinhos, assim como outros sujeitos do campo, compactuam com o movimento por uma Educação do Campo, onde a partir das lutas, as condições sociais de vida no campo da Amazônia e do Brasil sejam transformadas a fim de superar o êxodo rural, a falta de direitos humanos e até mesmo a desumanização. A Educação do Campo instiga então, uma outra prática educativa nas e para as escolas das ilhas. Melhor ainda, em quem vai trabalhar nessas ilhas. É necessário saber então quem serão os docentes formados para alimentar uma outra proposta de educação? Uma proposta na contramão do sistema? Desde o início, o Movimento Por Uma Educação do Campo ressalta "um grande desafio para o pensamento educacional: entender os processos educativos na diversidade de dimensões que os constituem como processos sociais, políticos e culturais" (ARROYO et al, 2005, p. 13). Processos esses que também formam o ser humano e a sociedade.

O cotidiano da escola ribeirinha vivido por alunos e professores começa desde a ida para a escola. Os rios são as ruas. Existem ilhas e comunidades próximas, como também de longas distância, com mais de uma hora de barco para chegar. Os barcos são os principais meios de transporte, no entanto, quando não há recurso para combustível, ou esses sujeitos vão por conta própria (a remo ou barco de motor) ou não vão. O que mais tardivamente implicará nas estatísticas educacionais de evasão, taxa de alfabetização, tempo de conclusão de estudo e etc. Fortalecendo o maniqueísta discurso do capital: "o campo não oferece futuro, vida,

realização de sonhos. Saia do campo. Vá viver na cidade". O que é contraditório aos princípios de luta e defesa do movimento.

Os ribeirinhos desenvolvem diferentes tipos de trabalho como: agricultura, criação de animais, artesanato, pesca, extrativismo, olaria, comunitários, serviço público, participação em organizações e etc., que oportunizam à lógica educacional, pensar o trabalho como princípio educativo, não no viés mercadológico, mas nas intrínsecas relações naturais, sociais, culturais, em que estes sujeitos estão inseridos. Logo, uma escola no/do campo (das ilhas) deve estar organicamente articulada a dinâmica social ribeirinha.

Para se atender demandas como essas do próprio contexto ribeirinho, tem-se pautado nesses vinte anos de ENERA e do Movimento Por Uma Educação do Campo, duas áreas, entre outras, como focos de intervenção para mudança educacional: o Currículo e a Formação de Professores.

O Currículo é historicamente resultado de uma seleção que parte de um universo mais amplo de conhecimentos até a seleção do que irá constituir precisamente suas matrizes, conteúdos e objetivos (SILVA, 1999). É a escolha desses conhecimentos que contribuirão para uma forma de educação para fins sociais, e aqui prioriza-se a educação em movimento, dialógica, tendo as práticas sociais como verdadeiro centro da formação humana. Por isso, o currículo da Educação do Campo deve ser trabalhado com vínculos na história e na cultura das pessoas do campo. O que significa dizer que, deve-se superar o processo de colonização posto ao meio rural e permitir que diferentes sujeitos possam também aprender com suas histórias, memórias e culturas. O currículo então, deve ser construído numa concepção dialógica do ato pedagógico com os sujeitos, isto é, eles precisam sentir-se inseridos no processo e que este currículo tenha impacto transformador e sentido em suas vidas.

A discussão de um outro currículo para a Educação do Campo também urge pela Formação de Professores qualificados e empenhados na construção de um outro projeto de nação. A história da formação docente no Brasil nos apresenta um enredo em que professores não são bem remunerados, por isso trabalham mais e ficam cansados, com baixa auto estima, elaborando planejamentos fracos, sem perspectiva futura, virando um círculo vicioso. O que ocasiona aulas ruins, desinteressadas e sem propósitos críticos. Cenário este dessintonizado dos princípios do movimento da Educação do Campo que luta por uma outra identidade para professores do campo, melhores condições de trabalho, de salário e de vida.

Tanto as discussões de Currículo e Formação de Professores pautadas entre os movimentos de luta nessas décadas avançaram e renderam bons frutos. Como avanços institucionalizados, podemos citar o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), criado em 1998 e vinculado ao Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), expressão da luta e conquista social num contexto hegemonizado pelo neoliberalismo, como analisado por Gentili (1996); o Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (PROCAMPO), criado em 2006, sob coordenação do Ministério da Educação (MEC). Esses programas têm sido marcados por currículos que “priorizam a formação humana dos educadores do campo, a fim de se colocar como agente participativo na construção de um novo projeto de desenvolvimento para o País, que afirme o lugar do campo nesse novo projeto” (MOLINA & HAGE, 2015, p. 133).

Estes Programas possibilitaram a criação de diferentes cursos em várias regiões do país. No caso do PRONERA, as primeiras experiências de projeto-piloto, a exemplo do Estado do Pará foram: Pedagogia do Campo (Campus de Marabá), Letras da Terra (Campus de Marabá), Agronomia (Campus de Marabá) e Pedagogia das Águas (Campus de Abaetetuba), que foram acompanhados pelo projeto intitulado “A Educação Superior no Brasil (2000-2006): Uma Análise Interdisciplinar das Políticas para o Desenvolvimento do Campo Brasileiro”, na qual participaram sete Universidades Federais<sup>1</sup> através do Observatório da Educação, constituído pela parceria entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). O objetivo desse projeto era realizar pesquisas sobre as políticas de Educação Superior desenvolvidas pelas universidades públicas e direcionadas aos grupos sociais rurais, produzindo então, subsídios para a formulação de Políticas Públicas voltadas para a promoção do desenvolvimento sustentável do campo.

Foram as exitosas experiências no âmbito do PRONERA e a luta perseverante da Articulação Nacional *Por Uma Educação do Campo* que desencadeou dados palpáveis para a concretização de uma Política de Educação do Campo, através do Decreto nº 7.352/2010 que dispõe sobre essa política e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Destinando-se, sobretudo, “à ampliação e qualificação da oferta de educação

<sup>1</sup> Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade Federal de Sergipe (UFS), Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e a Universidade Federal do Ceará (UFC).

básica e superior" em todas as esferas e de acordo com o que foi estabelecido no Plano Nacional de Educação (PNE), a fim de que todos os professores sejam formados em cursos de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. Isto é, professores do campo com licenciaturas em educação do campo. Oportunizando então, de modo institucionalizado nas universidades, o Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (PROCAMPO).

Nesse ínterim questiona-se: dentro das especificidades dos cursos vividos na Amazônia, no âmbito do PRONERA, e em especial, do curso de Pedagogia das Águas para formar professores das ilhas de Abaetetuba no período de 2006 a 2011, como se desenhou a proposta de Formação de Professores do campo no campus do Baixo Tocantins da UFPA em Abaetetuba, a partir do PROCAMPO? O interesse nessa formulação se dá a fim de compreender se as especificidades, tão debatidas e justificadas no contexto da Educação do Campo, bem como a experiência anterior vivida, são consideradas nos documentos curriculares.

### **O lugar do campo das águas nos documentos da LEDOC de Abaetetuba/ UFPA**

Os documentos utilizados para compreensão do lugar "das águas" e especificidade amazônica na Licenciatura em Educação do Campo em Abaetetuba foram colhidos na página sítio do Campus do Baixo Tocantins<sup>2</sup>, no item Graduação, onde foi selecionado o Curso de Educação do Campo<sup>3</sup>. Neste espaço, além de uma breve descrição sobre o curso e o profissional que será formado, pode-se encontrar três documentos: 1. Projeto Político Pedagógico (PPP) (2009), 2. Desenho Curricular (anexo VI/2010) e 3. Resolução nº 4.047/2010 que aprova o PPP do Curso de Licenciatura em Educação do Campo [de] Abaetetuba.

O PROCAMPO, como política de formação docente, teve Edital nº 02 lançado em 2008, quando o Ministério da Educação convoca universidades públicas do país para apresentarem propostas de Licenciatura em Educação do Campo, a fim de preparar docentes para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio, e, também, para a gestão de processos educativos na escola e na comunidade (BRASIL, 2008). No Estado do Pará, essa

2 Disponível em: <http://www.ufpa.br/cubt/>

3 Disponível em: [http://www.ufpa.br/cubt/index.php?option=com\\_content&view=article&id=70&Itemid=96](http://www.ufpa.br/cubt/index.php?option=com_content&view=article&id=70&Itemid=96)

institucionalização começa a ocorrer em 2009, quando o Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) e o antigo campus de Marabá da UFPA (hoje Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará), concorreram ao Edital nº 09/2009, aprovando seus projetos.

O foco deste trabalho, Campus de Abaetetuba, que compreende os municípios de Acará, Abaetetuba, Barcarena, Igarapé-Miri e Moju, através da Faculdade de Ciências Exatas e Tecnologia (FACET), ofertou o Curso de Licenciatura em Educação do Campo, como formação inicial para sessenta professores ou jovens da área rural, para atuarem nas escolas de contextos socioculturais diversificados da região desses municípios (UFPA, 2009).

O PPP (2009) do curso, conforme descreveremos a seguir em pontos fortes, apresenta aspectos da realidade educacional dos municípios atendidos e frisa constantemente uma concepção de campo como local de vida, de identidade cultural "própria" e de uma modelo de escola interligada às especificidades do campo, tanto na organização do trabalho pedagógico como para atender demandas da população local.

A dinâmica de funcionamento do curso ocorreu de forma modular, ofertado nos meses de janeiro/fevereiro e julho/agosto e atendendo a perspectiva da alternância como prescrito nas orientações do Programa, através do Tempo Universidade (TU), que ocorrem no Campus de Abaetetuba e do Tempo Comunidade (TC), nos locais de moradia dos estudantes e Escolas Públicas.

As Diretrizes Curriculares do Curso seguem normativas da Lei de Diretrizes e Bases Nacionais de Educação (LDBEN, 1996), Resolução nº 03/1997 do Conselho Nacional de Educação, Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (CNE, 2001, 2002), Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica (CNE, 2001) e Parecer nº 01/2016 sobre os dias considerados letivos para a Pedagogia da Alternância dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA), que, respectivamente englobam as seguintes assertivas: Currículos e metodologias adequados "às peculiaridades da vida rural e interesses dos alunos da zona rural", Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, um outro trato com o conhecimento e com a prática pedagógica, orientações para professores da educação básica, sobretudo, exigência do Ensino Superior e orientações de como bem desenvolver a alternância tendo como elementos principais: família, comunidade e escola, ou melhor,

adaptando para a ocasião do Ensino Superior: família, comunidade e universidade.

Os princípios teóricos e metodológicos seguem alicerces referentes à própria Educação do Campo e documentos elaborados durante a trajetória do Movimento Por Uma Educação do Campo. Nesse sentido as práticas educativas devem percorrer ações onde os sujeitos do campo construam uma outra história que compreenda um campo brasileiro que busca atender as demandas das comunidades, organizações e movimentos sociais; mais que isso, das especificidades e contextos, motivo pelo qual se forma professores para atuarem de modo multidisciplinar nas áreas de: Ciências Naturais, Matemática e Linguagem: Códigos e suas Tecnologias, a fim de atenderem contextos a que pertencem os discentes, em uma organização curricular por área de conhecimento.

Outro princípio a se destacar do PPP do curso é a relação teoria-prática que tem um olhar holístico que não separa pensar/sentir/agir. E isso serve para a relação entre Universidade e Comunidade ou Escola e Comunidade, onde, embora espaços e tempos diferentes, deve-se "superar a perspectiva de que a escola é lugar da teoria e a comunidade é lugar da aplicação/transformação" (UFPA, 2009, p. 17). Também deve ser superada a dicotômica relação professor e aluno e atuar numa relação dialógica onde professor e aluno aprendem juntos. Desde o início, o curso tem como objetivo articular ensino, pesquisa e extensão para que de modo crítico possa instigar nos discentes soluções de problemas verificados na prática educativa e nas comunidades em que atuam.

A importante relação e se possível integração junto a Sindicatos, ONG's, Movimentos Sociais, Sistemas de Arranjos Produtivos Locais, são importantes campos de aprendizagem "para conscientização política e se valorizar como ser humano" (UFPA, 2009, p. 20). Nas organizações se aprende o sentido de coletivo, de causa, de luta, valores de suma importância na formação de licenciados em Educação do Campo.

A organização curricular teve carga horária de 3.400 horas/aula distribuídas em 08 etapas que totalizará 04 anos de curso. Esse total será dividido em Núcleo Formador (subsídios para a formação intelectual articulando identidade, memórias e práticas), Núcleo Específico (sobre as áreas Ciências Naturais, Matemática e Linguagem: Códigos e suas Tecnologias), Núcleo Integrador (atividades do Tempo-Universidade e Tempo-Comunidade), Atividades Complementares (atividades acadêmico-científico-culturais). Dentro dessa carga horária tem-se ainda Trabalho de

Conclusão de Curso que culminará em um artigo produzido a partir dos relatórios das atividades de Tempo-Universidade e Tempo-Comunidade.

A avaliação segue as normativas da Universidade e insere-se numa abordagem diagnóstica, com verificação de frequência que deve obedecer o percentual de 75%, com médias de zero a dez e que será estabelecida a partir de instrumentos e diretrizes utilizados pelos docentes.

O estudo sobre o PPP do Curso verificou a preocupação em atender sujeitos do campo e que atuem neste com metodologia ligada aos fundamentos da pedagogia da alternância, visando trabalhar uma formação não reduzida por área, mas, multidisciplinar, com engajamento nos movimentos sociais, organizações, para que tenham compreensão de novas lógicas para o trabalho pedagógico nas escolas e comunidades. Contexto esse que sustenta a discussão e expansão da Política da Formação de Professores do Campo no Brasil, e que se soma as expectativas e avanços do movimento no cenário nacional. As próprias marcações em negrito em algumas frases desta seção afirmam a coerência com princípios debatidos nessas duas décadas na Educação do Campo.

Em que pese essas convergências, a busca nos documentos era para perceber o campo ou temática "água" no PPP do curso, o que não foi possível no modo direto, uma vez que sabe-se que o termo Educação do Campo engloba uma série de realidades, como a dos ribeirinhos e pescadores, e por isso, numa hipótese subjetiva, talvez a categoria "água" apareça em pesquisas, relatórios, tempos-comunidade, seminários integradores e atividades complementares.

Ainda assim, como foi dito na introdução do trabalho, partiu-se da compreensão da experiência pioneira e única do curso realizado pelo Campus de Abaetetuba que era denominado Pedagogia das Águas. Curso esse que demarcava em seu nome a identidade, uma singularidade amazônica, que não foi retratada, em nível superior, em nenhum lugar do país. Na busca pelo termo águas no documento, ele aparece no nome do Curso Pedagogia das Águas (duas vezes) e na disciplina Química do solo e água. Na pesquisa pelo termo ribeirinho, aparece uma vez, fazendo apologia ao curso já citado. Nada mais.

Entende-se que a instituição possa ter tido o objetivo de ampliar o atendimento dos sujeitos, uma vez que anteriormente, o curso era para assentados das ilhas de Abaetetuba, e delimitava uma série de aspectos até burocráticos, sobretudo na averiguação e comprovação dessa especificidade

na Universidade, que exigia na experiência anterior documentação dos discentes com os Projetos de Assentamentos Agroextrativistas (PAE's); e hoje atende outros grupos do campo de outros municípios que ingressam no campus. Os municípios atendidos pelo curso tem relação com as águas. Essa e outras análises hipotéticas sobre o campo das águas só pode ser respondida quando se vai além dos documentos, quando se dialoga com os sujeitos do curso.

Diferente da versão da matriz curricular do curso de Pedagogia das Águas, a matriz da Licenciatura em Educação do Campo (2010) , após institucionalização pelo Ministério da Educação (MEC), apresenta em diferentes disciplinas: de História, Sociedade e Organização, das áreas Ciências Naturais, Matemática e Linguagem: Códigos e suas Tecnologias, o substantivo campo, o que de certo é uma conquista pela especificidade da educação do campo e que antes era suprimido pelo atendimento de códigos de disciplina na universidade. Já no documento de Pedagogia das Águas, o campo das ilhas ficou restringido ao núcleo eletivo, aos interesses de alguns docentes e aos campos de pesquisa, da alternância pedagógica nas comunidades.

A LDB, as Diretrizes Operacionais e tantos outros documentos que regem o PPP da LEDOC em Abaetetuba e em tantos outros lugares frisam o atendimento às peculiaridades, diferentes identidades, culturas, memórias. Isso se efetiva quando se deixa para trás uma experiência que poderia ser continuada? O professor do campo responde as demandas ribeirinhas da mesma forma que um professor formado para atuar nas ilhas, no contexto amazônico? Será que dessa forma se caminha a favor da diversidade ou do universal?

Como se sabe, a Educação do Campo, com avanços e desafios, ainda está em movimento e como diz Arroyo (2008, p. 14) devemos reeducar o nosso olhar sobre a diversidade, sobre o que está posto nas lógicas e valores constituintes que impregnam a educação por meio da racionalidade e padrões de ciência, civilização, classificação e segregação. A diversidade deve ser o ponto de partida para se avançar "em outras funções sociais, culturais e pedagógicas para as universidades públicas e para seus cursos de formação. Inclusive para a pesquisa e a teorização".

## Considerações finais

Em suma, com os avanços da Educação do Campo enquanto Política Pública na Educação Básica e Educação Superior, e a positiva expansão dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo, vem se construindo uma categoria e movimento que evidencia uma unidade, um protagonismo de sujeitos de diferentes áreas rurais do Brasil, um querer de diferentes povos pelo rompimento com uma educação rural segregatória e excludente, o desejo de mudar a história e de construir um outro projeto de nação. Sim, esse é o contexto que nós amazônicas concordamos e acreditamos. Porém queremos mais e queremos ver mais essa Educação do Campo na/da Amazônia influenciada pelos rios, furos, igarapés, florestas e terras, pela heterogeneidade de produções, culturas e sujeitos, tão negada desde o processo de colonização e que ainda se mantém nos livros, nos currículos, nas propostas educacionais, nas mentes das pessoas, enfim, reconhecer a temporalidade e a dinâmica socioespacial que vivemos nas grandes extensões geográficas amazônicas. É isso que se quer encontrar, uma educação que se amplie e se remeta às especificidades da terra, da floresta e das águas.

## Referências

- ARROYO, M. Os coletivos diversos repolitizam a formação. In: DINIZ-PEREIRA, J. E.; LEÃO, G. (Orgs.). **Quando a diversidade interroga a formação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- \_\_\_\_\_.; CALDART, R.; MOLINA, M.. (Org.). **Por Uma Educação do Campo**. 1ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1988.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 3<sup>a</sup> ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002.
- BRASIL. **Decreto nº 7.352**, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Brasília: 2010.
- \_\_\_\_\_. **Lei 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação – MEC. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Secadi. **EDITAL N° 2, DE 23 DE ABRIL DE 2008**. Chamada Pública para seleção de projetos de Instituições Públicas de Ensino Superior para o Procampo. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>.

- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 10<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- CNE/CEB. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Resolução CNE/CEB n. 1**, de 3 de Abril de 2002.
- \_\_\_\_\_. Diretrizes Complementares para o atendimento da Educação Básica do Campo. **Resolução CNE/CEB n. 2**. Brasília-DF, de 28 de Abril de 2008.
- FERNANDES, B. M. Diretrizes de uma caminhada – construindo a Educação do Campo. In: Arroyo, Miguel; Caldart, Roseli; Molina; Mônica. (Org.). **Por Uma Educação do Campo**. Petrópolis: Editora Vozes, 2005, v. 1, p. 133-146.
- FERREIRA, D. S. **Modo de vida e uso dos recursos naturais em uma comunidade ribeirinha das Ilhas de Abaetetuba**. Revista Terceira Margem Amazônia. V.1. Nº 1. São Paulo: Outras Expressões, 2012.
- FRAXE, T. J. P.; WITKOSKI, A. C.; MIGUEZ, S. F. O ser da Amazônia: identidade e invisibilidade. **Cienc. Cult.**, São Paulo, v. 61, n. 3, 2009 Disponível em: [http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0009-67252009000300012&lng=en&nrm=iso](http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252009000300012&lng=en&nrm=iso). Acesso em 20.04.2017.
- GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. Rio de Janeiro: Petrópolis. 1996.
- GONÇALVES, C. W. P. **Amazônia, Amazônias**. 2<sup>a</sup> ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- LOUREIRO, J. P. **João de Paes Loureiro Obras reunidas, Cultura Amazônica, uma poética do imaginário**. São Paulo: Escrituras Editora, 2001.
- MOLINA, M. C. & HAGE, S. M. **Política de formação de educadores do campo no contexto da expansão da educação superior**. Revista Educação em Questão, Natal, v. 51, n. 37, p. 121-146, jan./abr. 2015 Disponível em: <http://www.periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7174>
- SANTOS, J. Licenciatura em Educação do Campo: desafios e potencialidades na formação de educadores que atuam na educação de populações ribeirinhas da Amazônia. **Anais do XXIV Seminário Nacional UNIVERSITAS/BR**. Universidade Estadual de Maringá, 2016. Disponível em: [http://www.ppe.uem.br/xxivuniversitas/anais/trabalhos/e\\_7/7-016.pdf](http://www.ppe.uem.br/xxivuniversitas/anais/trabalhos/e_7/7-016.pdf) Acesso em 22.04.2017.
- SILVA, T. T. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- UFPA. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo**. Abaetetuba, 2009.
- \_\_\_\_\_. **Anexo VI-Desenho Curricular**. Abaetetuba, 2010.
- \_\_\_\_\_. **Resolução nº 4.047/2010** que aprova o PPP do Curso de Licenciatura em Educação do Campo Abaetetuba. Abaetetuba, 2010.

# Os riscos e as potencialidades na expansão da Educação Superior do Campo no processo de consolidação do curso de licenciatura em Educação do Campo na UFPA, Campus Universitário de Cametá-Pará

---

HELEN DO SOCORRO DE ARAÚJO SILVA

SALOMÃO ANTONIO MUFARREJ HAGE

GEORGINA NEGRÃO KALIFE CORDEIRO

ROSILDA SILVA COSTA

MARCO AURÉLIO SANTIAGO CORRÊA

**Resumo:** O texto apresenta resultados da pesquisa realizada pelo subprojeto 7 que trata da expansão da Educação Superior do Campo com vínculo à Rede Universitas-Br. Seu objetivo é analisar os riscos e as potencialidades da expansão e consolidação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Cametá. O método utilizado ancora-se no Materialismo Histórico Dialético, nos estudos bibliográficos, documentais e pesquisa de campo. Nos estudos documentais realizamos análise do Projeto Pedagógico de Curso, editais de seleção de docentes e estudantes. Na pesquisa de campo, entrevistamos estudantes, docentes e representantes dos movimentos sociais acerca destes riscos e potencialidades no que diz respeito a expansão e consolidação desta licenciatura. Os resultados revelaram que neste processo de expansão e de consolidação desta política há vários riscos, dentre os quais destacamos: a perda do Processo Seletivo Especial, o refluxo dos movimentos sociais, a vinculação com as escolas do campo, a concepção de alternância e a formação por área de conhecimento. Além disso, citamos algumas potencialidades que estão vinculadas; a produção de conhecimento, a conquista de novas políticas públicas e o acesso às novas tecnologias.

**Palavras-chave:** Expansão da Educação Superior; Educação do Campo; Políticas Educacionais; Formação de Professores; Licenciatura em Educação do Campo.

Este artigo apresenta resultados parciais da pesquisa realizada na Rede Universitas– Br, por meio do subprojeto 7 que trata da expansão da Educação Superior do Campo e suas contribuições para as políticas de educação superior e para o desenvolvimento do campo e da sociedade brasileira. Referida pesquisa tem sido desenvolvida por dez (10) universidades<sup>1</sup> das cinco regiões brasileiras, que tem produzido conhecimento acerca dos riscos e das potencialidades resultantes da expansão das Licenciaturas em Educação do Campo, a partir das experiências formativas dos Cursos de Licenciaturas em Educação do Campo.

Esse curso encontra-se em efetivo processo de institucionalização desde o edital nº 02/2012 da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), por meio do Ministério da Educação (MEC) que resiste junto às instâncias de regulação da Universidade Federal do Pará pelo reconhecimento e pela manutenção de seus princípios originários e de sua identidade como Curso que, destina-se a atender os povos do campo, das águas e das florestas.

Em meio a estas colocações destacamos como questão/problema, a saber: Como o Curso de Licenciatura em Educação do Campo vem apontando os riscos e as potencialidades em seu processo de expansão e consolidação na UFPA, Campus de Cametá? Nossa objetivo foi analisar os riscos e as potencialidades da expansão e consolidação do curso de Licenciatura em Educação do Campo.

O método utilizado ancora-se no Materialismo Histórico Dialético, nos estudos bibliográficos, documentais e pesquisa de campo. Em sentido ontológico, a escolha do método define-se pela materialidade da vida em que o trabalho se funda como essencial nas condições de existência e de (re) existência do ser social. Portanto, temos como perspectiva posicionar nossos estudos “no movimento da realidade que estabelece uma lei de interpenetração dos contrários, por meio do qual é possível compreender inclusive o elemento comum e sua validade como fator explicativo” (MARX, 2008, p. 24).

No movimento desta pesquisa, partimos do princípio de que o objeto se mostra concreto e determinado, sendo que ao longo de nossas incursões

---

1 Universidade de Brasília, Universidade Federal do Pará (Campus Universitário de Cametá e Abaetetuba), Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade Federal da Fronteira Sul, Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Universidade Federal de Viçosa, Universidade Federal do Maranhão, Universidade Federal de Tocantinópolis.

teóricas vamos interpretando e transformando o olhar inicial de compreender o objeto escolhido com isso o desfecho de nossas abstrações acerca do concreto se entrelaça por meio do referencial teórico, o que nos faz chegar ao concreto pensado (KOSIK, 2002) e as múltiplas ou diversas determinações reveladas no contexto da pesquisa.

Sendo assim, este texto está estruturado em duas partes. A primeira apresenta reflexões críticas acerca da mercantilização da educação superior, em meio a parceria público privado e privado mercantil na lógica excludente do capital, situando neste contexto a educação superior pública. A segunda parte trata dos riscos e das potencialidades no Curso de Licenciatura em Educação do Campo, com ênfase para o processo de expansão e consolidação deste Curso na Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Cametá.

### **Mercantilização da educação superior: a parceria público-privado e privado mercantil na lógica excludente do capital**

Em nossas reflexões ao tratarmos das políticas de educação superior seremos enfáticos em alegar que referidas políticas vêm se afirmando e se reconfigurando em meio às reformas implantadas com enfoque na parceria público-privado e privado mercantil no processo de expansão desacelerada e das privatizações.

O público é a presença do Estado para o fortalecimento da esfera pública e suas ações devem se construir na relação dialética e dialógica pelo cumprimento dos direitos socioculturais exigidos pela sociedade civil representada fortemente por um Estado que precisa exaltar o direito social e o público em sua totalidade, e não se restringir a classe dominante, ao individualismo e a exaltação ao privado.

O privado nasce junto com a concepção de Estado, pois para que os homens não entrassem em estado de guerra estabeleceram entre si leis, contratos e pactos para que todos os indivíduos viessem proteger sua propriedade. Portanto nossa compreensão de privado emerge do surgimento do modo de produção capitalista que visa suplantar uma nova ordem ancorada na construção de um Estado a serviço do livre mercado, da concorrência e da propriedade privada.

Traçamos, assim, nosso olhar acerca da reconfiguração da Educação superior, que no Brasil foi provocado por um conjunto de leis, decretos e portarias que visam desqualificar e limitar os investimentos de recursos de custeio e capital na educação superior, acarretando a fragmentação na

compreensão de universidade e a expansão de outras instituições restritas a oferecer somente o ensino.

Nesse sentido, a LDB nº 9.394/96, enquanto legislação que rege a educação básica e superior reconhece a coexistência de instituições públicas e privadas de ensino (Art. 3, V). No caso a educação superior será ministrada em instituições [...] públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização (Art. 45). As instituições públicas são incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público (Art. 19, I) e as instituições privadas mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado (Art. 19, II).

A LDB enquanto legislação que rege a organização dos níveis de ensino no Brasil reconhece na forma da lei as instituições privadas, pois abre precedente para que os recursos públicos possam ser destinados para estes fins, no caso de omissão do Estado em fazer investimentos nas instituições públicas. Isto leva o Estado a destinar recursos públicos para as instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas, que aceitam as regras da estatização de vagas nestas instituições com fins privatistas. Como recompensa terão seus impostos tributados pelo fato de aderirem à referida política, ampliando a oferta de vagas na educação superior privada.

A generalidade colocada na LDB/96 possibilita ao MEC criar outros decretos e portarias complementares na perspectiva de detalhar o que indica referida lei. No Decreto em vigência (Decreto 5.773/2006) o Art. 12 estabelece que as instituições de educação superior estão organizadas e são credenciadas como: I – faculdades; II – centros universitários; e III universidades. Essa fragmentação descentra a educação como um direito público e social e instaura na educação brasileira os princípios da privatização, a negação do direito a educação básica e superior e fortalece a educação mercadoria centrada no ensino, rompendo desta forma com a exigência constitucional afirmada no Artigo 207 de que as universidades devem obedecer ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e garantir a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais de ensino (Grifos nossos).

Essas medidas desresponsabilizam o poder público pelos investimentos e responsabilidade pela expansão da educação superior pública, em que pese o governo Lula da Silva e Dilma Rousseff terem investido a partir de 2006 em uma diversificada forma de acesso à educação superior pública, por meio do

REUNI (Decreto 6.096/2007)<sup>2</sup>, da instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica<sup>3</sup> (Lei n. 11.892/2008), da regulamentação do Sistema Nacional de Reserva de Vagas (Decreto 7.824/2012)<sup>4</sup> e da criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB)<sup>5</sup> (Decreto n. 5.800/2006), essa diversificação não consegue superar o avanço do sistema privado. Conforme explica Mancebo (2015, p. 143):

Trata-se de um crescimento complexo que comprehende, por um lado, um expressivo aumento das Instituições de Educação Superior (IES) com fins lucrativos, isto é, privado/mercantil, bem como, ações do governo federal, expandindo vagas e titulações nas Instituições Federais de Educação Superior (IFES), seja pela multiplicação dos campi das Instituições Federais (IFES) já existentes, seja pela expansão do número de instituições, ou ainda, mediante Programas de reestruturação do setor, como é o caso do REUNI e da redefinição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

A política de acesso à educação superior via PROUNI nos levam a refletir sobre as contradições reveladas na macro política do sistema capitalista, uma vez que há um discurso fundante de política de inclusão dos sujeitos que se encontram em vulnerabilidade social com a intenção de “minimizar” as desigualdades, no entanto há uma limitação intencional de não superação da segregação social, econômica, educacional e cultural.

A política do PROUNI está aliada ao sistema de avaliação dos cursos e desempenho dos estudantes, que se efetiva por meio do Sistema Nacional de Avaliação Educação Superior (SINAES), instituído pela Lei n. 10.861/2004, cuja finalidade ancora-se “na melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da

- 2 Tem como objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais (Decreto 6.096/2007).
- 3 Estas redes são formadas por esses Institutos, pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), pelos Cefet-RJ e Cefet-MG, pelas Escolas Técnicas vinculadas às universidades federais e pelo colégio Pedro II.
- 4 Regulamenta a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio.
- 5 “Envolve parceria com o MEC, com estados e municípios na oferta de cursos e programas de EaD” (SGUISSARDI, 2014, p. 71).

promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional” (Art. 1º, § 1º).

O FIES como um fundo de financiamento público acaba por assumir as despesas dos cursos não gratuitos que tenham avaliações positivas no SINAES. Além disso, o FIES participa do total de matrículas das IES privadas, “como forma de confirmar as declarações de que um percentual importante (cerca de 40% dos lucros das grandes empresas educacionais-Kroton e outras) adviriam desse programa de financiamento estudantil” (SGUISSARDI, 2014, p. 83).

Neste sentido, enfatizamos que a relação privado mercantil construída na educação superior atrela-se diretamente com a mercantilização da educação e com o investimento sobreposto nas instituições de caráter privado sem fins lucrativos e privados particulares com fins lucrativos. Portanto, nesta lógica a educação superior tem sido entendida como um mercado universitário, por tratar a educação como um negócio que desperta o interesse de grandes empresas como investidores.

Foram estas contradições educacionais que fizeram emergir a Licenciatura em Educação do Campo, posto que o contexto da educação do campo brasileira está imbricada pelas contradições geradas em meio às tensões e disputas dos movimentos da educação do campo em relação à incessante consolidação dos territórios que se afirmam na lógica do mercado.

A consolidação do território sob a lógica do mercado tem se reproduzido de forma material a partir da exploração da natureza, concretizada nas formas de produção acionadas pelos territórios do agronegócio, mineralógico, biocombustível e hidronegócio, que visa interferir na concepção de educação, por meio das políticas adotadas pelos sistemas de ensino, que muitas vezes seguem uma lógica de escolarização e formação alinhada com a mercantilização da educação pública, estreitando a parceria público-privado com grandes grupos empresariais sob a égide das diretrizes do Todos Pela Educação, tais como: Fundação Bradesco, Instituto Ayrton Sena, Itaú Social, Gerdau, Vitor Civita, Roberto Marinho, assim como as empresas do agronegócio que financiam nas escolas rurais sua concepção de educação e desenvolvimento sustentável sob a lógica da responsabilidade social (LEHER; MOTTA, 2012).

Essa realidade concreta acaba por aproximar os interesses de gestores públicos da filantropia proposta pelas empresas do agronegócio, e estas intencionalmente acabam por financiar as propostas educativas das escolas públicas do campo a partir de uma concepção falseada e divulgada sob a lógica da responsabilidade social. Dito isto, os jogos de poder entre os polos

da educação rural/agronegócio e da educação do campo/agricultura camponesa e familiar se intensificam pela disputa de sua hegemonia.

Para exemplificar e contextualizar podemos dizer que o Curso de Licenciatura em Educação do Campo nasce de um Projeto Político Pedagógico que tem os sujeitos coletivos da educação do campo como protagonistas. As reivindicações por um Curso diferenciado é para assegurar o nascimento de uma proposta pedagógica marcada em sua essência pela história de vida e cultura dos sujeitos, e que pudesse se distinguir dos outros programas e projetos de formação de educadores que propõem-se enquadrar-se nas exigências desta nova pedagogia da hegemonia.

Por isso, citamos a experiência formativa do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, considerando os riscos e as potencialidades neste momento de implementação e consolidação como política permanente nas Instituições de Ensino Superior.

### **Os riscos do distanciamento dos princípios originários e da identidade que fizeram emergir esta política de formação dos educadores do campo**

Pontuamos que a grande contradição educacional e as lógicas de desenvolvimento em disputa geram um conjunto de mobilização da sociedade civil organizada ao colocar em pauta seus projetos alternativos que visam construir uma nova lógica do trabalho humano, citamos como exemplo a Reforma Agrária Popular que tem sido defendida pelos movimentos sociais do campo articulados na Via Campesina, como: MST, Movimentos dos Pequenos Agricultores, Movimentos das Mulheres Camponesas, Movimento dos Atingidos por Barragens, Movimentos Quilombola e Movimento dos Pescadores (STEDILE, 2012), que buscam se contrapor ao modelo de capital imposto para a agricultura brasileira, colocando que a luta dos camponeses pela terra é agora também a luta por um novo “modelo” de agricultura, portanto é importante ter clareza das lógicas de agricultura e contradições envolvidas (CALDART, 2014).

Assim sendo, pautou-se uma nova graduação que tivesse seu viés epistemológico centrado nas lutas destes movimentos sociais e em sintonia com a realidade vivenciada pelos povos do campo. Com objetivo de superar as contradições econômicas, as disputas por modelos de sociedade e os déficits educacionais que se apresentam nestas correlações de forças e lutas recíprocas é que o Movimento Nacional de Educação do Campo se organiza para garantir o direito a educação no território de vivência dos sujeitos, além de

propor formação inicial e continuada que questione a estrutura curricular com lógicas binárias, ainda sob as bases da concepção disciplinar de ensino.

Nesse sentido, pressionados por estes movimentos sociais a SECADI/MEC e as IES públicas propõem a necessidade de criação de uma graduação com direcionamento para formação específica dos educadores em atuação nas escolas do campo, assim como para atender jovens e adultos lideranças e militantes dos movimentos sociais que constroem suas condições de existência por meio do trabalho no campo, nas águas e nas florestas.

Neste contexto, situamos a experiência de formação dos educadores do campo da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Cametá, por meio do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. Em nossas reflexões apresentamos alguns riscos que têm ameaçado a perda da identidade e a permanência deste Curso se concretizar como uma política de formação dos educadores do campo, pois a LEdoC é direcionada para atender os jovens e adultos militantes e trabalhadores do campo do território cametaense, e busca contribuir com a formação inicial dos educadores que atuam nas escolas do campo sem formação superior. Neste ínterim, situamos nossas análises procurando olhar para os tais riscos.

### **As formas de ingresso dos povos do campo à LEdoC de Cametá**

No Curso de Licenciatura em Educação do Campo de Cametá o ingresso dos sujeitos camponeses foi por meio do Processo Seletivo Especial (PSE) que se constituiu de prova objetiva, redação, e questionário sociocultural (numa primeira fase) e entrega da declaração de pertencimento (na segunda fase).

Houve três PSE (2013, 2014 e 2015) que selecionaram 9 turmas e 360 estudantes. As referidas turmas funcionam nos municípios de Cametá (2), Vila do Carmo (1), Oeiras do Pará (2), Baião (1), Limoeiro do Ajuru (1), Mocajuba (1) e Igarapé-Miri (1).

O PSE como uma estratégia de ingresso dos sujeitos camponeses à Universidade existe para fazer valer os princípios originários do Curso, porque apesar da seleção ser diferenciada, presume-se que ainda houve muitas falhas, seja nas entrevistas dos estudantes ou na análise documental, por meio da declaração de pertencimento social. Esta última, por sua vez, nem sempre tem representado a veracidade da informação apresentada pelos estudantes. Por isso, há um conjunto de críticas por parte dos sujeitos coletivos que questionam

o rigor desta seleção e a definição do perfil do sujeito. Isto pode ser observado nos depoimentos:

Percebemos que tem gente aproveitando o curso para entrar na universidade, nós temos muita gente hoje que não tem onde fazer o trabalho do tempo comunidade, porque não tem comunidade. Então, começamos a questionar isso, porque se não tem comunidade específica é porque não tem vínculo com o campo, nós já começamos hoje, a criticar um pouco esse processo, achamos que se continuar selecionando pessoas sem vínculo com o campo, este curso não vai cumprir mais a sua função, já que ele é para fortalecer o meio rural para que os nossos atores que estão lá no meio rural possam ter nível superior e o PROCAMPO é uma saída muito importante (Representante do Movimento Social-STTR, 2017).

O Processo Seletivo Especial foi um dos meios prioritários para podermos ingressar na universidade, pois respeita as características, de acordo com o movimento social e de acordo com as histórias de vida, e com suas dificuldades, o PSE é fundamental para dar igualdade e para podermos ingressar na universidade, caso contrário muitos alunos do campo não vão poder aderir a uma universidade (Estudante da LEdoC UFPA, Cametá, 2016).

Estes depoimentos destacam a importância do PSE para garantir que os sujeitos camponeses ingressem na IES pública e que esta estratégia de garantir a identidade do Curso constitui-se como uma guerra de posição (GRAMSCI, 1984) assumida pelos trabalhadores do campo que buscam romper com as lógicas hegemônicas de seleção que visa excluir cada vez mais os povos do campo, posto que muitas vezes são egressos de um ensino médio precarizado, professores sem formação superior atuando na escolarização de jovens e adultos nas escolas localizadas nas comunidades rurais, e mais transferem um currículo urbanocêntrico, que não expressa a diversidade e a heterogeneidade desses sujeitos. Portanto, os entrevistados, também relatam que a seleção precisa cumprir seu papel de dar atenção às especificidades dos povos do campo, caso contrário, a Licenciatura em Educação do Campo não se efetivará como uma política de formação de educadores diferenciada.

### **A perda do protagonismo dos movimentos sociais**

Outro risco apontado neste momento de institucionalização a perda do protagonismo dos movimentos sociais. No caso do Curso de Cametá, desde 2014 as ações políticas e sociais, se reduziram a entender o Curso por si

só, ou seja, as ações do curso estiveram reduzidas ao ensino e em resolução de questões burocráticas.

É importante destacar ainda que os concursos públicos trouxeram para o interior da LEdoC um perfil de docentes que nem sempre eram de militância social ou profissional na área da educação do campo ou da educação popular; assim como há um conjunto de docentes que se envolvem para compreender os princípios originários da LEdoC, há outros, que pouco têm as ações sociais e políticas do Curso como prioritárias, visto que suas atuações são em torno do ensino e da pesquisa, mas deslocados das lutas sociais.

Contudo, após o golpe de Estado ocorrido na sociedade brasileira no ano de 2016, houve mobilização para a reestruturação do Curso, e aproximação com os movimentos sociais da região. Como exemplo podemos citar duas reuniões que presenciamos acerca da reorganização do Fórum de Educação do Campo das Águas e das Florestas (FECAF), em que foi possível sua estruturação e assegurar a participação permanente de um membro do movimento social no colegiado da Faculdade que até então não havia uma participação efetiva. Nesta articulação, também podemos citar: a organização do II Encontro Regional da Licenciatura em Educação do Campo (ERLEC) ocorrido em abril de 2016 e a realização da I Jornada Universitária de Luta em defesa da Reforma Agrária da Amazônia Tocantina ocorrida em abril de 2017, estes pontos foram fundamentais para estreitar as relações entre Universidade e os sujeitos coletivos do campo, para que se intensifique cada vez mais o protagonismo dos movimentos sociais no cotidiano da LEdoC.

## O vínculo com as escolas do campo

Para construir uma escola sintonizada com a vida dos sujeitos do campo é que se propõe uma escola que de fato expresse a realidade e diversidade dos sujeitos do campo. Para isso é preciso superar a lógica de escola rural que ainda está estruturada nas comunidades, que trabalha com um currículo distante dos modos de vida e cultura dos sujeitos camponeses. Desta forma, temos clareza que a construção de uma escola do campo na perspectiva contra-hegemônica, só terá efetividade se for construída em sintonia com os princípios que originaram a educação do campo e consequentemente os cursos de formação de educadores do campo.

Esta outra concepção de escola do campo, que se quer construir está atrelada à perspectiva de formação dos educadores do campo, que emerge a partir da compreensão de área de conhecimento que tem sido materializado nos Cursos de Licenciaturas em Educação do Campo, principalmente durante

os tempos dos estágios de docência (que têm provocado intensamente os docentes e estudantes), já que a LEdoC se propõe a transformar essa escola rural que estrutura os sujeitos do campo sob a lógica do mercado.

Caldart (2011, p. 104) em seus estudos sobre a formação por área de conhecimento, contribui com suas problematizações afirmando que “o que seria de fato uma formação por área, quais os elementos que a diferenciam de uma formação específica e disciplinar e como operacionalizá-la efetivamente nas aulas”.

Em um primeiro momento seguindo as provocações de Caldart (2011) trazemos para as reflexões os significados que a formação por área de conhecimento possibilita transgredir uma visão reducionista de formação, pois o Curso de Licenciatura em Educação do Campo em sua gênese busca superar a defasagem dos educadores para atuar nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas do campo, sob a alegação do poder público de que não havia e não há educadores com formação específica para atender o campo e a cidade. A outra questão seria de que estruturar cursos focados em determinadas disciplinas, pouco romperia com o reducionismo e a fragmentação veemente criticada pelos movimentos originário da compreensão de educação do campo. Do ponto de vista legal, a área já dispunha de um reconhecimento vinculado as Diretrizes Curriculares, dessa forma haveria respaldo institucional junto ao MEC e junto às Universidades para justificar o porquê da formação ser por área de conhecimento e não por disciplinas específicas.

Por conseguinte, a compreensão da formação por área de conhecimento, no processo de consolidação do Curso juntos às instâncias de regulação da UFPA, no momento em que o PPC (2017) começou a tramitar nas instâncias da Universidade para que fosse reconhecido de fato o Curso de Licenciatura em Educação do Campo e suas especificidades, houve alguns pontos de tensões (conforme observação feitas nas reuniões do Núcleo Docente Estruturante-NDE), quanto à concepção nele expressa. Citamos três delas: 1) A formação na perspectiva multi/interdisciplinar; 2) A dificuldade de compreender as Ciências Agrárias como área de conhecimento em um curso de licenciatura; e 3) A atuação profissional, que vai além da docência em ciências da natureza no anos finais do ensino fundamental e biologia e química no ensino médio.

Mesmo com as intervenções das instâncias de regulação da UFPA para redesenhar o Curso, aos moldes das licenciaturas disciplinares, enfrenta-se muita resistência por parte dos docentes, estudantes, coordenação e movimentos

sociais ao insistirem acerca da identidade, e da heterogeneidade que o curso precisa manter para garantir que os povos do campo ingressem nestes espaços universitários. Diante disso, posicionam-se em defesa do Curso nas reuniões de colegiado da Faculdade de Educação do Campo e do conselho deliberativo do Campus de Cametá acerca do que torna a LEdoC diferente, tais como: a manutenção de um Processo Seletivo Especial e diferenciado para estudantes e docentes, uma formação na perspectiva interdisciplinar, garantindo assim uma formação inicial por área de conhecimento, e sobretudo, afirmar a alternância pedagógica como uma territorialidade neste processo formativo.

### A concepção de alternância pedagógica

O outro risco que tem ameaçado a perda da identidade da LEdoC é a pouca atenção dada à alternância pedagógica, que é indissociável do tempo universidade e tempo comunidade em que o trabalho é entendido como um princípio educativo pelo fato de reconhecer que ele é capaz de provocar a existência e a resistência do ser social). Porém, a lógica de regulação do Curso nesta fase de implementação e consolidação juntos à Reitoria e Pró-reitoria de graduação da UFPA, nem sempre ocorre sem tensão; ; ao contrário, há nesta atual conjuntura de Estado de exceção, muitas advertências neste momento em que o Curso é assumido pela Universidade Federal do Pará como uma graduação que passa a compor a matriz Andifes, sem a garantia de permanência de recursos específicos destinados a execução do tempo comunidade, a bolsas permanência para os estudantes, alimentação, hospedagem e material didático. Este constitui um risco, pois no caso da LEdoC do Campus de Cametá está garantido no Projeto Pedagógico do Curso a realização de sete tempos comunidades, que têm sido materializados com a parceria dos movimentos sociais, pela auto-organização dos estudantes e ainda em 2017 com recurso destinado pela UFPA para o pagamento de diárias dos docentes.

Outrossim, vale destacar que sem essas garantias míнимas de financiamento, o Curso pode se distanciar das lutas e identidade dos sujeitos camponeses, provocar a desistência em massa dos alunos e o afastamento do Curso da realidade do campo, das águas e das florestas.

## **As potencialidades da consolidação que afirmam o curso de licenciatura em Educação do Campo como política de formação dos educadores do campo**

O Curso de Licenciatura em Educação do Campo procede de uma concepção de educação ligada ao movimento nacional de educação do campo. Esse movimento se constitui pela diversidade e heterogeneidade no reconhecimento dos sujeitos coletivos que mantém uma unidade de princípios políticos, sociais, culturais, educacionais e territoriais. Concretamente, tais princípios defendem um projeto de sociedade que se dispõe a transcender os arranjos e regras institucionais que colocam em risco uma política que se propunha diferenciada na concepção e na ação.

O Curso de Licenciatura em Educação do Campo apresenta seus traços identitários afirmados pela luta dos sujeitos do campo, por uma educação superior pública que se faz diferenciada, pela apostila em um projeto político pedagógico distinto ao defender na institucionalidade do curso: uma formação humana vinculada a uma concepção de educação do campo, a luta por políticas públicas que garanta o acesso universal à educação, pela reivindicação de um projeto de educação dos camponeses que reconheça os movimentos sociais como sujeitos da educação do campo, a persistência por uma matriz pedagógica que considere o trabalho e a cultura e que compreenda que a escola é um dos espaços principais da educação do campo a ser transformada (CALDART, 2004).

Reconhecendo todas estas especificidades, enfatizamos que o curso nasce e se constrói sob uma lógica contra-hegemônica, todavia a necessidade de efetivar-se como uma política pública no campo da formação de educadores provoca os movimentos sociais do campo a disputar os fundos públicos, os espaços institucionalizados e tendo muitas vezes que ceder às normas instituídas para garantir que o direito de acesso dos sujeitos da diversidade à Universidade seja reconhecido.

Diante disso, os movimentos sociais do campo procuram posicionar-se exigindo políticas públicas que se propõem a reconhecer a educação do campo seja ela básica – ou superior – como direito constitucional. Contudo apontam que a institucionalização desse Curso terá real efetividade, no momento em que as IES assumirem o compromisso com as LEdoC, como um Curso permanente e que priorize seus princípios originários.

Nesse sentido, o processo de consolidação está atrelado às lutas identitárias dos sujeitos do campo, para garantir o reconhecimento da

heterogeneidade e da diversidade como práxis educativa pelo Estado. Dito isto, pontuamos que é de fundamental importância a garantia dos princípios originários como referenciais contra hegemônicos para que o Curso continue a existir. Citamos, portanto, os seguintes pontos: (i) o acesso à Universidade pública por meio do Processo Seletivo Especial; (ii) o currículo na perspectiva interdisciplinar; (iii) a formação por área de conhecimento; (iv) a Alternância Pedagógica construída sob as base da Pedagogia da Alternância; (v) a valorização do tempos educativos, e que estes sejam alternados entre tempo universidade e tempo comunidade oportunizando os sujeitos do campo a estudar e trabalhar; (vi) entender que a mística traz a essência no movimento por meio da arte, da música e das diversas expressões corporais como uma linguagem simbólicas que representa a identidade dos movimentos sociais; (vii) a questão agrária como a firmação da luta dos sujeitos coletivos; (viii) a produção do conhecimento, o acúmulo das forças para a produção de novas políticas públicas e o acesso e uso das Novas Tecnologias nas escolas do campo. Tudo isso mostra que,

[...] tem se percebido que está em curso um rico processo de criação de grupos interinstitucionais de pesquisa nas áreas de habilitação, com relevante potencial de geração de conhecimentos e estratégias de ensino-aprendizagem a partir das áreas de conhecimento, gerando novas possibilidades de trabalho nas Escolas do Campo (MOLINA, 2015, p. 161).

Assim, podemos constatar no depoimento da docente ao dar ênfase aos aspectos da pesquisa em sua atuação na Ledoc:

Após meu ingresso do Curso de Licenciatura em Educação do Campo para mim na verdade vem sendo um grande aprendizado, porque acabei ampliando a minha rede de pesquisas para uma área diferente, porque é uma área que envolve mais a etnociência, ou seja procuro dar mais valor aos conhecimentos que os alunos trazem, e ai vamos relacionando estes conhecimentos com o conhecimento científico, a partir das pesquisas que são desenvolvidas no tempo comunidade e depois vamos relacionando de forma interdisciplinar no tempo universidade (Docente, 2017).

Na compreensão da docente é importante integrar a ciência, os saberes tradicionais e as atitudes interdisciplinares necessárias nesta rede de investigação provocada pela etnociência. Ao ampliar suas pesquisas, busca relacionar os conhecimentos da Ciência da Natureza com os saberes tradicionais das comunidades vivenciadas pelos estudantes, no entanto está materialidade, torna-se viável sob a perspectiva da interdisciplinaridade.

Aliado a isso, podemos afirmar que o curso tem procurado se qualificar ao buscar uma aproximação mais efetiva com a realidade das escolas do campo e das comunidades. A ampliação na produção de conhecimento por meio das pesquisas e dos projetos de extensão universitária tem despertado interesse dos estudantes pelo envolvimento nos grupos e nas pesquisas, assim como também tem instigado estudantes de outros cursos a produzirem seus trabalhos de conclusão de curso nesta área temática de conhecimento.

Assim sendo, destacamos alguns dos projetos de pesquisas e de extensão que se encontram em andamento pelos docentes da FECAMPO: Educação e agroecologia: saberes e práticas de agricultores familiares do Baixo Tocantins, Desenvolvimento, gestão territorial e economia solidária no território do Baixo Tocantins-PA, Expansão da Educação Superior do Campo: um olhar nos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo com ênfase nas áreas de Ciências Agrárias e formação de educadores, Educação, surdez e libras: formação inicial de discente do Curso de Educação do Campo da UFPA, Cametá-PA, Educação do campo e o ensino de ciências: um olhar para a contextualização sociocultural.

O envolvimento dos docentes, estudantes e movimentos sociais se afirma pela resistência destes sujeitos coletivos contra as ameaças que a LEdoC tem enfrentado (perda de seus princípios originários devido o processo de institucionalização e os cortes no orçamento da UFPA), e principalmente para não serem submergidos pela racionalidade técnica fixada pela lógica de regulação e institucionalização.

Podemos afirmar que os sujeitos coletivos da LEdoC de Cametá reivindicam uma política de formação de educadores do campo, por meio do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, almejam a consolidação de uma política afirmativa que se articula com a história de luta do movimento da educação do campo e que tenha vínculo orgânico com os princípios traçados no contexto da política pública de formação de educadores do campo.

## **Referências**

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. SESu/SETEC/SECADI. **Edital n. 02, de 31 de agosto de 2012.** Chamada Pública para seleção de Instituições Federais de Educação Superior – IFES e de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET,

para criação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo, na modalidade presencial. Brasília, 2012.

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, 2004.

\_\_\_\_\_. O sentido da formação por área de conhecimento na Licenciatura em Educação do Campo. Palestra. IV Seminário Nacional das Licenciaturas em Educação do Campo. **Anais ...** Belém, 2014.

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

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

KOSIK, K. **Dialética do concreto,** 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LEHER, R.; MOTTA, V. Políticas educacionais neoliberais e educação do campo. In: CALDART, Roseli Salete; 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.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política.** Tradução e introdução de Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MANCEBO, D. Políticas de Educação Superior no Brasil. In: SILVA JUNIOR, J. R. et al. **Educação superior:** internacionalização, mercantilização e repercussões em um campo de disputas. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2015.

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

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO (PPC). **Licenciatura em Educação do Campo.** Faculdade de Educação do Campo. UFPA. Cametá, 2017.

SGUILLARDI, V. **Estudos diagnóstico da política de expansão da (e acesso à) educação superior no Brasil (2002-2012).** Edital N° 051/2014 SESu. Projeto de Organismo Internacional-OEI. Projeto OEI/BRA/10/002. Piracicaba, 2014.

STEDILE, J. P. Reforma Agrária. In: MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. Verbete da Licenciatura em Educação do Campo. **Dicionário da Educação do Campo.**

CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

# Percepção de educação popular na expansão da Educação Superior do Campo

---

IZABEL CRISTINA MARTINS  
EDINEIDE JEZINE

**Resumo:** O artigo suscita apreender a relação entre Educação Popular e Educação Superior do Campo. A intenção é uma análise interpretativa das categorias: realidade concreta e participação popular, com o olhar para o Parecer CNE/CEB N° 36/2001 que trata das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, documento que fundamenta e normatiza os projetos de formação de professores em Licenciatura em Educação do Campo a partir do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – PRONACAMPO. Para tanto, parte da hipótese de que os fundamentos da Educação Popular têm alimentado as bases epistemológicas das Políticas Públicas de Expansão para a Educação Superior do Campo, justificadas a partir da necessidade da compreensão e apreensão da realidade, suas conexões, movimento e desenvolvimento, assim como, a efetiva participação popular no enfrentamento das mudanças que ocorrem nas estruturas econômicas, sociais, culturais e ambientais. O estudo toma por base as pesquisas realizadas sobre o curso de Licenciatura em Educação do Campo (MOLINA, 2015; FERREIRA, 2015; BRITO, 2013; MEDEIROS, 2012; SILVA, 2012; SANTOS, 2009) em que os autores apoiam-se na corrente teórico-metodológica do materialismo-histórico-dialético como concepção filosófica de investigação.

**Palavras-chave:** Educação Popular; Expansão da Educação Superior; Licenciatura; Educação do Campo.

O presente trabalho, objetiva apreender a relação entre educação popular e Educação Superior do Campo, focado na interpretação das categorias: realidade concreta e participação popular, dando ênfase à temática Educação do Campo que vem ganhando destaque no debate acadêmico no conjunto da Expansão da Educação Superior do Campo e a efetivação do curso de Licenciatura em Educação Superior do Campo, que dentre os objetivos, destaca a formação de professores da educação básica das séries finais do ensino fundamental e ensino médio.

Para a discussão acerca da relação Educação do Campo e Educação Popular algumas questões foram escolhidas para nortear este trabalho: Os

fundamentos da Educação Popular têm alimentado as bases epistemológicas das Políticas Públicas de Expansão para a Educação Superior do Campo? No desenvolvimento das políticas de Educação Superior do Campo a compreensão e apreensão da realidade concreta e participação popular vem sendo trabalhada?

Nesse sentido, se busca apreender os princípios filosóficos da educação popular, no âmbito da expansão da Educação Superior do Campo, a partir da reflexão analítica das lutas desenvolvidas pelos movimentos sociais, da importância das experiências educativas, e da contribuição teórica e metodológica, que serviram de base para a construção do modelo educacional da Educação do campo.

A constituição do paradigma da Educação do Campo em acordo com os princípios da Educação Popular, tem por parâmetro, a realidade concreta dos sujeitos, a participação popular, a coerência entre teoria e prática, a ética e a igualdade. Surgiu no contexto dos chamados ‘novos movimentos sociais’, em que os movimentos de luta agregam sujeitos de diferentes seguimentos da sociedade civil, em reivindicações pelos mais variados direitos. Nessas cenas, pessoas que vivem no/do campo se juntaram a outros sujeitos em defesa da garantia do acesso à educação de qualidade.

Ao final da década de 1990, os movimentos sociais organizados pelos povos do campo, suscitaron intensos debates ganhando notoriedade por diversos seguimentos, tematizando seminários, encontros acadêmicos locais, regionais e nacionais, materializando a constituição do paradigma filosófica de educação do campo e mais recentemente, em Políticas Públicas de Educação Superior do Campo.

Contudo, a necessidade se estar atento à efetivação prática da educação do campo e o acompanhamento das ações em detrimento ao documento que orienta a implementação dessa política pública, e mais recentemente, as políticas públicas de educação superior vinculada ao Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO, principalmente no que se refere às ações específicas de apoio à Educação do Campo, para que esta venha a fortalecer-se com eficiência, potencializada ao atendimento dos anseios e necessidades dos seus sujeitos.

Diante dos inúmeros desafios que a Educação do Campo vem enfrentando, como o crescente aumento no fechamento de escolas do campo,<sup>1</sup> considera-se ser de suma importância, o cumprimento das regras expressas no documento que fundamentam e normatizam os projetos de formação de professores em Licenciatura em Educação do Campo a partir do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – PRONACAMPO, em busca do fortalecimento da educação do campo.

O estudo foi ancorado em teses e dissertações produzidas sobre a temática em questão, disponibilizadas no Banco de Dados de Teses e Dissertações da Capes, entre os anos de 2012 a 2016 e no Parecer CNE/CB Nº 36/2001 que trata das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, além de artigos e textos acadêmicos produzidos por pesquisadores e estudiosos da temática.

### **Elementos da educação popular na política de formação do educador do campo**

Historicamente no Brasil a Educação vem sendo marcada por processos de exclusões e desigualdades educacionais que afetam as classes populares. No entanto, nos anos de 1960, o educador Paulo Freire buscou um modelo ‘revolucionário’ no fazer educativo, apreendendo na cultura popular os caminhos para a conscientização das condições materiais vigentes. De acordo com Fávero (2012, p. 467),

[...] quando foram criados os movimentos e centros de cultura popular no país, aos quais se subordinava a educação popular, todos partiam praticamente do mesmo conceito de cultura. Com expressões mais ou menos elaboradas, todos entendiam a cultura como a transformação dialética do mundo natural, previamente dado, em um mundo humano, historicamente construído. As primeiras formulações foram feitas, do lado do grupo marxista, por Carlos Estevam, um dos criadores e o primeiro Presidente do Centro Popular de Cultura (CPC) da União Nacional dos Estudantes (UNE), no livro *A questão da cultura popular*, de 1963. Do lado do grupo católico, elas tiveram

1 Segundo dados disponíveis pelo Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), no ano de 2014, mais de 4.084 escolas do campo tiveram suas portas fechadas. A região Nordeste foi a mais afeta, com 872 escolas fechadas no estado da Bahia; 407 no estado do Maranhão e 377 no estado do Piauí. Disponível em: [www.mst.org.br/2015/06/24mais-de-4-mil-escolas-do-campo-fecharam-suas-portas-em-2014.html](http://www.mst.org.br/2015/06/24mais-de-4-mil-escolas-do-campo-fecharam-suas-portas-em-2014.html)

origem nos seminários realizados, no período, pelo padre jesuíta Henrique de Lima Vaz, para os militantes da Juventude Universitários Católicos (JUC) e assumidos pela Ação Popular (AP), criada em 1962, após a crise da JUC com a hierarquia eclesiástica. [...] A perspectiva de luta pela libertação nacional, à qual a cultura popular se liga intimamente, é posta em termos concretos por Carlos Estevam (1963). Por sua formação marxista, é o que melhor explicita a relação entre cultura e revolução. Para ele: “A cultura popular é uma forma legítima de trabalho revolucionário na medida em que tem por objetivo acelerar a velocidade com que se transformam os suportes materiais da sociedade” (ESTEVAM, 1963, p. 4).

As ações desenvolvidas por meio dos grupos de cultura popular encarregaram-se da implantação do Sistema de Alfabetização nos vários estados. O movimento e centro de cultura ganharam visibilidade nacional agregando-se a outros, “era comum a colaboração e a participação de estudantes e voluntários em várias frentes, simultaneamente, assim como a troca de experiências entre eles” (FÁVERO, 2012, p. 474). A década de 1960 foi marcada por intensas ações dos Centros de Cultura Popular e as ações populares ganharam visibilidade, fazendo emergir uma prática educativa conscientizadora, capaz de inferir mudanças nas realidades educacionais de classes populares.

A educação desenvolvida nessas ações proveu um paradigma educativo comprometido com a emancipação social, valorização dos saberes e experiências, usando o diálogo como ferramenta constante na reflexão e na análise da realidade concreta, na busca da transformação em favor dos envolvidos. Nessa visão educativa, Gonh (2002), afirma que não há espaço para o conformismo; há lugar para as inquietações, resistências e problematização do contexto vivido.

Convergindo com a perspectiva política social, as ações da educação popular foram constituindo-se nas bases filosóficas dos movimentos sociais populares, organizações coletivas, como as comunidades eclesiais de base, que se aliaram em parceria com as classes populares, em busca de fortalecer o processo de luta vigente. Segundo Jezine; Batista; Moreira (2008, p. 11),

As práticas educativas desenvolvidas pelos movimentos sociais buscam, portanto, fortalecer uma nova cultura política, tendo destaque nesse processo e Educação Popular com sua contribuição nos mais variados espaços e organizações coletivas, que ao longo de sua trajetória histórica esteve sempre envolvida com as classes populares, delas originando e tendo seu desenvolvimento nos movimentos

sociais, nas comunidades e organizações sociais, na escola, sempre visando a formação dos sujeitos críticos, incentivando a participação política, alimentando utopias emancipatórias, libertadoras, tendo como horizonte uma sociedade de igualdade.

Com designio voltado para formação humana, cidadã e educacional dos povos do campo, os princípios filosóficos e epistemológicos da educação popular “encontram nos movimentos sociais propostas educativas que se opõe aos modelos vigentes de desenvolvimento político, econômico e educacional” (BATISTA, 2008, p. 44), em consonância com um projeto de sociedade comprometida com a realidade concreta, voltado ao atendimento dos anseios coletivos.

Para tanto, comprehende-se que a transformação da sociedade do campo inicia-se a partir da Reforma Agrária, combinada com a agricultura camponesa e a agroecologia popular, sinalizando para uma sociedade de igualdade, justiça social, solidariedade e cidadania. Assim sendo, o paradigma da Educação do Campo em consenso com a Educação Popular desfaz a ultrapassada concepção de educação rural, onde ao campo eram desconsideradas suas peculiaridades, identidade e cultura.

Os reconhecimentos dos princípios filosóficos e epistemológicos de educação popular na política pública de formação do educador do campo se expressam nas diretrizes da política Nacional de Educação do Campo, construída ao longo dos anos de luta do Movimento por uma Educação do Campo. Desse ponto de vista, a Licenciatura em Educação do Campo direciona a organização e desenvolvimento a partir da realidade concreta, que deve ser apreendida nos eventos subjetivos e objetivos dos educandos, como bem explica Freire (apud Brandão, 2001, p. 35)

A realidade concreta é algo mais que fatos ou dados tomados mais ou menos em si mesmos. Ela é todos esses dados e mais a percepção que deles esteja tendo a população neles envolvida. Assim, a realidade concreta se dá aos educadores/as na relação dialética entre objetividade e subjetividade.

Compreender a realidade concreta implica assumir uma postura educativa que proporcione um olhar atento às mudanças que ocorrem no mundo e no entorno dos educandos e educadores, ou seja, uma “concepção de educação deve contribuir para dinamizar os potenciais transformadores dos sujeitos e da natureza, não apenas instrumentalizando tecnicamente os indivíduos, mas buscando perceber e ponderar as potencialidades e as fragilidades” (JEZINE, 2008, p. 107). Assim, a Educação Popular deve ser

apreendida no mundo simbólico da cultura, das práticas de trabalho, contextos sociais e políticos, diversidade da natureza a totalidade dos seus elementos, ressaltando a necessidade de ter na realidade concreta a base necessária para a produção do conhecimento, além de buscar a prática social como ponto de partida e de chegada, ressaltando os seus princípios emancipação humana, participação popular, amorosidade, solidariedade, conhecimento crítico, transformação da realidade, saberes, justiça política, econômica e socioambiental.

A necessidade da compreensão e apreensão da realidade, suas conexões, movimento e desenvolvimento, assim como a efetiva participação popular no enfrentamento das mudanças que ocorrem nas estruturas econômicas, sociais, culturais e ambientais, exigem um olhar direcionado às dimensões da pessoa humana respeitando seus movimentos e transformações, evidenciando os princípios educativos, políticos e econômicos. Segundo as orientações, “o projeto institucional das escolas do campo, constituirá num espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho e o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável” (Art. 4º).

A educação do campo segue seus propósitos com o curso de Licenciatura em Educação do Campo, destinado à formação do/a educador/a do campo sob as recomendações expressas nas diretrizes operacionais para a educação do campo, ressaltado nos artigos de nº 12 e 13: “Os sistemas de ensino, observarão no processo de formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, estudos a respeito da diversidade e protagonismo com propostas pedagógicas de valorização da diversidade cultural e transformação do campo”. De tal modo, atribui-se a formação do educador do campo um modo de fazer e pensar a emancipação humana através da realidade concreta, respeito, diversidade e no protagonismo.

### **A Licenciatura em Educação do Campo: necessidades e revisão das bases estruturantes**

De acordo com Arroyo, Caldart e Molina (2009), a política pública de educação superior para os povos do campo deve nascer do seu contexto para contemplar todos os modos de ser e a formação humana, o que implica pensar os direitos conquistados pelos povos do campo respeitados e convergindo com os anseios dos seus sujeitos de trabalho e perspectiva de futuro.

Com esta perspectiva, o curso de Licenciatura em educação do Campo resulta da luta coletiva de seus povos e dos movimentos sociais. Sua implantação

consolidou-se por meio de do PRONACAMPO, institucionalizado em parceria entre universidades, movimentos sociais e instituições governamentais. Conforme Molina (2015, p. 135):

A implantação dessa política se inicia por meio de uma experiência com a construção de quatro cursos que foram realizados com base em convites efetuados pelo MEC a partir de indicações IES pelos movimentos sociais, ligado as à Educação do Campo (UFMG, UnB, UFBA e UFS). Com essas experiências piloto ainda em execução, a começar da imensa demanda de formação educadora do campo e da pressão dos movimentos sociais, o MEC lança editais em 2008 e 2009 para que novas instituições pudessem ofertar a Licenciatura em Educação do Campo. Porém, sem nenhuma garantia de sua continuidade e permanência, uma vez que a oferta por meio desses Editais mediante aprovação de projetos especiais, tramitados e autorizados somente para uma turma. [...]

A conquista pelos movimentos sociais, da assinatura do Decreto n. 7352, de 4 de novembro de 2010, o qual instituiu a Política de Educação do Campo, exigiu a elaboração do Pronacampo, e para dar materialidade as ações previstas no referido Decreto institui-se, em 2012, outro Grupo de Trabalho, para conceber as ações que integrariam o citado Programa.

A formação profissional do educador do campo apresenta-se diferenciada das convencionais já existentes, preparando seus participantes para atuação na gestão de processos educativos escolares nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, como também para a construção do projeto político, gestão escolar e trabalho pedagógico, com proeminência nos anos finais da Educação Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos e na combinação com a Educação Profissional. O curso estrutura-se numa proposta multidisciplinar e desafiadora, “com a intencionalidade de formar educadores capazes de compreender a totalidade dos processos sociais em que estão inseridos dos educandos do campo – com os quais docentes em formação irão trabalhar” (MOLINA, 2015, p. 140).

Todavia, pesquisas realizadas em instituições de ensino federal revelam algumas fragilidades surgidas no decorrer do desenvolvimento das ações didáticas e pedagógicas, como por exemplo, dificuldades na compreensão e desenvolvimento da proposta pedagógica multidisciplinar e específica; dificuldades socioeconômicas, culturais e pedagógicas que contribuem para a evasão dos cursos. No entanto, também se evidenciam potencialidades surgidas do desenvolvimento didático pedagógico, como o aumento nas

produções sobre a temática que vem provocando intensas reflexões e questionamentos sobre as intervenções hegemônicas que vão de encontro com os interesses educacionais e de trabalho dos povos do campo.

Porém, ações contraditórias vêm suscitando preocupações e amplo debate no cenário acadêmico. Além das escolas fechadas, o que na opinião de Santos<sup>2</sup> (2015), “revelam o fracasso da atual política de educação no campo”, vem ocorrendo em algumas instituições, casos de resistência à proposta de implantação, a expansão do agronegócio<sup>3</sup> no campo brasileiro em atendimento às imposições da produção capitalista e mais recentemente a extinção da SECADI<sup>4</sup> – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. As contradições citadas se constituem em urgente necessidade de repensar as orientações determinadas no Parecer CNE/CEB N° 36/2001.

Entretanto, pesquisas realizadas pelo Grupo de Pesquisa que analisa a Expansão da Educação Superior no Campo enfatizam que,

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

<sup>2</sup> Entrevista dado por Santos (2015) ao portal do MST, 24 de junho de 2015.

<sup>3</sup> O agronegócio se constitui atualmente em uma das principais bandeiras de lutas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que nos últimos anos tem se levantado intensas jornadas de lutas com atividades e mobilização em diversas áreas e regiões brasileira, em oposição ao modelo do agronegócio e em defesa da agricultura fundamentada na produção agroecológica e na defesa da soberania alimentar. Disponível em: <http://www.abong.org.br/informes>

<sup>4</sup> A SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, que fora criada com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado a valorização das diferenças e da diversidade, a promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental, visando à efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais. Disponível em: <http://portaldomec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacaoe-inclusao/apresentacao>

Como espaço de contradição e heterogeneidade, as instituições federais podem buscar meios para a efetivação das conquistas populares, diante da resistência e conflitos apresentados. Compreende-se que, movimento de ruptura de situações apresentada se tornará mais consistente e fortalecido mediante a apreensão da realidade concreta dos seus envolvidos aliada à mobilização popular, visando a resistir às intervenções de forças contrárias, ou enfraquecimento das políticas públicas voltadas ao atendimento das demandas populares.

Para além das contradições evidenciadas, pensa-se que as políticas públicas de Educação Superior do Campo, precisam ressaltar nas suas bases estruturantes o ponto de partida para a resistência e o seu fortalecimento, no sentido de amparar à estruturação que as enfraquecem e dar viabilidade as proporções que salientam a superação das desigualdades históricas, políticas e territoriais e educacionais dos povos do campo que, durante muito tempo tiveram negado o seu direito ao acesso aos processos educativos mais qualificados.

### **Algumas considerações**

No Brasil, os cenários políticos, econômicos e educacionais apresentado nos últimos meses, apontam para a urgência e necessária reavaliação da Reforma Agrária e a Educação dos povos do campo, considerados pontos vitais para a sobrevivência do campo e de seus povos.

Nesse contexto, a educação do campo se sobressai no espaço das discussões acadêmicas diante da urgência em retomar suas ações e bases epistemológicas, dando ênfase a realidade concreta e à participação popular. Faz-se necessário reafirmar que a luta dos povos do campo pela educação básica e superior por meio dos movimentos sociais campo, deve ser contínua e intensa. Faz-se necessário, ainda, o fortalecimento dos movimentos junto ao enfrentamento às adversidades impostas pelos novos modelos de produção capitalista, evitando-se que, direitos já conquistados com bravuras e lutas pelos povos do campo sejam perdidos ou destituídos.

Portanto, se considera que o desafio da Educação Superior do Campo consista em manter suas ações no entrelaçamento dos princípios da Educação Popular, para que estas se entrecruzem no resguardar da dimensão da formação e transformação humana, na evidência do compromisso educacional, social, político e econômico dos seus sujeitos.

## Referências

- ARROYO, M. G; CALDART, R.S; MOLINA. M. C (Orgs.), **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ; Vozes, 2009.
- BATISTA, M. S. X. Movimentos Sociais e Educação do Campo: promovendo territorialidades da agricultura familiar e desenvolvimento sustentável. In: JEZINE, Edineide; BATISTA, M. S. X.; MOREIRA, O. L. (Org.). **Educação Popular e Movimentos Sociais:** dimensões educativas na sociedade globalizada. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008. Seção I.
- BRANDÃO, C. R. **A questão política da educação popular.** São Paulo: Brasiliense, 2001.
- BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.** Resolução nº 01, de 03 de abril de 2002.
- BRASIL, Ministério da Educação e Deporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Nº 9.394/96. Brasília, 1996.
- BRITO, M. M. B. **O acesso à Educação Superior pelas Populações do Campo, na Universidade Pública:** um estudo do Pronera, Procampo e Parfor, na Universidade Federal do Pará. 2013.131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 18 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 22<sup>a</sup> ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- GOHN, M. G. **Educação popular na América Latina no novo milênio:** impactos do novo paradigma. Educação Temática Digital, Campinas, v.4, n.1, p. 53-77, dez. 2002.
- JEZINE, E. Formação de Educadores e flexibilização curricular na universidade. A Educação contextualizada uma alternativa para o semi-árido brasileiro. In: JEZINE, E.; BATISTA, M. S. X.; MOREIRA, O. L. (Org.). **Educação Popular e Movimentos Sociais:** dimensões educativas na sociedade globalizada. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008. Seção II.
- 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; HAGE, S.M. Política de formação de educado campo no contexto da expansão da educação superior. **Revista Educação em Questão.** Natal, Brasil, v. 51, n.37, p. 121-146, jan./abr. 2015.
- MEDEIROS, M. O. de. **Novos Olhares, Novos Significados:** A formação de Educadores do Campo. 2012. 252 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília.

FÁVERO, O. As fichas de cultura do Sistema de Alfabetização Paulo Freire: um “Ovo de Colombo. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 18, n.37, p. 465-483, set./dez. 2012.

\_\_\_\_\_. **Cultura popular, educação popular:** memórias dos anos 60. Rios de Janeiro: Graal, 1987.

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. 2009.109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília.

SILVA, V. P. B. V. **Formação de valores cooperativos e as transformações nas práticas educativas:** um estudo de caso de educandos da Licenciatura em Educação do Campo da UnB, no assentamento Itaúna – GO. 2012. 273 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília.

# A licenciatura em educação do campo no território ribeirinho: o que revela o estado da arte

---

JENIJUNIO DOS SANTOS  
MÔNICA CASTAGNA MOLINA

**Resumo:** O presente artigo é fruto de uma pesquisa que vem sendo desenvolvida no âmbito do doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação, da Universidade de Brasília intitulada “Licenciatura em Educação do Campo: desafios e potencialidades na formação de educadores que atuam no território ribeirinho da Amazônia paraense” é parte da pesquisa do Observatório Superior da Educação Superior. Nossa intenção é realizar um mapeamento da produção acadêmica em nível de doutorado dessa licenciatura e sua expansão, principalmente no território ribeirinho da Amazônia. A pesquisa foi realizada nas Plataformas dos programas de Pós – Graduação em Educação da UFPA (PPGED), da UFAM (PPGE), da UnB (PPGE) e na Plataforma Sucupira. Nesse primeiro momento adotamos o levantamento bibliográfico e a análise documental para dialogar com dois temas: A formação de educadores e o território ribeirinho. O resultado da análise nos mostrou que a produção de teses articulando o território ribeirinho e as Licenciatura em Educação do Campo, não existe, fato que nos surpreendeu ao considerar o número desses cursos oferecidos pelos IES na região, e sua ampla inserção nesses territórios.

**Palavras chaves:** Formação de Professores; Licenciatura em Educação do Campo; Território Ribeirinho.

**E**m 2017 faz 10 (dez) anos de uma das primeiras experiências piloto da Licenciatura em Educação do Campo, tendo como protagonistas as Universidades de Brasília (UnB), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Universidade de Sergipe (UFS) e Universidade Federal da Bahia (UFBA). Essa licenciatura forma educadores para atuar nos anos finais do ensino fundamental e médio das Escolas do Campo em três dimensões: a docência por área de conhecimento, a gestão de processos educativos escolares e gestão de processos educativos comunitários. O curso é realizado em regime de alternância, o que facilita o vínculo do aluno com a comunidade de origem.

A Licenciatura em Educação do Campo nasceu no contexto da necessidade das Escolas do Campo de ter no seu quadro, profissionais capazes

de trabalhar os processos educativos no contexto e na realidade dos sujeitos do campo, no qual a prática pedagógica seja numa perspectiva emancipadora em que o conteúdo que nasce dos saberes da comunidade possa dialogar com aqueles ditos “universais”, tornando-se também, conteúdos escolares.

O Decreto n.7.352/2010, que institui a Política Nacional de Educação do Campo e o PRONERA (Programa Nacional da Reforma Agrária), reafirma que populações ribeirinhas população do campo, e, portanto, como sujeito de direito das políticas públicas de Educação do Campo. O referido decreto coaduna com o pensamento daqueles que pensam a Educação como um fenômeno da realidade brasileira, considerando que é um conceito para além da questão geográfica, sendo uma questão de concepção política de educação, a qual os povos ribeirinhos devem ter acesso.

Estamos entendendo por *escola do campo* aquela que trabalha os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimentos e tecnologias na perspectiva do desenvolvimento social e econômico igualitário desta população. A identidade política e a inserção geográfica na própria realidade cultural do campo são condições fundamentais de sua implementação (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2009, p. 53).

É nessa perspectiva, que a Licenciatura em Educação do Campo nos últimos anos na Amazônia tem se espalhado para além da realidade da terra, e chegando ao território das águas e da floresta, formando educadores para atuarem com os sujeitos desse território, os ribeirinhos.

Os ribeirinhos têm se constituído sujeito Amazônida na relação com o rio, a terra e a floresta, da qual emana a produção econômica, as relações com o ambiente, o sagrado e as relações sociais, estando assim, interligadas em uma “rede de saberes” pela qual ele cria e recria seu território.

Essa proposição ratifica o entendimento de que os ribeirinhos se constituem a partir da produção e da relação com o seu território, sendo que as políticas de desenvolvimentos para a região não têm levado em conta a vida e a produção dessas populações, forçando assim, outra constituição de sujeitos residentes às margens dos rios dessa cidade. A esse respeito, Oliveira Neto (2013, p. 247) enfatiza que:

O processo histórico de ocupação da Amazônia indica que a reestruturação da dinâmica social a partir das políticas de

desenvolvimento implementadas pelo governo federal na região, principalmente, a partir da segunda metade do século XX, mudou consideravelmente a dinâmica social, fazendo com que grandes parcelas de sujeitos localizados à beira dos rios fossem paulatinamente perdendo a identidade ribeirinha, havendo uma redefinição dos papéis e das cidades em sua relação com o rio.

Esse processo se deu de forma acentuada a partir da década de 60 do século XX, quando grandes projetos capitalistas foram implementados na região sob a égide do “Integrar para não entregar” dos governos militares. É nessa perspectiva que rodovias foram abertas interligando as cidades (antes ligadas somente pelos rios), as quais começam a virar “as costas” para o rio. Não se chega mais às cidades somente pelo rio, mas pelas estradas, também, aonde vai se localizar a “entrada da cidade”. Desta forma, os habitantes dessas cidades vão, aos poucos, perdendo sua relação com o rio, passando a serem somente moradores à beira do rio.

Ao contrário desta parcela da população, os ribeirinhos têm uma forte relação com o rio. O rio é referência como meio de transporte, por onde eles se deslocam para outras comunidades ou cidades, levando sua produção material, se dirigindo à escola ou em busca de assistência médica. O rio é ainda espaço de lazer, referência geográfica, fonte de produção de alimento e de mitos. E quando o ribeirinho mora (literalmente) na beira dos rios, sua casa é de frente para ele, pois este é “a sua rua”, estando assim o rio presente em todo o seu cotidiano.

Essa relação com a água, a floresta e outros elementos da natureza, que constitui os ribeirinhos é também explicitada por Castro (1998, p. 7):

Encontramos nos denominados *ribeirinhos*, na Amazônia, uma referência, na linguagem, a imagens de mata, rios, igarapés e lagos, definindo lugares e tempos de suas vidas na relação com as concepções que construíram sobre a natureza. Destaca-se, como elemento importante no quadro de percepções, sua relação com a água. Os sistemas classificatórios dessas populações fazem prova do patrimônio cultural. **O uso dos recursos da floresta e dos cursos d’água estão, portanto, presentes nos seus modos de vida, enquanto dimensões fundamentais que atravessam as gerações e fundam uma noção de território, seja como patrimônio comum, seja como de uso familiar ou individualizado pelo sistema de posse ou pelo estatuto da propriedade privada. (grifos nossos)**

Portanto, para os ribeirinhos, o rio constitui-se no principal elemento da sua territorialidade, embora não seja único, pois ela se estende também à terra

e à floresta. É nesse território que ele traça o seu cotidiano com uma economia de subsistência, uma cultura repleta de significados, onde cada lenda, os saberes e todo tipo de criação material, torna-se um patrimônio de toda a comunidade que deve ser passado às futuras gerações, assegurando assim o domínio sobre o seu território. É nessa perspectiva que enfocaremos o sujeito ribeirinho na sua relação econômica e de trabalho, sua vida na comunidade com seus saberes, os mitos, a religiosidade e o lazer.

## O percurso da pesquisa

Primeiramente nossa intenção com essa pesquisa foi realizar um levantamento da produção acadêmica no âmbito do doutorado sobre a formação de professores na Amazônia, com ênfase àquelas que tratam sobre o território ribeirinho da Amazônia, a partir dos bancos de teses dos três programas de Educação que tem doutorado com teses defendidas na região amazônica: os Programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará; da Universidade Federal do Amazonas e da Universidade Federal de Mato Grosso (Campos de Cuiabá).

No segundo momento, a pesquisa se estendeu também ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília, por este Programa estar no contexto de uma das Universidades pilotos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, e que tem contribuído significativamente com o fortalecimento dessa nova modalidade de formação docente, através da Linha de pesquisa Educação Ambiental e Educação do Campo, a partir do qual já foram produzidas 12 dissertações e seis teses sobre essas Licenciaturas (MOLINA; HAGE, 2016).

A base da pesquisa foi o Repositório Institucional de cada Universidade, dentro dos devidos Programas de Pós-Graduação. A exceção foi a do Programa da Universidade Federal de Mato Grosso, que tem suas teses somente na Plataforma Sucupira, que nesse caso, foi então a base de pesquisa.

A opção em fazer a pesquisa denominada Estado da Arte se deu pelo desejo de conhecer o que está sendo produzido em nível de doutorado sobre Licenciatura em Educação do Campo nos territórios ribeirinhos, pois como afirma Ferreira (2002, p. 258-259):

A sensação que parece invadir esses pesquisadores é a do não conhecimento acerca da totalidade de estudos e pesquisas em determinada área de conhecimento que apresenta crescimento tanto quantitativo quanto qualitativo, principalmente reflexões

desenvolvidas em nível de pós-graduação, produção esta distribuída por inúmeros programas de pós e pouco divulgada.

No entanto, essa sensação de não conhecimento da totalidade da produção de pesquisas que envolvem o seu objeto, é salutar para que o pesquisador não perca tempo realizando um trabalho que já foi desenvolvido, podendo assim otimizar seu tempo na produção de um conhecimento inovador e que seja realmente importante para a sociedade e sua área de atuação.

Fazer o levantamento da produção acadêmica de determinada área do conhecimento, num primeiro momento parece ser atividade fácil, no entanto não é pois implica em várias situações operativas. No caso dessa pesquisa em tela, a dificuldade maior se deu pelo fato de que está havendo uma migração das teses para a Plataforma Sucupira que é a nova plataforma *on line* para a coleta de dados da produção acadêmica vinculada ao Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), o que exigiu várias consultas em diferentes bases, pois nem todas as Universidades migraram ainda toda sua produção para a Plataforma Sucupira.

Além dessa questão operacional, o pesquisador teve que ter um cuidado especial com o recorte temporal e o recorte temático, pois esses são fundamentais para uma boa pesquisa. Aqui se optou pelo recorte temporal dos últimos 05 anos por entender que a partir de 2012 começaram a surgir às primeiras teses sobre a Licenciatura em Educação do Campo. Quanto ao recorte temático, se buscou na totalidade das teses defendidas no Programa no período do recorte temporal, aquelas com o tema “formação de professores” sendo, no caso da Universidade de Brasília (UnB) se extraiu aquelas que incidiam sobre a Licenciatura em Educação do Campo. Em todas as pesquisas buscou-se perceber se havia uma discussão referente ao o território ribeirinho.

### **As teses sobre formação de professores para o campo na amazônia**

Toda concepção de educação está estreitamente ligada a uma forma de conceber o mundo e a sociedade a partir das “lentes” de determinado grupo social. E dependendo do poder desse grupo, historicamente essa concepção de educação atravessará as gerações como a única educação válida para todos os grupos sociais. Nesta perspectiva a educação está estreitamente ligada ao “campo social de disputa hegemônica” (FRIGOTTO, 2010, p. 27). Uma luta que se materializa não só conteúdos, na organização escolar e na forma de conceber o currículo escola, mas principalmente na Formação dos Professores.

A Formação inicial de Professores na região amazônica ainda tem muito a ser feito, basta observar os números percentuais dos professores sem curso superior na região. Segundo o Observatório do Plano Nacional de Educação, em 2015 na região Norte havia 30,7% de professores em exercício sem curso superior, sendo que nos Estados nos quais estão localizados os Cursos de Pós-Graduação em Educação que foram pesquisados os números são o seguinte: Pará – 37% dos professores não tem curso superior; no Amazonas, esse número cai para 28,1% e Mato Grosso são 11,1% dos professores sem curso superior (BRASIL, 2015). Esses números de professores sem a formação adequada para o exercício da profissão, em sua maioria não estarão nas cidades, mas no campo.

Sabendo da importância dos Programas de Pós-Graduação para o fomento ou fortalecimento de políticas públicas é que se buscou conhecer a produção acadêmica sobre a temática Formação de Professores nos três Programas de Pós-graduação em educação da região que tem doutorado com teses já defendidas. Essa busca deu materialidade para a tabela a seguir.

**Tabela 01:** Quantitativo de teses encontradas sobre a Formação de Professores por Programas de Pós-Graduação na Amazônia (2012-2016) (Então, são dissertações e teses é isto)

Ano Universidade	2012	2013	2014	2015	2016
Universidade Federal do Pará – UFPA (PPGED)	----	01	02	----	----
Universidade Federal do Amazonas – UFAM (PPGE)	-----	-----	-----	02	02
Universidade Federal do Mato Grosso – UFMT (PPGE)	----	-----	01	----	01

**Fonte:** Repositório institucional e Plataforma Sucupira

Nos três Programas pesquisados foi encontrado um total de 82 (oitenta e duas) teses produzidas de 2012 a 2016. Desses apenas 09 (nove) são sobre formação de Professores. Menor ainda é a produção das teses que se refere a “formação de professores para o Campo”, que nessa pesquisa só foi encontrada 01 (uma), que é a tese intitulada **“Formação Contínua de Professores (as) da Educação do Campo no Amazonas”**. Esse trabalho de autoria Borges (2015) teve como objetivo analisar as possibilidades e limites da Formação

Contínua de Professores(as) da Educação do Campo no Projovem Campo Saberes da Terra, convênio UEA/FNDE/MEC-SECADI, no período de 2010 a 2014.

A existência somente dessa tese voltada para a Formação de Educadores do Campo, desvela a necessidade de mais pesquisas sobre a Licenciatura da Educação do Campo na região, que embora tenha 11 cursos ofertados em 08 IES (apresentadas no quadro a seguir, com os respectivos Campus que oferecem a LEdoC ), pouco se está pesquisando e refletindo sobre essa formação no âmbito do doutorado. O quadro a seguir mostra por Estado da Amazônia brasileira as instituições Superiores que oferecem a Licenciatura em Educação do Campo.

**Quadro 1:** O quadro de demonstração por Estado da Amazônia brasileira das instituições Superiores que oferecem a Licenciatura em Educação do Campo

	Estado	Nº de cursos	Nome da Instituição
01	Maranhão	02	– Universidade Federal do Maranhão – UFMA -Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão.
02	Pará	04	– Universidade Federal do Pará– UFPA (Campus de Abaetetuba, Campus Altamira e Campus de Cametá).– Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – UNIFESSPA
03	Amapá	01	– Universidade Federal do Amapá – UNIFAP
04	Rondônia	01	– Universidade Federal de Rondônia
05	Roraima	01	– Universidade Federal de Roraima
06	Tocantins	02	– Universidade Federal de Tocantins (Campus de Arraias e Campus de Tocantinópolis)

Fonte: Caderno do IV Seminário da Licenciatura em Educação do Campo (2014)

Esses cursos em tela estão formando educadores dos diferentes territórios da Amazônia. Portanto, uma perspectiva de formação para aturarem com sujeitos que tem uma relação de produção não só com a terra, mas também com os rios e a floresta. Entre esses sujeitos, estão os ribeirinhos, aos quais a Licenciatura em Educação do Campo na Amazônia e no Pará têm se apresentado como um curso de formação de professores com potencial para

romper a homogeneização dos cursos que não levam em consideração as particularidades dos territórios dos educandos e como esses vêm resistindo contra sua desterritorialização provocada pelo latifúndio, pelo agronegócio e hidronegócio, e os grandes projetos na Amazônia, seja de mineração ou das hidroelétricas, pois

Luta de classes, desenvolvimento, diferenciação de territórios e projetos, identidades camponesas são referências fundamentais para compreensão dos princípios do Paradigma da Educação do Campo. Desde essa compreensão, amplia-se a imensidão do campo dos desafios, porque o Paradigma da Educação do Campo tem a responsabilidade de contribuir cada vez mais com a luta de classes, com a resistência, com a esperança e com o desenvolvimento dos territórios camponês (FERNANDES, p. 17,2012).

Se a Educação do Campo e sua licenciatura têm entre os seus princípios o desenvolvimento dos territórios, urge a necessidade de que os pesquisadores ligados a Educação do Campo, pesquisem mais essa licenciatura nos territórios ribeirinhos, como forma de fortalecê-los e dar visibilidade à produção, à cultura e luta desses povos que ainda são tão invisíveis no âmbito da educação, como foi constatado nesse Estado da Arte que não detectou nenhuma tese com a temática da Licenciatura em Educação do Campo no território ribeirinho.

### **A Licenciatura em Educação do Campo nas teses do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília**

Em 2007 as Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade de Sergipe (UFS) e Universidade Federal da Bahia (UFBA), em parceria com os movimentos sociais e sindicatos, desenvolveram um projeto piloto de formação de educadores para atuarem na educação do campo. Era o início do curso de Licenciatura em Educação do Campo. Nos anos seguintes, em 2008 e 2009, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), lança editais para as Instituições de Ensino Superior (IES) que queiram oferecer essa licenciatura, no que resultou em 32 (trinta e duas) instituições que passaram a oferecer o curso, sendo que em 2012 esse número chegou a 42 cursos (MOLINA, 2015, p. 151).

Na Universidade de Brasília há duas frentes de fortalecimento da Licenciatura em Educação do Campo, um é na Faculdade de Planaltina (FUP/UnB), onde acontecem os Cursos de Licenciatura em Educação do

Campo que é desenvolvido em três áreas do conhecimento: Ciência da Natureza; Matemática e Linguagem (PPP, 2017. p. 03). Nessa faculdade, há ainda o mestrado do Programa de Pós-Graduação em Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural – PPG-Mader, no qual tem sido produzido importantes pesquisas em Educação do Campo.

A outra frente de fortalecimento que nos referimos é o Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação no Campus Darcy Ribeiro, através da Linha de Pesquisa Educação Ambiental e Educação do Campo que tem produzido interessantes pesquisas sobre Educação do Campo e a Licenciatura em Educação do Campo, pelos vários pesquisadores de diferentes regiões do país. Atualmente ela agrupa estudantes de doutorado e mestrado oriundos da Bahia, do Distrito Federal, de Goiás, Minas Gerais e do Pará. Essa realidade faz desse Programa um ponto de unidade e ao mesmo tempo irradiador de uma epistemologia e de uma prática da Educação do Campo traçada pelos sujeitos que compõe a linha de pesquisa EAEC. Daí a importância de se conhecer o que esta sendo produzido em termos de pesquisa nessa linha, que tem potencial de influenciar várias regiões. O quadro 02 a seguir apresenta as teses publicadas no período de 2012 a 2016 sobre Educação do Campo no âmbito do PPGE.

**Quadro 2:** Teses sobre a Licenciatura em Educação do Campo – UnB

Título	Autor	Ano
Por uma pedagogia com foco no sujeito: um estudo na Licenciatura em Educação do Campo	TELES, Ana Maria Orofino	2016
Docência na escola do Campo e Formação de Educadores: Qual o lugar do trabalho coletivo?	FERREIRA, Maria Jucilene Lima	2016
Formação de Educadores e Tecnologias Digitais: Relações e desafios na Licenciatura em Educação do Campo da UnB	CASTRO, Wanessa de	2016
Comunicação e tecnologias da informação na formação de educadores para ampliação das perspectivas críticas dos sujeitos na licenciatura em educação do campo da UnB	FERREIRA, Márcio	2014
Novos olhares, novos significados: a formação de educadores do campo.	MEDEIROS, Maria Osanette de	2013
A formação de valores cooperativos e as transformações nas práticas educativas: um estudo de caso de educandos da Licenciatura em Educação do campo da UnB, no assentamento Itaúna – GO	SILVA, Vicente de Paulo Borges Virgolino da	2013

Título	Autor	Ano
A organização do trabalho pedagógico na Licenciatura em Educação do Campo/UnB: do projeto às emergências e tramas do caminhar	BARBOSA, Anna Izabel Costa	2012

Fonte: Repositório Institucional UnB, 2017

As sete (07) teses em tela revelam a riqueza de variedades possíveis de temáticas de pesquisa que a Licenciatura em Educação do Campo possui. São teses que versão sobre a formação dos educadores do campo numa perspectiva da transformação da forma escolar, valorizando os sujeitos do campo e seu território, numa perspectiva da disputa de um projeto de campo para os sujeitos do campo, o que não pode estar dissociada dos processos educativos no campo. Nessa perspectiva Molina (2009, p. 188) afirma:

A concepção de Educação da expressão Educação do Campo não pode abrir mão da necessária ligação com o contexto no qual se desenvolvem esses processos educativos: os graves conflitos que ocorrem no meio rural brasileiro, em função dos diferentes interesses econômicos e sociais pra utilização deste território. Essa concepção é constituinte, é estruturante de um determinado projeto de campo, que por sua vez é parte maior da totalidade de um projeto, de sociedade, de nação. Ela não deve reduzir-se às dimensões curriculares e metodológicas, embora delas queira e necessite se ocupar. Sua compreensão exige visão ampliada dos processos de formação dos sujeitos do campo. A Educação do Campo compreende os processos culturais; as estratégias de socialização; as relações de trabalho vividas pelos sujeitos do campo, em suas lutas cotidianas para manterem essa identidade, como elementos essenciais de seu processo formativo.

O pensamento aqui exposto sobre a concepção de Educação do Campo, é fruto da vivência concreta e cotidiana dos sujeitos do campo, os quais não dissociam educação do trabalho, transformando assim seus saberes, suas lutas, em fim sua produção material em conteúdos que dialogam com a escola, contribuindo assim na transformação da forma escolar: “da escola *no* campo para uma escola *do* campo”, o que será ratificando com o recorte dos resumos das teses que foram citadas no quadro anterior.

- Teles (2016) que defendeu a tese intitulada **Por uma pedagogia com foco no sujeito: um estudo na Licenciatura em Educação do Campo**. Esta pesquisa busca ampliar o debate sobre a integralidade entre sujeito e objeto na educação, sendo que o campo de pesquisa, que

possibilitou o aprofundamento deste estudo foi o curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília. Este curso, dentro das muitas especificidades que possui, segundo a autora, utiliza como estratégia de ação a pedagogia da alternância que, supostamente, busca integrar em unidade o licenciando (sujeito) e sua realidade de morador do campo (objeto) em ações de inserção na comunidade, proporcionando conjugar a teoria e a prática na práxis dialética. O objetivo geral de pesquisa foi elaborar em que sentido a pedagogia da alternância possibilita ou não consolidar a unidade entre o sujeito e seu objeto de conhecimento.

- Ferreira (2016) analisou a **Docência na escola do Campo e Formação de Educadores: Qual o lugar do trabalho coletivo?** Nesta pesquisa, busca-se investigar as relações existentes entre o trabalho docente na Escola de Campo e os pressupostos teórico-metodológicos da formação no curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdC), da UnB. Pretendeu-se caracterizar aspectos da realidade social e do trabalho docente, focalizando as dimensões coletivas desse trabalho na relação diáde entre a gestão da escola e a comunidade, com base nos pressupostos teórico-metodológicos dos processos formativos da Licenciatura em Educação do Campo.
- Castro (2014) ao pesquisar a **Formação de Educadores e Tecnologias Digitais: Relações e desafios na Licenciatura em Educação do Campo da UnB**, teve como tema a formação de educadores do campo para o uso de Tecnologias Digitais na Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília. O objetivo principal foi investigar e analisar em que medida o acesso e a apropriação das Tecnologias Digitais no processo de formação de educadores do campo ajudam a utilizar e produzir recursos educacionais contextualizados que possam provocar alterações, numa perspectiva transformadora/emancipadora, em suas práticas pedagógicas nas escolas do campo.
- Ferreira (2014) com a pesquisa **Comunicação e tecnologias da informação na formação de educadores para ampliação das perspectivas críticas dos sujeitos na licenciatura em educação do campo da UnB**, teve a intenção de contribuir para um projeto de educação, de campo e de nação a partir das necessidades e da ação popular. Buscou olhar para a formação superior de educadores e gestores para a Escola do Campo por meio de estratégias que permitam a não ruptura dos vínculos orgânicos entre educação, política, economia e

cultura. Objetivou analisar se as relações pedagógicas vivenciadas na área de conhecimento Comunicação e Tecnologias da Informação (CTI) no contexto da LEdoC-UnB podem contribuir para instrumentalizar os educandos para ampliar sua compreensão crítica do mundo. Vê na Pedagogia da Alternância as estratégias metodológicas mais adequadas a não separação entre os sujeitos em formação e sua realidade objetiva.

- Medeiros (2013) defendeu a tese sobre **Novos olhares, novos significados: a formação de educadores do campo**. Este estudo teve como objetivo analisar e compreender as percepções de um grupo de Educadoras em relação à práxis pedagógica, como Educadoras militantes, articulada à formação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LECampo) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), na perspectiva de uma educação emancipatória que pense o Campo como espaço de vida. Ao final do estudo foi possível identificar a exigência de uma educação omnilateral, do ponto de vista do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e de todos os atores sociais envolvidos; uma educação que ocupe os espaços da escola, enfrente os desafios de construir outras matrizes sociais e pedagógicas para formar educadores do campo capazes de atuar não apenas na escola, mas em vários espaços educativos e sociais. Assim, podemos confirmar a tese principal do estudo na qual defendemos a formação do educador do campo aliada aos princípios da Educação do Campo, o que poderá contribuir na superação dos limites e na emergência das possibilidades de uma práxis pedagógica transformadora.
- Silva (2013) defendeu a tese **A formação de valores cooperativos e as transformações nas práticas educativas: um estudo de caso de educandos da Licenciatura em Educação do campo da UnB, no assentamento Itaúna – GO**. Investiga formas de contemplar uma educação integral, vinculando esta a categorias como o trabalho e a cooperação. Objetiva analisar de que forma e que valores cooperativos estão sendo construídos na execução do projeto político pedagógico desta Licenciatura, na prática docente, nos diferentes tempos educativos desse processo formativo, e em que medida estão sendo incorporados nas ações pedagógicas desenvolvidas pelos educandos residentes no Assentamento Itaúna – GO. Busca ainda entender e aprofundar nas perspectivas teóricas, significados e sentidos da cooperação, vinculando-os intencionalmente com a formação consciente do sujeito político, emancipatório, participativo e autônomo.

- A tese de Barbosa (2012) versa sobre **A organização do trabalho pedagógico na Licenciatura em Educação do Campo/UnB: do projeto às emergências e tramas do caminhar.** Parte do pressuposto de que o Curso pode atuar de modo contra-hegemônico para formar os intelectuais da classe trabalhadora do campo. As estratégias relatadas são analisadas como resistências quando se mantém no paradigma dominante, ou como rupturas quando, orientadas pelos princípios e matrizes da Educação do Campo, tensionam o paradigma dominante, criam fissuras, contribuindo para a transição paradigmática. Rupturas e resistências são elementos contraditórios que apontam os desafios para que o Curso crie uma possibilidade de educação para além do capital, fundada em novos princípios, lógicas, valores e sentidos.

O conjunto de teses aqui apresentadas aponta que no campo, está em curso uma transformação da forma escolar, que segundo Caldart (2015) são necessários três pressupostos para essa transformação: o primeiro é que há uma relação entre o projeto de escola e o projeto de sociedade que se quer construir; um segundo pressuposto é de que há uma relação entre o particular e o universal, “nossa trabalho no particular visa o universal” e o terceiro pressuposto, irá se referir à relação teoria e prática. A transformação como enfatiza a autora, se dar pela prática, mas uma prática ligada a teoria, a um projeto de educação; não uma teoria que imobilize a ação, por colocar o “ideal” muito distante do “real” que temos.

Não é para isso que serve a teoria. As concepções se constituem sim de um conjunto organizado de conceitos, de categorias teóricas, mas que nos devem servir como ferramentas de análises da realidade que temos, exatamente para que ao identificar as contradições presentes na realidade atual, possamos saber o ‘fio’ a puxar para colocar o cenário em movimento, no caminho que estas mesmas referências nos indicam como o mais avançado neste momento histórico (CALDART, 2015, p. 118-119).

Diante das teses produzidas no âmbito da UnB aqui analisadas, percebe-se que já existe um conjunto de referências conceituais e de práticas da Licenciatura em Educação do Campo, a medida que elas têm sido o resultado de um processo de pesquisas que busca desvelar todas as dificuldades e potencialidades deste curso através das várias temáticas que elas tem abordado, que nasce não do “mundo das ideias”, mas da materialidade da vida dos sujeitos do campo. Portanto temas que procuram entender se no processo desse curso há uma busca pela consolidação da unidade entre o sujeito e seu objeto de conhecimento numa perspectiva de contribuir na superação dos

limites e na emergência das possibilidades de uma práxis pedagógica transformadora, são recorrentes.

Outras temáticas como trabalho docente, gestão coletiva da escola e comunidade, o uso das tecnologias digitais no processo de formação de educadores do campo numa perspectiva transformadora/emancipadora, em suas práticas pedagógicas nas escolas do campo, os valores cooperativos na transformação dessas práticas, também mostram o quanto esse curso está atuando modo contra-hegemônico para formar os intelectuais da classe trabalhadora do campo.

## **Conclusão**

Este artigo é fruto de um Estado da Arte que em um primeiro momento teve como objetivo conhecer a produção acadêmica em nível de doutorado nos Programas de Educação da Amazônia sobre a Licenciatura do Campo no território ribeirinho, terminou fazendo uma imersão na realidade dessa licenciatura no Programa de Pós-graduação em educação da UnB, que mostrou o potencial desta licenciatura na construção de um novo paradigma na formação de educadores para o campo.

Por outro lado mostrou o quanto ainda tem que ser fortalecida, a produção de pesquisas na Amazônia, não só em relação à Licenciatura do Campo mas a formação de professores que se apresentou muito pequena. O resultado da análise nos mostrou ainda, que a produção de teses envolvendo a temática Licenciatura em Educação do Campo e território ribeirinho não existe, fato que nos surpreendeu ao considerar o número desses cursos oferecidos pelos IES na região, e sua inserção no território ribeirinho.

Portanto, para romper com esta realidade em pauta é necessário que os educadores envolvidos com os povos ribeirinhos e a Licenciatura em Educação do Campo, percebam este curso como um forte aliado para o fortalecimento do território a partir de uma educação que seja capaz de reafirmar a identidade desses povos, o seu modo de produção e fortaleça e sua luta contra os grandes projetos capitalistas que têm desterritorializado esse povo e fechado as escolas do campo.

## Referências

- BARBOSA, A. I. C. A **organização do trabalho pedagógico na Licenciatura em Educação do Campo/UnB**: do projeto às emergências e tramas do caminhar. 2012. 351 f. Tese (Doutorado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2012.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/SECADI. **Caderno do VI Seminário Nacional de Licenciatura em Educação do Campo**. UFPA, Belém.2014
- \_\_\_\_\_. OBSERVATÓRIO DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Eixo 15**: Formação de Professores. Disponível em: <<http://www.observatoriopn.org.br/metas-pne/15-formacao-professores/indicadores>>. Acesso em: 15 abr. 2017.
- \_\_\_\_\_. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. CASA CIVIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**: dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm)>. Acesso em: 08 abr. 2017
- BORGES, H. S. **Formação contínua de professores(as) da educação do campo no Amazonas** (2010 a 2014). 2015. 203f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2015.
- CALDART, R. S. Caminhos para a transformação da escola In: CALDART, R. S.; STEDILE, M. E.; DAROS, D. (Orgs.) **Caminhos para a Transformação da Escola**: agricultura camponesa, educação politécnica e escolas do campo. 1º ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015. p. 115-138,
- CASTRO, E. **Território, biodiversidade e saberes de populações tradicionais**. Belém: NAEA, 1998. 16.p. (Paper do NAEA, nº 092).
- FERNANDES, B. M.; CERIOLI, P. R; CALDART, R. S. Primeira conferencia nacional “por uma educação básica do campo” (texto preparatório). In: ARROYO, M. G; CALDART, R.S e MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma Educação do Campo**. 4ª. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p.19-63.
- \_\_\_\_\_. Territórios da Educação do Campo (Prefácio). In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Maria de Fátima Almeida; MARTINS, A. A. (Orgs.). **Territórios Educativos na Educação do Campo**: Escola, Comunidade e Movimentos Sociais. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 15-20.
- FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano 23, n. 79, p. 257-272, ago.2002. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>>. Acesso em 11 abr. 2016.
- FERREIRA, M. **Comunicação e tecnologias da informação na formação de educadores para ampliação das perspectivas críticas dos sujeitos na**

- licenciatura em educação do campo da UnB.** 2014. viii, 296 f. Tese (Doutorado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2014.
- FERREIRA, M. J. L. **Docência, escola do campo e formação: qual o lugar do trabalho coletivo?** 2015. 235 f., il. Tese (Doutorado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2015.
- FRIGOTTO, G. **Educação e a Crise do Capitalismo Real.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- MEDEIROS, M. O. **Novos olhares, novos significados:** a formação de educadores do campo. 2012. xvii, 251 f., il. Tese (Doutorado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2012.
- 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. Ed. UFPR.
- \_\_\_\_\_. Possibilidades e limites de transformação das escolas do campo: reflexões suscitadas pela Licenciatura em Educação do Campo – UFMG. In: ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, A. A. (Orgs.) **Educação do campo:** desafios para a formação de professores. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2009.
- OLIVEIRA NETO, A. Território e Educação: uma análise a partir da Educação do Campo em comunidades rurais-ribeirinhas. In: SILVA, C. N.; et al. (orgs.). **Sociedade, espaço e políticas territoriais na Amazônia paraense.** 1. ed. Belém: GAPTA/UFPA, 2013. p. 245 – 257.
- SILVA, V. P. B. V. **A formação de valores cooperativos e as transformações nas práticas educativas: um estudo de caso de educandos da Licenciatura em Educação do Campo da UnB, no assentamento Itaúna – GO.** 2012. 273 f., il. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2012.
- TELES, A. M. O. **Por uma pedagogia com foco no sujeito:** um estudo na licenciatura em Educação do Campo. 2015. xii, 195, n f., il. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.
- UnB. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo.** Brasília-DF, 2009. Disponível em <<http://fup.unb.br/educacao-do-campo/>>. Acesso em: 11 abr. 2017.

# Educação Superior do Campo e a questão agrária: o discurso e a prática social dos egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo

---

MÁRCIA MARIANA BITTENCOURT BRITO  
MÔNICA CASTAGNA MOLINA

**Resumo:** O presente artigo é resultado parcial do projeto de pesquisa de doutorado que investiga a Formação inicial dos Professores do Campo, por meio da prática discursiva e da prática social dos Egressos da Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade de Brasília – UnB. Nossa intenção é apresentar algumas análises que norteiam a concepção do projeto de formação dos egressos do curso que continuam em estudos na Pós-Graduação *latu e stricto sensu*, na mesma universidade, e sua relação com o debate da questão agrária brasileira. A pesquisa está sendo realizada tomando como base teórica, epistemológica e metodológica o Materialismo Histórico Dialético e aliando ao método a Análise de Discurso Crítica. Os resultados pretendem contribuir com o debate da Expansão da Educação Superior no Brasil por meio da Educação do Campo.

**Palavras-Chaves:** Formação de Professores; Egressos; Educação Superior do Campo.

Esse artigo é resultado parcial da pesquisa que vem sendo realizada sobre a Formação Inicial dos Professores, com egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade de Brasília – UnB, que estão cursando a pós-graduação na mesma instituição .

A pesquisa com egressos da Licenciatura em Educação do Campo se deu de forma participativa, em torno do projeto de pesquisa: “Licenciados em Educação do Campo: e agora?”, realizada nos cursos de pós-graduação *latu e stricto sensu* ofertados pela Universidade de Brasília para os estudantes desse curso, no período de março 2014 a dezembro de 2016.

Esse acúmulo teórico e prático nos proporcionou ampliar e aprofundar os estudos em torno da Educação do Campo, da expansão da Educação Superior do Campo e de analisar o protagonismo desses sujeitos nos processos de transformação da educação brasileira a partir de sua formação inicial. Neste artigo, traremos apenas de parte do discurso e da prática social de

alguns egressos do curso em relação à sua compreensão da Questão Agrária, primeiro ponto da formação inicial destes educadores, realizadas pelo Curso de Licenciatura em Educação do Campo.

A pesquisa foi realizada com base no método da Dialética Materialista e como epistemologia o Materialismo Histórico-Dialético – MHD. No processo de análise nos apoiamos em alguns elementos da Análise de Discurso Crítica e para o método de exposição, apoiando-nos em Masson (2007) organizamos o método de exposição como uma

síntese da análise concreta que pode ser apresentada de forma sequencialmente diferente do método de investigação, pois a forma de expor as conclusões de um estudo precisa ser minuciosamente bem elaborada, a fim de que os resultados sejam melhor compreendidos por outros indivíduos (MASSON, 2007, p. 108).

Dessa forma, o presente artigo é análise concreta da pesquisa de campo, no entanto, unindo vários elementos e momentos da realidade como num grande mosaico que nos desafia desvelar a atuação dos egressos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, seu discurso e sua prática.

### **O discurso da Questão Agrária e os fundamentos da Educação Superior do Campo**

Dividimos o debate da Questão Agrária em dois temas: O *Agronegócio* e a *Agroecologia*, por uma questão didática, mas, sobretudo, por considerarmos um par dialético fundamental na Formação de educadores do campo, considerando que esses dois temas foram os de maior incidência nas entrevistas, quando os egressos se referiam à produção camponesa. A maior incidência desses temas já indica que o mesmo não é somente um tema, mas parte da realidade concreta de vida desses sujeitos.

Antes de adentramos nesse debate, buscamos analisar dados estatísticos sobre essa formação no decorrer de 10(dez) anos dessa formação de educadores, na Universidade de Brasília.

**Quadro 01: Perfil social dos 31 (trinta e um) egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo**

31 Egresso	Perfil dos egressos da pesquisa “Licenciados em Educação do Campo: E agora?”
75%	São mulheres
64%	Pertencem ao Movimento Social/Sindical
54%	Renda até 02 salários mínimos
74%	Estão trabalhando
84%	Tem vínculo com o campo

Fonte: Pesquisa documental, acervo da autora.

Os dados quantitativos nos revelam que os egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo são em sua maioria mulheres camponesas, que após a pesquisa de campo, nos revelaram que o curso permitiu, através da metodologia da alternância, e da ciranda uma enorme possibilidade de cursar o nível superior, mas não obstante ao acesso à universidade, são também engajadas nos movimentos sindicais e sociais do campo e continuam engajadas em seu território, buscando transformar as escolas rurais em escolas do campo.

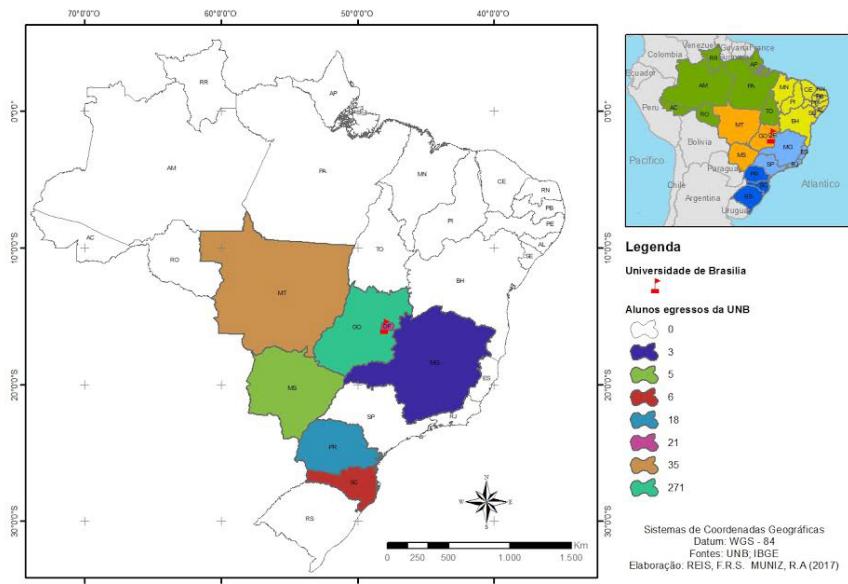
Esses mesmos dados quantitativos nos apontaram que o curso vem cumprindo o objetivo descrito no Projeto Pedagógico do Curso, que é formar professores para região centro oeste do Brasil (UnB, 2009). No mapa a seguir podemos verificar de onde são esses egressos.

O mapa a seguir nos revela que os egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo, em sua maioria, possuem vínculo com o campo e estão vivendo e trabalhando na região do centro-oeste considerada a maior produtora do agronegócio no Brasil<sup>1</sup>. Por esse motivo, analisar o debate da questão agrária dialogando com esses sujeitos, nos faz analisar os desafios da formação, mas também a prática social de resistência desses sujeitos em seu território de origem.

---

<sup>1</sup> <http://www.portaldoagronegocio.com.br/noticiaregiao-centro-oeste-e-responsavel-por-41-da-producao-agricola-do-pais-98634>

**Imagen 01:** Mapa da localização do território dos egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília, por estado.



Fonte: Dados estatísticos da secretaria do curso, organizado e tabulado pela autora, elaborado por REIS&MUNIZ, 2007 (acervo da autora).

### Agronegócio

“Com esse volume de terras que o Brasil tem, eu não entendo a briga pela terra. É muito mais ideológico que qualquer outra coisa.”  
(Maggi, 2016, grifo nosso)<sup>2</sup>

O excerto acima foi retirado da entrevista concedida pelo atual Ministro da Agricultura, do governo (ilegítimo) brasileiro, em julho de 2016, no momento em que o mesmo assumiu o Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento. Por que começamos um debate referente à Educação Superior do Campo com este discurso? Explicamos que na atual conjuntura política, econômica, social e moral pelo qual a sociedade brasileira atravessa é necessário organizar e trazer para a análise dos debates acadêmicos às questões que

2 Entrevista concedida em 18/07/2016, ao jornal gaúcho “Zero Hora”, disponível em <http://www.beefpoint.com.br/cadeia-produtiva/giro-do-boi/blairo-maggi-a-briga-por-terra-e-uma-questao-ideologica/>, acesso em 23 de março de 2016.

pautam a realidade brasileira, basicamente por dois motivos: o primeiro é a imprescindibilidade da associação da Educação Superior do Campo ao modelo produtivo e da questão agrária brasileira, uma vez que a mesma nasce do cerne dessa questão; o segundo é que a Educação Superior do Campo está pautada em um referencial teórico metodológico no qual às questões relativas à realidade/actualidade são princípios basilares para a continuidade de seu projeto de educação.

O discurso do atual Ministro da Agricultura representa os interesses modelo produtivo do Agronegócio<sup>3</sup>, considerando que o mesmo é, por formação, e atuação profissional: agrônomo, empresário e político. O Ministro foi considerado inimigo do meio ambiente pelo Greenpeace<sup>4</sup>, que lhe concedeu o troféu Motoserra de Ouro, em 2006, é também conhecido como o “Rei da Soja”<sup>5</sup> no meio agrário brasileiro.

Esse discurso é reforçado pela mídia, atualmente, nas campanhas publicitária da rede de comunicação mais popular do Brasil, a campanha “Agro é tech, agro é pop, agro é tudo”<sup>6</sup>, lançada no mesmo período em que o País passou por um golpe político-jurídico –midiático (Freitas, 2016)<sup>7</sup> juntamente com os instrumentos jurídicos e políticos, vem fazendo com que a sociedade brasileira acredeite que o Agronegócio<sup>8</sup> é o modelo ideal para o desenvolvimento do País. Para Dijk (2015, pág. 24) “a política e a mídia, sem dúvida, se influenciam mutuamente e controlam uma à outra, ambas, sendo por sua vez controladas por interesses comerciais fundamentais, o mercado e o que é financeiramente “viável”.”.

3 Segundo Fernandes (2013, pág 27) modelo que nasce através da reunião dos sistemas agrários, industrial, mercantil, financeiros, tecnológico e ideológico. Para fundamentar a questão o autor lança mão das teorias de Davis e Golberd (1957) que criaram o conceito de *agribusiness*.

4 Organização não governamental que tem como missão proteger o meio ambiente para conhecer acesse <http://www.greenpeace.org/brasil/pt/quemsomos/>, acesso em 28 de março de 2017.

5 <http://ultimosegundo.ig.com.br/os-60-mais-poderosos/blairo-maggi/520bb7a73467948e7c000003.html>, acesso em 28 de março de 2017

6 Nota sobre a campanha publicitária

7 Palestra proferida pelo prof. Dr. Luís Carlos Freitas, no dia 01/11/2016, na Universidade de Brasília, Campus Planaltina.

8 Segundo Fernandes (2013, pág 27) modelo que nasce através da reunião dos sistemas agrários, industrial, mercantil, financeiros, tecnológico e ideológico, para fundamentar a questão o autor lança mão das teorias de Davis e Golberd (1957) que criaram o conceito de *agribusiness*.

Para Bruno (2012), “esse movimento de valorização midiática do Agronegócio no Brasil é fruto da tentativa de moldar o cidadão urbano sobre o agro e os produtores rurais” com objetivo de comprometê-lo e ajudá-lo a ser corresponsável pela ampliação do Agronegócio no Brasil. A ideia é garantir o poder simbólico de que esse é o modelo e a “vocação” do País para relacionar-se economicamente com o restante do mundo.

O Brasil vive, sem dúvida, um momento de profundas alianças econômicas e políticas a favor do empresariado brasileiro ligado, aos interesses estrangeiros. Além do avanço do capitalismo em vários setores, várias ameaças aos direitos sociais: educação, saúde, alimentação, trabalho digno, moradia, transporte, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância, assistência aos menos favorecidos historicamente, são alvos desses “ataques”.

Essa constatação contribui para nos revelar que há no Brasil, um interesse muito grande, e uma disputa econômica e política pelo modelo de desenvolvimento agrário também. Fernandes (2013), comprehende que a Questão Agrária-Atual<sup>9</sup> é um problema produzido por um modelo econômico hegemônico, que sujeita, subjuga e afasta o camponês de sua essência tornando-o um capitalista. Concordamos e consideramos que a questão agrária tem sido um pano de fundo de todas as outras formas de aliança que tem se dado em torno de empresários-políticos, uma vez que os mesmos, em sua maioria, ocupam as cadeiras legislativas e buscam favorecer interesses pessoais e privados em detrimento ao bem público.

Para Alentejano (2014, pág. 23), a questão agrária está diretamente associada ao domínio do agronegócio sobre o modelo agrário brasileiro, que começou a ocupar o cenário brasileiro nos últimos anos do segundo governo do presidente Fernando Henrique Cardoso e vem tendo continuidade em todos os governos brasileiros, constituindo-se em uma estratégia de relançamento dos grandes empreendimentos agroindustriais, apoiados na grande propriedade fundiária, voltados à geração de saldos comerciais externos expressivos.

Lamosa (2014), ao analisar a ABAG – Associação Brasileira do Agronegócio, conclui que ao longo das últimas décadas, a referida Associação, conseguiu realizar a unidade entre algumas das principais frações do capital

9 Questão-agrária-atual é um termo cunhado por Fernandes (2013) para tratar do capitalismo e sua reprodução conservadora parafraseando Ricardo Antunes (2003, pág.104) quando usou o termo classe-que-vive-do-trabalho.

associadas ao Agronegócio, realizando um duplo trabalho na formação de diferentes níveis de intelectuais orgânicos. Essa Associação, funciona como uma espécie de partido político<sup>10</sup> capaz de controlar a hegemonia de classe, em torno do Agronegócio no Brasil.

Dessa forma, analisar a Educação Superior do Campo, em meio ao discurso da questão agrária brasileira, se dá obrigatoriamente associada em relação à luta e resistência pela terra, uma vez que a Educação do Campo, “não ocorre dissociada das lutas desencadeadas pelos movimentos sociais e sindicais do campo na defesa de um projeto de campo completamente divergente desta lógica que o capitalismo vem delineando para o meio rural brasileiro” (MOLINA, 2016). A Educação Superior do Campo e sua expansão é consequência de um “movimento real de combate ao ‘atual estados de coisas’”, como bem define Carldat (2009), com objetivo que expressa e produz concepções teóricas com base na ações/lutas concretas dos trabalhadores do campo.

Os egressos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade de Brasília, através de seus discursos<sup>11</sup>, apontam questões relativas à sua relação com a posse da terra. A pesquisa que desenvolvemos junto a esses sujeitos camponeses, os tornaram partícipes do texto, uma vez que são autores de trabalhos de conclusões de curso, monografias, dissertações e artigos, e por esse motivo, serão citados conforme nome de autoria bibliográfica.

Nosso objetivo é desconstruir o discurso inicial desse artigo, no qual o ministro afirma que: a “luta pela terra é ideológica”, através do discurso e da prática social dos egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade de Brasília; curso esse que nos últimos anos, vem formando os jovens e adultos do centro-oeste. A luta pela terra faz parte de uma necessidade de mudança de vida. De um direito da população brasileira. Seja para o plantio de seu próprio alimento, seja, pela manutenção de sua cultura.

Minha avó mora no assentamento Zumbi dos Palmares, localizado a 20 km de Simolândia– GO , está assentada há 11 anos. Toda a minha família retira o próprio **sustento da terra, trabalhando com**

10 Ver Gramsci (2007) conceito de intelectual orgânico

11 Documentos escritos e entrevistas oriundas da pesquisa de campo seja no Curso de Especialização em Educação do Campo para o trabalho interdisciplinar nas áreas de Ciências da Natureza e Matemática, ofertado pela Universidade de Brasília em Parceria com INCRA, UNIFESSPA, UFSC e UFMG, ou das entrevistas e vivências realizadas com os egressos.

**plantação e cultivo de mandioca, milho, arroz, feijão e hortaliças.**  
(BRASILEIRO, 2014)

Nasci em 1974, no município de Calvalcante-GO, na comunidade quilombola kalunga situada a 80 km da sede. Filha de remanescente de seres humanos escravizados. Fui sustentada ali até os 14 anos, pelos meus pais Sr. Faustino e Sra Teodora, **sob a prática da agricultura de subsistência.** (ROSA, 2014, grifo nosso)

Meus pais resolveram mudar para o Assentamento Antônio Conselheiro, Município de Barra dos Bugres, devido minha irmã mais velha está morando neste, **e também a procura de melhoria de vida, pois nos outros povoados, que moramos, meu pai plantava lavoura em terra de outras pessoas, a que a gente tinha era fraca para produzir alimentos.** (SOUZA, 2014, grifo nosso)

No início de 1999 a minha família ouviu falar do MST e fomos acampar no acampamento Chico Mendes, no município de Arinos – MG, **iniciava-se ali a nossa luta por terra, eu tinha 19 anos de idade... No princípio era o que almejávamos depois de trabalhar a vida toda em fazendas como assalariados rurais, boias frias e meeiros. Nesse contexto fui conhecendo um lado da luta, que não sabia, e que era muito além da conquista por terra, era a conquista da liberdade! Enfim, teríamos uma terra que era nossa e poderíamos trabalhar desfrutar e ver o fruto do nosso trabalho.** (MONTEIRO, 2014, grifo nosso).

Pode-se perceber, através da prática discursiva, pois segundo Dijk (2013), “o discurso não é analisado apenas como um objeto “verbal” autônomo, mas também como uma interação situada, como prática social ou um tipo de comunicação numa situação social, cultural ou política” (DIJK, 2013, pág. 12).

No caso dos egressos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, a luta pela terra é uma necessidade que tem em suas bases: 1) na necessidade de permanência em seu território; 2) na necessidade produção de alimentos; 3) na questão da identidade camponesa em relação ao processo histórico de exclusão que essas populações passam e 4) na transformação de sua realidade, expressa claramente quando Monteiro (2014), na última citação, afirma **“nesse contexto fui conhecendo um lado da luta, que não sabia, e que era muito além da conquista por terra, era a conquista da liberdade”!**

A conquista da liberdade está relacionada ao contexto de sua mudança de vida do trabalho assalariado, para autonomia de sua relação com a terra e com

o modelo de produção, talvez seja esse, o motivo do perfil dos egressos, na tabela 01, que aponta a renda de 02(dois) salários mínimos. Percebe-se que, para esses camponeses, há na relação de trabalho com a terra, uma relação intrínseca da luta pela terra e de sua permanência. Dessa forma, o caráter ideológico que o discurso do Ministro da Agricultura apresenta, é desconstruído a partir da realidade concreta e do discurso dos próprios sujeitos camponeses.

Aqui está o cerne da questão da Educação do Campo: consideramos que os egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo, vêm, conscientemente, defendendo, trabalhando e desenvolvendo práticas sociais, na qual o movimento pela luta da terra e a produção de alimentos vem alterando a estrutura de várias comunidades no país. A busca pela elevação dos níveis de consciência (MOLINA, 2003) tem sido um dos principais fatores nessa formação. Está claro quando questionamos sobre o término de sua formação inicial, e agora? As respostas têm se tornado um misto de compromisso com a realidade: “E agora né? Aumenta o compromisso porque não é só a condição de estar licenciado de um diploma, mas um compromisso social, de sujeito, de ser humano, de vida, e de responsabilidade de vida” (RODRIGUES, 2016).

O compromisso desses sujeitos em formação começa ainda na graduação quando não perdem o vínculo com o campo e a partir da leitura de sua realidade voltam e desenvolvem trabalhos teóricos e práticos sobre sua comunidade. A visão sobre o Agronegócio é uma realidade para eles.

Porque quando eu comecei a fazer a Licenciatura eu fiz um relatório dentro do meu Memorial, que a comunidade não produzia. Olha só! O que era a visão: a comunidade não produzir, porque a nossa visão interna, é **uma visão agro, aquela visão das grandes produções, então, a gente tava desconsiderado o que tinha lá**. Então, as famílias lá dentro tinham muito essa visão e **depois de um trabalho que a gente fez, na licenciatura, com a nossa comunidade, valorizando as produções de farinha, a produção de rapadura, a produção de artesanatos, então as pessoas começaram a se ver como pequenos produtores**. Eu sempre falo para eles: Vocês não são pequenos produtores, vocês são produtores. Porque a gente não pode diminuir o que a gente faz. Mas eles agora conseguem se ver como equipe organizada como coletivos organizados. Mesmo aqueles que trabalham só a família. Eles já perceberam com esse trabalho que a gente faz de conscientização da comunidade que a organização, que a própria família (BARBOSA, 2016, grifos nossos)

O discurso dessa egressa mostra que o agronegócio faz parte do imaginário de muitas comunidades camponesas, como algo bom, porém, não se perceber que ele é um novo modo de perpetuar o antigo poder dos empresários sobre os agricultores: O latifúndio.

Alentejano (2014), mostra em gráficos, como a concentração fundiária está pautada na injustiça e na desigualdade social no Brasil, sendo uma marca histórica seguida de uma representação política que favorece os grandes proprietários. O que está em jogo no momento atual é uma nova ordem que ameaça ainda mais o pequeno produtor, pois a internacionalização das terras tem inclusive ameaçado a segurança alimentar brasileira. O autor aponta que a área destinada a três alimentos básicos (arroz, feijão e mandioca) da dieta da população brasileira, diminuiu quase 03 milhões de hectares entre 1990 e 2011.

A área para plantação de Arroz teve sua área reduzida em 1,3 milhão, a de feijão está com 1,4 milhão de hectares a menos, da mandioca reduziu 200 mil hectares. Em contrapartida, aumentaram as áreas de plantação de produtos voltados para a exportação como é caso dos produtos: cana de açúcar, soja e milho.

O que vimos nesse período da pesquisa tanto no Brasil nas áreas de Reforma Agrária que pesquisamos, como também na atuação dos egressos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, foi o engajamento e a defesa do modelo da Agricultura Camponesa, e da Agroecologia, que trataremos na próxima seção.

## **Agroecologia**

A Agricultura Camponesa conforme aponta o pesquisador holandês Ploeg<sup>12</sup> (2009), não tem como principal elemento a circulação de mercadoria, mas sim a produção de vida e é nela que se dá a resistência, de diversas formas e frentes que vão desde ações como bloqueio de estradas, até o cruzamento e cultivos de sementes, “a resistência reside na multiplicidade de reações (ou respostasativamente construídas) que tiveram continuidade e/ou que foram criadas, no intuito de confrontar os modos de ordenamento que atualmente dominam nossas sociedades” (PLOEG, 2009, pág. 27).

---

12 Jan Douwe van der Ploeg, pesquisador holandês que vem pesquisando e demonstrando que a Agricultura Camponesa é superior na produção de alimento mundial do que o Agronegócio.

O autor em questão demonstra que, do ponto de vista produtivo, que a agricultura camponesa é superior aos demais modos de produção agrícola e a resistência camponesa é a principal força motriz da produção de alimentos.

Devemos abordar a questão do potencial de os camponeses alimentarem o mundo (especialmente em 2050, quando a pressão demográfica atingirá seu ápice). Partimos da premissa básica de que a agricultura camponesa, do ponto de vista produtivo, é superior aos demais modos de produção agrícola. Isso foi amplamente demonstrado, por exemplo, nos estudos realizados na década de 1960 pelo Comitê Interamericano de Desenvolvimento Agrícola (Cida) na América Latina. O mesmo se aplica para o continente asiático. Mesmo sob condições adversas, os camponeses produzem muito mais por hectare (e também por quantidade disponível de água, etc.) do que as agriculturas empresarial e capitalista. Esse ponto foi enfatizado recentemente por Griffin et al. no *Journal of Agrarian Change*. (PLOEG, 2009, pág.30)

Essa constatação é fundamental para compreendermos que a defesa em torno da Agricultura Camponesa, está relacionada a uma prática também mundial, de resistência e discordância à produção capitalista e que a Educação do Campo se referencia nesse tipo de prática agrícola para resistir à expropriação da terra e a permanência dos sujeitos em seu território.

No Brasil, segundo Michelotti (2014), a produção camponesa tem expressado um resultado econômico superior no desenvolvimento de processos produtivos baseados no manejo qualificado da natureza. Essa forma de produção, é um pilar da agroecologia e tem motivado debates e estudos acadêmicos em torno das Ciências Agrárias para o campo Brasileiro.

A Agroecologia origina-se em duas correntes: uma estadunidense e outra européia, ambas em ambiente de pesquisa acadêmica na tentativa de resistência ao capitalismo (GUBUR&TONÁ, 2012, pág. 59). No Brasil esse debate também é recente tendo suas primeiras publicações nas últimas três décadas. Essa construção da matriz da Agroecologia para o campo brasileiro também vem sendo forjada pelos movimentos sociais do campo. E tem sido sustentada não apenas como um conjunto de técnicas para agricultura, definida e defendida como

[...] Um manejo ecológico dos recursos naturais mediante formas de ação social coletiva que apresentam alternativas à atual crise civilizatória. E isso por meio propostas participativas, desde o âmbito da produção e da circulação alternativa de seus produtos, pretendendo

estabelecer formas de produção e consumo que contribuam para fazer frente à atual deterioração ecológica e social gerada pelo capitalismo. (GUZMÁN, 2001, pág. 1. Apud GUBUR&TONÁ, 2012, pág. 61).

Essa defesa é à base da concepção que se sustenta, pois não há Educação do Campo sem a luta em defesa de sua terra e de uma produção camponesa que respeite a natureza e que se equilibre com o homem e sua existência. O discurso desse egresso do Curso de Licenciatura em Educação do Campo reafirma essa relação e nos apresenta o envolvimento e compromisso dos sujeitos camponeses, não somente com uma formação inicial voltada para a educação, mas uma formação voltada às práticas sociais que garantam a sobrevivência em seus territórios. Pois

a Agroecologia trabalha não somente com agricultura meramente cultivada, mas com a vida dos agentes envolvidos. Por exemplo, numa comunidade onde se tem como princípio produtivo a Agroecologia, existe uma valorização da cultura, dos saberes, das técnicas milenares tradicionalmente valorizadas pelas comunidades, coexistindo assim o homem com a natureza, sempre com respeito. Numa prática agroecológica, diferentemente do agronegócio, não se utiliza “venenos” nem se produz monocultivamente, as práticas são de utilização da natureza para os insumos orgânicos, uso do policultivo, respeitando as festas tradicionais e o modo de ver e viver a vida. (XAVIER, 2016)

A produção agroecológica não está ligada somente à alimentação, mas ao modo de vida camponês. É seu conhecimento da realidade e de sua ação partícipe na natureza que faz do camponês um conchedor de seu território. O mesmo egresso, que defendeu sua dissertação de mestrado, sobre as “Matrizes Formativas da Educação do Campo”, também é conchedor e domina o manejo da terra e da produção de alimento.

Em umas das fases da pesquisa de campo, nos reunimos em um assentamento no Distrito Federal, no qual dois egressos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo estavam planejando e avaliando o Tempo Escola do Programa Projovem – Campo Saberes da Terra<sup>13</sup>, juntamente

13 Segundo o site do Ministério da Educação o referido programa tem o objetivo de desenvolver políticas públicas de Educação do Campo e de Juventude que oportunizem a jovens agricultores (as) familiares, com idade entre 18 a 29 anos, excluídos do sistema formal de ensino, a elevação de escolaridade em Ensino Fundamental com qualificação profissional inicial, respeitadas as características, necessidades e pluralidade de gênero, étnico-racial, cultural, geracional, política, econômica e produtivas dos povos do campo, ver <http://portal.mec.gov.br/pnaes/194-secretarias-112877938/secad-educacao>

com o grupo de professores da Agroecologia do Instituto Federal de Brasília e da Coordenação da Secretaria de Educação do Distrito Federal, uma vez que o curso ocorre em parceira, e os referidos egressos estavam atuando como coordenadores e professores.

No momento da pesquisa, podemos dialogar um pouco mais sobre essa prática e os egressos apontaram que a prática agroecológica é uma necessidade para formação tanto dos professores, como também dos estudantes da educação básica, uma vez que a agroecologia deve ser inserida e pautada na formação das escolas do campo. Percebemos que, ao ser protagonistas nas escolas do campo como gestores, essa é uma das primeiras ações desses egressos: inserir a disciplina de Ciências Agrárias e o debate sobre o campo, nos currículos dos cursos onde atuam como docentes.

Essas práticas foram também realizadas pelos egressos da LEdoC UnB, que estão atuando nos estados de Goiás e Mato Grosso, e nos revelam como a autonomia destes professores se faz presente, no protagonismo que assumem na re- organização curricular das escolas nas quais atuam , sendo esse a primeira materialização da qual, de imediato, os egressos sentem a necessidade de transformação das escolas: a inserção, nos currículos, das questões das contradições presentes no próprio campo brasileiro.

Devido a escolha dessa temática, percebemos que a questão ligada a realidade/atualidade e ao contexto da realidade do campo brasileiro, aponta a necessidade de conhecimento de uma prática que possa favorecer um modelo de agricultura que seja uma prática contra hegemônica, mas também que possibilite a relação direta do estudante com a realidade. No momento da foto a seguir, o egresso nos revela que a Agroecologia é uma necessidade e que o mesmo está convicto de que a agricultura limpa é mais saudável para a vida no campo.

Xavier (2016), ao falar sobre as transformações que conseguiu realizar no Colégio Estadual Vale da Esperança, no período de 2009 2012, na escola de educação básica, enquanto foi gestor, apresenta a introdução de uma disciplina para debater exatamente a questão agrária.

---

continuada 223369541/17441-projovem-campo-saberes-da-terra-novo, acesso em 09 de abril de 2017.

**Foto 1:** Pedro Xavier, egresso do curso de Licenciatura em Educação do Campo, no assentamento Pequeno Willian – Distrito Federal.



Fonte: Bittencourt (2016), acervo da pesquisa de campo.

Os nossos estudantes tem uma disciplina de **ciências agrárias**, é bem a questão da produção, um professor que trabalha com eles esse tema e vai pra comunidade deles. E eu como estou na coordenação acompanho isso de dentro da escola. Não fui ainda acompanhá-los na comunidade deles. (Xavier, 2016, grifo nosso)

Sobre a introdução dessa disciplina no currículo da educação básica, o egresso revela que há uma grande dificuldade em acompanhar as ações fora da escola. Essa dificuldade é percebida em todos os níveis da formação da Educação do Campo. No entanto, o fato de constar no currículo nos aponta que há repercussão da formação dos egressos na prática social das escolas do campo:

a gente conseguiu ter autonomia junto com o coletivo de educadores. A gente conseguiu mudar o currículo da escola. A gente colocou o pé no barranco mesmo. A gente não aceitou o “caderno educacional” (Xavier, 2016)

O caderno educacional é, segundo o egresso, o material didático fornecido pela Secretaria de Educação do Governo de Goiás, que deve ser utilizado em

cada aula nas escolas do campo. Questionamos se existia um currículo básico e planejamento da Secretaria de Educação, o egresso respondeu:

Tinha. Mas o currículo básico não ia determinar o que nós íamos ensinar que eram questões importantes para os estudantes, que era: A vivência no campo, a agroecologia, a produção orgânica, a agricultura familiar, a cultura. (Xavier, 2016)

Essa atitude aponta para além da autonomia profissional na ação docente, a defesa da agroecologia como necessária nas ações desse coletivo. Considerando que a Lei de Diretrizes e Bases da Organização Nacional (Lei nº 9.394/96) assegura em seu Artigo Art. 13, inciso I, que os docentes incumbir-se-ão de “participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino”, a atitude e a inserção da disciplina **Ciências Agrárias**, no currículo, pautada no contexto da realidade dos educandos, representa uma ação além de legal e legítima, transformadora na organização curricular das escolas do campo. A agroecologia é, portanto, uma prática nos acampamentos e assentamentos na qual os sujeitos, que pesquisamos, vivenciam. Para Monteiro (2016), também egressa do Curso de Licenciatura em Educação do Campo é a possibilidade de:

A gente tem essa convicção que a produção deve ser, de fato, limpa. Não só para o nicho do mercado. Mas também para o consumo da família. E para vender produto e o excedente de qualidade. E a Agroecologia está dentro disso. A Agroecologia não só no plantio. Mas a Agroecologia que está dentro da comunidade, na organização da comunidade, que vai da decisão da comunidade em não usar veneno. Vai da decisão da comunidade em denunciar qualquer tipo de contaminação que venha a ter tanto na área que eles estão morando, como contaminação aérea e a questão muito rica que a gente está conseguindo trabalhar agora, ultimamente, é a troca de semente. (Monteiro, 2016).

Percebe-se através desse discurso que a Agroecologia aponta ações que vão além do plantio, mas movimenta práticas que necessitam da coletividade proporcionando com isso que as famílias construam internamente de uma rede proteção para desenvolver suas atividades.

É exatamente através dessa rede de proteção que eles podem conferir a origem de sementes, trocar, plantar, cultivar, consumir e escoar o excedente. Nas áreas de Reforma Agrária a Agroecologia é a base da Agricultura Campesina.

**Foto 2:** Elizana Monteiro, egressa do curso de Licenciatura em Educação do Campo, no assentamento Pequeno Willian – Distrito Federal



Fonte: Bittencourt (2016), acervo da pesquisa de campo.

**Foto 3:** Produção inicial em parte de um lote realizada cultivada por Elizana Monteiro, egressa do curso de Licenciatura em Educação do Campo, no assentamento Pequeno Willian – Distrito Federal.



Fonte: Bittencourt (2016), acervo da pesquisa de campo.

No momento desta foto a egressa estava, há dois meses, morando em parte de um lote cedido por outra egressa do curso, para apoiá-la nas atividades de estudo da pós-graduação da Universidade de Brasília. Ela nos mostra como, em apenas 02(dois) meses, já conseguia organizar alguns alimentos básicos para a produção de seu alimento e de suas filhas.

Para Monteiro (2016), as ações de organização e do trabalho ultrapassam os limites dos próprios acampamentos e assentamentos. Para ela “a Agroecologia não se limita ao espaço de produção, ela tem uma amplitude maior. Na educação, na comunidade, na produção e na vida das pessoas e casa muito bem com a Educação do Campo.” (Monteiro, 2016).

O diálogo, com esses egressos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo em um assentamento, no qual, a produção é 100% agroecológica, nos confirmou o Gubur&Toná (2012), nos revelam em relação aos sujeitos do campo envolvidos com a Agroecologia. Essa relação, que deve ser acompanhada de uma coevolução social que exista uma interação entre o ambiente de produção e a existência humana, daí a necessidade do não uso de agrotóxicos e do diálogo de saberes que não sejam exclusivamente técnicos, mas que reconheçam, nos povos dos campos e das florestas, sujeitos privilegiados para práticas agroecológicas, que considerem inclusive, as questões éticas e culturais.

### **Considerações reflexivas**

As reflexões apresentadas em torno da Questão Agrária e que envolvem tanto o Agronegócio quanto à Agroecologia, deveriam ser objetos de debate da relação teoria e prática dos 42 (quarenta e dois) que fazem parte do projeto de expansão da Educação Superior do Campo no País, 10(dez) deles são objeto de pesquisas do Observatório da Educação Superior da Capes, para analisar os riscos e as potencialidades dessa oferta.

Consideramos que os egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade de Brasília, apresentam em suas práticas sociais várias ações que afirmam:

***O envolvimento e compromisso com a questão agrária brasileira, e compromisso com a prática agroecológica,*** sendo esse objeto do saber docente desses sujeitos, comprovados através do discurso e da atuação dos egressos, tanto na escola do campo, quanto em suas práticas cotidianas.

Sabemos que o Brasil tem em seu território, um enorme potencial não só pelo volume de suas terras, mas também pela quantidade de recursos hídricos, necessários à agricultura. Percebe-se que a grande cadeia produtora em torno

do agronegócio e sua relação com a economia, a política e o sistema financeiro, o torna a principal forma de produção de alimentos em larga escala. No entanto, a Agroecologia é uma das formas de resistência que os egressos do Curso de Licenciatura tem adotado, não somente no discurso mas em sua prática social e na ação docente.

Dessa forma, os egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo têm apresentado ações, que valorizam a Agroecologia, como principal prática camponesa em defesa da vida, de uma produção de alimentos, e da vida social das comunidades, pautada no desenvolvimento de outro projeto de sociedade, mas, sobretudo, com base na formação docente, que Curado Silva (2011) defende com uma forma de resistência necessária, para uma formação de professores na perspectiva crítica-emancipatória.

## **Referência**

- ALENTEJANO, P. Questão Agrária e Agroecologia no século XXI. In: MOLINA, M.C. et al. (org.). **Práticas contra hegemônicas na formação dos profissionais das Ciências Agrárias:** reflexões sobre Agroecologia e Educação nos cursos do Pronera. Brasília. NEAD, 2014. (23-57).
- BRUNO, R. **Movimento Sou Agro:** marketing, *habitus* e estratégias de poder do agronegócio. 36º Encontro Anual da ANPOCS. Gt 16 – Grupos Dirigentes e Estrutura de Poder. Fortaleza/CE, 2012
- DIJK, T. A. **Discurso e poder.** Judith Hoffnagel, Karina Falcone (org). 2ª Edição. Reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere.** V. 3. Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política. Rio de Janeiro RJ. Civilização Brasileira, 2007.
- MASSON, G. Materialismo Histórico e Dialético: uma discussão sobre as categorias centrais. **Revista Práxis Educativa**, Ponta Grossa, PR, v. 2, n. 2, p. 105– 114, jul.-dez. 2007.
- MOLINA, M. C. **A Contribuição do PRONERA na Construção de Políticas Públicas de Educação do Campo e Desenvolvimento Sustentável.** Tese (doutorado). Pós-Graduação da USP, São Paulo, em 2003.
- \_\_\_\_\_. 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; HAGE, S. M. **Contradições e desafios na expansão da Educação Superior do campo:** reflexões sobre o Procampo e o Residência Agrária. Mini Curso ANPEd:2016, (No prelo)

MICHELOTTI, F. Resistência Camponesa e Agroecologia. In: MOLINA, M.C et all (orgs) **Práticas contra-hegemônicas na formação dos profissionais das Ciências Agrárias:** reflexões sobre Agroecologia e Educação do Campo nos cursos do Pronera. Brasília. NEAD. 2014. (60-87)

SANTOS, C. B. R. **Projovem Campo – Saberes da Terra:** Experiências e desafios no trabalho interdisciplinar. Monografia. Curso de Especialização *lato sensu* em Educação do Campo para o trabalho interdisciplinar nas áreas de ciências da natureza e matemática UnB/UNIFESSPA/UFMG/UFSC INCRA/PRONERA; SECADI/MEC, 2016.

SILVA, K. A. C. P. C. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 17, n. 32, p. 13-31, jan./abr. 2011.

XAVIER, P. H. G. **Matrizes formativas e Organização Pedagógica:** Contradições na transição da escola rural para escola do campo. Dissertação (Mestrado): UnB, 2016

PLOEG, J. D. Sete teses sobre a agricultura camponesa. In: PETERSEN, P. (org). **Agricultura familiar camponesa na construção do futuro.** Rio de Janeiro: ASPTA, 2009, p. 18-30.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Educação do Campo**, versão 2009.

# A política do procampo na expansão da licenciatura em Educação do Campo na UNIFESSPA: auto-organização dos sujeitos em formação

---

MARIA CÉLIA VIEIRA DA SILVA

MAURA PEREIRA DOS ANJOS

GLAUCIA DE SOUSA MORENO

**Resumo:** Discute-se a auto-organização dos estudantes no Curso de Licenciatura em Educação do Campo, a partir do acesso ao edital do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) na UNIFESSPA que propiciou uma ampliação na oferta de vagas; bem como apoio para permanência dos estudantes na universidade. A constituição de uma Coordenação Político-Pedagógica no espaço de alojamento dos estudantes, vinculada ao curso, organizada com o movimento social, bem como a moradia em espaços coletivos construiu uma dinâmica formativa que permitiu a auto-organização estudantil.

**Palavras Chave:** Formação Docente; PROCAMPO; Educação Superior; Auto organização.

Este trabalho trata da formação de professores do campo considerando outros espaços educativos no curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Para (UNIFESSPA), espaços coordenados pelo Movimento dos Trabalhadores rurais (MST), que constituiu um quadro de educadores para coordenar os trabalhos formativos na organicidade do curso. O objetivo é refletir sobre esse processo formativo que ocorre no espaço de vivência coletiva dos estudantes. Analisamos registro das avaliações realizadas pelos estudantes, considerando o período com recursos do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo). O artigo se trata de empenho inicial de análise das potencialidades que emergem dessa prática pedagógica que, inserida num movimento dialético encontra-se ao mesmo tempo entrelaçada por limites e desafios.

A metodologia utilizada orientou-se na observação participante das etapas formativas e em reuniões de avaliação da última etapa do tempo universidade, análise documental de memórias de reuniões e do Projeto Pedagógico do curso e entrevistas realizadas com representantes de três

turmas que se reúnem em espaço coletivo durante os Tempos Escolas do Curso. Assim, a produção desse trabalho envolveu a colaboração de integrantes da Comissão Político Pedagógica (CPP) e de estudantes do curso<sup>1</sup>. A análise orienta-se pela valorização dos conhecimentos que emergem da vivência coordenada por sujeitos com trajetória no movimento social do campo o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e que deixam marcas na organicidade dos estudantes que integram o curso de Licenciatura em Educação do Campo.

Organizamos o texto em quatro tópicos que abordam: 1. Aspectos teóricos sobre a formação de educadores do campo enfatizando seu vínculo com os movimentos sociais do campo; 2. Apresentação da vivencia coletiva e organicidade coordenada com lideranças do movimento social dos Trabalhadores Rurais Sem Terra no curso de Licenciatura em Educação do Campo; 3. Análise das contribuições da organicidade coordenada pelo movimento social a partir das percepções dos estudantes; 4. Desafios da continuidade da organicidade com o fim do financiamento do edital Procampo.

Nesse sentido, julgamos pertinente a reflexão para identificar o que se acumulou nesse período de vigência do Programa. O foco dar-se-á na organicidade que orientou a vivência coletiva dos estudantes durante os tempos universidades.

### **Movimentos sociais e formação de professores do campo**

Nas últimas décadas os movimentos sociais do campo ganharam visibilidade na reivindicação da educação do campo e da formação de professores do campo e reivindicando um espaço no âmbito das políticas públicas. Nessa perspectiva o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) se constitui uma importante conquista.

Essas iniciativas trazem um conjunto de especificidades que resguardam princípios fundantes do Movimento por Uma Educação do Campo, auxiliando na construção de outro projeto de sociedade que supere a lógica capitalista de exploração dos seres humanos e exploração irracional dos recursos naturais. É necessário construir princípios orientadores dessa outra matriz formativa.

---

1 Agradecemos a colaboração das integrantes da CPP: Maria Raimunda César, Edileuza M. Feitoza, Simone A. Martins, Marcia e das estudantes Tamires Pereira Vieira (turma 2013), Mileny Alves Bezerra (turma 2014) e Nieves Rodrigues Lopes da Silva (turma 2015). Sem as quais a realização deste trabalho não seria possível.

Ao buscar contribuições teóricas para se compreender a questão da auto-organização ou organicidade no processo formativo, dentre várias contribuições, destaca-se a Pedagogia Socialista que nasce da crítica à sociedade e à escola capitalista. A análise das experiências da pedagogia socialista aponta diferenças e contradições, no entanto destacam-se princípios comuns que se alicerçam: na formação plena/integral do ser humano, na compreensão do trabalho no seu sentido ontológico por isso a importância da ligação entre trabalho físico e intelectual nos processos formativos, valorização da vivência coletiva, organização do trabalho coletivo e vínculo da formação com a vida social (CIAVATTA e LOBO, 2012; PISTRAK, 2009). Esta pedagogia exerceu várias influências e inspirou inúmeras iniciativas.

Nas experiências construídas de Educação do Campo, a questão da organicidade está fortemente ligada aos movimentos sociais, principalmente ao MST nos processos de luta e reivindicação, mas que foram sendo sistematizados e assumidos pelo movimento como parte integrante da Educação do Campo. Esse aprendizado foi se constituindo nas lutas e em movimento (CALDART, 2012), pois comprehende-se que são nas lutas que os sujeitos se formam.

### **A constituição da organicidade no curso de licenciatura em Educação do Campo na UNIFESSPA**

A organicidade na Licenciatura em Educação do Campo constitui-se de aprendizados decorrentes da relação entre universidade e movimentos sociais; instituída e construída nos cursos financiados pelo PRONERA nacionalmente nas experiências construídas no Campus Universitário de Marabá e no trabalho realizado pela Escola Família Agrícola de Marabá (EFA da Região de Marabá). Essas experiências eram socializadas e articuladas no Fórum Regional de Educação do Campo do Sul e Sudeste do Pará (FREC SUPA), contribuindo também para a construção do Projeto Político Pedagógico do Instituto Federal de Educação, Campus Rural de Marabá.

As primeiras turmas de Licenciatura em Educação do Campo de 2009 a 2013 não vivenciam a experiência de organicidade organizada como um processo formativo porque o curso foi criado na expansão do Projeto de Reestruturação e Expansão das Universidades – Reuni – constituindo apenas o quadro docente e as salas de aulas, porque não havia espaços na infraestrutura do Campus de Marabá para alojamento (apesar de ser uma reivindicação antiga do movimento estudantil pois o regime intervalar foi instituído desde a criação do Campus em 1987). No curso, os estudantes se auto-organizavam

em repúblicas no entorno do Campus I, e construíram espaços de convivência em grupos por turma; para se manterem no curso.

A UNIFESSPA integrou ao edital nº 02 de 2012 do Procampo. O referido edital previa um quantitativo de vagas para ampliação no quadro de profissionais com 15 vagas de docentes, três técnicos e um apoio financeiro para estruturação dos curso. Como contrapartida a Universidade se comprometeu a ofertar 120 vagas anuais em um período de três anos. Na UNIFESSPA – que já tinha um curso institucionalizado, com turmas regulares desde 2009, ingressaram a partir de 2014 o total de 360 estudantes.

Esse edital também previu despesas de custeios com alimentação e hospedagem, além de auxílio em reprografia no período de três anos. Destacamos que o recorte das turmas financiadas no referido edital foi feito considerando que o curso foi institucionalizado em 2009 e que a UNIFESSPA possui a experiência de turmas no curso que não acessaram esses recursos e o apoio decorrentes deles.

O apoio na permanência dos estudantes durante o Tempo Universidade na implementação dos cursos de Licenciatura pelo edital Procampo permitiu a alocação de espaço físico para alojamento dos estudantes, estrutura reivindicada desde os tempos de Campus Universitário de Marabá, mas que não foi disponibilizado pelo Ministério da Educação mesmo com projeto já aprovado. O espaço alocado na UNIFESSPA foi a Cabanagem, que permitiu a constituição de uma vivencia coletiva das turmas.

A convivência dos estudantes no espaço da Cabanagem demandou o acompanhamento sistemático das atividades, por isso foi encaminhada a constituição de uma CPP para coordenar os processos pedagógicos, pois os docentes dos cursos não tinham experiência e não dispunham de tempo para organizar esse processo.

A organicidade no âmbito dos movimentos sociais do campo; constituiu parte do processo formativo instaurado desde o momento inicial de vida em acampamento. É a partir do trabalho formativo da organicidade que se constituíram as regras de convivência coletiva e as estratégias de resistência nos momentos de enfrentamento de tensões.

O Projeto Pedagógico do Curso (UNIFESSPA, 2014) ressalta que as experiências formativas anteriores construídas em parceria com os movimentos sociais foram o acúmulo que construiu a proposta do curso:

Desta maneira, as experiências construídas na parceria Movimentos Sociais e Universidade, ajudam a provocar no campo teórico-prático o debate sobre a própria escola em perspectiva mais ampla, perseguiendo a utopia de uma escola que, onde quer que esteja, se visualize como espaço-sujeito coletivo comprometido com a construção de conhecimentos voltados à compreensão e transformação da realidade, uma escola comprometida com as mudanças sociais e que consiga acompanhá-las, ao mesmo tempo em que possibilite a formação unilateral, entrelaçando saber universal e saber local, considerando as experiências de vida discentes e investindo nesses para que se tornem sujeitos críticos, criativos e solidários (UNIFESSPA, 2014, p. 13).

A organicidade dos sujeitos no processo das lutas é uma prática decorrente da Pedagogia do Movimento Sem Terra (CALDART, 2012). A relação da universidade com sujeitos coletivos do campo nos cursos ofertados se articula com a perspectiva do Movimento por uma Educação “do” Campo, no sentido de compreender que os sujeitos precisam participar ativamente do processo formativo, por isso a ênfase na expressão “do” para fazer referência à valorização dos sujeitos e aos seus conhecimentos no processo formativo, não sendo meros receptores, mas propositores, construtores do processo formativo.

Em 2014 a CPP do curso era composta por duas pessoas; a equipe foi ampliada a partir da inserção das turmas 2015 e 2016, com um quantitativo em 2017 de seis integrantes. Foram chamados para integrar essa Comissão, militantes do movimento social do campo, bem como graduados e especialistas, que concluíram o curso de formação por alternância, realizado no Instituto Latino Americano Amazônico – IALA, além de representações dos estudantes dos cursos, em um total de sete integrantes.

A CPP do curso é responsável pelas tarefas de construção dos acordos de convivência, coordenação da alimentação, organização dos espaços coletivos bem como construir uma rotina pedagógica com os estudantes que convivem no espaço com reuniões periódicas de avaliação das atividades desenvolvidas.

Uma vez na semana eram realizadas reuniões da CPP com os coordenadores das NB e representantes das equipes, o que possibilitava um constante diálogo, identificando aspectos que precisavam ser melhorados e proposições de ações visando melhorar tais aspectos. Nesse momento também eram discutidas proposições oriundas dos NB e equipes para realização de atividades pedagógicas comuns, como: seminários, oficinas, filmes e noites culturais, se definindo temáticas norteadoras para a realização dessas atividades.

Os estudantes foram organizados em coletivos denominados Núcleos de Base com diferentes idades e perfis definidos pela coordenação da PCC. O trabalho coletivo é estruturante para viabilizar a convivência, portanto os Núcleos foram criados para problematizar as relações humanas de responsabilidade, solidariedade, trabalho coletivo e relações de gênero na construção de outra sociabilidade humana.

Vale destacar que a composição dos NB, se dava ora por grupos aleatórios ora por afinidade entre os membros ou por afinidade na realização das atividades. Na primeira reunião se realizou a distribuição das tarefas identificando casos que demandavam medidas socioeducativas (compreendidas como atividades de correção de comportamentos e de não cumprimento de acordos coletivos), com o objetivo de demonstrar que a vontade do coletivo deve ser valorizada para além da vontade individual.

Tem-se como tarefa principal conciliar estudo e trabalho socialmente útil. Os NB se dedicam às atividades de limpeza e organização dos espaços coletivos (como refeitórios e salas de aula), assim como os espaços dos quartos que são constituídos para realização de tarefas imprescindíveis para viabilizar a convivência coletiva no espaço. Também realizam as tarefas de apoio à cozinha, tais como: lavar panelas, limpar/organizar refeitório e servir as refeições.

Aos finais de semana, muitos estudantes retornavam aos assentamentos e comunidades rurais, permanecendo no espaço coletivo apenas os que moram mais distantes, tendo como referência a cidade de Marabá. A equipe de infraestrutura organizava e coordenava as equipes para assumir a alimentação porque não há cozinheiras nesse período.

Além dos NB que envolviam todos os estudantes nas atividades básicas, eram constituídas equipes ou setores para realização de atividades específicas como: mística-cultura e comunicação, saúde, secretaria e infraestrutura, buscando desenvolver e se responsabilizar pelo bem estar do grupo; desenvolver a criatividade humana e satisfazer as necessidades de lazer. Os integrantes dessas equipes não eram eximidos da realização das atividades nos NB.

A avaliação apresentada pelas integrantes da CPP apontava que, nessa última etapa, a organicidade funcionou melhor. Os NB foram compostos por afinidade, o que facilitou a convivência (na visão das educadoras), sendo raros os casos em que tiveram que intervir. Como foram compostos por afinidade, houve necessidade de “distinguir relação de amizade e trabalho” [no que trata

do senso de responsabilidade]. “Daí tiveram que passar medidas educativas para os melhores amigos..., teve um amadurecimento do grupo” (CPP). Acrescentaram que: “Uma minoria não contribuiu no coletivo” (CPP). Explicaram que alguns coordenadores compreenderam que a função não seria de proteção e nem de “malhar”. e ajudaram a dar ritmo para a etapa – o que se demonstra aprendizados da experiência.

Nas turmas era comum a presença de estudantes mães de crianças pequenas, e para viabilizar maior tranquilidade nos estudos foi constituída a Equipe da Ciranda. A CPP ponderou algumas dificuldades que surgiram no funcionamento da equipe, e explica que: “As cirandeiras que ficaram, todas eram mães. Quando seus filhos saíam, elas deixavam de assumir”, demonstrando a necessidade de repensar outras estratégias para um melhor funcionamento da Ciranda.

### **Vivência em coletivo e organicidade: representações dos estudantes sobre os aprendizados do processo formativo**

As estudantes definem a organicidade em NB como forma de se conhecerem e de organizar o espaço, envolvendo coletivamente os sujeitos como responsáveis pela realização das tarefas necessárias, para manutenção da vivência coletiva. Apresentam diferentes situações para exemplificar essa importância:

As tarefas divididas em NBs. O local sempre tava limpo ou uma imagem de limpo. As panelas sempre estavam lavadas. Porque se não houvesse uma divisão dessa, na hora do almoço, exemplo, como a gente ia comer tendo que dividir as pessoas na hora do almoço; ou como a gente ia limpar, você limpa hoje... e teria uma sobrecarga de tarefa nas pessoas (Estudante, turma 2014).

Há preocupações, no trecho da fala, em construir uma distribuição igualitária do trabalho, evitando sobrecarga de tarefas para outros estudantes e a importância da organicidade na vivência coletiva. Destacam a limpeza dos utensílios domésticos da cozinha, mesmo considerando a quantidade de trabalho intelectual que são cobrados, como leituras dos textos e produção diversas.

Essa importância é primeiro destacada na realização das tarefas domésticas, nem sempre prazerosas mas que perceberam resultado no ambiente limpo e agradável sem grandes esforços devido à quantidade de pessoas envolvidas, e assumem a tarefa de coordenar os outros estudantes

(pois apontaram que já perceberam mudança na postura de outros estudantes). A estudante da turma 2015 relata que:

[...] nessa última etapa, pessoas que reclamavam muito [...] de tudo e não faziam nada passaram até a ser coordenador de nb e incentivando. se a pessoa não fizesse a tarefa, chamava a atenção pra fazer a tarefa porque a responsabilidade não é só de uma pessoas, mas de todos'. isso foi engraçado! e já procuravam saídas alternativas: 'ah, tu não fez isso, então vamos conversar aqui que tu vai fazer tua atividade pra ti ter consciência, que se a gente faz coletivamente não fica pesado pra ninguém, mas se a gente faz sozinho fica. então, vamos ter consciência disso e na prática a gente vai aprendendo'. (estudante, turma 2015).

As estudantes apontam o senso de responsabilidade com as questões coletivas, bem como posturas mais colaborativas, superando aspectos do individualismo. Destacam também que houve melhora no relacionamento interpessoal, pois a capacidade de se expressar possibilita superar a timidez: "Pessoas que quase não conseguiam falar, não se expressavam muito, e a gente percebe que a partir das etapas elas vão melhorando. Membro do NB já começa a ser coordenador do NB, já vão assumindo os processos" (Estudante, turma 2015).

A realização de tarefas cotidianas produz vínculos e relações de amizade, solidariedade e companheirismo com pessoas há pouco tempo desconhecidas, superando as relações individualistas e produzindo um ser social preocupado com a coletividade conforme podemos perceber no relato:

É como se você se brigasse com o seu irmão e na mesma hora tivesse que falar com ele, pedir desculpas. Eu acho que as NBs foi e são de suma importância para qualquer curso, para qualquer curso que se proponha viver num coletivo (Estudante, turma 2014).

Em relação à importância de viver em coletividade podemos concluir que o trabalho de limpeza realizado por muitos estudantes é destacado porque foi realizado com rapidez, sem sobrecarregar o tempo de estudo. Aprenderam a protagonizar e organizar os espaços coletivos, e essas habilidades foram valorizadas em atividades adicionais à Universidade, como o Encontro nacional que ajudaram a organizar e que valoriza o aprendizado como ser humano, além do que se estuda nas atividades de sala de aula.

Nesse processo também há tensões. Essas são destacadas como os momentos de conflitos e as dificuldades das situações que alteram o que já foi estabelecido no cotidiano.

A primeira tensão foi com a chegada dos estudantes beneficiados pelo Edital Procampo, a partir da seleção de 2014. A estudante da turma 2013 apresenta o conflito instalado entre os estudantes de turmas que não tinham apoio financeiro e as beneficiadas com recursos do Edital Procampo. Segundo ela:

Quando começou o edital, as outras turmas; em mim [...] não sei se uma inveja (risos). Poxa, a gente não teve alojamento, xerox, a gente não teve nada, por exemplo, do que os meninos conseguiram através do projeto. E que, pra alguns dos nossos colegas, às vezes alguns ficavam se questionando: 'Mas por que eles têm e a gente não tem?'. Aí até você explicar que isso foi um processo de luta, conquista. A luta é justamente pra garantir que outros companheiros nossos não passassem por isso. Então, assim, foi uma desconstrução porque tinham muitos colegas nossos que entravam em crise mesmo. E queriam também ter alojamento..., assim, houve uma crise na minha turma.

Alguns estudantes da turma de 2013 solicitaram inserção na alimentação e hospedagem, propondo contribuição com gêneros alimentícios. Era a primeira vez que conheciam a organicidade, construída nos movimentos sociais e precisavam reconstruir as relações com os que estão se inserindo.

Havia estudantes que não ficaram alojados no espaço coletivo porque residiam em assentamentos próximos à Marabá mas solicitaram participar da alimentação e isso também se tornou foco de tensão porque precisavam construir regras para que os que apenas realizariam as refeições também contribuissem nos núcleos de base porém o tempo do almoço era curto para se inserir nas tarefas a serem realizadas.

As aulas, durante a etapa, eram realizadas nas três unidades do Campus de Marabá, com distância de até oito quilômetros entre elas. Estudantes que cursavam as disciplinas no Campus III, por vezes optavam por permanecer no horário do almoço, por não realizar as refeições no espaço coletivo, o que dificultava o funcionamento das NBs e o planejamento da equipe da cozinha.

Esses tensionamentos eram pauta de avaliação nos núcleos. As questões não resolvidas eram apontadas para serem debatidas na CPP, conforme aponta o relato abaixo:

Eu lembro que na minha turma, por exemplo, por a gente não ficar no espaço rolou muito essas confusões porque [só ficavam pra alimentação ou quando tinha atividades como seminários, noite cultural...] o pessoal da minha turma, por não ficar no espaço entendiam que não tinham esse compromisso de participar das tarefas. Precisava ter

sempre uma pessoa: “Pessoal da 2013, vamos lá ajudar a lavar as panelas, limpar o refeitório, varrer o chão”. E aí, depois de um tempo, como alguns colegas nossos já foram ficando no espaço junto com as outras turmas e os demais querendo, diretamente ou indiretamente, já foram se conscientizando e foi começando a participar das tarefas (Estudante, turma 2013).

As questões eram resolvidas, mas precisavam ser encaminhadas para o espaço de diálogo, para que os comportamentos que não seriam aceitos fossem avaliados e encaminhar os possíveis impasses. Desconstruir as práticas sociais pautadas no individualismo, bem como nas relações de poder nas relações cotidianas, não é tarefa fácil.

O processo educativo decorre da persistência e repetição das regras estabelecidas coletivamente, visando a construção de práticas de superação das relações sociais desiguais e que por fim também envolve escolhas.

O relato de uma estudante que não ficava hospedada, mas que participava das refeições e das tarefas coletivas realizadas. Ela diz que:

Eu não fiquei no espaço pra poder dizer eu vi isso, eu vi aquilo. Mas o pouco que eu participei, nas tarefas que eu participei desde o lavar a panela e no final de semana participar de seminários, assistir filme, as bibliotecas a tua disposição... todo um material que, de fato, você não teve no período do curso, mas você teve essa opção de participar diretamente. Você teve, você pode participar, pra mim foi muito rico o aprendizado e a garantia de você ver que outros estudantes podem continuar no curso devido a isso, preenche um pouco daquelas lacunas que a gente sempre vem dizendo (Estudante, turma 2013).

Os estudantes da turma 2013, segundo o relato, tinham autorização para participar da organicidade e da vivencia coletiva. Mesmo os que não tinham interesse no alojamento podiam participar das refeições, participavam dos NB e das diversas atividades pedagógicas.

As tensões apontadas pelas entrevistas foram o primeiro momento de constituição da organicidade, com as primeiras turmas que passaram a conviver diariamente. A estrutura física da UNIFESSPA, funcionando em três unidades, não contribuiu para facilitar o trabalho organizado. Os tempos diferenciados de convivência entre os que residem nos alojamentos e os que apenas realizam as refeições apresentam diferença também no grau de interação entre os estudantes, e na possibilidade do aprendizado do grupo. Mas há os espaços de formação e as festas, espaços que integram todos os estudantes do curso.

Podemos concluir que a percepção dos estudantes que vivenciam tanto a organicidade quanto os aprendizados da convivência coletiva destacam as tensões iniciais entre as turmas que receberam apoio e as que formalmente não tinham. A infraestrutura da UNIFESSPA subdividiu em três Campus e os problemas decorrentes de garantir o deslocamento e a vivencia nas atividades das NB, bem como a separação entre os estudantes que se alojaram e se alimentaram no espaço e os que apenas realizam as refeições, para construir regras em que todos contribuíssem. Essas são as problemáticas apresentadas para construção da proposta de organicidade na UNIFESSPA.

Os estudantes vivenciaram essa experiência no Curso de Licenciatura na UNIFESSPA e construíram uma representação de que todos os cursos de Licenciatura em

Educação do Campo eram pautados por esses princípios. Vivenciaram a experiência de se reunir no Encontro Nacional dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo, em Cruz das Almas na Bahia, e pela primeira vez se encontraram com as dinâmicas de outros cursos. Uma das questões que lhes chamou a atenção foi que alguns cursos não têm relação orgânica com o movimento social; e são pautados apenas nos conteúdos acadêmicos das disciplinas.

O choque é apontado no relato abaixo:

No encontro nacional dos estudantes a gente percebeu que a organicidade dava certo. No encontro nacional [dos estudantes], teve uma tentativa de organicidade, mas, fora a gente e alguns estudantes da Bahia, ligados aos movimentos sociais, a gente percebe que a educação do campo a nível nacional tá muito distante dos movimentos, na forma organizativa [...] Vê pelas falas, a sua postura diante das atividades, do diálogo mesmo. Porque pro encontro nacional ser dos estudantes, sinceramente foi frustrante porque imaginava uma unidade na luta e a gente não viu isso. [...] Eu percebi uma disputa, essa questão da região. Um curso querendo se sobrepor sobre o outro (Estudante, turma 2013).

Segundo as representantes dos estudantes no curso, membro do Centro Acadêmico Paulo Freire, foi proposta uma organicidade para construir o referido encontro e elas não tiveram dificuldade na inserção nos NB, pois já estavam acostumados com essa proposta no curso:

O que a gente pode observar também é que, como a gente tinha vivido o processo das NBs, conseguimos dar tom em muitas NBs, pro trabalho funcionar, pras tarefas serem cumpridas. Mas a gente via que

era só a gente da UNIFESSPA e algumas pessoas que participavam de movimentos (Estudantes 2013, 2014, 2015).

O aprendizado de se organizar coletivamente tem contribuído no desenvolvimento de habilidade de coordenação/protagonismo dos estudantes, bem como a capacidade de interação com outros sujeitos, por isso apontam aprendizados que não teriam apenas em sala de aula.

A questão da organicidade dos estudantes dentro do curso, extrapolou a dimensão do cotidiano do curso para a dimensão política organizativa dos estudantes, expressa na constituição do Centro Acadêmico dos Estudantes da Educação do Campo (CAEC). A necessidade da constituição desse instrumento político de representação dos estudantes já era apresenta por turmas anteriores, mas se efetivou em 2016, com a organicidade instituída a partir do financiamento do Procampo. A criação do CAEC partiu da necessidade de organização política frente aos inúmeros problemas vivenciados pelos estudantes.

A gente é estudante do curso de educação do campo, a gente tem um contingente grande. “E aí, vocês se organizam em quê?”. Foi aparecendo um milhão de problemas com os meninos na faculdade, problema com prefeitura, problema dentro do curso, fora do curso e aí o CAEC nasce dessas confusões, desses conflitos, mas nasce com a intenção de propor essa organização dos estudantes por dentro da universidade (Estudante, turma 2013).

As estudantes expõem que têm facilidade em se reunir durante a etapa na universidade para discussão e deliberações, no entanto, essa facilidade não se estende ao tempo comunitário, período em que retornam para suas localidades. A dificuldade acentua-se devido às distâncias, dificuldades financeiras de deslocamento como também dificuldades de liberação do trabalho.<sup>2</sup>

Destacam que a vivência nos NB foi estruturante para viabilizar o funcionamento do CAEC.

A gente pode observar que o centro acadêmico, se não houve as NBs, como no encontro dos estudantes, nós como centro acadêmico estávamos meio que, igual os outros, perdidos na verdade. O centro acadêmico, com a organicidade que já existia das NBs, foi de suma

<sup>2</sup> Os estudantes são oriundos de 26 municípios do Pará, 3 do Maranhão e 1 do Tocantins, como apontou síntese elaborada pelos professores Margarida Negreiros e Rodrigo Muniz, em 2016 (não publicado).

importância. E a gente pode observar que a coletividade tá impregnada na gente (Estudante, turma 2014).

A experiência de organicidade nos NB extrapolou o âmbito micro. Nesse sentido, emerge a importância pedagógica da organicidade na vivência coletiva, visto que contribui na formação do ser humano em suas diferentes dimensões: social e político, capaz de gestar outras relações, outra sociedade.

a organicidade se faz necessária para poder romper as barreiras de uma sociedade que a gente vive, é pra poder perceber que a partir do coletivo a gente consegue se construir como seres humanos, como educadores que vão formar outras pessoas. A gente vai conseguindo sobreviver e vencer os problemas coletivamente, muito melhor do que individual.

Apesar disso, a organização dos estudantes dentro da universidade tem ganhado visibilidade; constituem o Centro Acadêmico com o maior número de estudantes da universidade – 338 estudantes e tem garantido “O Dia do CAEC” na programação do tempo universidade. São interrompidas todas as aulas e dedica-se esse dia para os estudantes se encontrarem e discutirem suas questões como parte do processo formativo.

A experiência de organização do CAEC, como também, a vivência à frente da coordenação desse instrumento representativo dos estudantes propicia inúmeros aprendizados, considerando que precisam lidar com uma diversidade de problemas e cobranças: “Quando a gente assume, vêm os problemas, as cobranças e as responsabilidades. Não é fácil. Nem tudo é flores. Mas a gente vê que as pessoas têm procurado, mesmo que minimamente, se inserir nos processos” (Estudante, turma 2015).

É consensual entre as estudantes que umas das grandes conquistas foi a constituição do CAEC, visto que atende a angústia inicial “como é que a gente se organiza?”, “Como constituir algo que nos represente na Universidade?”. Avaliam que, com o CAEC, “hoje em dia a gente assumiu de fato essa tarefa de se enxergar mesmo no coletivo”:

### **Desafios da continuidade da organicidade com o fim do financiamento do Edital Procampo**

Em 2017 se encerram os recursos do Edital, no entanto, as turmas que ingressaram ainda não concluíram o curso pois sua duração é de quatro anos. e os estudantes apresentam o dilema, em situação de instabilidade quanto à sua permanência e conclusão do curso. Apresentam que essa é uma

preocupação para continuidade da convivência coletiva nas próximas etapas. Esse foi o ponto debatido pelo CAEC:

Nessa última etapa, uma das coisas que moveu o dia dos estudantes foi “Como a gente garante que a gente vai permanecer unido, sendo que a gente não vai ter mais recurso?”. E a angustia dos colegas era justamente essa: Poxa, como é que a gente vai viver em coletivo, se a gente não vai mais ter esse recurso que vai garantir isso pra gente? (Estudante da turma 2013)

Revela que está no centro da preocupação dos estudantes a questão “Como se mantém vivendo juntos?” o que provoca reflexão sobre a importância dos vínculos de amizade que foram construídos no processo. À forma que esse vínculo contribui para efetivação do estudo e da vivência coletiva na universidade (numa estrutura que não dispõe dessas condições materiais), a estrutura física da universidade induz práticas individuais.

Pra gente se organizar junto. Essa preocupação do coletivo. E pra mim de certa forma, é o que me deixa de olhos bem, porque até conseguir fazer isso, foi um caminho bem difícil. Mas até eles se sentirem parte do CAEC, das NBs, foi um processo de construção e isso prova que outros caminhos são possíveis. Que mudar uma sociedade não de um dia pra noite. Mas vai se mudando aos poucos a consciência. Talvez isso é o que nos alimente (Estudante da turma 2013).

Com o término de vigência do apoio às Licenciaturas em Educação do Campo que não coincidiram com a finalização das turmas que ingressaram no âmbito do programa, inúmeras dificuldades recaíram sobre esses cursos, colocando os estudantes numa situação de instabilidade quanto à permanência e conclusão.

Nesse sentido, há que se destacar que as condições materiais são imprescindíveis para concretizar a proposta pedagógica. Como o Edital do Procampo possuía, inicialmente, elementos que contribuíram na estruturação da proposta pedagógica dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo.

O término do apoio financeiro do Edital revelou a fragilidade nas condições materiais para a manutenção da proposta pedagógica. Os estudantes reafirmam que as condições materiais são imprescindíveis para concretizar a proposta pedagógica e para sua permanência na universidade.

Há que se considerar ainda a conjuntura atual marcada pela retirada de direitos e fragilidade na manutenção da educação pública, com projetos de mercantilização da educação avançando (FREITAS, 2014). Talvez um dos

grandes desafios colocados para a Faculdade de Educação do Campo seja a busca de soluções para a continuidade da organicidade nos cursos fomentados a partir da vivência coletiva.

### **Considerações finais**

O estudo sobre as potencialidades da organicidade do curso, constituída a partir do financiamento do Procampo, com a vivência coletiva dos estudantes no curso de Licenciatura em Educação do Campo da UNIFESSPA, apontam como imprescindível a construção de um projeto formativo em diferentes dimensões e espaços formativos. Destacamos o trabalho coletivo, o trabalho manual e intelectual como partes do mesmo processo formativo, o protagonismo e a autogestão na construção de uma proposta de “formação *omnilateral*”.

As atividades de organicidade na vivência coletiva contribuem para a materialização da alternância de processos educativos em diferentes espaços formativos, destacando que durante o Tempo Universidade, elas são apontadas em diversos tempos, tais como: em sala de aula, nas místicas, na realização das atividades domésticas de diferentes ordens, nos seminários organizados pelos estudantes e pelos cursos, nos atos políticos e nas noites culturais. As últimas têm se constituído como espaços de aprendizados artísticos, apontando a dimensão da cultura como espaço para problematizar os padrões estéticos instituídos nessa sociedade.

A proposta de “formação ominilateral” aponta que é preciso desenvolver os seres humanos em muitas dimensões e construir novos padrões de sociabilidade e relações humanas. A falta de apoio financeiro para garantir esse espaço formativo fragiliza a proposta pedagógica do curso de Licenciatura em Educação do Campo.

Consideramos que a organicidade traz ricas possibilidades de se repensar a vida, imprimindo-lhe diálogo com a diversidade de povos dessa região Amazônica. Nesse sentido, é preciso considerar as contribuições das práticas formativas e sua contribuição na organicidade no Curso de Licenciaturas em Educação do Campo.

Entendemos que é necessário avançar na efetivação de políticas de Estado para construção de alojamentos e restaurante universitário, que são políticas permanentes para construir uma articulação das políticas, bem como a necessidade de políticas de apoio à permanência estudantil para efetivar a qualidade da educação superior.

Como resguardar a convivência coletiva? Essa aparece como uma preocupação recorrente expressa pelos estudantes considerando o fim dos recursos do Edital Procampo. Apontam a necessidade de lutar para conquistar espaços permanentes na universidade. O direito à educação superior pública continua a ser reivindicado, ainda mais no atual contexto da crise brasileira. Dessa forma a necessidade de fortalecer a organização política dos estudantes expressa através do CAEC assume destaque.

Sabendo que essa perspectiva se assenta num contexto com muitos limites em que o estímulo a processos democráticos e de protagonismo dos sujeitos, visando sua autonomia, é visto como perigoso e tende a ser combatido, há que se evidenciar tais conflitos se almejamos sua superação.

Em 2017 se encerram os recursos do Edital, no entanto há turmas que ingressaram e ainda não concluíram o curso (pois tem duração de quatro anos), e os estudantes permanecem em situação de instabilidade quanto à permanência e conclusão do curso.

É preciso reafirmar que as condições materiais são imprescindíveis para concretizar a proposta pedagógica e para a permanência dos estudantes na universidade. O término dos recursos previstos no Edital revela a fragilidade nas condições materiais para a manutenção da proposta pedagógica. Há que se considerar ainda a conjuntura atual marcada pela retirada de direitos e fragilidade na manutenção da educação pública.

## Referências

- CALDART, R. Pedagogia do Movimento In: CALDART, R.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo.** – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012 (p. 546-553).
- CIAVATTA, M.; LOBO, R. Pedagogia socialista. In: CALDART, R.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo.** – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012 (p. 561-569).
- FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, nº. 129, out.-dez., 2014. p. 1085-1114.
- FRIGOTTO, G. Educação omnilateral. In: CALDART, R.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). **Dicionário da Educação**

**do Campo.** – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012 (p. 265-271).

MEC. **Procampo.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/tv-mec>>, acesso aos 27 fev. 2017.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. Licenciatura em Educação do Campo. In: CALDART, R.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Dicionário da Educação do Campo.** – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012 (p. 466-472).

PISTRAK, M. M. **A escola-comuna.** 1. Ed.. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ – UNIFESSPA. **Projeto Político Pedagógico do Curso e Licenciatura em Educação do Campo.** Faculdade de Educação do Campo. Marabá, Pará mimeo, 2014, 153 p.

# Trabalho e cultura nos processos formativos da Escola do Campo em uma Comunidade Kalunga

---

MARIA JUCILENE LIMA FERREIRA

MÔNICA CASTAGNA MOLINA

**Resumo:** Objetivamos com este estudo discutir a relação entre trabalho, cultura e processos educativos na escola de uma comunidade campesina. Para tanto, elencamos as seguintes indagações: o que compete à escola fazer com a peculiaridade cultural da comunidade Kalunga? É possível ignorar as especificidades socioculturais em função da natureza do conhecimento escolar, do conteúdo curricular prescrito ou das exigências das avaliações? A metodologia de pesquisa pautou-se em analisar as informações coletadas em observação *in loco*, rodas de conversa com educandos e moradores da comunidade. Os resultados apontam características do trabalho, da vida e manifestações culturais da comunidade pesquisada e possíveis relações como atividades escolares. Finalmente, se considera os processos educativos com perspectiva metodológica que articula a realidade social e a organização do trabalho pedagógico, bem como se colocam as categorias trabalho e cultura como elementos fundantes para a articulação entre o conhecimento escolar e a produção da vida no campo, com vistas à intervenção crítica e de transformação da realidade estudada.

**Palavra-chave:** Trabalho; Cultura; Escola do Campo.

O Projeto de Educação do Campo protagonizado pelos movimentos sociais populares do campo, ao se desafiar a organizar uma perspectiva formativa de caráter crítico e emancipador para a Escola do Campo impõe aos processos educativos escolares o aprofundamento teórico-prático acerca de duas categorias fundantes destes processos: trabalho e cultura.

O trabalho, sob esse pressuposto, se constitui a mola propulsora da produção e reprodução da vida. Contradictoriamente, para além dos tipos e modos de exploração da força humana de trabalho pelo capital, ele é também atividade elementar, a partir da qual também se ampliam as possibilidades de produção do próprio ser humano “como um ser da natureza, mas também como produto da sociedade e da cultura de seu tempo” (FREITAS, 2012, p. 749).

A cultura, por sua vez, intrinsecamente relacionada às atividades de ocupação humana é um produto da experiência particular e social que os

homens vivenciam entre si e nos diferentes grupos sociais de que fazem parte. Expressa, ainda, a relação humano/natureza, na medida em que o homem porta consigo a capacidade singular de se antecipar ao próprio ato de agir, refletindo-o. A cultura é por isso mesmo, processos de criação e recriação da vida e do próprio homem. (BRANDÃO, 2002)

Tratam-se de categorias que assumem dialeticamente, no Projeto de Educação do Campo, o lugar de fundamento e de conteúdo específico dos processos formativos na Escola do Campo. Nesse sentido, objetivamos com este estudo discutir aspectos das relações que se estabelecem entre as atividades pedagógicas da Escola do Campo, o trabalho e aspectos culturais da comunidade local onde a escola objeto da pesquisa está inserida.

No processo de pesquisa perseguimos as seguintes indagações: o que compete à escola fazer com a peculiaridade cultural da comunidade Kalunga? É possível ignorar as especificidades socioculturais em função da natureza do conhecimento escolar, do conteúdo curricular prescrito, da exigência das avaliações do sistema escolar? Objetivamos, principalmente, a problematização das relações que se estabelecem entre trabalho, cultura e processos educativos na escola de uma comunidade camponesa.

A pesquisa foi realizada entre os anos 2013 a 2014, fundamentada em estudos e debates realizados na linha de pesquisa Educação do Campo e Educação Ambiental, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Brasília-UnB.

Nesse sentido, trataremos a seguir de apresentar aspectos da história de luta dos trabalhadores do campo, as bases conceituais da Educação do Campo. No desenvolvimento das discussões explicitaremos as concepções de trabalho, cultura e a relação destes com os processos formativos na Escola do Campo.

### **Apontamentos sobre a educação do campo, projeto pedagógico e político, correspondente**

O termo Educação do Campo nomeia, notadamente, uma das principais bandeiras de luta dos povos camponeses. O referido termo adquiriu corpo por ocasião da “preparação da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 30 de julho 1998” (CALDART, 2012, p. 258). E de lá para cá se constitui em um projeto de educação que reivindica objetivos, conteúdos, forma, avaliação e gestão escolar condizentes com a peculiaridade da produção da vida e da cultura do

povo camponês, com o firme propósito de perseguir a transformação da realidade educacional, postas nas áreas de Reforma Agrária.

Destacamos algumas características elementares que constituem a essência da Educação do Campo: a primeira diz respeito à luta por políticas públicas que favoreçam as perspectivas críticas e emancipadoras de educação, voltadas para os interesses da classe trabalhadora camponesa. Trata-se de uma contraposição à educação e aos processos educativos alheios às reivindicações e anseios da luta dos camponeses, ou seja, uma proposição de enfrentamento das políticas neoliberais para a educação e para a produção da vida no campo.

Dito isto, é forçoso afirmar que estão em questão os problemas de fundo que se expressam nos processos de precarização das condições físicas da escola, do trabalho docente, dos recursos materiais disponibilizados, da oferta de merenda e do transporte escolar, dentre outro aspectos.

Dados apresentados por Molina (2014) informam que mais de 32 mil escolas rurais nos últimos dez anos foram fechadas (de 102 mil, em 2002 para 70 mil, em 2013). No tocante à formação docente, afirma ainda a autora que há a estimativa de que dentre os 311.025 docentes que atuam no campo, em efetivo exercício, 61% não tem formação de nível superior, o que significa um contingente de aproximadamente 178 mil professores sem a formação adequada atuando nas Escolas do Campo.

Nesse sentido é que a luta dos movimentos sociais populares organizados exige a implementação de políticas públicas que promovam melhores condições de estudo, de trabalho e de vida no campo. Requer a compreensão de que o Projeto de Educação do Campo não se restringe apenas às questões da educação e formação do povo camponês, mas inclui uma concepção de campo e de sociedade distinta daquelas que se vinculam ao sistema capitalista e a orientações de políticas neoliberais.

Segundo Caldart (2012, p. 261),

Ainda que a Educação do Campo se mantenha no estrito espaço da luta por políticas públicas, suas relações constitutivas a vinculam estruturalmente ao movimento das contradições do âmbito da questão agrária, de projetos de agricultura ou de produção no campo, de matriz tecnológica, de organização do trabalho no campo e na cidade... E as disputas se acirram ou se expõem ainda mais quando se adentra o debate de conteúdo da política, chegando ao terreno dos objetivos e da concepção de educação, de campo, de sociedade, de humanidade (CALDART, 2012, p. 261)

Cabe destacar que os movimentos sociais populares do campo, organizados, cumprem um papel importante na disputa por implementar uma nova ordem social, uma outra lógica de produção da vida e de organização social, sobretudo, porque eles representam a expressão viva dos interesses, anseios e demandas da classe trabalhadora que vive no campo.

Dito de outra maneira, os movimentos sociais populares se caracterizam como sujeitos coletivos, produtores de direitos, forçando o Estado social a cumprir suas obrigações e deveres de garantir o acesso a direitos sociais como educação, saúde, seguridade social, dentre outros aspectos (MOLINA, 2010); (FERREIRA, 2015).

Portanto, a emergência de outro projeto de campo, que não seja regido pelo lucro a ser obtido indiscriminadamente pela concentração de terra e produção de monocultura em larga escala, é fato diante dos riscos a que o homem está submetido com o avanço da tecnologização e artificialização da produção agrícola. Nesse sentido, o Movimento da Educação do Campo busca “[...] ser uma ação educativa no sentido da contra-hegemonia, capaz de contribuir com a promoção de profundas transformações na sociedade brasileira” (MOLINA, 2010, p. 137). É necessário salientar que é grande a vulnerabilidade do camponês à submissão do projeto do capital, assim como são grandes os desafios que se apresentam aos movimentos de luta social do campo pela superação do paradigma vigente.

Quanto à terceira característica, diz respeito à construção da Escola do Campo, a qual deve estar sedimentada nas premissas basilares da Educação do Campo e se desafiar a implementar uma outra lógica para a realização de processos formativos escolares, a saber:

- Buscar articulação com os diversos seguimentos da comunidade camponesa;
- Organizar o trabalho pedagógico a partir da realidade social concreta;
- Lutar para garantir o acesso ao conhecimento, inclusive aquele produzido na história da humanidade;
- Primar pela gestão e trabalho coletivos e pela auto-organização dos estudantes;
- Orientar-se pelo protagonismo dos sujeitos do campo, no âmbito da gestão e organização do trabalho pedagógico;
- Tomar o trabalho como princípio educativo;

- Buscar a superação do conhecimento fragmentado e a superação da dicotomia entre teoria e prática (FERREIRA, 2015, p. 102-103).

Diante de tais prerrogativas a Escola do Campo deve se constituir como lugar de rebeldia e enfrentamento. No primeiro aspecto porque seus projetos e ações estão na contramão do contexto educacional vigente, se apresentam irreverentes, incomuns ao projeto educacional vinculado ao sistema capitalista, necessitando expressar a insatisfação com as propostas pedagógicas que chegam à escola prontas para serem executadas e fazendo proposições condizentes com os sujeitos em formação e o contexto social do território. No segundo porque para se efetivar os trabalhos pela lógica dos interesses da classe trabalhadora será preciso aglutinar forças coletivas, organizadas que articulem a comunidade local, as instâncias políticas do território e a comunidade escolar nos atos de resistência que se fizerem necessários.

Segundo as Diretrizes operacionais para educação básica das escolas no campo, no parágrafo único do Art 2º

[...] a identidade das escolas do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede da ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no País. (Brasil, 2002).

Trata-se de uma definição de escola que busca cultivar um conjunto de princípios que devem orientar as práticas educativas que promovem – tendo como intencionalidade oportunizar a ligação da formação escolar à formação para uma postura na vida, na comunidade – o desenvolvimento do território rural, compreendido este como espaço de vida dos sujeitos camponeses (MOLINA, 2012).

No momento atual em que se evidenciam rupturas políticas, cuja natureza buscamos compreender e identificar novas alternativas para enfrentar o governo sem voto e as mudanças que ele promove. A direita, sem receio algum, escancara a usurpação de direitos sociais historicamente conquistados pela luta dos trabalhadores, criminaliza os movimentos sociais, prende suas lideranças, ataca a liberdade de expressão, promove o maior arrocho social, já visto no país (Proposta de Emenda Constitucional – PEC 241/55, aprovada na Câmara do Senado em 13/12/2016) dentre outras mazelas em curso. Nesse sentido, a formação de sujeito enredada sob os princípios basilares da Educação do Campo se apresenta cada vez mais imprescindível e a Escola do Campo,

não o único lugar, mas um lugar de excelência para a formação dos camponeses (MOLINA 2012); (BAVA, 2016).

Para tanto, a discussão de Freitas (2008) sobre os pares dialéticos: conteúdo e forma, objetivos e avaliação se faz elementar no sentido de esclarecer as questões tão oportunas aos processos formativos da escola: “o que ensinar? ”; “Como ensinar? ”; “E para que ensinar? ”.

Consoante a estas discussões trataremos a seguir sobre como o trabalho pode compor os processos formativos da escola.

### **Trabalho no campo e relações entre escola, cultura e comunidade**

Na conjuntura política e econômica do país, há o avanço desenfreado do Estado mínimo, no qual são transferidos para o mercado todas as políticas e serviços que antes eram vistos como direitos e como bens de serviços públicos e universais (BAVA, 2016).

Isto não é uma tendência fortuita, mas inerente à lógica de funcionamento do sistema capitalista. No caso do trabalho no campo, atualmente o avanço desmedido do agronegócio, acarreta o êxodo rural, o fechamento de escolas, o desemprego, a precarização, intensificação e informalização do trabalho e a carência de políticas públicas.

Há um intenso avanço das monoculturas, a exploração da terra de forma descuidada e criminosa por meio do desmatamento, do uso de sementes transgênicas, do uso de agrotóxico e outros insumos prejudiciais ao solo, aos rios e à vida humana são alguns dos problemas enfrentados pela classe trabalhadora do campo. Dessa maneira, o trabalho, sob a égide do capital, se configura danoso para a natureza e o próprio homem (ALENTEJANO, 2012).

Por outro lado, ações contra-hegemônicas implementadas pela luta dos trabalhadores camponeses, organizados em movimentos sociais populares, primam por outra lógica de trabalho e de relação com a natureza e com os homens entre si. O trabalho no campo sob a perspectiva da contra-hegemonia toma como referência a Agroecologia, assim como os movimentos sociais populares do campo promovem estudos e oportunizam espaços e tempos para apreensão de conhecimentos sobre os meios de produção de base agroecológica. Tais ações contra-hegemônicas explicitam as contradições que a lógica do capital estabelece nas relações entre homem/natureza, homem/homem.

Dessa compreensão emergem os argumentos que respaldam os princípios da Educação do Campo para a proposição de processos educativos/formativos em que o trabalho, como princípio educativo, em todas as suas dimensões, seja o mediador das relações entre escola, conteúdo e comunidade.

Se cabe à Escola do Campo desenvolver o trabalho pedagógico a partir da realidade social da comunidade em que está inserida e das contradições presentes; se a ela compete buscar a superação do conhecimento fragmentado e a superação da dicotomia entre teoria e prática, defendemos que as relações de trabalho na comunidade e nas sociedades e os meios de produção da vida, devam ser o ponto de partida e de chegada dos trabalhos pedagógicos.

Segundo Alentejano (2012), o campo brasileiro é provido de ampla diversidade de relações de trabalho e de apropriação de terras e de relações com a natureza, a saber: “assalariamento, permanente, temporário, trabalho familiar, coletivo e semicoletivo, assim como tradições culturais que resultam num sem-número de denominações dos trabalhadores do campo brasileiros: seringueiros, quebradeira de coco, ribeirinhos [...]” (ALANTENJANO, 2012, p. 757-758).

Essa afirmação reforça a defesa de que o estudo e conhecimento sobre estas formas de trabalho, cultura, relações sociais entre homem/natureza, homem/homem não podem estar alheias aos processos educativos/formativos, sobretudo, porque ao mesmo tempo em que são conhecimentos ligados à vida, à história dos sujeitos que vivem no campo podem se tornar conteúdo escolar, são também conhecimentos oriundos do fazer cotidiano das pessoas, no processo de produção da vida que necessitam estar integrados ao currículo escolar.

Esse estudo perpassa pela compreensão do caráter humano do trabalho, o qual se faz imprescindível constar no conteúdo pedagógico escolar. Nesse sentido, entendemos trabalho como princípio educativo – as atividades de estudos teóricos e práticos, adequadas a cada nível de ensino e faixa etária correspondente, que os estudantes possam realizar, tendo a finalidade maior de compreender as relações de trabalho e meios de produção produzidos ao longo da história da humanidade (FREITAS, 2012).

O trabalho como princípio educativo, se tomado, na Escola do Campo como mediador dos processos formativos escolares pode problematizar as relações de trabalho em diferentes instâncias sociais. Ele educa, na medida em que se indaga, se reflete, se avalia as possibilidades e consequências de

trabalhos, as quais estão intrinsecamente relacionadas à qualidade de vida dos trabalhadores.

A escola, como espaço de socialização e de produção de conhecimento, de acordo com as condições materiais que possua e o projeto educativo que assuma, tem a seu favor o trabalho como elemento fundante de suas ações e a possibilidade de estabelecer relações socioculturais importantes no processo formativo que promova.

Por meio do trabalho, pelo estudo crítico e reflexivo da realidade social em que a escola se insere são muitas as chances de acesso ao conhecimento produzido pela humanidade sobre sua própria história, na relação com o trabalho e, ao mesmo tempo produzir conhecimentos novos de perspectiva crítica, humanizada e emancipadora que envolva o modo e meios de produção da vida, no campo, ou seja, pode estabelecer relações socioculturais elementares para a formação dos sujeitos envolvidos no processo.

Dessa forma, importa relembrar o pensamento de Chauí (2000) quando afirma que

A cultura é a criação coletiva de ideias, símbolos e valores pelos quais uma sociedade define para si mesma o bom e o mau, o belo e o feio, o justo e o injusto, o verdadeiro e o falso, o puro e o impuro, o possível e o impossível, o inevitável e o casual, o sagrado e o profano, o espaço e o tempo. A cultura se realiza porque os humanos são capazes de linguagem, trabalho e relações com o tempo. A cultura se manifesta como vida social, como criação das obras de pensamento e de arte, como vida religiosa e vida política. (CHAUÍ, 2000, p. 61)

A cultura é toda criação humana desencadeada a partir das relações entre os seres humanos e deles com a natureza que envolve inferência, cuidado, cultivo no processo de criação, inclusive da própria forma de vida. Trata-se, também, de tradições, saberes, interações e referências que norteiam as atividades diárias da vida na comunidade.

Nesse sentido, as relações sociais, as tradições e manifestações da vida devem ser foco de estudo e de análise nas atividades pedagógicas da escola.

Por exemplo,

[...] posta a nu, uma cerimônia duradoura e recorrente como uma Folia de Santo Reis revela múltiplos tipos de compromissos e estilos peculiares de alianças entre parentes, vizinhos e parceiros [...] ele não deixa de lado praticamente nenhum feixe social de relacionamentos que, de outra maneira e entre outros e os mesmos símbolos e nomes,

são vividos na experiência cotidiana do trabalho ou do parentesco. (BRANDÃO, 1991, p. 18).

Brandão (1991) também destaca a importância da dimensão formativa que as manifestações culturais possibilitam ao trabalho pedagógico da escola, pois conforme constata o referido autor, nelas se estabelecem relacionamentos, se definem e se recriam símbolos e nomes, se produzem experiências em diferentes segmentos, que movimentam história a passos largos ou a passos lentos, de um tempo, de um lugar.

Também consideramos que pelo trabalho se dinamiza e se produz cultura, sobretudo, no tocante ao trabalho no campo – trabalho vivo, produzido entre familiares e/ou em comunidade pelos princípios do campesinato, essa dinâmica e produção se ressignificam, porque nas relações que se estabelecem aí, o trabalho não se dá só pelo ato de trabalhar, pelo salário ou por uma carga horária a cumprir, mas pela compreensão de pertencimento do camponês com a terra, a natureza e o outro, que como coletividade vivencia a mesma experiência.

É importante salientar que não estamos romantizando as relações sociais, em comunidades do campo, pois os conflitos, divergências e contradições estão por toda parte onde o ser humano se faz presente, no entanto, entendemos que há uma peculiaridade da vida no campo que predomina, que caracteriza o trabalho do camponês – sentir-se filho da terra.

Nesse sentido, trabalho e cultura, como afirmado anteriormente são categorias elementares para a definição de um projeto político pedagógico para a Escola do Campo. Em outras palavras: “A agricultura traduz, sem equívoco, uma relação humano-natureza marcada pelo sentido de forte conexão, de pertencimento, de ato transformador e criador, uma reação fundada no cuidado[...]” É, portanto, identidade humano/natureza. [...] (TARDIN, 2012, p. 179).

Assim, quando indagamos sobre o que compete à escola fazer com a peculiaridade cultural do povo que vive no campo – reafirmamos que se trata de articular a produção de conhecimento (função da escola) com as formas de vida e a produção da subsistência presentes nas diversas comunidades do campo brasileiro. As pesquisas de Sá & Molina (2010), Caldart (2011), Molina & Sá (2012) fazem uma referência consistente aos princípios, conteúdo e forma que os processos pedagógicos na Escola do Campo devem assumir.

Ainda nessa discussão sobre o conteúdo e forma do trabalho pedagógico na Escola do Campo, acrescentamos que se faz importante que essa articulação

entre a produção de conhecimento e o contexto social da escola deva lançar mão de uma perspectiva interdisciplinar do conhecimento e de um trabalho coletivo entre os sujeitos em formação (Educadores, Educandos, Coordenação Pedagógica e Representantes da Comunidade).

Compreendemos, então, que a realidade social, a qual inclui vida e trabalho, é o elo entre as áreas de conhecimento – o que irá definir o que estudar e que conhecimento produzir depende da interação entre o professor, o educando e o contexto social em que a vida, a escola [...] estejam inseridas. Na vida e na realidade concreta do grupo que estuda deve pautar-se a organização do trabalho pedagógico. Esta realidade deve ser o eixo condutor da seleção de conteúdos, da organização curricular (FERREIRA; MOLINA, 2014, p. 137).

Não sem razão anunciamos anteriormente que a perspectiva de trabalho pedagógico aqui delineado exige condições matérias para que a Escola do Campo atinja seus propósitos, as quais inclui formação de educadores adequada, articulação entre teoria e prática e trabalho coletivo.

Nesse sentido, passemos a seguir à discussão do percurso metodológico que orientou as análises acerca de aspectos do trabalho, da cultura camponesa e da relação com a escola em uma comunidade do Sítio Histórico do Patrimônio Cultural Kalunga.

## O percurso metodológico

A pesquisa foi realizada entre os anos de 2013 e 2014, em uma das comunidades do Sítio Histórico do Patrimônio Cultural Kalunga. O Quilombo Kalunga, especificamente, abrange uma área de, aproximadamente, 253.000 hectares, habitada por uma população de aproximadamente 4.000 pessoas, caracterizando-se como maior quilombo do Brasil. Essa área compreende parte dos Municípios de Cavalcante, Monte Alegre e Teresina de Goiás, e mantém uma distância aproximada de 300 km da cidade de Brasília – DF e 500 km da cidade de Goiânia – GO (cf. BAIOCHI, 1999).

Essa pesquisadora também afirma que o Estado registra mais de 20 comunidades nativas que preservam uma cultura remanescente de quilombo, constituindo uma grande riqueza cultural para os três municípios do nordeste goiano. O Quilombo Kalunga, segundo a mesma pesquisadora, foi constituído Patrimônio Cultural e Sítio Histórico pelo Governo do Estado de Goiás, em janeiro de 1991, sob a Lei nº 11.409. Desde já esclarecemos que esta não é

uma discussão que abrange todo o território do Quilombo<sup>1</sup> Kalunga, dada sua grandiosa dimensão territorial e a diversidade de contextos e situações sociopolíticas que o caracteriza. E, da mesma forma, faz-se importante registrar que temos conhecimento do debate histórico, no país, que versa sobre a população negra, suas lutas específicas por políticas públicas, questões sobre o escravismo colonial etc.

Dessa maneira, nos limites do objetivo deste estudo buscamos, nessa parte, destacar aspectos do trabalho e da cultura de uma comunidade e as relações que a escola tece com o contexto social do lugar.

Inicialmente apresentamos o projeto de pesquisa à direção da escola que assinou o termo de consentimento da pesquisa, em seguida apresentamos o projeto aos educadores, educandos do Ensino Médio e lideranças da comunidade, os quais prontamente se dispuseram a participar. Foi assinado, por cada participante da pesquisa, o termo de consentimento para o trabalho de campo e divulgação dos resultados obtidos. No entanto, assumimos nesse trabalho a responsabilidade de resguardar a identidade da instituição e dos participantes.

Feito essa ressalva, informamos que no processo de pesquisa elencamos três instrumentos para a coleta de dados: observação *in loco*, em um período de 20 dias, nos meses de julho, agosto e setembro de 2013; setembro e outubro de 2014, roda de conversa com 10 educandos e entrevista com quatro moradores/camponezes da comunidade.

Vejamos a seguir as especificidades da vida e do trabalho no campo pela voz de estudantes e trabalhadores camponeses.

### **O contexto sociocultural da Comunidade Kalunga pesquisada e processos formativos da escola**

Os participantes da pesquisa nasceram na região; a terra, para a grande maioria, foi passando de pai para filho. Tal dado representa uma relação de

1 “Na África, a palavra Kilombô é originária dos povos de língua bantu e tem a conotação de sociedades guerreiras [...] no contexto histórico dos séculos XVI e XVII.” (MUNANGA *apud* FERREIRA, 2012, p. 645). “Os termos quilombo e quilombolas foram utilizados para caracterizar os sujeitos e grupos sociais organizados em torno da contestação ao sistema hegemônico escravista. Seguindo tradição banto, o termo quilombola foi trazido e utilizado por africanos e afrodescendentes para caracterizarem seus territórios de resistência ante o sistema colonial escravista” (FERREIRA, 2012, p. 645).

vínculo muito forte com o lugar, com as pessoas, com as relações sociais de modo geral.

Nesse caso, à terra é atribuído o sentido da vida, de raiz, de sobrevivência, de trabalho, como os próprios jovens e seus familiares a descrevem: “A terra significa uma das maneiras para a nossa família sobreviver, porque é dela que vivemos, fazemos nossas plantações (...)” (Grupo de jovens, outubro 2013); “Tudo. Porque somos filhos da terra. A terra é tudo porque ela é a base de tudo que desejamos realizar, sem ela [...] somos apenas andarilhos, com ela fincamos nossas raízes” (camponês A, outubro, 2013); “[...] é nosso sustento. (camponês B, outubro 2013)”; “é vida.” (Grupo de jovens, outubro, 2013).

Em dado momento, foi perguntado a esses camponeses: como a família vê a vida no campo? Como respostas, obtivemos retornos que ilustram esse envolvimento: “É bem saudável porque produzimos quase tudo lá, sem precisar comprar coisas industrializadas” (camponês A, outubro, 2013); “[...] é sem violência, sem desmatamentos [...]”; “[...] tranquila, tem liberdade, melhor qualidade de vida, desde alimentos quanto à convivência; “É diversão. Aprendemos e ensinamos sempre”; “[...] uma oportunidade de vida melhor, porque aqui a gente planta sem agrotóxico” (camponês A, outubro, 2013).

Nos depoimentos supracitados encontramos sentimentos e práticas que contrariam, sobremaneira, o uso da terra no sentido capitalista. São aquelas relações de envolvimento vivo, criterioso, de valor (não comercial), amoroso com a terra. A partir desses dados, é possível inferir que a vida no campo conserva costumes e relações sociais próprias do lugar e do jeito de viver.

Ainda de acordo com as entrevistas realizadas com moradores da comunidade e o grupo de estudantes, pode-se afirmar que todas as famílias pertencem ao território Kalunga. Nas palavras dos próprios moradores, a comunidade “[...] trabalha com a produção orgânica, sem veneno – uma prática habitual desde seus antepassados” (camponês A, outubro de 2013). A produção é para a subsistência, e somente o excedente é comercializado entre pessoas da comunidade ou visitantes interessados.

Por isso mesmo, tanto o trabalho como a cultura são matrizes pedagógicas do projeto de Educação do Campo e como tal devem ter lugar de evidência nos processos educativos da escola. Nesse sentido, Caldar (2012, p. 263) argumenta que: “Ciência, tecnologia, cultura, arte potencializada como ferramentas de superação da alienação do trabalho e na perspectiva de um desenvolvimento humano omnilateral.”

Outro depoimento coletado enfatiza a necessidade de que a escola se volte mais sobre os problemas da comunidade: “[...] É preciso ter um projeto pra colocar na educação mais uma parte sobre educação ambiental na sala de aula, tá precisando avançar um pouco” (camponês A, outubro de 2013).

No processo de pesquisa, observamos que a região analisada apresenta muitos problemas ambientais, como a poluição de alguns pontos do Rio Alma, que corta a cidade de Cavalcante, por conta do despejo direto de esgoto doméstico, a inexistência de coleta de lixo ou processos de reciclagem ou de seleção de material reciclável, o descuido com o gado que pasta nas proximidades das nascentes, etc.

O depoimento citado acima, além de fazer referência aos problemas de preservação ambiental existentes, chama atenção para o papel da escola, a qual não pode se eximir de tratar desse assunto, de contribuir com a formação da comunidade, na relação entre homem e natureza, e da importância do cuidado e preservação do meio ambiente. Segundo Porto-Gonçalves, “[...] dos anos 1960 para cá, o debate acerca do meio ambiente passa a estar relacionado ao desenvolvimento das sociedades e, portanto, amplia-se e se complexifica. Sai dos gabinetes e vem para as ruas” (PORTO-GONÇALVES, 2012, p. 94).

Dessa maneira, entendemos que as questões ambientais podem ser identificadas como temática própria da realidade social, inerentes aos problemas da comunidade e da sociedade. A Escola do Campo, ancorada no Projeto de Educação do Campo, a partir dessa constatação, pode assumir o compromisso formativo com os sujeitos da escola e da comunidade. Também as manifestações culturais da comunidade se fazem imprescindíveis ao trabalho pedagógico da escola, pois assim como o trabalho no campo dão sentido à vida. Segundo o depoimento que obtivemos na comunidade :

[...] a folia de Santo Reis, voltando, ela começou através de pai, porque foi um tempo que tava passando por muita dificuldade, porque plantava a roça e não tinha chuva aí perdia quase tudo. Então ele e o irmão fizeram a folia girar nas roças, só que com o passar do tempo não foi mais nas roças ficou girando só na comunidade. A de Santo Antônio ela começou através de alguns jovens, começou como brincadeira aí depois levou a sério. (Moradora J, agosto/2013)

As rezas tradicionais são promessas que as pessoas fazem quando obtêm graças.(Grupo de Jovens, outubro/2013)

O Grupo de Jovens entrevistados afirmam que [...] O festejo é tudo. Porque preserva a cultura, é um momento do jovem tá se divertindo e não achar o lugar [onde mora e vive] super brega. Porque é super chato se a gente

tá na comunidade e não tem nada pra comemorar pra sair de casa, é bom pra cultura e pra diversão”.

A folia é um elemento da tradição religiosa brasileira onde um grupo de homens festeiros, cantadores e tocadores, popularmente chamados de foliões, tocam instrumentos tradicionais como caixa, viola, pandeiro e com bandeira de santos no **mastro** (espécie de estandarte) saem de casa em casa cantando, louvando e recolhendo dinheiro no período de seis a doze dias. Esse recurso é utilizado para ajudar o encarregado da folia do ano seguinte. As rezas acontecem à noite no “**arremate da folia**”, isto é, quando termina a folia, realizado nas casas das famílias da comunidade. Nas Romarias também acontecem as “**folias de cipó**”, um tipo de folia com duração de apenas um dia (ROSA, 2013, p. 36, grifos da autora)

Entendemos que os festejos na comunidade, seus rituais sagrados, suas crenças e seus costumes são exemplos de vida coletiva, com uma linguagem própria que tece relações sociais fecundas entre as próprias pessoas do lugar, entre os visitantes que querem apreciar essas manifestações culturais e, sobretudo, com a natureza, com o trabalho que realizam e com as perspectivas de vida que almejam. A partir dessas características e da referência que essas manifestações significam ao ser humano e sua humanidade se justifica que a Escola do Campo não ignore, não se ponha alheia ao contexto social onde atua.

Indagamos, ainda, como as pessoas têm participado desses festejos e obtivemos a seguinte resposta: “Dança, brinca, diverte, reza, as pessoas se dividem nas funções. A comunidade se une pra colaborar. As folias são importantes pra chuva, uma crença, uma fé de que se não girar a folia pode ocorrer mudanças no tempo” (Grupo de jovens, outubro, 2013).

Observamos nesse depoimento que os rituais dos festejos se constituem também como lições de vida sob a perspectiva de valores como colaboração, solidariedade, coletividade e pertencimento. Esses rituais portam em si conteúdos importantes da história, das formas de vida, da relação que as pessoas estabelecem com a natureza, como o trabalho e com o outro.

No entanto, reafirmamos que as contradições se fazem presentes em distintos espaços de tempo onde se situa relações humanas sociais. A esse respeito, Caldart (2010, p. 45) tece algumas considerações a partir da seguinte proposição:

A escola pode ainda exercitar a análise do movimento da realidade em situações da vida: aprender a observar o movimento de transformação nos diferentes fenômenos, da natureza e da sociedade. Pode trabalhar

as contradições como noção prática, que aos poucos se desenvolverá como compreensão teórica. No dia a dia da organização coletiva da vida escolar, é possível ir aprendendo métodos de análise e de atuação que permitam conviver com o contraditório e buscar a superação das contradições antagônicas. [...].

Em consonância com tal proposição, reafirmamos que, à proporção que o trabalho pedagógico escolar toma como centralidade as contradições existentes na prática cotidiana entre as relações sociais e o modo de vida em comunidade, as chances de superação dessas mesmas contradições serão significativamente ampliadas.

Salientamos, mais uma vez, a reflexãoposta pelo camponês A, supracitada. Pois a dimensão de sua questão coaduna com alguns dos aspectos que estamos problematizando – “a educação precisa avançar um pouco”. Ora, se partimos do princípio de que a formação do sujeito não pode se limitar a meros conteúdos curriculares, estanques e repetitivos, se defendemos uma educação para a emancipação humana, se o nosso intuito é a compreensão de homem omnilateral, se entendemos que os processos educativos na escola e na comunidade não podem prescindir da articulação entre realidade social e o conhecimento escolar e, se, por fim, o que buscamos é a transformação da realidade, pela *práxis* educativa e social, os processos educativos, sobretudo, os escolares, não podem prescindir da relação entre educação, trabalho e cultura – pelo trabalho coletivo, pelo compromisso ético da escola com a comunidade.

Para tanto, o trabalho pedagógico com a intencionalidade da transformação da realidade social perpassa antes, ou concomitantemente, por processos de transformação da própria organização do trabalho escolar, porque a lógica dos processos pedagógicos, no projeto de Educação do Campo, contraria os fins da educação escolar vinculada ao sistema educacional sob a égide do capitalismo, os quais estão respaldados na cisão entre formação e trabalho, em conhecimentos fragmentados, despolitzados e hierarquizados. Ou seja,

[...] procurar margens de reforma sistêmica na própria estrutura do sistema do capital é uma contradição em termos. É por isso que é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente (MÉSÁROS, 2005, p. 27).

Considerando algumas alternativas para que o trabalho pedagógico da escola não se ponha alheio às contradições existente em algumas situações da

prática social na comunidade, citamos, a seguir, o depoimento de outro morador da comunidade, também camponês, representante da comunidade, com 60 anos completos:

Eu vejo assim, que na nossa comunidade, ela está bastante empenhada na educação, todos os jovens estudando, os pequeninos até o adolescente, jovem, as vezes os adultos também, os professores estudando, são professores e ao mesmo tempo aluno da faculdade, isso é bom porque ao mesmo tempo vai trazendo mais conhecimento pra comunidade dentro da Licenciatura em Educação do Campo. Por que assim o aluno ele acha que ele tem que estar só na escola? E depende também de outras atividades da agricultura, da educação do campo, com o campo, com a plantação, porque as vezes se hoje a gente tem a oportunidade de estudar e de trabalhar também, **porque não usar as duas coisas?** A diferença daquele tempo que a pessoa só tinha que trabalhar, não tinha como estudar. (camponês C, entrevista realizada em setembro de 2014)

O camponês C, ao se pronunciar sobre o papel da Educação na comunidade, propõe, de acordo com seu entendimento, que a escola se organize em alternância de tempos educativos – fazer as duas coisas estudar e trabalhar e vice versa. A relação entre educação e trabalho, subentendida no depoimento do camponês C, pode se materializar a partir da organização escolar e oferta do ensino em alternância. Entendemos que o pressuposto basilar dessa organização curricular encontra possibilidades de materialização nos processos de articulação do conhecimento escolar com o contexto social do lugar, tal como nos referimos anteriormente. Também a parceria com outras instâncias formativas interessadas em contribuir se faz necessária, tais como a Associação de Educadores do Campo do Território Kalunga e Comunidades Rurais – EPOTECAMPO e Universidades próximas da região Goiânia (Universidade Federal de Goiás) e Brasília (Universidade de Brasília – UnB/Planaltina).

Talvez, a partir de perspectiva formativa, em alternância, a escola pudesse realizar um significativo trabalho pedagógico, no qual o trabalho e as condições de vida e de reprodução das formas de viver do camponês fossem problematizadas, se configurando como elemento material do processo de ensino-aprendizagem, na escola e na comunidade.

Por alternância se entende a forma pela qual o trabalho pedagógico escolar se organiza, considerando os distintos espaços e tempos educativos que estão relacionados aos processos formativos na escola e à vida no campo. Desse modo, o estudo não está circunscrito no âmbito da sala de aula, mas em

outros espaços, dentro e fora da escola que toma como finalidade a problematização do trabalho e da produção da vida em comunidade.

Assim, nos apoiamos nas seguintes afirmações:

A exigência de trabalhar a vida na escola, construindo um ambiente educativo a partir dessas diferentes matrizes pedagógicas [trabalho, luta social, organização coletiva, cultura, história], configura e projeta transformações na forma escolar atual: em sua matriz formativa e nas relações sociais que constituem seu trabalho pedagógico cotidiano. O desenvolvimento multilateral do ser humano não pode ser trabalhado efetivamente na escola sem que se rompa com a forma escolar instituída. Ela aprisiona o processo educativo. Foi pensada desde uma matriz cognitivista, centrada exclusivamente na sala de aula e tendo como base de concepção metodológica a separação dos conhecimentos escolares da vida concreta e a passividade dos educandos, que devem submeter-se ao que lhes aparece como dado (CALDART, 2010, p. 45).

Nesse sentido, ao contrário da cisão entre conhecimento escolar e a vida concreta, com suas manifestações culturais a escola pode estabelecer conexões entre essas relações e promover uma formação sob a perspectiva crítica, política e problematizadora, tendo a transformação da realidade social do campo como intencionalidade primeira.

Acrescente-se a isto que nessa medida, a escola estará lançando mão de conteúdos que fazem sentido para o educando, pois se trata daquilo que ele vivencia no cotidiano da sua vida e da sua história, não para limitar-se às próprias experiências, mas tomá-las como referência para desbravar os parâmetros de conhecimento macros e universais, da sociedade e do mundo.

### **Considerações finais**

No decorrer de nosso estudo problematizamos as relações entre trabalho, cultura e processos educativos escolares em uma comunidade camponesa.

Os resultados apontam que a concepção de Escola do Campo ancora-se sobre a prerrogativa de assumir o compromisso ético e político com a luta dos trabalhadores camponeses e desenvolver um trabalho pedagógico articulado com o trabalho no campo, a vida no campo e suas manifestações culturais, protagonizado pelos próprios sujeitos do campo.

Assim, a alternância de tempo e espaços educativos pode subsidiar a ressignificação da organização do trabalho pedagógico, sobretudo, porque rompe com o entendimento da sala de aula como o único espaço educativo na

formação dos educandos, respeita as condições de vida no campo, incluindo-a no calendário e cronograma escolar, propõe com a articulação entre o conhecimento escolar e a produção da vida no campo.

Os processos educativos escolares, nessa perspectiva, se constituem com intrínseca relação família e escola e a centralidade do processo se caracteriza como prática social, construção coletiva dos processos de ensinar e aprender. É uma perspectiva de totalidade que se ancora na indissociabilidade teoria-prática – *práxis* –, visto que as atividades correspondentes ao processo formativo do alternante estão comprometidas com a dinâmica de estudos e exercícios práticos, as quais têm como finalidades, a médio e longo prazo, intervenções críticas e de transformação da realidade estudada.

Dessa maneira, a *práxis* educativa e social, imbuída do princípio da alternância pela experiência viva, dinâmica e intencional de aprendizagens que este oportuniza, representa rupturas com a proposta da escola rural, a qual se dinamiza pela lógica do sistema capitalista que impõe a separação entre formação e trabalho, conhecimento escolar e a produção da vida.

Portanto, as categorias trabalho e cultura se constituem como elementos fundantes nos processos educativos que se desenvolvem no interior da escola ou fora dela, subsidiando as atividades pedagógicas como ponto de partida e de chegados dos processos de ensino e de aprendizagens.

## Referências

- ALENTEJANO, P. Terra. In: CALDART, R. S. *et al* (Orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, pp. 740-743.
- BAIOCCHI, M. N. **Povo da Terra Kalunga**. Brasília: Ministério da Justiça, Secretaria de Estados dos Direitos Humanos, 1999. 124p.
- BAVA, S. C. Militância democrática. Editorial 113. In: **Le Monde Diplomatique Brasil**, n. 113, dez/2016.
- BRANDÃO, C. R. O desencanto do outro: Mistério, magia e religião nos estudos do mundo rural do Brasil. In: **Anuário Antropológico 1991**, p. 18.
- \_\_\_\_\_. **A educação como cultura**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Resolução CNE/CEB Nº 1, 03 de abril de 2002.

CALDART, R. S. **Caminhos para a transformação da escola:** Reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

\_\_\_\_\_. Reflexões sobre a formação por área de conhecimento. In: MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. [Orgs] **Licenciaturas em Educação do Campo – Registros e Reflexões a partir das Experiências-Piloto.** Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

\_\_\_\_\_. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli S. *et al.* [Orgs]. **Dicionário da Educação do Campo.** São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, pp. 257-264.

FERREIRA, M. J. L. **Docência na Escola do Campo e Formação de Educadores:** Qual o lugar do trabalho coletivo? 2015, 244f. Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Educação) Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

\_\_\_\_\_; MOLINA, M. C. Desafios à formação de Educadores do Campo: tecendo algumas relações entre os pensamentos de Pistrak e Paulo Freire. In: MOLINA, M. C. **Licenciaturas em Educação do Campo e o Ensino de Ciências Naturais:** desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar (Org). Brasília-DF: MDA, 2014, pp. 127-154. (Série NEAD Debate; 23).

FERREIRA, S. R. B. Quilombolas. In: CALDART, R. S. *et al.* [Orgs]. **Dicionário da Educação do Campo.** São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, pp. 645-650.

FREITAS, L. C. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática.** 9. ed. São Paulo: Papirus, 2008.

\_\_\_\_\_. Trabalho como princípio educativo. In: CALDART, R. S. *et al.* [Orgs]. **Dicionário da Educação do Campo.** São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, pp. 748-754.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2005.

MOLINA, M. C. Reflexões sobre o significado do protagonismo dos movimentos sociais na construção de políticas públicas de Educação do Campo. In: MOLINA, M. C. [Org] **Educação do Campo e Pesquisa II.** Brasília, MDA/MEC, 2010. pp. 137 – 149.

\_\_\_\_\_. Análises de Práticas contra-hegemônicas na formação de Educadores: reflexões a partir do curso de Licenciatura em Educação do Campo. In: Souza, J. V. *et al.* [Orgs] **O método dialético na pesquisa em educação.** Campinas-SP: Editora Associados, 2014, pp. 263-290.

\_\_\_\_\_; SÁ, L. M. [Orgs] **Licenciaturas em Educação do Campo – Registros e Reflexões a partir das Experiências-Piloto.** Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

- \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_. Escola do Campo. In: CALDART, R. S. *et al.* [Orgs] **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, pp. 324-331.
- PORTO-GONÇALVES, C. W. Ambiente (Meio Ambiente). In: CALDART, R. S. *et al.* [Orgs] **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio : Expressão Popular, 2012, pp. 94-103.
- SÁ, L. M.; MOLINA, M. C. Desafios e perspectivas na formação de educadores: reflexões a partir da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília. In: SOARES, L. *et al.* [Orgs] **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte-MG: Autêntica, 2010, pp. 369-388.
- TARDIN, J. M. Cultura Campones. In: CALDART, R. S. *et al.* [Orgs]. **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, pp. 178-186.

# Universidade, movimentos sociais e docentes da Educação Básica: articulação no curso de licenciatura em educação do campo

---

MAURA PEREIRA DOS ANJOS  
MÔNICA CASTAGNA MOLINA

**Resumo:** Analisamos neste trabalho a potencialidade da relação entre universidade, movimentos sociais e docentes da Educação Básica no curso de Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). Analisamos também os riscos de descaracterização da política pública que sustenta essa Licenciatura, construída sob a disputa de projetos formativos, com ações desarticuladas entre os entes federados responsáveis pela oferta da Educação Básica no Brasil. Como resultados provisórios apontamos que a articulação e a construção de um diálogo com a Educação Básica, mediada pelos movimentos sociais, tem impactado a formação proposta em três âmbitos: 1) na inserção dos estudantes nas escolas do campo em estágios de docência e projetos de ensino e extensão; 2) na formação continuada nas escolas do campo, na constituição de coletivos de educadores para construir propostas curriculares e, 3) na construção de diálogo com as Secretarias Municipais de Educação, responsáveis pela gestão das escolas de ensino fundamental diálogo com a Secretaria Estadual de Educação – SEDUC do Pará, mediado pelo Fórum Paraense de Educação do Campo FPEC.

**Palavras-Chave:** Políticas Públicas; Ensino Superior; Educação Básica do Campo, Movimentos Sociais.

Este artigo visa apresentar uma análise da implementação da política de Expansão da Educação Superior, com a institucionalização da Educação do Campo a partir do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UNIFESSPA. Objetivamos investigar se o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – Procampo, apresenta resultados na ampliação do direito das populações campesinas ao acesso ao Ensino Superior e a Educação Básica nas Escolas do Campo no período de 2009 a 2016.

O artigo está organizado em três seções: na introdução apresentamos os procedimentos metodológicos e as concepções subjacentes à análise de

políticas públicas; na sequência discutimos a expansão da Educação Superior no Brasil e a Educação do Campo e, por fim, analisamos a potencialidade da relação entre universidade, movimentos sociais e docentes da Educação Básica no curso de Licenciatura em Educação do Campo, na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará financiado pelo Procampo.

Utilizamos como fonte de dados o curso de Licenciatura em Educação do Campo, a pesquisa documental da secretaria da Faculdade de Educação do Campo da UNIFESSPA; documentos produzidos pelo Fórum Regional de Educação do Campo do Pará (FREC SUPA)<sup>1</sup>, em especial no GT de Formação de Professores e Educação Básica; Fórum Paraense de Educação do Campo (FPEC) e o Fórum Nacional da Educação do Campo – FONEC; o quadro normativo do Programa, bem como a pesquisa participante e a observação sistemática *in loco*. Buscamos reconstituir aspectos da totalidade das relações, bem como a historicidade do processo formativo, na luta pela constituição de um sistema público de Educação do Campo.

### **Expansão da Educação Superior e Educação do Campo**

As transformações no mundo do trabalho, com a internacionalização do capital financeiro, implicaram em novas exigências para a formação docente, elevando-a como temática de destaque. Há ênfase nas políticas neoliberais, com as “reformas curriculares” e a “política de avaliação externa”, e as exigências de uma formação de mão de obra flexível, adaptável às novas condições de produção do mercado mundializado (OLIVEIRA, D, 2007).

Uma visão de educação que aponta a instrumentalização técnica dos docentes para melhor atuação pedagógica, retirando os aspectos teóricos que lhes possibilitam construir leituras críticas e posicionamentos políticos frente ao que vivenciam na prática pedagógica a partir do instrumento das avaliações externas e internas, tem sido apresentada como solução para a escola pública melhorar seu rendimento (FREITAS, 2014).

---

1 Fórum Regional de Educação do Campo do Sul e Sudeste do Pará (FREC SUPA) – congregava os movimentos sociais rurais: Comissão Pastoral da Terra; Federação dos Agricultores e Agricultoras na Agricultura – FETAGRI regional sudeste; Movimento dos Trabalhadores Rurais e Trabalhadoras Sem Terra (MST); Instituto Federal de Educação – Campus Rural de Marabá (IFPA, CRMb) e o Campus Universitário de Marabá; professores das Escolas do campo de cinco municípios: Marabá, Jacundá, Rondon do Pará, Goianésia e Parauapebas, técnicos de empresas de Assistência Técnica e membros de ONGs, dentre outros. Ao longo do trabalho iremos tratar por FREC.

Como consequências destas políticas para os profissionais da Educação, uma grande quantidade de pesquisas passou a denunciar a precarização das condições de trabalho, a intensificação do regime de trabalho, a flexibilização, a descentralização e os sistemas de avaliação externos com objetivos de mercantilizar a educação básica e superior (OLIVEIRA, D, 2007; MANCEBO, 2015).

Mancebo (2015) aponta que as tendências de expansão do ensino superior no Brasil a partir de 1995 -2014 se dá a partir da lógica neoliberal, pela privatização e mercantilização do ensino, numa relação promíscua entre o público e o privado. A oferta do ensino superior a partir do governo Lula expandiu para 75% das matrículas em instituições privadas, e 25% em instituições públicas até 2015. O risco da expansão do Ensino Superior, na lógica que tem apresentado, pela baixa qualidade do ensino oferecido é o da mercantilização do conhecimento e a atuação se voltar apenas para atender o mercado.

Para Freitas (2014) e Libânio (2016), o tripé desregulamentação, privatização e liberação dos mercados das políticas sociais é que norteia as reformas neoliberais, abrindo espaço para, em âmbito global, a mercadorização da Educação e transferência dos direitos educacionais para o setor privado.

Segundo Oliveira J (2013), se por um lado a educação é entendida numa perspectiva econômica na visão neoliberal, já que ela é um elemento central desse novo padrão de desenvolvimento e nessa ótica economicista e mercadológica tem se reestruturado como política pública, também, por outro lado, é preciso continuar insistindo em discutir a função social da escola e da educação, entendida no seu sentido ampliado como prática social. Não podemos desconsiderar as potencialidades emancipatórias da educação pública, pois é um campo social de disputa hegemônica e um espaço de luta e contradição, uma vez que reflete a própria constituição da sociedade (OLIVEIRA, J, 2013).

Atualmente, tem-se o desafio de construir políticas de formação docente que sigam na contramão da lógica hegemônica imposta pelo neoliberalismo para educação. As experiências dos cursos construídos a partir dos princípios da Educação do Campo partem desse pressuposto.

Arroyo (2003; 2007) destaca o potencial dos movimentos sociais em produzir um movimento político pedagógico, na construção de uma política de formação de professores para o campo, com propostas não apenas em programas, mas utilizando-se deles para gestar os princípios que defendem, como políticas permanentes, vinculadas a um projeto de campo e de sociedade.

Molina e Hage (2015) apontam a Expansão da Educação Superior na Educação do Campo, na lógica contrária ao movimento hegemônico de expansão vivenciado neste nível de ensino, pois os movimentos sociais têm disputado os fundos públicos para construir políticas públicas para atender o direito universal à educação das populações camponesas, em sua diversidade, e seu potencial na formação de “intelectuais orgânicos”, na construção da Educação do Campo e na elaboração dessas políticas. Apresentaremos, a seguir, de forma sucinta, o Procampo, como resultado das lutas pela garantia do direito à educação e ao pelo acesso à formação docente pelos movimentos sociais do campo.

### **Relação entre universidade e movimentos sociais no curso de Licenciatura em Educação do Campo na UNIFESSPA e a luta pela construção do Sistema Público de Educação Básica**

Um dos indicadores para análise da política é sua formulação (SALVADOR E TEIXEIRA, 2014). No caso específico, o Procampo foi constituído na relação com o Estado e com os movimentos sociais organizados do campo, que participaram do processo de formulação e implantação, tendo como principal objetivo a ampliação de direito ao acesso ao Ensino Superior, em Instituições Públicas, com financiamento público. Esse processo foi analisado na dissertação construída por Santos (2012), cujo trabalho destaca o protagonismo dos movimentos sociais rurais na formulação dessa política, no período de 1997 a 2007.

As reivindicações partiram do direito instituído em lei, na Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDBEN – nº 9394/96, que estabelecem a exigência do ensino superior para exercer a docência. Santos (2012) apresenta que os movimentos sociais do campo organizados não aceitaram mais apenas serem destinatários/público alvo de políticas públicas e passaram a ser também demandantes propositivos construindo uma relação com o Estado, mesmos com tensões sempre presentes.

### **Construção do Curso de Licenciatura em Educação do Campo e a articulação de ensino, pesquisa e extensão no GT de Formação de Professores e Educação Básica do FREC**

A criação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo na UNIFESSPA, em 2009, foi resultado das articulações do FREC, em consonância com o debate nacional com as universidades que implantaram o projeto piloto do Ministério da Educação. A necessidade da institucionalização e criação desse

novo curso era apontada como estratégica por dois motivos: primeiro pelos riscos que se avaliavam da execução desta nova modalidade de graduação, apenas a partir de programas especiais (CALDART, 2010), e, segundo pela justificativa principal de ampliar a oferta da Educação Básica, especificamente do Ensino Fundamental de 6º ao 9º ano e o Ensino Médio para a população do campo a partir de uma proposta formativa vinculada aos princípios construídos e defendidos no Fórum Nacional da Educação do Campo.

Em 2010, o FREC constituiu Grupos de Trabalhos para melhor organizar suas ações e demandas: GT Agroecologia, GT Educação Escolar Indígena e GT Formação de Professores e Educação Básica. Neste trabalho nos deteremos a analisar as ações do GT de Formação de Professores e Educação Básica<sup>2</sup>, que tinha como objetivo:

desenvolver estudos e reflexões sobre a realidade educacional das escolas do campo no sudeste do Pará, para, com base nos resultados apontados por estes estudos, propor ações conjuntas com movimentos sociais e Secretarias Municipais de Educação, no que se refere à formação dos educadores da Educação Básica do Campo e à gestão democrática, enfim, atuar na luta por políticas públicas que reforcem e ampliem as conquistas já alcançadas ***Por Uma Educação do Campo***, que têm no seu bojo a reafirmação de direitos e de identidades dos sujeitos do campo (Boletim FREC, Junho de 2010).

Dentre as primeiras tarefas desse grupo de trabalho havia a proposição de constituir-se enquanto grupo de estudo, contribuindo também na divulgação do curso e do edital de seleção do Processo Seletivo Especial de 2010, para constituição da segunda turma da Licenciatura, para que adentrasse na Universidade o público para o qual o foi criado o curso: camponeses ou profissionais que tivessem vinculação com o território rural, por nele residir ou pela atuação profissional nos assentamentos e comunidades campesinas.

Em 2010, as primeiras ações foram focadas na realização de um levantamento da oferta e da situação das escolas do campo no Sudeste do Pará. Esse estudo, realizado a partir dos dados oficiais dos setores de Educação Rural, gerou o I “Seminário Realidade das Escolas do Campo: dados

2 Participaram ativamente da constituição do GT de Formação de Professores e Educação Básica: docentes da Universidade Federal do Pará que pesquisavam formação de professores, FETAGRI, MST, Educadores da Escola Família Agrícola da Região de Marabá, docentes das Escolas do Campo e/ou funcionários públicos lotados nos setores de Educação rural de cinco municípios: Marabá, Jacundá, Rondon do Pará, Nova Ipixuna, Eldorado do Carajás, Goianésia e Paraúapebas.

preliminares”, que ocorreu em 02 de setembro de 2011. Conforme aponta o Boletim do FREC SUPA, de 2011:

O objetivo foi socializar com os membros do FREC; Sindicatos dos Trabalhadores na Educação Pública do Pará (SINTEPP), e representantes de Secretarias Municipais de Educação, resultados parciais de diagnósticos realizados por membros do referido GT, em 2010, em alguns municípios da região Sudeste do Pará, sobre a realidade das Escolas do Campo destes municípios, sempre na perspectiva de desencadear uma reflexão em direção à problematização dos elementos apontados (GT Formação de Professores e Educação Básica, Boletins FREC SUPA, 2011).

A avaliação dessa primeira sistematização sobre as Escolas do Campo no sudeste do Pará apontou a necessidade de avançar na construção de propostas curriculares para e com estas mesmas escolas, conforme apontado no Documento Síntese do evento, que dispõe:

[...] os dados subsidiaram importantes reflexões entre os participantes do evento, apontando para a necessidade de mobilização e organização para a conquista/construção de uma proposta coletiva de Educação do Campo, em direção à formação e emancipação dos sujeitos do campo (GT Formação de Professores e Educação Básica, Boletins FREC SUPA, 2011).

Foram assumidas então que, na UNIFESSPA, as ações seriam pautadas na luta pela graduação para formar os que atuavam como leigos nas Escolas do campo; mas também deveria incidir na formação continuada. Tal decisão foi pautada nos dados de 2011, que confirmaram que entre os professores que atuavam no campo, nos cinco municípios apontados, 45% estavam cursando a graduação. Desse percentual, parte frequentava cursos na Educação a Distância aos finais de semana, e que não apresentavam nenhum debate sobre a Educação do Campo.

A alternância pedagógica, como o curso foi instituído já apresentado em Anjos, Silva e Molina (2016) previa a inserção dos estudantes através da realização da Pesquisa Sócio Educacional e dos estágios docência, nas problemáticas dos assentamentos e comunidades rurais e nas escolas de Educação Básica. Foi considerada imprescindível articular a formação dos estudantes da Licenciatura em Educação do Campo com a formação dos professores das escolas, considerando o acompanhamento da universidade no Tempo Comunidade.

Em relação à formação inicial, a partir dessas ações, em 2012 as docentes que atuavam no GT receberam o convite para se integrar ao Observatório da Educação do Campo<sup>3</sup>, formalmente vinculando professores de duas escolas municipais do campo: a Escola Nova Canáa, na Vila Limão, Jacundá – PA, vinculada à FETAGRI e a Escola Crescendo na Prática, do Assentamento Palmares, vinculada ao MST , incorporando também estudantes de graduação. Esse projeto se constituiu espaço de fortalecimento da reflexão teórica, oportunidade para integrar os estudantes do curso à tarefa de sistematizar as ações já desenvolvidas nas escolas e contribuir com o trabalho de socialização através do registro dessas experiências tendo como metodologia a pesquisa-ação.

Em 2011 foi aprovado um projeto no Programa de Iniciação a Docência – PIBID e em 2013, no PIBID Diversidade – subprojeto Educação do Campo UNIFESSPA/UFPA (2013 a 2017), com a temática da “Iniciação de Licenciandos à docência multidisciplinar no Ensino Fundamental em escolas rurais no sudeste do Pará”. A tentativa de construir a articulação entre o ensino, pesquisa e a extensão, vinculando os estudantes de graduação ao trabalho educativo em quatro escolas municipais do campo<sup>4</sup>; bem como construindo reflexões sobre as práticas e problemáticas vivenciadas nas escolas nos referidos municípios.

O trabalho de inserção orientada nas escolas, a vinculação dos estudantes da graduação nas atividades de estágios foram fundamentais para que, após a conclusão de cursos, os mesmos fossem contratados para atuar como docentes e reconhecida a formação do curso, do qual passaram a serem divulgadores. Em Marabá, o município assumiu a contratação de todos que concluíram o curso, para atuar nas áreas rurais.

O trabalho de acompanhamento dos projetos de ensino, pesquisa e extensão gerou, como produtos, seminários de socialização das ações com a

3 Projeto de Pesquisa “Educação do Campo e Educação Superior: uma análise de práticas contra hegemônicas na formação de profissionais da Educação e das Ciências Agrárias, nas regiões Centro-Oeste, Nordeste e Norte” coordenado pela Profa. Mônica Molina na Universidade de Brasília, em parceira Universidade Federal de Sergipe (UFS), Universidade Federal do Pará (UFPA) e Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSA) no período de 2012/2017, financiado pelo Observatório da Educação – OBEDUC da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

4 Escola Maria Rita na Vila Ponta de Pedra, Escola 1º de Março no Assentamento 1º de Março, ambas no município de São João do Araguaia e Escola Oziel Alves, Vila Nova Conquista e Escola Boa Esperança do Burgo em Marabá – Pará.

participação dos movimentos sociais vinculados ao GT.<sup>5</sup> e no último seminário realizado em 2015, foram apresentados comunicação de 41 trabalhos de graduação e pós-graduação, relatos de experiências de 19 alunos egressos de cursos de Licenciatura em Pedagogia e Letras financiados pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera.

Essas atividades fomentaram a construção da I Jornada de Ensino, Pesquisa e Extensão, da Faculdade de Educação do Campo, da UNIFESSPA, em 2015. Esse foi o primeiro momento em que os estudantes e docentes do curso puderam dialogar sobre seus projetos de ensino, pesquisa e extensão, o que permitiu visualizar os campos que tinham avançado e as lacunas para representar a formação constituída no curso.

A organização do GT de Formação de Professores e Educação Básica permitiu uma sistemática de estudos, pesquisas e extensão com o acompanhamento direto de várias ações e escolas do campo; a orientação de Trabalhos de Conclusão de Cursos que permitiu sistematizar a proposta de formação docente dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, seja pelo viés do estágio docência, seja pela possibilidade de um trabalho formativo com estudantes dos cursos, seja pelo acompanhamento sistemático de experiências no Tempo Espaço Localidade, se constituindo uma proposta que integrou o Projeto Político Pedagógico que foi aprovado em 2014. Também se constituiu o espaço de articulação com os movimentos sociais do campo em permanente diálogo na construção da política pública, nos diversos seminários construídos coletivamente.

---

5 O I Seminário do Observatório da Educação do Campo foi realizado em 28 de janeiro de 2014, após um ano das ações do projeto. O II Seminário do Observatório da Educação do Campo e I Seminário do Subprojeto PIBID Diversidade – Subprojeto Educação do Campo/UNIFESSPA/UFPA com a temática: Limites e Ações da Educação do Campo nas comunidades rurais do sudeste do Pará, nos dias 27 e 28 de novembro de 2014. E o III Seminário Observatório da Educação do Campo e II do PIBID Diversidade do Subprojeto Educação do Campo UNIFESSPA/UFPA, em 01 e 02 de julho de 2015. Todos os seminários tiveram como objetivo para socializar os trabalhos de pesquisas, de ensino e de extensão com a participação bolsistas do OBEDUC, com apresentação de resultados de estudos desenvolvidos em escolas do campo por graduandos do curso de Licenciatura em Educação do Campo e professores da escola básica integrantes do OBEDUC, do PIBID Diversidade e da Especialização em Currículo e Educação do campo, aberto a participação dos estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo e demais interessados na temática, promovendo assim discussões e a reflexões sobre as potencialidades e os desafios das ações da Educação do Campo.

## **A Formação Continuada como estratégia para construção da legitimidade social do Curso de Licenciatura em Educação do Campo – UNIFESSPA**

Nesse tópico discutiremos a estratégia da Formação Continuada para construir a legitimidade do curso de Licenciatura em Educação do Campo, na articulação entre o GT de Formação de Professores e as Secretarias Municipais de Educação, através dos Setores de Educação do Campo<sup>6</sup> destes mesmos órgãos públicos.

As atividades de Formação Continuada nas Secretarias Municipais de Educação, para os professores que atuam no campo, resumiam-se basicamente nas Jornadas Municipais ou Semanas Pedagógicas<sup>7</sup>, atividades anuais programadas no início do ano letivo, no qual após escolhida uma temática, era construído uma programação, com uma palestra sobre o tema principal. Após essa atividade, os professores recebiam uma relação de conteúdos por disciplina e nível de ensino e um prazo para entregar o planejamento anual.

Os docentes da UNIFESSPA eram convidados a ser palestrantes, para tratar da temática principal nesses eventos. Uma avaliação apontada pelos professores nas reuniões do FREC, e depois no GT, tanto pelos professores da Educação Básica, quanto pelos docentes da universidade era a falta de continuidade e de aprofundamento do trabalho pedagógico realizado.

Os movimentos sindical e social do campo construíram sua participação formal nos espaços públicos institucionalizados para a sociedade civil, como por exemplo, no Conselho Municipal de Educação. Sua participação nos espaços foi decorrente da atuação política, seja ocupando esses espaços públicos, seja reivindicando espaço de participação nos seminários e conferências que discutem essa temática.

É preciso reafirmar que o que existe de sistema de ensino público na maioria dos assentamentos e comunidades rurais no sudeste do Pará, é onstituída a partir dessa pressão e reivindicação dos agricultores (ANJOS, 2009). Eles encaminham formalmente suas inúmeras demandas dentro dos

<sup>6</sup> As Secretarias Municipais de Educação delegam ao Setor de Educação do Campo – a implantação e gestão da política pública desta modalidade de ensino, com responsabilidade sobre efetivação da contratação de professores e o acompanhamento pedagógico. Questões da política de transporte escolar, construção de escolas e merenda escolar estão distribuídas para setores específicos em cada município.

<sup>7</sup> Relatos de professores dos diversos municípios, comparando as atividades propostas pelas secretarias municipais de Educação e as ações desenvolvidas no GT de Formação de Professores e Educação Básica.

diversos setores públicos, dentre elas, na Educação, tais como: construção de escolas, a contratação de docentes para acampamentos, reivindicação de melhoria no transporte escolar, etc.

A participação dos movimentos e das Secretarias Municipais de Educação no FREC reverbera em uma primeira alteração na nomenclatura destes espaços públicos: de Setor de Educação Rural para Setor de Educação do Campo, não necessariamente alterando-se com esta mudança, a concepção de educação materializada pelo órgão público. A reivindicação por formação dos docentes que estão em sala de aula nas escolas do campo foi uma demanda que conciliava interesses de todos nesses fóruns.

Em 2012, foi definida a oferta de um curso de Especialização em Currículo e Educação do Campo, buscando incidir sobre os currículos das escolas participantes no GT de Formação de Professores e Educação Básica. O GT de Agroecologia com a Via Campesina construiu outra proposta do curso: Questão Agrária, Agroecologia e Educação do Campo na Amazônica. Um projeto com dois cursos foi submetido e aprovado na Chamada Pública do CNPQ/MDA e INCRA nº 26/2012, Residência Agrária. Após a aprovação, os dois cursos que passaram a ser desenvolvidos, um projeto com dois focos; mas com atividades integradas dentro do FREC.

Segundo o Edital 01/2013 do curso de Especialização Currículo e Educação do Campo (Resolução nº 4.412/2013 – CONSEPE/UFPA), os objetivos eram:

Realizar a formação continuada *lato sensu* de professores que atuam nas “escolas rurais”, visando o movimento reflexivo e reconstrutivo das práxis pedagógica e curricular na construção da Educação Básica do Campo no sudeste paraense. Desenvolver processos de pesquisação tendo como referência as relações território-escola-cultura-trabalho-políticas públicas. Estimular e fortalecer coletivos docentes nas “Escolas do Campo” e o diálogo com a comunidade local. Diagnosticar, refletir e construir possibilidades de reorientação da organização pedagógica e curricular das “escolas rurais”, tendo em vista os princípios da Educação do Campo. Fortalecer a relação entre formação docente, educação básica e movimento de Educação do Campo na região.

O princípio do trabalho coletivo foi apontado como central para fazer avançar a concepção de interdisciplinaridade proposta na Educação do Campo, por isso o critério de seleção era estar atuando como docente.

Na seleção foram aprovados estudantes oriundos dos cursos de Letras e Pedagogia do Campo, ofertados pelo Pronera, e professores que foram formados em diversas universidades particulares, com experiências diferenciadas de inserção no debate produzido sobre Educação do Campo. Foram constituídos cinco coletivos de trabalho, sendo cada coletivo de um município: Marabá, São Geraldo do Araguaia, Eldorado do Carajás, Parauapebas e Jacundá.

O referido curso de Especialização foi previsto para durar 24 meses, realizado no período de 2013 a 2015, em 12 etapas de 60 horas cada, em Alternância Pedagógica. Foram realizadas atividades do Tempo Espaço Localidade, nas escolas que atuavam como docentes e no Tempo Espaço Universidade, se deslocavam para Marabá, sede da UNIFESSA para cursar as atividades curriculares. Dentre os trabalhos de pesquisa realizados, foi produzido o Livro: “Práticas e Saberes de Educadores do Campo”, lançado em 2016 pela Editora Iguana.

Em 2016, após a conclusão do curso, 90% dos egressos foram convidados a assumir cargos de coordenação pedagógica e gestão de Escolas do Campo e também nas Secretarias Municipais de Educação em Marabá, São Geraldo do Araguaia, Nova Ipixuna, Jacundá e/ou estão atuando no trabalho pedagógico em muitas escolas da região.

O trabalho com as Secretarias Municipais ora avança, ora retrocede porque é realizado pelas pessoas que assumem os cargos públicos e, por serem cargos de confiança, as equipes são alteradas a cada mandato. Há uma descontinuidade nos trabalhos formativos quando apresentados apenas pela coordenação dos setores. Então, a estratégia utilizada pelos docentes do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, tem sido manter sempre o diálogo aberto.

O investimento principal do GT de Formação de Professores e Educação Básica é na formação docente inicial do Curso de Licenciatura em Educação do Campo e no trabalho articulado diretamente com as Escolas do Campo. Apesar de também haver descontinuidade dos trabalhos, os professores são, em sua maioria, contratados, mas a rotatividade é entre as escolas. Os docentes que atuam nas Escolas do Campo, nessa região do país, permanecem como contratados durante toda a vida profissional, seja por não haver concursos públicos, seja porque quando há concurso, o mesmo é aberto com um número de vagas reduzido, o que não permite o acesso da maioria.

A estratégia da Formação Continuada parece ser um ponto de articulação entre o ente federado responsável pelo Ensino Fundamental nas Escolas do Campo e a UNIFESSPA. O papel destinado aos Municípios na política de municipalização e responsabilização pelos resultados da Educação faz com que haja uma grande preocupação em melhorar os índices (OLIVEIRA, 2007). Há momentos de tensões porque o trabalho educativo não tem como foco elevar o Índice da Educação Básica (IDEB) como apontam todos os documentos da política oficial. Mas há um reconhecimento e uma legitimidade na formação específica que a UNIFESSPA tem oferecido na graduação, que manifesta a forte inserção de seus egressos na rede pública da região.

### **O tenso diálogo sobre a oferta do ensino médio e o avanço da privatização da educação pública no Estado do Pará**

O Ensino Médio se constitui o último nível da Educação Básica e é a porta de entrada para o acesso ao Ensino Superior. Nele está um dos principais gargalos encontrados no avanço das políticas de Educação do Campo. A oferta desse nível de ensino é ausente enquanto política públicas nas escolas dos assentamentos no sudeste do Pará, sendo oferecida apenas em forma de Programa, em poucas vilas rurais, e direcionando os jovens do campo para se deslocarem para estudar nas sedes dos Municípios. Como parte dos enfrentamentos desse problema, foi construído o curso de Licenciatura em Educação do Campo.

O ente federado responsável pela oferta desse nível de ensino, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9394/96, são os Estados. No caso estudado, o Pará, através da Secretaria Estadual de Educação – SEDUC, que tem um setor de Educação do Campo, mas que trata unicamente de Projetos como o Saberes da Terra e não há gerência sobre a contratação para atuar nas Escolas do Campo.

Esse diálogo tem sido mediado pelo Fórum Paraense de Educação do Campo (FPEC), demandados pelos movimentos sociais, inclusive foi tema da Conferência Regional de Educação do Campo em 2009. Em 2015, com a conclusão das primeiras turmas do curso, houve reivindicação pelo reconhecimento da formação e a luta pela contratação dos egressos para atuar no Ensino Médio.

Em 2015 e 2016 foram realizadas duas audiências públicas solicitados pelo FPEC, mobilizadas a partir do movimento social, nas quais foram apresentadas o quadro da demanda e a denúncia da ausência da oferta do Ensino Médio. Segundo o documento orientador apresentado pelo FPEC, a

síntese das principais políticas de educação do campo e críticas apresentadas ao Sistema Modular de Ensino (Some)<sup>8</sup> é um programa organizado para ofertar Ensino Médio nos locais que não são atendidos pela escola regular. O curso é oferecido em quatro módulos de 50 dias letivos; são contratados um ou mais docentes para ministrar as disciplinas de forma intensiva, de modo que os docentes se deslocam para as comunidades rurais para realizar as atividades nos espaços públicos municipais.

As principais críticas realizadas pelos movimentos sociais foram: a falta de construção de escolas de Ensino Médio (o programa utiliza a infraestrutura das escolas municipais), falta de acompanhamento do trabalho realizado e as disciplinas blocadas, o que dificulta para os estudantes que, por algum motivo, perderam aulas; pouca publicização dos critérios para contratação dos professores que atuam no Some e negligência na contratação dos egressos dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo para atuar em tal nível de ensino.

Nas duas audiências realizadas, o estado encaminhou técnicos que não tinham poder de decisão apenas para informar que teriam uma solução para substituir o Programa criticado, sem maiores esclarecimentos. Em 2016, sem nenhum diálogo, foi apresentado o “Projeto Mundiar” da Fundação Roberto Marinho<sup>9</sup> para substituir o Some, constitui-se de telecurso, organizando o ensino semipresencial, através de vídeo aulas gravadas, com pacotes prontos. A proposta prevê a contratação de apenas um docente para realizar o trabalho em todas as disciplinas.

O Programa Mundial é parte da política de mercadorização da Educação e o processo de privatização da educação pública alertados por Freitas (2014) e Santos (2017). O Fórum Estadual de Educação do Campo apontou, como caminho de enfrentamento, uma articulação com o GT Agrário do Ministério Público Estadual. A proposta é munir os Procuradores de dados de pesquisa sobre o quadro de precariedade da oferta da Educação, bem como a legislação

<sup>8</sup> Em 2014, foi publicada a Lei 7.806 de 07 de abril de 2014, que regulamenta o SOME. <http://biblioteca.mppa.mp.br/phl82/capas/Lei7.806.pdf>. Acesso em 10.mai.2017.

<sup>9</sup> O programa foi implementado em todo o estado do Pará, conforme noticiado nessa edição do jornal da Globo: <http://g1.globo.com/pa/para/noticia/2015/03/projeto-mundiar-combate-evasao-escolar-no-pará.html>, o programa foi implementado em todo o Pará. A seleção de docentes, segundo a propaganda, foi realizada através de realizado no Banco de talentos: <http://intranet.seduc.pa.gov.br/mundiar/view/talentos/frmTalentos.php>. E a proposta é concluir o ensino médio em 18 meses, conforme apontada: <http://portalcanaa.com.br/site/educacao/faca-seu-ensino-medio-gratuitamente-em-18-meses-no-projeto-mundiar/>

que obriga o Estado a oferecer Educação Básica. Como primeira ação foi criado o Disque Denúncia contra o Fechamento de Escolas no Estado, dentro da campanha nacional “Fechar Escola é Crime” e “Educação não é Mercadoria” promovidas pelo Fórum Nacional de Educação do Campo.

No entanto, apesar da boa vontade de alguns Procuradores, o Brasil está vivendo um estado de exceção desde 2016, em que toda a Constituição está sendo alterada para favorecer a destruição dos direitos sociais. O tenso diálogo com o estado do Pará é apenas uma representação do momento atual que vivemos no Brasil de retrocesso dos direitos garantidos na Constituição de 1998.

O cenário que vivenciamos no Brasil é de regressão com a concepção de Estado que está sendo implementado a partir aprofundando do ideário neoliberal (FREITAS, 2014; MANCEBO, 2015). A ampliação do direito à educação pública, com gestão pública em todos os níveis e financiada pelo Estado, também está ameaçada com a aprovação Projeto de Emenda à Constituição – PEC 55 pelo Congresso Nacional, que limita o crescimento dos gastos públicos com saúde e educação por 20 anos, acima da inflação. Nesse contexto de perda de direitos, não se vislumbra outra perspectiva a não ser a continuidade das lutas sociais para tencionar os projetos de sociedade que se deseja construir.

### **Considerações finais**

O Procampo é um Programa construído a partir das pressões e da formulação dos movimentos sociais rurais organizados no FONEC e instituídos pela Secretaria de Educação Continuada, Diversidade e Inclusão (Secadi) do Ministério da Educação (MEC).

A articulação e a construção de um diálogo com a Educação Básica mediada pelos movimentos sociais tem impactado a formação proposta em três âmbitos: na inserção dos estudantes nas escolas do campo em estágios docência e projetos de ensino e extensão; na formação continuada das escolas do campo para construir propostas curriculares na proposta da Educação do Campo e na construção de diálogo com as Secretarias Municipais de Educação, responsáveis pela gestão das escolas de ensino fundamental e o tenso diálogo com a Secretaria Estadual de Educação – SEDUC do Pará mediado pelo Fórum Paraense de Educação do Campo.

A organização de espaços, – tais como GT de Formação de Professores e Educação Básica e os Fóruns de Educação do Campo, nos seus diferentes

níveis, são estratégias para pautar a formação e a demanda de acesso às populações do campo como direito público. Na UNIFESSPA, a potencialidade se apresenta na presença ativa dos movimentos sociais nos diversos espaços e na construção de relações com profissionais que atuam no estado no âmbito municipal e estadual, preocupados em defender e fazer avançar a Educação do Campo.

A expansão da Educação Superior do Campo não se dá sem conflitos de interesses e muitas contradições, principalmente porque as políticas municipais e estaduais são desarticuladas, seja no âmbito municipal, no qual há uma responsabilização pelos resultados das avaliações externas e essas preocupações recaem sobre a formação docente, seja no âmbito do Estado, que não tem interesse em constituir uma educação pública, mas utiliza-se dela no jogo político que convém a quem está no poder.

A criação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo não foi potencializada com uma política articulada entre os entes federados com a construção de escolas para a oferta da Educação Básica; segue na contramão das políticas municipais de nucleação e transporte escolar, além do fechamento das escolas no campo. Uma política de esvaziamento do campo, bem como no âmbito do Ensino Médio, o processo de privatização da educação pública, compra de pacotes de telecursos de grandes grupos empresariais para as populações que reivindicam educação. Por isso a necessidade de lutas articuladas, institucionalização da política de formação docente, com a criação do curso de Licenciatura em Educação do Campo.

As finalidades pensadas pelos movimentos sociais, que disputam um projeto educacional, no anseio da maioria da sociedade é construir propostas de educação crítica, como direito universal básico e um bem social público.

## **Referências**

ARROYO, M. Pedagogias em movimento – o que temos a aprender dos Movimentos Sociais? **Revista Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.1, pp. 28-49, Jan/Jun 2003.

\_\_\_\_\_. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Cad. CEDES** [online]. 2007, vol.27, n.72, pp.157-176.

CALDART, R. S. (Org.); Fetzner, Andréa (Org.); Luiz Carlos de Freitas (Org.); Romier Rodrigues (Org.). **Caminhos para transformação da escola:** reflexões desde práticas da licenciatura em educação do campo. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, v. 1. 248p. 2010.

FONEC Fórum Nacional de Educação do Campo. **Notas para análise do momento atual da Educação do Campo.** Seminário Nacional. Brasília, 2012.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, nº. 129, out.-dez., 2014. p. 1085-1114.

LIBÂNEO, J. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, p 38-62, jan-mar, 2016.

MANCEBO, D. **Educação superior no brasil:** expansão e tendências (19952014). 37<sup>a</sup> Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis. Disponível em <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT11-3726.pdf>> Acesso em: 20 out. 2016.

\_\_\_\_\_. VALE, A. A.; MARTINS, T. B. Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010. **Revista Brasileira de Educação** v. 20 n. 60 jan.-mar. p. 31 – 50, 2015.

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

OLIVEIRA, D. A. Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. **Educação & Sociedade**, v. 28, p. 355-376, 2007.

OLIVEIRA, J. F. A função social da educação e da escola pública: tensões, desafios e perspectivas. In: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. (Orgs). **Crise da escola e políticas educativas**. 2<sup>a</sup> edição. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 237-252, 2003.

SALVADOR, E.; TEIXEIRA, S. ORÇAMENTO E POLÍTICAS SOCIAIS: metodologia de análise na perspectiva crítica. **Revista de Políticas Públicas** (UFMA), v. 18, p. 15-32, 2014.

SANTOS, C. A. **Educação do campo e políticas públicas no Brasil:** o protagonismo dos movimentos sociais do campo na instituição de políticas públicas e a Licenciatura em Educação do Campo na UnB. Brasília: Líber Livro: Faculdade de Educação/Universidade de Brasília, 2012. 202p. (Coleção Políticas Públicas de Educação).

# Educação do campo e formação docente: tensões entre os campos disciplinares e a área de conhecimentos

---

NÉLI SUZANA BRITTO

**Resumo:** O presente trabalho pretende socializar a pesquisa sobre a formação por área em Ciências da Natureza e Matemática na Licenciatura em Educação do Campo da UFSC, no bojo da política de expansão da Educação Superior. Tendo como foco a reflexão sobre os riscos da proposição por área, sob os princípios originários do Movimento da Educação do Campo e de sua intrínseca vinculação com a luta de classes contribui com a formação docente crítica e transformadora, que se contrapõe a pedagogia hegemônica. Os estudos realizados indicam que a finalidade de formação de educadores e educadoras do campo formuladores e disseminadores da contra-hegemonia, capazes de compreender e promover a necessária articulação das lutas entre as escolas do campo e as lutas para superação dos pilares que sustentam a estrutura da sociedade capitalista, é de fato desafiador, pois a formação por campos disciplinares dos docentes que atuam nesse curso se coloca como um fator limitante para formação por área, e ao mesmo tempo é propulsor para o espaço formativo docente para aqueles que se comprometem com o curso.

**Palavras-chave:** Formação por Área; Área de Conhecimentos Ciências da Natureza; Interdisciplinaridade; Educação do Campo.

Este artigo apresenta reflexões baseadas nos dados parciais sobre o percurso formativo do/no curso de Licenciatura em Educação do Campo (EduCampo) – formação na área de Ciências da Natureza (CN) e Matemática (MTM)-, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), particularmente sobre os riscos e potencialidades que crivam essa prática curricular num curso de ensino superior que se propõe a formar educador@s<sup>1</sup> do campo numa determinada área de conhecimento. Por meio de uma investigação balizada pelos estudos sobre a Educação do Campo e a Educação em Ciências sob uma perspectiva educacional crítico-emancipatória, como quesitos para as ações

---

1 O símbolo @ é utilizado em palavras que devem ser lidas o/a(s), como modo de contestar a tendência sexista na escrita.

educativas nas escolas do campo e na formação inicial de professor@s para o campo, assim como as demandas que advém dos docentes que atuam no curso de processos de formação continuada.

O texto está organizado em duas partes principais que versam sobre: a institucionalização acadêmica no Ensino Superior e a proposição dos cursos de EduCampo nas políticas educacionais brasileiras na relação com os movimentos sociais e a luta pela terra, e a articulação desse curso com as diretrizes operacionais para Educação do Campo e a organização curricular para formação inicial de professor@s no curso da UFSC. E outra parte que versará sobre como esse percurso formativo docente vem se articulando aos princípios e a finalidade político-pedagógica da área de Ensino em Ciências da Natureza, e sua intrínseca relação com a visão d@s docentes atuantes no curso, conforme o grau de comprometimento com a emancipação e humanização dos sujeitos do campo.

A tessitura dos dados nesse texto focará a construção curricular organizada pelo diálogo e princípios educativos apontados no Projeto Político Pedagógico (PPP) desse curso vinculado às diretrizes educacionais para o campo, sistematizada pela investigação sobre a prática curricular, a partir da retomada de fragmentos de pesquisas de Britto (2000; 2010) para a teorização e reflexão sobre o exercício da docência crítica, reflexiva e transformadora e a organização curricular prescrita e praticada na formação docente da licenciatura em foco, assim como outras contribuições teóricas que aproximam a Educação em Ciências com as questões curriculares e a Educação do Campo, pela via de uma reflexão atenta dos documentos curriculares e a interlocução entre os fatores externos e internos que constituem a história desse currículo em tela (BRITTO, 2010).

### **Sob olhares investigativos: a educação do campo e sua interface com a licenciatura**

Os estudos realizados tomaram como objeto de pesquisa a inter-relação entre os contextos que pautaram a proposição de uma educação no Ensino Superior para os povos campesinos em instituições públicas federais e a tradução de princípios balizadores para a Educação do Campo e para as escolas do campo, imersos no contexto de lutas dos movimentos sociais, em documentos gestados pelas políticas públicas educacionais como balizadores de documentos que vem referenciando a implantação e consolidação dessas licenciaturas e a formação na área de CN e MTM no contexto da UFSC.

Vale destacar que as ideias que tecem as considerações a seguir são resultantes de olhares atentos aos documentos que vem delineando o percurso da Educampo na UFSC, especialmente na interface com a área de Ciências da Natureza<sup>2</sup>.

A institucionalização dos cursos de EduCamp se insere nas políticas educacionais brasileiras, consolidadas pela luta e conquista da terra pelos movimentos sociais em defesa de um projeto de sociedade contra-hegemônico. Sob esse contexto foram estabelecidas as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo em 2002, e em 2009, as Diretrizes Políticas e Pedagógicas para Educação do Campo. Uma legislação voltada às peculiaridades da Educação Básica nos territórios rurais e a heterogeneidade que marca a organização e prática curricular dessas escolas no atendimento aos povos do campo. O conjunto de preocupações conceituais/estruturais presentes historicamente nessas reivindicações balizou o compromisso que tais cursos de formação docente precisariam ter como o reconhecimento e valorização da diversidade dos povos do campo; a formação diferenciada de professor@s; as diferentes formas de organização da escola; a adequação dos conteúdos às questões locais; o uso de práticas pedagógicas contextualizadas; a gestão democrática; a consideração dos tempos pedagógicos diferenciados; ações educativas promotoras de um desenvolvimento sustentável de sociedade; e da igualdade de acesso, produção e socialização de saberes. (BRITTO, 2014, p. 2-3)

As Diretrizes voltadas para a Educação Básica das Escolas do Campo contemplam e refletem um conjunto de preocupações conceituais e estruturais presentes historicamente nas reivindicações dos movimentos sociais, e consequentemente, se tornam balizadoras para a Educação do Campo no âmbito do Ensino Superior. Assim se estabeleceram determinadas demandas aos cursos de formação de professor@s para o campo, comprometidos com o reconhecimento e valorização da diversidade dos povos do campo; a formação diferenciada de professor@s; a possibilidade de diferentes formas de organização da escola; a adequação dos conteúdos às peculiaridades locais, o uso de práticas pedagógicas contextualizadas, a gestão democrática, consideração dos tempos pedagógicos diferenciado, ações educativas

---

2 A EduCamp na UFSC tem como ênfase de formação a área Ciências da Natureza e Matemática, contudo nesse texto será apresentado o recorte focado na Ciências da Natureza, por conta das especificidades que cada um desses campos de conhecimentos contém.

promotoras de um desenvolvimento sustentável de sociedade; e da igualdade de acesso, produção e socialização de saberes.

Um processo bastante desafiador para @s docentes que atuam no curso, principalmente se considerarmos suas trajetórias de formação e atuação, muitas vezes condicionadas a um campo disciplinar específico e uma vivência restrita de docência escolar e/ou universitária, assim como distanciamento, ou melhor, um desconhecimento sobre as singularidades da Educação do Campo. Dessa forma, o modo como foi delineada a proposta curricular do curso, articulada aos princípios e diretrizes para Educação do Campo, foi sendo apontado um novo tratamento ao conhecimento e à organização do trabalho pedagógico com intuito de uma formação de profissionais qualificados e comprometidos com uma perspectiva de educação

Entendida como prática social e ato político é uma manifestação cultural, e acultura é um momento fundamental da grande política, pois esta mobiliza elementos culturais para se tornar universal, construindo relações de hegemonia, entendida como universalidade política e cultural de uma classe. (SILVA e ROSA, 2007, p. 8)

Por conseguinte, a proposição do curso na UFSC se insere no bojo das políticas públicas de educação para formação docente comprometidas com a qualificação da escolarização oferecida pelas redes públicas de ensino, em especial a oferta para os anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio nas escolas do campo. Por esse motivo sua proposta se contrapõe ao modelo já estabelecido para outros cursos de licenciatura em campos disciplinares de conhecimentos específicos – a saber cursos de Física ou de Química ou de Biologia-, por isso apresenta outros pressupostos para a formação de professor@s, com uma nova organização curricular e o trabalho pedagógico multidisciplinar por áreas de conhecimentos em CN e MTM, comprometido com o diálogo entre saberes e de vivências sobre a realidade do campo.

A organização curricular do curso na UFSC está estruturada por componentes curriculares distribuídos ao longo de quatro anos, orientados por três eixos que se interseccionam: O eixo Ecossistema reúne os componentes curriculares que dialogam com o foco da pesquisa voltada à realidade do município de origem dos sujeitos envolvidos; o eixo Fundamentos da Ciência perpassa aqueles componentes vinculados aos conhecimentos da educação e escola e os fundamentos das CN e MTM e do ensino dessa área, em diálogo com a pesquisa centrada na escola e sala de aula; e o eixo Agroecologia é fundante do diálogo da pesquisa estabelecida pela articulação entre a educação

escolar, trabalho no campo, CN e MTM e o Município. É importante ressaltar que esse desenho curricular é resultado da análise e reflexão sobre o currículo inicial, elaborado junto ao PPP (2009), e como esse foi sendo traduzido no andamento das primeiras turmas de licenciand@s, porque tais eixos inicialmente determinavam os componentes curriculares fixados e limitados em cada ano no curso, todavia foram se evidenciando a necessidade de fluidez de tais eixos, no que se refere ao processo de rompimento de rígidas barreiras disciplinares, por sua vez os conhecimentos de agroecologia e os conhecimentos da fundamentação da ciência se deslocaram ao longo de todo curso de maneira distribuída.

De acordo com os indicativos presentes nos documentos para Educação do Campo, o desenho curricular do curso da UFSC também está balizado pela alternância dos tempos pedagógicos: Tempos Universidades (TU) – aulas presenciais que compreende estudos e as atividades científico-acadêmicas e de cunho didático-pedagógico planejadas pelo coletivo de professor@s envolvidos com o curso. Tempos Comunidades (TC) – períodos em que os/as educand@s realizam viagens de campo e atitude investigativa, preferencialmente nos municípios de origem, acompanhados e orientados pel@s professor@s.

### **Esquema da estrutura curricular do curso com os eixos do TU e TC**



Fonte: Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Educação do Campo UFSC (2012).

A articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão se efetiva nessa

[...] De acordo com o Projeto Político Pedagógico do curso [...], a organização curricular pautada na Pedagogia da Alternância permite a integração entre o ensino e pesquisa, permitindo a problematização das características socioculturais e ambientais que demarcam o território dos sujeitos, tendo por objetivo o desenvolvimento de uma capacidade teórico prática de pensar-organizar-fazer a escola do campo em uma formação crítica e criativa [...] (PAITER et al, 2013, p. 3).

Os documentos curriculares analisados apontam que sob essa perspectiva curricular, a proposição é que o curso realize uma prática educativa menos fragmentada, por meio de escolhas teórico-metodológicas que visam uma abordagem dos conhecimentos e ações formativas de forma integrada e interdisciplinar entre os diferentes campos de conhecimentos: Biologia, Química, Física, Geociências, Matemática, Agroecologia, Campo e Educação, o que se contrapõe ao modo hegemônico como são abordados esses conhecimentos disciplinares, ou seja, o estudo da realidade raramente acontece, pois o conjunto das diferentes situações que a constituem quando estudado, isso ocorre como fatos isolados, ignorando a visão de totalidade.

Esses dados corroboram com os princípios basilares presentes nos documentos que oficializaram as políticas públicas para a Educação do Campo, em especial as Diretrizes da Educação do Campo (BRASIL, 2010). Sendo esses apresentados como pilares do processo de consolidação do percurso formativo das diferentes modalidades de ensino, traduzidas na prática educativa e cotidiana das/nas comunidades do campo, seja na formação docente inicial, como na formação escolar de crianças e jovens. São eles: Educação como formação humana – centralidade do trabalho; Lutas sociais pela manutenção da identidade camponesa; Cultura; Protagonismo dos sujeitos coletivos do Campo; Produção sustentável da vida do/no campo e na cidade.

Os cursos de Licenciatura em Educação do Campo inscrevem-se dentro de propostas políticas que podem ser inovadoras para a escola e para as relações sociais, pois numa sociedade de classes, com interesses diferenciados, o compromisso com o trabalhador do campo e com a escola que interessa aos setores populares é parte da disputa hegemônica para a conquista de uma sociedade mais justa (MENEZES NETO, 2011, p. 25)

## A licenciatura em Educação do Campo e sua interface com a formação na área de ciências da natureza

Na continuidade desse texto são apresentados outros aspectos que tecem as reflexões sobre os riscos e potencialidades da formação docente na área em Ciências da Natureza e sua interface com o contexto da Educação do Campo e com a Educação em Ciências. No que se refere às contribuições de referenciais que discutem a formação de professor@s inicial e continuada no âmbito acadêmico brasileiro (em particular na EduCamp), é um diálogo ainda bastante tensionado pelos aspectos estruturantes desse curso, tanto a formação por área de conhecimentos quanto a atuação multidisciplinar, uma visão interdisciplinar e a proposta da alternância pedagógica, tendo o trabalho e pesquisa como princípios educativos. Os quais remetem a uma determinada posição sobre a finalidade da formação docente:

[...] Uma formação de professores voltada para a reflexão na prática, tendo esta como eixo articulador, pode significar avanços no sentido de relacionar teoria e prática, proporcionando autonomia e preocupação com a formação da classe trabalhadora para a qualidade e emancipação (SILVA e ROSA, 2007, p. 7)

As autoras apontam que as categorias qualidade e emancipação nessa perspectiva devem ser assim entendidas

Qualidade [...] como um ensino que favoreça o desenvolvimento das potencialidades e a apropriação do saber social, permitindo uma melhor compreensão da realidade, e possibilitando ao sujeito a capacidade de lutar e fazer valer seus interesses econômicos, políticos e culturais como classe. Emancipação diz respeito à capacidade do sujeito de dizer não, de ter autonomia, poder escolher não pela aderência, mas pelo conhecimento da realidade.

Ao considerar a organização curricular por alternância e a formação docente na área de CN e MTM, assim como a singularidade das escolas do campo, sobretudo a heterogeneidade dos sujeitos envolvidos e a diversidade histórico-cultural que permeia tais contextos de ensino, se evidencia outro aspecto bastante imbricado e importante contemplado pelas diretrizes da Educação do Campo: o diálogo entre a produção de conhecimentos científicos, a área Ciências da Natureza e Matemática e a realidade como ponto de partida e chegada do processo educativo, pela via da alternância dos tempos pedagógicos. Uma interlocução comprometida

[...] Com a construção de processos capazes de desencadear mudanças na lógica de utilização, e principalmente, de produção do conhecimento no campo. A ruptura com as tradicionais visões fragmentadas do processo de produção do conhecimento, com a disciplinarização da complexa realidade socioeconômica do meio rural na atualidade [...] (MOLINA e FREITAS, 2011, p. 28).

Por sua vez, o compromisso com uma formação docente crítica e transformadora se contrapõe à pedagogia hegemônica, presente no âmbito de muitas outras licenciaturas que ainda se restringe a um forte bloco de disciplinas fundadas na conceituação científica descontextualizada e um bloco pontual de disciplinas que trabalham os conhecimentos que fundamentam metodologicamente a docência e a prática pedagógica.

Nos estudos realizados foi identificado que a finalidade de formação de educador@s do campo tem como rigor teórico que @s egress@s sejam formuladores e disseminadores da contra-hegemonia, capazes de compreender e promover a necessária articulação das lutas entre as escolas do campo e as lutas para superação dos pilares que sustentam a estrutura da sociedade capitalista, ; o que é de fato desafiador, pois de acordo com dados parciais a formação por campos disciplinares dos docentes que atuam nesse curso se coloca como um fator limitante para formação por área. E, ao mesmo tempo é propulsor para o espaço formativo docente para aquela@s que se comprometem com o curso e se propõem a refletir sobre Educação em Ciências e Ensino de Ciências da Natureza nos dias atuais, num esforço de superar os fortes traços da perspectiva tradicional e academicista presente na prática educativa, sob uma concepção de ciência dogmática, fragmentada, neutra, linear e a histórica.

Logo a reflexão de como esse percurso formativo de professor@s na EduCampo vem dialogando entre seus princípios e a compreensão sobre a concepção de área em Ensino de Ciências da Natureza (ECN), sob a perspectiva de uma educação crítica e emancipatória aos sujeitos (especialmente dos povos campesinos), remete ao diálogo sobre as finalidades da área de ECN e os princípios da Educação do Campo, o que pode ocorrer em estudos pontuais ou num processo contínuo e sistemático, ao que Britto (2000) denomina por formação continuada.

Ao situar a experiência que vem ocorrendo nos processos de formação e sua finalidade de formar professor@s que reflitam sobre a sua própria prática, a reflexão se coloca como instrumento para a formação continuada no contexto do próprio curso, como registram alguns documentos como a sistematização por atas ou de modo mais informal de reuniões realizadas no

âmbito do curso, a proposição de espaços formativos internos sobre as questões pertinentes ao currículo do curso e suas especificidades. Nesse sentido a autora Britto (2000) ao dissertar em sua pesquisa sobre processos de formação docente inicial e continuada, destaca o quanto são distintas as trajetórias formativas dos docentes que atuam na escola (que também cabe na atuação acadêmica), o que reflete no compromisso político-pedagógico e pedagógico-político na docência nos mais diferentes campos disciplinares ou área de conhecimentos, atrelada à importância da prática educativa crítica e reflexiva, sob uma perspectiva transformadora.

Os intelectuais transformadores precisam desenvolver um discurso que une a linguagem da crítica e a linguagem da possibilidade, de forma que os educadores sociais reconheçam que podem fazer mudanças. Desta maneira, eles devem se manifestar contra as injustiças econômicas, políticas e sociais dentro e fora das escolas. Ao mesmo tempo, eles devem trabalhar para criar as condições para que dêem aos estudantes a oportunidade de tornarem-se cidadãos que tenham conhecimento e coragem para lutar a fim de que o desespero não seja convincente e a esperança seja viável. Apesar de parecer uma tarefa difícil para os educadores, esta é uma luta que vale a pena travar. Proceder de outra maneira é negar aos educadores a chance de assumirem o papel de intelectuais transformadores (GIROUX, 1997:163)

O desafio de construção e consolidação do curso fez emergir o compromisso com o processo formativo inicial e, por consequência a formação continuada dos docentes envolvid@s, ao se proporem em garantir a inter-relação entre as ações educativas e as demandas advindas do cotidiano escolar e da comunidade campesina para assim favorecer a urgente qualificação social das escolas públicas do/no campo. A autora Candau (1997) aponta que o processo de formação continuada tem como condição ter o saber docente, o reconhecimento e a valorização do saber docente como referência fundamental, sendo o lócus da formação a ser privilegiado o próprio lugar onde atua.

Desse modo as reflexões provocadas na vivência desse processo foram desencadeadoras de estudos e ações pel@s docentes, no sentido de dar conta de um curso com formação na área de CN e MTM, condicionada a uma perspectiva educacional crítica e emancipatória aos sujeitos do campo; processo de ensino/aprendizagem pautada pela interdisciplinaridade; o trabalho coletivo docente; e o estudo da realidade como ponto de partida e de chegada da prática educativa. Para análise de como de fato essa situação tem interferido na ação docente no curso, foi encontrado nos estudos de Britto (2000) quando recorre às categorias

propostas por Giroux (1988; 1997), estudos que foram retomados como referência e serão apontados na tessitura final desse texto como possibilidade de categorias de análise para continuidade da pesquisa sobre como os docentes no curso vêm seu papel e a função social que exercem.

No que se refere à compreensão d@s professor@s como intelectuais, Giroux (1988) conceitua @s professor@s como intelectuais transformadores, mas ressalta que é fundamental além de considerar @s professor@s como intelectuais, é preciso “contextualizar, em termos normativos e políticos, as funções sociais concretas que os mesmos desempenham”. E “[...] especificar melhor as diferentes relações que eles tem com seu trabalho e com a sociedade na qual tal trabalho se desenvolve” (Giroux, 1988, p. 24). Segundo Britto (2000, p. 30) os seguintes aspectos estão envolvidos na reflexão sobre o significado de estar docente, como “profissional intelectual/ pensamento reflexivo; prática/ atividade humana; e função social”, o que remete ao entendimento da “atividade docente como forma de trabalho intelectual”. Pois @s professores devem assumir responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias, acerca do que ensinam, como devem ensinar, e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando” (Giroux, 1997, p. 161)

De acordo com Britto (2000), as argumentações do autor Giroux apontam que entender @s professor@s como intelectuais leva a alterações do modo de compreensões de como é singular o lugar e o tempo da/na trajetória dess@s profissionais, o que interfere na forma de ver e estar sua condição de educador@s, por isso, é importante o desencadeamento de processos provocativos para que ess@s assumam seu potencial como estudios@s e pesquisador@s ativos e reflexivos sobre a própria prática, ao se questionarem sobre o quê, como e para que ensinar, na pesquisa em tela focados na prática docente na EduCamp. Nesse sentido os argumentos da autora referendam as possibilidades de articulação entre a finalidade da formação a inicial da EduCamp e o processo de formação continuada de educador@s na licenciatura, principalmente quando são indicados em depoimentos essa necessidade provocada pela atuação no curso, o que caracteriza o compromisso em buscar maneiras para a formação de profissionais reflexivos, e também sua própria formação em direção de uma prática educativa transformadora, voltada aos princípios que contribuam para o desenvolvimento de uma ordem social, democrática, crítica e emancipatória.

O autor Giroux (1988) tece suas considerações sobre o professor como intelectual, tomando como referência as categorias de Gramsci, destacando que entender @s educador@s como intelectuais, não implica que tod@s

tenham a mesma visão de mundo e por sua vez o mesmo grau de comprometimento. Nesse sentido, é possível afirmar que diante das questões organizadoras – o quê? Como? Para que ensinar? – no/do fazer pedagógico-político, as diferentes respostas a tais perguntas indicam a visão de mundo d@ profissional da educação no seu campo de atuação docente.

Para Gramsci, pois, todas as pessoas são intelectuais, porque pensam, fazem mediações e aderem a uma visão específica de mundo. O ponto aqui, como mencionado previamente é que vários graus de pensamento críticos são inerentes àquilo que significa ser humano. Uma das relevâncias desta elaboração é que a mesma dá a atividade pedagógica uma qualidade intrinsecamente política (GIROUX, 1988, p. 28).

### **Alguns fios que seguem a tessitura...**

no intuito de finalizar esse texto, ficam evidenciado os muitos fios que precisam se entrelaçar e aprofundar, principalmente no que se refere aos princípios da interdisciplinaridade e da alternância em diálogo com a proposição de formação educador@s do campo na área em Ciências da Natureza. Dados que vem sendo compilados e que em breve poderão ser mais bem sistematizados e compartilhados. Contudo é possível alguns indicativos sobre o potencial desses estudos embasados nos referenciais acima citados, para reflexão sobre os cursos de EduCampo, enquanto um movimento de resistência no âmbito educacional que se contrapõe a lógica hegemônica de sociedade e concepção de educação e ciência vigente, comprometida com uma atuação e formação de educador@s e educand@s reflexivos e críticos, e com uma postura investigativa sobre a própria prática e compreensão do processo educativo.

Logo, o percurso formativo sempre está exposto a riscos, mas algumas escolhas potencializam essa caminhada. Vale ainda ressaltar a proposição da interdisciplinaridade na EduCampo quando entendida como a

[...] Busca a construção de um diálogo entre as diversas áreas do saber, tendo como objetivo precípua o desencadeamento de análises pluridimensionais da realidade em sua grandeza e complexidade. Isso não quer dizer, contudo, que a idéia de uma proposta interdisciplinar defende a anulação dos marcos epistemológicos dos setores do conhecimento (LIMA, 2013, p. 126).

O mesmo autor, também afirma que “[...] o saber interdisciplinar a ser elaborado nos espaços escolares e universitários deve ter por princípio a

formação nos sujeitos, de uma postura cognitiva omnilateral apta a melhor interpretar a realidade e atuar sobre ela” (LIMA, 2013, p. 127).

Tais considerações reafirmam a relevância de um trabalho de análise das posturas e concepções d@s educador@s atuantes na EduCampo, a partir das quatro categorias propostas por Giroux (1988) para analisar a função social d@s educador@s como intelectuais. Por sua vez, @s professor@s, enquanto profissionais *intelectuais*, através da prática educativa desempenham uma função social, que segundo Giroux, (1988, p. 29) “Gramsci tenta localizar [como] função social e política dos intelectuais por meio de uma análise do papel dos intelectuais orgânicos-conservadores e orgânicos-radicalis”, sendo que “as categorias de Gramsci precisam ser desenvolvidos a fim de que se aprendam as transformações da natureza e da função social dos intelectuais em seu trabalho como educadores.”

Abaixo serão pontuadas tais categorias...

**Intelectuais transformadores** (GIROUX, 1988, pp. 32-33) têm como tarefa central “tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico”, onde “a escolarização, a reflexão crítica e a ação tornam-se parte fundamental de um projeto social” ou ainda que “tornar o político mais pedagógico significa utilizar formas de pedagogia que tratem os estudantes como agentes críticos, problematizem o conhecimento, utilizem o diálogo e tornem o conhecimento significativo, de tal modo a fazê-lo crítico para que seja emancipatório.”

**Intelectuais críticos** (GIROUX, 1988, p. 34; 37) são aquel@s que “não se consideram ligados a qualquer formação social específica, nem tampouco se vêem desempenhando uma função social que seja expressamente política por natureza”, desta maneira “freqüentemente se recusam ou são incapazes de avançar de sua postura isolada para o terreno da solidariedade coletiva e da luta”, ou seja “esquecem-se que a emancipação não pode ser conseguida do lado de fora”.

**Intelectuais adaptados** (GIROUX, 1988, p. 37) “adotam uma posição ideológica e um conjunto de práticas materiais que sustentam a sociedade dominante e os grupos de elite”, o que evidencia que eles não estão conscientes deste processo a medida que “não se definem como agentes do status quo”, mas servem para reproduzi-lo através de suas mediações, produções, acriticidade, idéias e práticas sociais. Ou ainda em nome da objetividade científica justificam sua postura a-política.

**Intelectuais hegemônicos** (GIROUX, 1988, p. 38) são aqueles que “conscientemente definem-se pelas formas de liderança moral e intelectual que colocam à disposição dos grupos e classes dominantes”, sendo assim “os interesses, que definem as condições e a natureza do seu trabalho, são subordinados à preservação da ordem existente.

Diante dessas considerações fica em aberto algumas questões: quando lemos as categorias apresentadas por Giroux é possível localizar o perfil docente daquel@s que estão sendo desafiados a atuar na EduCampo? Os processos de formação continuada, no âmbito do curso poderiam deslocar tais posições potencializando a atuação docente no curso? As posturas assumidas pel@s professor@s resultantes de suas experiências individuais, muitas vezes contraditórias, e também transitórias são possibilidades de movimento entre essas categorias, diante da vivência de processos de formação continuada?

Assim ficam as questões para continuidade da pesquisa...

## Referências

- BRASIL. “Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 05 nov.2010. Seção 1.
- \_\_\_\_\_. MEC/CEB/CNE. **Diretrizes Operacionais para a educação Básica nas Escolas do Campo**. Resolução nº 1, Brasília, DF, 2002.
- BRITTO, N. S. Q. **Grupo de Formação de Ciências no Movimento de Reorientação Curricular na RME de Florianópolis**: Espaço coletivo de reflexões acerca de uma Prática Inovadora. 2000. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2000.
- \_\_\_\_\_. **A Biologia e a história da disciplina Ensino de Ciências nos currículos do curso curso de Pedagogia da UFSC (1960 – 1990)**. Florianópolis, SC: 2010. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. CED. 190f.
- \_\_\_\_\_. Organização curricular e formação por área de conhecimentos para a educação do campo – tensões entre currículo disciplinar e integrado. In: **Anais do XI Colóquio sobre Questões Curriculares, VII Colóquio Luso-Brasileiro & I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares**. Braga, Portugal. 2014

- CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: Tendências atuais. In: CANDAU, V. M. F. (org.) **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- MENEZES NETO, A. J. “Formação de professores para a Educação do campo: projetos sociais em disputa” In: MARTINS, A. A. e ANTUNES-ROCHA, M. I. **Educação do Campo – Desafios para a formação de professores**, pp. 25-38, Autêntica, Belo Horizonte, 2009.
- GIROUX, H. **Escola crítica e política cultural**. São Paulo. Ed. Cortez, 1988.
- \_\_\_\_\_. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- LIMA, J. G. S. A. de Considerações críticas sobre interdisciplinaridade e formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental. In: PERNAMBUCO, M. M. e PAIVA, I. A. (Orgs.) **Práticas Coletivas na Escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras; Natal, RN: UFRN, 2013. pp. 125-137.
- MOLINA, M. C. e FREITAS, H. C. de A: “Avanços e desafios na construção da educação do campo”. **Em Aberto**, 24 (85): 17-31, Brasília, 2011.
- PAITER, L.; BRITTO, N. S.; REINERT, T. G. S. “A vivência do Estágio na Licenciatura em Educação do Campo: espaço de diálogos e reflexões com a juventude”, **Anais do II Seminário Nacional de Estudos e pesquisas sobre Educação do Campo**, R17, UFSCar, São Carlos, 2013. (cd) ISSN 2317-5133.

# A formação do educador realizada por área de conhecimento na licenciatura em Educação do Campo da região Tocantina-PA

---

OSCAR FERREIRA BARROS  
SALOMÃO ANTÔNIO MUFARREJ HAGE

**Resumo:** Este artigo apresenta a pesquisa em andamento que investiga os impactos da formação do educador por área de conhecimento no ensino superior, vinculada ao Doutorado em Educação, na Linha de Pesquisa Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGED da UFPA. Os objetivos da pesquisa visam investigar a formação do educador por área de conhecimento, com ênfase em Ciências da Natureza e Agrárias, no curso de Licenciatura em Educação do Campo. Os referenciais teórico-metodológicos da pesquisa defendem o debate sobre a crítica ao capital na educação e na formação de educadores no ensino superior, dialogando com autores que debatem sobre a criação de um projeto de transformação da sociedade e do enfrentamento à expansão do projeto do capital na educação. Esta pesquisa assume uma abordagem quali-quantitativa, com base em Sánchez Gamboa (1995) e Minayo (2000) e está sendo desenvolvida em três etapas: bibliográfica, documental e pesquisa de campo. As análises iniciais apontam para a urgência de colocar em debate a formação por área de conhecimento no contexto do curso de Licenciatura em Educação do Campo frente às políticas neoliberais do Governo Federal que estão tentando extinguir as licenciaturas e os programas que compõem o plano das políticas da diversidade na educação superior no Brasil. Discutimos o processo de institucionalização do Projeto Pedagógico e o reconhecimento político-social da Licenciatura em Educação do Campo nos concursos públicos para garantir a atuação do novo profissional formado por área de conhecimento no quadro das escolas públicas dos estados e municípios.

**Palavras-Chave:** Licenciatura em Educação do Campo; Formação de Professores; Áreas de Conhecimento.

Este artigo apresenta as análises iniciais que temos feito na pesquisa de Doutorado em Educação pelo PPGE/UFPA, na qual investigamos o tema formação de professores por área de conhecimento realizada no curso de Licenciatura em Educação do Campo, vinculado ao Campus Universitário

do Tocantins/Cametá na Universidade Federal do Pará. Nossas análises são orientadas com base na seguinte problemática indagadora: como a formação de professores por área de conhecimento, com ênfase em Ciências da Natureza e Agrárias, ofertadas pela Licenciatura em Educação do Campo, tem impactado na formação de educadores da escola pública do campo?

Nosso objetivo visa contribuir na produção do conhecimento sobre a Formação de Professores no Ensino Superior, com foco na investigação sobre a formação do educador por área de conhecimento com ênfase em Ciências da Natureza e Agrárias, no curso de Licenciatura em Educação do Campo.

Busca-se realizar um levantamento dos desafios e conquistas científicas e epistemológicas relacionadas à implantação e consolidação da proposta de formação docente por área de conhecimento, analisando os referenciais teórico-metodológicos que fundamentam a proposta de formação; pretendemos compreender os desafios e os avanços da institucionalização do Projeto Pedagógico na Universidade e o reconhecimento político-social da Licenciatura em Educação do Campo nos concursos públicos, como nova graduação em licenciatura por área de conhecimento. Por fim, buscamos compreender as condições e impactos pedagógicos e sociais que a formação de professores por área de conhecimento tem provocado no trabalho docente dos educadores da escola pública do campo.

### **Referenciais teórico-metodológicos para o estudo da formação do educador do campo por área de conhecimento**

O cenário histórico-social e político-econômico que envolve a formação por área de conhecimento no Curso de Licenciatura em Educação do Campo na Universidade aponta a necessidade de vincular esta pesquisa ao debate sobre a crítica ao capital na educação, pois entendemos que a produção do conhecimento em formação docente e em educação do campo não pode prescindir das análises que situam o capital como fator determinante na reorientação e divulgação das lógicas mercadológicas e alienantes na educação e, de modo geral, na sociedade.

Mészáros (2008) propõe a urgência de assumir um projeto de transformação da sociedade e da educação como práxis histórico-dialética, em vista do enfrentamento à expansão do projeto do capital, que, de forma avassaladora e necrófila, impõem a alienação como o poder de decisão sobre todos os âmbitos da atividade humana. Segundo o autor: Limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital

significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa (MÉSZÁROS, 2008, p. 27).

As ideias de Mészáros também nos ajudam a analisar a conjuntura histórica do Estado e a criação de políticas públicas de formação de professores, quando considera que é preciso assumir um projeto de transformação radical da sociedade e não meramente uma transformação de ordem pública, isto é, a estatização das políticas ou programas, porque não elimina o problema da alienação. Ainda de acordo com seus pensamentos, o autor afirma que um projeto de educação para além do capital deve enfrentar a alienação e se “inserir conscientemente na luta de classes”, para superar a posição mistificadora dos processos estabelecidos de “controle sócio-metabólico”, isto é, assumir a luta por meio do que é *essencial* e não meramente *formal*, enfrentando as exigências do capital na sociedade e em busca da superação do próprio capital, para chegar à consolidação do que ele chamou de “comunidade humana emancipada” (MÉSZÁROS, 2008, p. 44-7).

As análises de Freitas (2007, p. 2) sobre o cenário da formação docente na atualidade também é um dos importantes referenciais teóricos para o embasamento desta pesquisa. Segunda a autora, a configuração do capital contemporâneo tem impactado diretamente na precarização da formação de professores e no trabalho docente, destacando os reflexos de uma sociedade marcada pela desigualdade e pela exclusão própria do capitalismo, pois existe um conjunto de fatores estruturais que transformam o cenário da formação de professores e a carreira de magistério em resquícios neoliberais que divorciam as necessidades atuais da escola à profissionalização da juventude:

O grande número de estudantes que escolhem ainda hoje a licenciatura, nas instituições de ensino superior (IES), evidencia as potencialidades da juventude na direção da profissão. No entanto, as licenciaturas e a formação de professores não se constituem prioridade nos investimentos e recursos orçamentários. (FREITAS, 2007, p. 1205).

Esta importante reflexão da autora contribui para o entendimento de que é preciso desvelar as amarras sociais do capitalismo na educação e as ideologias que a cercam, pois é importante para não criarmos ilusões de soluções fáceis para os problemas da educação e da formação. Além disso, se considerarmos que as condições perversas que historicamente vêm degradando e desvalorizando a educação e a profissão docente; e que ainda se mantêm em nosso país em níveis bastante elevados, tal como revela as pesquisas de Freitas (2007), a solução para enfrentar os desafios da ação do Estado nas políticas de Formação não estão vinculadas às questões técnicas, nem sequer a grandes

proposições teóricas. Segundo a autora: “Elas se articulam com a possível e devida apropriação, pelo Estado, dos resultados dos estudos dos pesquisadores que têm orientado os educadores, seus movimentos e entidades no debate sobre os princípios e os fundamentos da formação” (2007, p. 1.207).

A pesquisas de Gatti (*et. al.*, 2011, p. 24.) também reforçam questões de fundo referente às políticas de formação docente, quando afirmam que os desafios candentes que são colocados ao governo da educação e às suas políticas, em particular às questões da formação de docentes e de seu trabalho, têm-se originado desconfortos anunciados por diferentes grupos sociais, em diferentes condições, que expõem suas necessidades e demandas e geram suas reivindicações expressas por vários meios (associações diversas, mídias, movimentos por mais e melhor educação etc.). Em suas análises afirmam que:

Compreender as políticas governamentais em relação aos docentes pode iluminar aspectos da relação opaca entre legisladores e gestores dessas políticas e as novas postulações de grupos sociais que reivindicam para si, de diferentes formas, equidade, reconhecimento social e dignidade humana (GATTI, *et al.*, 2011, p. 25).

Ao tratar da formação docente por área de conhecimento, também é possível inferir a necessidade do fortalecimento do referencial teórico-metodológico que sustente a intencionalidade de uma proposta educativa que promova a integração do conhecimento articulada às demandas das comunidades campesinas e aos seus desafios para o ingresso no curso superior, tal como afirma Molina (2015, p. 153):

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.

Além desses conceitos e opiniões destacados acima, concordamos com as ideias de Caldart (2011) sobre a construção de processos capazes de desencadear mudanças na lógica de utilização e de produção do conhecimento no campo, do ponto de vista da práxis, é preciso desenvolver processos formativos que contribuam com a maior compreensão dos sujeitos do campo e da totalidade dos processos sociais nos quais estão inseridos.

De modo geral, as contribuições teórico-metodológicas desses autores, assim como o entendimento de que é preciso investigar as reflexões de outros

teóricos que possam nos ajudar a compreender com mais fundamento os desafios da formação por área de conhecimento, como em Marx e Engels (1978) no debate sobre a concepção histórico-dialética de ser humano, de sociedade e sobre a crítica da escola capitalista, que fragmenta o princípio educativo: união entre ensino-trabalho e, ao provocar a alienação, impede o trabalhador dominar o conteúdo e os princípios que regem seu trabalho e sua forma de existir; Assim como em Freire (1967), investigando seus pensamentos sobre a revolução cultural na sociedade como prática para a libertação das populações oprimidas das amarras do capital; e em Lowy (1978), quando postula a exigência de transformação da sociedade baseada na materialidade histórico-dialética dos indivíduos e na educação como bandeira para a radical exigência de transformação da sociedade, entre outros autores; constituem-se em algumas referências teórico-metodológicas iniciais que orientam os princípios desta pesquisa.

Diante desse cenário, a proposta desta pesquisa reconhece que está frente da construção de um paradigma de educação do campo e de formação de professores que vem se fortalecendo como um movimento crescente no Brasil, no enfrentamento ao projeto do capital na educação que provoca a situação de vulnerabilidade, exclusão e desigualdades sociais; e interfere nas definições das políticas educacionais de formação e no Estado; um movimento que vem indicando que devemos compreender e assumir uma perspectiva investigativa crítico-transformadora, que contribua de maneira radical à produção do conhecimento engajado à luta por políticas públicas de educação do campo e à formação docente como área de conhecimento nas universidades.

Nesta perspectiva, os constituintes teórico-metodológicos que orientam a pesquisa integram uma concepção histórico-dialética de produção do conhecimento, com base nas ideias iniciais das obras de Marx e Engels (1978) e Gramsci (1995), Lowy (1978) embalada pela categoria teórica de *movimento*, com o debate nas análises de Ghon (1994), Ribeiro (2010) e Melo Neto (2004), pois consideram a categoria movimento num processo histórico em constante mudança provocada pela produção humana no mundo, por meio do trabalho que cria cultura e novos saberes, dotados de capacidade para inovação e transformação; e quando se referem à ação coletiva de um grupo organizado, que objetiva alcançar mudanças sociais por meio do embate político, conforme seus valores e ideologias dentro de uma determinada sociedade e de um contexto específico, permeados por tensões sociais (op. cit.).

Para esclarecer com mais detalhes os constituintes metodológicos, a investigação que estamos realizando tem como base uma abordagem quali-quantitativa, porque, sem desconsiderar os dados e informações quantitativas, ao integrar essas duas abordagens, segundo Sánchez Gamboa (1995) e Minayo (2000), a pesquisa assume o desafio de estudar de forma relacional o universo dos dados estatísticos que evolvem o objeto de pesquisa em questão, assim como a carga histórica, cultural, política e ideológica firmada nas propostas de formação de professores e no reconhecimento social e institucional da proposta de formação por área de conhecimento nos cursos superiores.

Isso significa que esta pesquisa, uma vez assumindo a concepção histórico-dialética de produção do conhecimento associada a uma abordagem quali-quantitativa, deve considerar a formação docente, a educação do campo e os sujeitos do campo como produtores e transformadores da realidade histórica e sociocultural, diante de determinada condição político-econômica, pertencente a determinado grupo social ou classe com suas crenças, valores e significados, como sujeito de direitos, “implica considerar que o objeto das ciências humanas é complexo, contraditório, inacabado e em permanente transformação” (MINAYO, 2000, p. 22).

Nesta investigação, o estudo está sendo desenvolvido em três etapas, envolvendo investigação bibliográfica, documental e pesquisa de campo para oportunizar a coleta de dados mais substanciais sobre a formação por área de conhecimento, os referenciais teórico-metodológicos, a institucionalização do curso de educação do campo, o reconhecimento político-social e os impactos da formação do educador na escola do campo.

A investigação bibliográfica ocorre durante toda a pesquisa por meio de levantamento e estudo de textos e artigos científicos e acadêmicos (monografias, dissertações e teses), nas publicações em revistas, periódicos, internet e bibliotecas que versam sobre o avanço e os impactos do capital na educação, sobre a formação docente e realidade da educação do campo; e mais especificamente, como objeto de estudo deste projeto, a formação por área de conhecimento. A investigação bibliográfica está analisando as reflexões e definições teórico-metodológicas a respeito dos temas em questão, procurando identificar, debater e dialogar sobre as principais conclusões e proposições apontadas por pesquisadores, teóricos, educadores e gestores que já vêm estudando e acumulando conhecimentos sobre o assunto.

A pesquisa documental, que ainda será realizada, versará sobre as legislações vigentes incluindo Decretos Presidenciais, Pareceres, Diretrizes, Plano Nacional de Educação, Projetos Pedagógicos e demais documentos

legais que discorram sobre a formação docente nas universidades e o contexto histórico, político, social e institucional da Licenciatura em Educação do Campo, analisando as fontes como jornais, fotos, gravações e documentos oficiais, entre outros (SEVERINO, 2007, p. 123).

A Pesquisa de Campo será na turma de Licenciatura em Educação do Campo vinculado ao Campus Universitário do Tocantins/Cametá da UFPA, tendo como foco de estudo uma turma de ingresso em 2014; uma turma de ingresso em 2015 e uma turma de ingresso em 2016. No trabalho de campo, momento da descoberta e convivência com os professores das escolas do campo, com os movimentos sociais e demais sujeitos do território camponês amazônico, entre eles as populações ribeirinhas e quilombolas, presentes fortemente nesta região e participantes do curso de licenciatura; assumirá uma proposta de *pesquisa etnográfica* (EZPELETA; ROCKWELL, 1989) com o objetivo de compreender, na sua cotidianidade, os processos culturais da prática educativa na escola do campo no momento de sua realização, através do qual se buscará o movimento de investigação e análise do trabalho docente e a sua relação com o contexto sociocultural e político-econômico da educação do campo, para relacionar aos desafios e às conquistas da formação por área de conhecimento de forma integrada à realidade camponesa.

Para Gueertz (1989), a pesquisa etnográfica concretiza-se por meio de uma “descrição densa”, ou seja, um estudo capaz de “descrever a cultura de um povo” por meio de uma interpretação da qual se apreenda a “multiplicidade de estruturas conceituais” que transitam nas relações sociais. Segundo as ideias do autor: “Fazer etnografia é como tentar ler um manuscrito estranho, desbotado cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escritos não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado” (GUEERTZ, 1989, p. 20).

De forma direta, estamos propondo realizar durante a pesquisa de campo, um estudo etnográfico que utilize como recurso de coleta de dados a descrição das práticas educativas/trabalho docente na escola do campo e os seus vínculos com os movimentos sociais da região; com o trabalho camponês e com a relação com o contexto social, produtivo, político-territorial e ambiental local e amazônico. Para apoiar o levantamento de opiniões, relatos e conversas durante a pesquisa de campo, realizaremos a aplicação de entrevistas, conversas e participações em reuniões e encontros junto aos docentes da Licenciatura em Educação do Campo e aos estudantes/professores cursistas, com vistas a interrogá-los sobre o percurso da formação docente por

área de conhecimento e os impactos que o curso de Licenciatura em Educação do Campo têm proposto e provocado na escola pública do campo e na universidade. Além disso, ainda durante a pesquisa de campo, realizaremos *observações* que auxiliarão na compreensão do contexto cultural, político e territorial da formação docente e das práticas educativas realizadas na escola do campo.

Com os conhecimentos e informações obtidos durante o levantamento bibliográfico e documental, aliados às descrições etnográficas, às entrevistas e às observações, que serão complementadas por recursos fotográficos, gravações e registros de caderno de campo<sup>1</sup>, partiremos para *a análise dos dados*. Neste momento, a pesquisa propõe construir um esquema de sistematização das informações, dados, conceitos e referenciais teórico-metodológicos, na perspectiva de compreender a realidade da formação de professores por área de conhecimento e buscar os caminhos que sejam viáveis e eficazes para responder à inquirição que fazemos na delimitação do tema/problema.

Por fim e a cabo, o objetivo é gerar meios que envolvam o levantamento, as análises e os debates sobre as fontes de pesquisa e provocar a organização e delimitação dos conhecimentos levantados, com vistas a chegar à elaboração inicial do Relatório de Tese para a Qualificação e ao posterior relatório final da Pesquisa, a Tese de Doutorado.

### **Pautando o debate sobre o Curso de Licenciatura em Educação do Campo e a Formação do Educador por área de conhecimento**

O curso de Licenciatura em Educação do Campo na UFPA/Cametá foi aprovado no Edital nº 02/MEC/SECADI/2012 e inicia em 2014 suas atividades administrativas e pedagógicas com a meta de formação de professores para atuar na segunda etapa do ensino fundamental e no ensino médio, por meio da licenciatura com ênfase em ciências da natureza e agrárias (PPC, 2016), assumindo a proposta de exercer a formação de professores numa abordagem teórico-metodológica de formação por área de conhecimento, voltado especificamente para educadores e educadoras do campo.

Ao tratar de uma investigação cujo tema é formação docente por área de conhecimento, realizada no caso específico da UFPA/Cametá, que propõe licenciar com ênfase em duas áreas de conhecimento (Agrárias e da Natureza),

<sup>1</sup> O caderno de campo contribuirá para descrever e registrar as informações do cotidiano, facilitando a contextualização das entrevistas no momento de sua realização, além de registrar comentários sobre os fatos e informações que vamos nos deparar.

o que caracteriza uma abordagem de *formação multidisciplinar por área de conhecimento*, torna-se imperativo pesquisar os condicionantes e impactos que a formação docente por área de conhecimento provoca na formação dos educadores do campo, assim como, de forma relacional, investigar os desafios que o curso enfrenta para garantir o reconhecimento institucional do Projeto Pedagógico do Curso-PPC; e o reconhecimento político-social da Licenciatura em Educação do Campo.

Neste contexto, a produção do conhecimento na área do doutoramento, tendo em vista a possibilidade de realizar a *investigação da formação de professores por área de conhecimento no curso de Licenciatura em Educação do Campo*, representa a busca pelo fortalecimento do debate epistemológico sobre a formação de professores e trabalho docente por área de conhecimento, como uma temática emergente, ousamos dizer, no cenário da Licenciatura em Educação do Campo e da formação de professores no ensino superior.

Com a criação do curso de Licenciatura em Educação do Campo Brasil, como um curso novo de graduação que vem sendo implantado desde 2007 pelas universidades, com o apoio do Ministério da Educação (CALDART, 2011) e mais recentemente com o processo de expansão do ensino superior por meio do REUNI e do Edital MEC/SECADI de 2012, em que 42 IFES tiveram aprovado o Curso de Licenciatura em Educação do Campo (HAGE *et al.*, 2015), as universidades têm vivenciado o impacto da institucionalização do Projeto Pedagógico do Curso no exercício da sua funcionalidade administrativa, científica, tecnológica e curricular, assumindo características próprias do Movimento Nacional de Educação do Campo, em específico sobre a formação do educador do campo por área de conhecimento.

Se considerarmos que para a Licenciatura em Educação do Campo foi disponibilizado um conjunto de 630 Docentes e 126 Técnicos para o trabalho específico com a formação dos educadores do campo e promovendo a formação de 14.700 professores para atuar na Educação Básica do campo (Idem, p. 4), a formação de professores por área de conhecimento ganha espaço e passa a ser vivenciada na estrutura pedagógica e administrativa das IFES como demanda característica da Licenciatura em Educação do Campo, o que significa dizer que o desafio agora é conquistar, neste cenário de expansão do Ensino Superior no Brasil, a universalização do acesso à ciência, tecnologias, laboratórios, recursos pedagógicos, midiáticos e audiovisuais, necessários ao avanço da qualidade do ensino-pesquisa e extensão nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo e na própria universidade.

Para esclarecer com mais detalhes, com a expansão da Licenciatura em educação do campo, o projeto de formação do educador por área de conhecimento apresenta-se como uma das principais políticas de formação docente e curricular exigida no Edital supracitado e presente nos Projetos Pedagógicos dos cursos em andamento e/ou em fase de implantação, situação na qual nos faz refletir com a concepção de Molina (2015, p. 148) quando questiona:

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?

Ao lado desse grande desafio da formação por área de conhecimento, está a luta dos cursos de Licenciatura pela aprovação do Projeto Pedagógico do Curso-PPC e a construção das bases que sustentam a institucionalização do curso na universidade e o, consequente, reconhecimento político-social da Licenciatura em Educação do Campo nos concursos públicos como novo curso de graduação; o que significa refletir que esse processo deve considerar que a implantação da Licenciatura em Educação do Campo no Brasil, não pode prescindir de uma política acadêmica e científica de base sólida, isto é, que seja considerada desde a sua origem como uma política pública de Educação Superior do Campo; e que por isso carrega na sua história, na sua pedagogia e na luta dos movimentos sociais por políticas públicas de educação do campo, o direito das populações do campo ao acesso e à conclusão com sucesso no ensino superior e a sua atuação na sociedade como profissionais da educação.

Outro fator preponderante que deve ser considerado na pesquisa sobre a formação por área de conhecimento, envolve a tomada de uma base conceitual e epistemológica vinculada aos desafios da formação do educador na região amazônica, entre esses desafios encontra-se, por um lado, o enfrentamento ao capital agroindustrial e hidromineral na Amazônia; e por outro, a inserção da heterogeneidade sociocultural, produtiva e ambiental das populações do campo nos projetos e propostas curriculares (HAGE, 2012), pois se apresenta como uma das discussões fundamentais na formação do educador das escolas do campo na Amazônia Paraense.

Considerando esses aspectos, a priori, a formação do educador por área de conhecimento e a atmosfera que envolve a institucionalização e o reconhecimento do Curso na universidade e na sociedade, ainda exige o

protagonismo de se vincular organicamente com as lutas e movimentos sociais e com a escola do campo, com as formas de viver e de ser das populações camponesas, com as maneiras de formar-se, socializar-se, aprender, de produzir e relacionar-se com o conhecimento, com as ciências e as tecnologias, com os valores e com a cultura do campo (II CNEC, 2004).

Nas análises de Molina (2015, p. 159) não tem sido fácil trabalhar com a formação por área de conhecimento que envolve a implantação dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo nas universidades brasileiras, e quando se trata de uma proposta de licenciatura que está inicialmente construindo novos caminhos para a produção e uso da ciência e a transformação dos sujeitos do campo, ainda tem-se 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)

Como podemos observar a proposta de formação de professores por área de conhecimento, uma vez conquistada a partir da pressão e das demandas apresentadas ao Estado pelos movimentos sociais, tem se transformado numa política estruturante de formação de educadores para atuar na Educação Básica do campo e tem avançado, ainda que de forma inicial, mas progressiva, na construção de processos capazes de desencadear mudanças na lógica de utilização e de produção do conhecimento na universidade e no campo, o que para Caldart (2011, p. 138) “do ponto de vista da multidisciplinaridade, desenvolve processos formativos que contribuem com a maior compreensão dos sujeitos do campo e da totalidade dos processos sociais nos quais estão inseridos”.

De modo geral e inicial, é possível inferir que a Licenciatura com ênfase em áreas de conhecimento, uma vez vinculada ao calor das lutas sociais, tem como um dos seus horizontes ampliar as possibilidades de garantia do direito à Educação Básica e Superior do campo, assim como o direito ao concurso público, envolvendo um conjunto de práticas educativas que vêm acontecendo no território do campo, nos movimentos sociais e na escola do campo, impulsionadas pelos próprios movimentos sociais (ARROYO, 1999) e pela criação dos projetos institucionais das escolas do campo (BRASIL, 2002), nos incentivando a investigar com mais afinco a realidade da formação de professores por área de conhecimento que está sendo vivenciada nas

Instituições Federais de Ensino Superior-IFE'S, em particular na UFPA/Cametá, que possui a Licenciatura em Educação do Campo como um novo curso de graduação.

### **Desafios da formação por área de conhecimento no curso de licenciatura em Educação do Campo**

A dificuldade de aprovação do Projeto Pedagógico no Conselho de Ensino: em que pese o avanço da legislação para a educação do campo no Brasil, não tem sido fácil e exequível realizar a implementação do curso nas estruturas das universidades, pois a institucionalização dos cursos lança um olhar diferenciado de política de formação de professores do campo, que precisa ser consolidada como política de ensino superior. Mas o reconhecimento institucional do curso tem enfrentado barreiras nos seus conselhos superiores pela não compreensão e entendimento da proposta pedagógica do projeto, que possui um regime multidisciplinar de organização do currículo, da pesquisa e da organização do trabalho pedagógico docente e discente, baseado na pedagogia da alternância e na formação por área de conhecimento, esbarrando no modelo organizacional de preenchimento do PPC no sistema.

A barreira do desconhecimento institucional e a pouca importância para assumir um curso voltado às populações do campo: as universidades e, em particular, o Curso de Licenciatura em Educação do Campo do Baixo Tocantins/UFPA, enfrentam o desconhecimento do próprio curso pela universidade. Podemos dizer que desconhecer e desrespeitar são requisitos que os Conselhos de Ensino e outras instâncias de dentro da universidade, usam para não aprovarem projetos pedagógicos, bolsas de estudo, emissão de matrículas dos estudantes, codificação das disciplinas nos sistemas, entre outras situações, dentro de suas estruturas.

A manutenção dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo: outro grande desafio para a expansão e a formação por área de conhecimento no Curso de Licenciatura em Educação do Campo, está na sua dinâmica de manutenção dos estudantes com alimentação, hospedagem, transporte escolar e materiais didáticos necessários ao ensino, à pesquisa e à extensão, durante o Tempo Universidade e no Tempo Comunidade, necessitando de recursos financeiros específicos para suprir essa demanda, nos quais os cursos precisam de recursos para manter os estudantes no curso e enfrentar a evasão no ensino superior.

O Processo Seletivo Especial-PSE: há outro fator que precisa ser considerado nessa trajetória, é a realização do Processo Seletivo Especial-PSE

da Educação do Campo. Em Cametá-Pa houve uma cobrança muito forte do movimento social pela construção de um edital de seleção que garantisse o ingresso dos próprios participantes, reivindicando que a licenciatura atentasse mais para as especificidades dos candidatos, mudando o próprio processo seletivo da universidade. Entretanto, nos últimos vestibulares, não foi possível controlar o grande número de pessoas que tiveram acesso a documentos comprobatórios de pertencimento ao campo, emitido por grande parcela dos movimentos e organizações sociais do campo para aqueles que iriam fazer a prova. Como consequência, em algumas turmas tivemos o acesso de candidatos que não moram ou não possuem ligação direta ao campo, provocando a necessidade de reflexão e mudança sobre a organização do Processo Seletivo Especial por parte da universidade e a atuação dos movimentos sociais nessa seleção.

O reconhecimento político-social da Licenciatura em Educação do Campo: a formação do professor por área de conhecimento enfrenta barreiras no campo político e social. O reconhecimento político-social da Licenciatura em Educação do Campo nos concursos públicos dos Estados e Municípios, como novo curso de graduação para atuar na segunda etapa do ensino fundamental e no ensino médio, ainda se apresenta como um atenuante que precisa ser considerado pelas pesquisas e pelos movimentos de educação do campo da região Tocantina e do Pará, pois ainda tem sido pouco discutido e firmado laços de cooperação entre a universidade e o poder público municipal para garantir nos editais de concurso, vagas para professores da Licenciatura em Educação do Campo formados por área de conhecimento.

A Licenciatura em Educação do Campo precisa impactar na educação básica do campo: outro grande desafio que a Licenciatura em Educação do Campo enfrenta é impactar na mudança das condições e qualidade da educação pública no Brasil, principalmente no que se trata da educação básica do campo, em que a formação de professores assume características específicas de um projeto de educação voltado às populações camponesas. A Licenciatura em Educação do Campo precisa impactar na escola pública da educação básica e superar suas condições de precarização, com professores sem formação, com estudantes sofrendo limitações em merenda, transporte escolar e fechamento das escolas do campo, entre outros fatores negativos ligados à realidade da educação básica do campo no Pará.

A aprendizagem docente e discente com a Pedagogia da Alternância: no curso de Licenciatura em Educação do Campo, tem sido um processo de aprendizagem permanente a atuação dos docentes e discentes com a Pedagogia

da Alternância, pois, na sua grande maioria, é o primeiro contato dos professores com essa proposta pedagógica. No curso, a pedagogia da alternância ocorre por meio da relação entre o Tempo Universidade e o Tempo Comunidade, conforme explicitado na seção anterior, e passa a ser um grande desafio para o Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFPA, pois apresenta processos capazes de impactar na lógica do modelo de organização dos cursos, do currículo e da avaliação na universidade e atender às demandas das populações do campo, fundamentais para o avanço científico no Curso de Educação do Campo.

### **Considerações sobre a Licenciatura em Educação do Campo**

Entendemos que o curso de Licenciatura em Educação do Campo precisa ser assumido como política de ensino superior pelas universidades e pelo Ministério da Educação, para que possamos superar o discurso e a prática do “jogo de responsabilidades” que está presente no atual cenário político e econômico do país, onde o MEC afirma estar mantendo a transferência de recursos para a manutenção dos cursos; e as universidades, por sua vez, afirmam não existir uma rubrica específica para a Educação do Campo, equiparando-se e diluindo as matrículas da educação do campo às matrículas do SISU, no orçamento da universidade. Na realidade, os únicos responsabilizados são os estudantes, que sofrem com o não reconhecimento do curso e com a falta de recursos para a manutenção periódica.

É preciso se empoderar do atual PPC da Educação do Campo e ampliar os laços de divulgação, socialização e intervenção das experiências que estão sendo construídas no cotidiano das atividades pedagógicas feitas no Tempo Universidade e no Tempo Comunidade, pois são nesses espaços de vivência do ensino e da pesquisa socioeducacional, que são criadas experiências vinculadas ao calor das lutas sociais, na relação com a comunidade, com o poder público, com os movimentos sociais, com os *fóri* regionais e locais, podendo correr a barreira institucional que impede de conhecer o quanto é militante a proposta pedagógica do Curso de Educação do Campo no Baixo Tocantins.

Nesse contexto, o curso de Licenciatura em Educação do Campo tem uma importante função a cumprir: impulsionar os movimentos sociais, o poder público e a própria universidade para que, ao assumi-lo como política de ensino superior, devem lutar pela melhoria da educação básica do campo, pela formação de professores e pela criação dos projetos institucionais das escolas do campo.

Por essas razões iniciais, é preciso com que professores e estudantes estejam atuantes nos movimentos da educação do campo em seus municípios, na região tocantina, no Pará e no Brasil, criando e/ou fortalecendo os *fórum* locais e regionais de educação do campo, agroecologia e economia solidária, e construir a relação interfórum, como propõe o PPC da Educação do Campo em Cametá na UFPA, para pautar no coletivo as demandas que estão sendo enfrentadas na implementação e expansão do curso de Licenciatura em Educação do Campo, assim como na formação do educador do campo por área de conhecimento e buscar, por meio da militância acadêmica, soluções para as situações atenuantes.

## Referências

- ARROYO, M. G. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, M.; CALDART, R.; MOLINA, M. (Orgs). **Por uma educação básica do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- BRASIL. CNE/ CEB. Diretrizes **Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do campo**. Resolução CNE/ CEB Nº 1, de 3 de abril de 2002.
- CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2., 2004, Luziânia. **Declaração final**: versão plenária. Luziânia, GO: [s.n.], 2004.
- CALDART, R. S. (Org.). **Caminhos para a transformação da escola**: reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. **Pesquisa Participante**. São Paulo, Cortez: Autores associados, 1989.
- FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREITAS, H. C. L. A (Nova) Política de Formação de Professores: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n.100 – Especial, p. 1203-1230. out 2007.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.
- GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a Organização da Cultura**. 9<sup>a</sup> ed. Rio de janeiro: Civilização Brasileira, 1995.
- GUEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Guanabara: RJ, Koogan, 1989.
- GOHN, M. G. M. **Movimentos sociais e educação**. 2<sup>a</sup>. Ed. São Paulo: Cortez, 1994.

- HAGE, S. **Por uma Educação do Campo na Amazônia:** currículo e diversidade cultural em debate. Texto impresso. 2012.
- \_\_\_\_\_ ; CRUZ, R.; SILVA, H. A. **Movimento de Educação do Campo no Brasil e no Estado do Pará:** uma história de protagonismo que se afirma no enfrentamento à precarização e regulação. Texto impresso. 2015.
- LOWY, M. **Método Dialético e Teoria Política.** 4<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- MARX, K.; ENGELS, F. **Crítica da educação e do ensino.** Lisboa, Morais, 1978.
- MELO NETO, J. F. **Educação Popular:** enunciados teóricos. João Pessoa: EDUFPB, 2004.
- MÉSZÁROS, I. **A Educação para além do Capital.** São Paulo: Boitempo, 2005.
- MINAYO, M. C. **O desafio do conhecimento:** a pesquisa qualitativa em saúde. 7<sup>a</sup> ed. São Paulo, Hucitec, 2000.
- 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.
- RIBEIRO, M. **Movimento camponês, trabalho e educação:** liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.
- SÁNCHEZ GAMBOA, S. **Pesquisa educacional:** quantidade-qualidade. São Paulo: Cortez, 1995.
- SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico.** 23<sup>a</sup>ed. São Paulo: Cortez, 2007.

# A Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ

---

RAMOFLY BICALHO DOS SANTOS

**Resumo:** Nossa intenção com este texto é dar visibilidade ao Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (PROJETO, 2014). Com duração de quatro anos, o curso forma docentes para as áreas de Ciências Sociais e Humanidades, com ênfase em História e Sociologia. Além da formação para educação básica, os estudantes têm disciplinas nas áreas de Agroecologia, Meio Ambiente, Diversidade e Direitos Humanos. No âmbito da formação de educadores nas escolas do campo, dialoga com as temáticas da Educação Especial, Educação Popular, Jovens e Adultos, Educação dos Povos e Comunidades Tradicionais, Artes e Filosofia. A organização do corpo docente e discente reúne estudantes dos territórios: Baixada Fluminense; Zona Oeste; Sul Capixaba; Seropédica e Sul Fluminense. O objetivo principal desta Licenciatura é formar educadores para atuarem nas escolas do campo situadas nas áreas de reforma agrária e produção agrícola familiar, nas comunidades rurais quilombolas e caiçaras, nos movimentos sociais do campo e cidade. Nesse sentido, a organicidade desta Licenciatura dialoga com a Pedagogia da Alternância e seus sujeitos, no desafio de articular escolarização, melhorias nas condições de vida e fortalecimento político dos grupos sociais.

**Palavras-Chaves:** Licenciatura em Educação do Campo; Pedagogia da Alternância; Movimentos Sociais e Diversidade.

Este artigo busca explicitar alguns dos princípios norteadores do Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo – LEC da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ (PROJETO, 2014), em especial, os riscos e as possibilidades de expansão da LEC, considerando, entre outros aspectos, a formação por área de conhecimento, a pedagogia da alternância, a relação com os movimentos sociais e as escolas do campo. A LEC destina-se à formação de educadores e educadoras para atuação em escolas do campo situadas em contextos socioculturais diversificados, tais como: assentamentos da reforma agrária, áreas de produção agrícola familiar, comunidades rurais quilombolas, comunidades de pescadores artesanais e caiçaras que vivem em regiões litorâneas costeiras e em ilhas.

Com duração de quatro anos, o curso forma docentes para as áreas de Ciências Sociais e Humanidades, com ênfase em História e Sociologia. Além da formação para o ensino básico, os estudantes têm disciplinas nas áreas de Agroecologia, Meio Ambiente, Diversidade e Direitos Humanos. No âmbito da formação de educadores para as escolas do campo, o curso vem dialogando, ainda, com as temáticas da Educação Especial, Educação Popular, Educação de Jovens e Adultos, Educação dos Povos e Comunidades Tradicionais, Artes e Filosofia.

As 3520 horas do curso são distribuídas em disciplinas de 60 horas – 4 créditos – ou de 30 horas – 2 créditos e atividades acadêmicas, vinculadas à criação do Departamento de Educação do Campo, Movimentos Sociais e Diversidade – DECAMPD, atendendo a Licenciatura em Educação do Campo e demais iniciativas neste âmbito (Pós-Graduação, Graduação e Extensão). Os estudantes fazem um total de 152 créditos e 3520 horas em atividades acadêmicas, assim distribuídas: Componentes Curriculares. Eixo Ciências Sociais e Humanidades, 1.200h. Eixo Pedagógico, Agroecologia e Diversidade, 1.080h. Atividades Acadêmicas (Laboratório / NEPE / Monografia), 640h. Atividades Acadêmicas – Estágio, 400h. Atividades Complementares, 200h. Reitero que a organização do corpo docente e discente reúne estudantes dos seguintes territórios: Região Metropolitana / Baixada Fluminense; Região Norte Fluminense; Zona Oeste; Espírito Santo / Sul Capixaba; Seropédica e Sul Fluminense / Angra dos Reis e Paraty.

Esta iniciativa nasce na UFRRJ no ano de 2010, quando é iniciada a formação de uma turma de militantes dos movimentos sociais e sindicais do campo, de representações de povos e comunidades tradicionais do campo e de ocupações urbanas, constituída mediante um convênio da UFRRJ com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, a partir do Edital PRONERA/2009. Esta primeira experiência foi destinada a sessenta estudantes e teve duas habilitações: uma em Ciências Sociais e Humanidades e outra em Agroecologia e Segurança Alimentar. O curso funcionou em regime de alternância com duração de três anos (PERRUSO; LOBO (Orgs.), 2014). A partir desta experiência, em 2014 a Licenciatura em Educação do Campo se torna um curso regular da UFRRJ, viabilizada em seus primeiros anos de funcionamento, via edital PROCAMPO – Programa de Apoio à Formão Superior em Licenciatura em Educação do Campo, assinado junto ao Ministério da Educação.

Como aponta o PPP, o objetivo desta Licenciatura é formar pessoas jovens e adultas das comunidades rurais e docentes das redes estaduais e

municipais, para a docência multidisciplinar em organização curricular por área de conhecimento nas escolas do campo. Estes profissionais atuarão nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, com formação compatível à atuação na grande área de conhecimento: Ciências Sociais e Humanidades, com ênfase em História e Sociologia, tendo como referência os seguintes princípios formadores: assumir a interdisciplinaridade como fundamento epistemológico básico capaz de materializar a complexidade da construção do conhecimento, articulando docência/pesquisa/extensão; valorizar o trabalho pedagógico partilhado/coletivo em diálogo com a produção individual; organizar a construção curricular a partir da Pedagogia da Alternância; estruturar o processo de construção do conhecimento a partir da organicidade de estudantes e professores por territórios/comunidades rurais; dotar o curso de sólida formação teórica a partir da relação prática-teoria-prática; partir da perspectiva freireana de diálogo entre conhecimentos populares e científicos; assumir a pesquisa como princípio educativo de conhecimento e intervenção na realidade e trabalhar a formação de educadores e educadoras do campo a partir da autoformação; formar jovens e adultos das comunidades rurais e professores das redes, estadual e municipal, para docência multidisciplinar em organização curricular por área de conhecimento nas escolas do campo; formar educadores do campo nas diferentes dimensões do trabalho pedagógico escolar, habilitando-os para docência, pesquisa, extensão, gestão e coordenação pedagógica.

Em relação à infraestrutura da Licenciatura em Educação do Campo, o curso conta com duas salas no Instituto de Educação (IE), sendo que uma delas entrará em reforma, para melhor abrigar os equipamentos da Chefia do Departamento de Educação do Campo, Movimentos Sociais e Diversidade (DECAMPD), da Coordenação da Licenciatura em Educação do Campo (LEC), do corpo de 16 docentes e 3 funcionárias(os) técnico-administrativos. As salas possuem 7 computadores, mesas, cadeiras de escritório e equipamentos gerais de secretaria. Utiliza-se ainda a impressora e salas de aula do IE, Pavilhão de Aulas Teóricas– PAT, Instituto de Zootecnia– IZ, Instituto de Agronomia – IA, Prefeitura Universitária – PU, Colégio Técnico da Universidade Rural – CTUR, além de auditórios diversos da UFRRJ. Alguns estudantes utilizam, com frequência, a sala de informática do IE. Vale novamente lembrar que boa parte desses estudantes não tem condição de possuir computador, daí a importância de disponibilizar esta estrutura para realizarem seus estudos e trabalhos.

Importante informar que desde 2014 a LEC teve a efetivação de 209 matrículas, sendo que cerca de 160 permanecem no curso, ou seja, uma evasão

de 25%, aproximadamente. Cerca de 80% dos estudantes receberam bolsa-permanência (PROCAMPO) até dezembro de 2016, em função das articulações adotadas pela Coordenação do Curso, o DECAMPD e a Administração Superior da Universidade, em especial, as Pró-Reitorias de Assuntos Estudantis e de Graduação. Atualmente o curso conta ainda com cerca de 10% de estudantes bolsistas de outras fontes, como, por exemplo, o Programa de Educação Tutorial, Programas de Extensão e Iniciação Científica – PET.

### **Como ingressar na LEC – licenciatura em Educação do Campo da UFRRJ?**

Para garantir que os diversos sujeitos do campo tenham acesso ao curso, o processo seletivo discente, via edital público, é composto por provas de conhecimentos culturais e gerais, uma redação sobre temas específicos da realidade brasileira e um “Memorial” sobre seu percurso de vida e formação. Este acesso especial se justifica na medida em que o potencial estudante da LEC tem, em geral, um percurso formativo bastante deficitário, principalmente a parcela do público de mais idade que concluiu o ensino médio em cursos aligeirados, com longas interrupções durante este acidentado caminho de escolarização. Além disto, os diversos sujeitos do campo, historicamente, são excluídos de uma educação básica acessível e de qualidade, que gera grandes obstáculos para o ingresso no ensino superior e os impossibilita de atuarem como educadores e educadoras em suas próprias comunidades.

Neste sentido, o acesso via Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, poderia atrair para o curso sujeitos que nada têm a ver com a origem sociocultural que se pretende atingir. Sob este aspecto, além de demonstrar seus conhecimentos oriundos do ensino médio, é de extrema centralidade no processo seletivo o “Memorial”, instrumento avaliado pelos próprios docentes da LEC, que considera a história de vida do candidato/a, seu engajamento atual e futuro com as lutas sociais e o enfrentamento político para que a educação do campo se efetive plenamente como um direito educacional. Para tanto, os critérios de seleção para o ingresso no curso apoiam-se no seguinte perfil: 1) moradores e pequenos agricultores de áreas rurais, comunidades quilombolas e caiçaras; 2) em condição de vulnerabilidade social e econômica; 3) que desenvolvam atividades com comunidades populares, do campo, quilombolas ou indígenas, voltadas à diversidade sociocultural; 4) que pratiquem agricultura ecológica em espaços urbanos; 4) oriundos de escola pública; 5) que os pais não tenham ensino superior e 6) professores/as da rede

pública que atuam nas escolas do campo e não tenham a certificação do ensino superior.

### **Riscos nos processos de ingresso**

Na Licenciatura em Educação do Campo, as estratégias de ingresso dos sujeitos camponeses, possui um caráter de política afirmativa, a partir do seu processo de seleção especial. Nestes anos de implantação, a LEC vem enfrentando os riscos de mudança no perfil dos ingressantes, que se traduziria na descaracterização do PROCAMPO, enquanto política pública. Reafirma-se, novamente, que a uniformização das seleções, via ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio, não atende os desejos dessa Licenciatura.

Os riscos têm sido enfrentados, a partir de ampla articulação interna dos docentes. A manutenção dos processos de seleção especial, passa pelos enfrentamentos administrativos e financeiros, no interior da Universidade. O objetivo principal é garantir o ingresso da juventude camponesa, agricultores familiares, quilombolas, educadores/as das escolas do campo da Baixada Fluminense, entre outros atores estratégicos na consolidação do curso. Nesse processo de seleção ainda persistem, entre outros, os seguintes equívocos: 1) As estratégias de divulgação tem dificultado o acesso à informação dos camponeses sobre a realização do processo de seleção especial. 2) Tensão para que a Licenciatura em Educação do Campo – LEC integre o ENEM, abandonando o processo de seleção especial, em função dos altos custo para Universidade. 3) Os índices de faltas no processo de seleção são altíssimos.

### **Protagonismo dos movimentos sociais e sindicais do campo**

Importante reafirmar que a materialidade e o protagonismo de origem da educação do campo é dos movimentos sociais e os sujeitos camponeses. Seu sentido se dá intrinsecamente vinculado às lutas por outro modelo de campo e de desenvolvimento: agronegócio X agricultura camponesa. (MOLINA, 2016). Na LEC, os estudantes, alguns vinculados aos movimentos sociais do campo ou da cidade, participam na materialização da alternância pedagógica. Existe, inclusive, um fórum do DECAMPD – Departamento de Educação do Campo, Movimentos Sociais e Diversidade, com os movimentos sociais, com previsão inicial de ocorrer uma vez a cada semestre.

A Licenciatura em Educação do Campo – LEC, direta ou indiretamente, dialoga com a presença constante dos movimentos sociais, sindicais e de diversas organizações camponesas, entre eles, Movimento dos Trabalhadores

e Trabalhadoras Rurais Sem Terra – MST, Movimento dos Pequenos Agricultores – MPA, Movimento dos Atingidos por Barragens – MAB, Federação dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura – FETAG, Associações de Remanescentes de Quilombos, Caiçaras, Agricultores Familiares, Fórum Municipal em Nova Iguaçu, Fórum Fluminense de Educação do Campo – FOFEC, Escolas Família Agrícola – EFA / ES, Movimento Negro, PVNC – Pré-Vestibular para Negros e Carentes, Povos de Terreiro, entre outros atores.

Por outro lado, ainda temos muitas dificuldades para inserção dos movimentos sociais camponeses em nosso curso. Talvez mesmo em função das nossas dificuldades quanto à organicidade e a conjuntura do Rio de Janeiro, com forte predomínio dos aspectos urbanos. Embora dialogando com os movimentos sociais, a participação efetiva ainda é muito esporádica e pontual. A Licenciatura em Educação do Campo atualmente é um curso, predominantemente, de estudantes com origem nas cidades da Baixada Fluminense. A maioria dos estudantes integra a classe trabalhadora, de uma maneira geral. O vínculo com a terra é indireto, em função das histórias de vida dos seus familiares.

Os movimentos sociais têm toda autonomia e liberdade para participarem das reuniões de departamento e colegiado de curso, com direito a voz para se pronunciarem acerca da organização e execução das atividades teórico-práticas, referentes à Licenciatura em Educação do Campo. Inclusive, suas lideranças participaram nos anos de 2014 e 2015 da leitura do memorial, no processo de seleção especial dessa Licenciatura. No entanto, essa participação / composição do colegiado, por enquanto, não é nada oficial, em função, reitero, da organicidade, ainda inicial, dos docentes e discentes. Outro aspecto bastante interessante, é a enorme necessidade de formação de quadros nos movimentos sociais, até mesmo para cobrarem das universidades a elaboração de propostas que contemplem a realidade de vida dos sujeitos, individuais e coletivos, do campo.

### **Vinculação com as escolas do campo**

A Licenciatura em Educação do Campo na UFRRJ tem a intenção de lutar contra o irresponsável fechamento das escolas do campo no Estado do Rio de Janeiro e contribuir para criação e ampliação de novas escolas do campo, fortalecendo a constituição de um sistema público de educação do campo. Só se faz isto enfrentando fortemente, o debate sobre o sentido do trabalho no campo. A existência de escolas e sujeitos no campo está vinculada

à existência e permanência do trabalho no campo. A complexificação da luta de classes exige novas alianças no polo do trabalho. Nessa conjuntura, as escolas do campo são espaços fundamentais para o enfrentamento da territorialização dos monopólios e a monopolização dos territórios pelo agronegócio. (MOLINA, 2016).

Constatamos uma relativa proximidade entre a Licenciatura em Educação do Campo – LEC e as escolas do campo na Baixada Fluminense, com produção de inúmeras experiências institucionais bastante diversificadas, além das inserções pontuais nos estágios. Entendemos que a LEC tem, na medida do possível, contribuído para promover algumas alterações na forma escolar vigente, considerando a necessária articulação entre educação superior e educação básica. Numa outra ocasião, apresentaremos algumas atividades desenvolvidas que contribuem para aprofundar a relação com as escolas do campo. Oficinas, Rodas de Leituras e Contação de Histórias na Formação de Professores do Campo. História de Dom Adriano na Baixada Fluminense. Programa de Educação Tutorial – PET.

### **Concepção de alternância e formação por área de conhecimento**

O processo de construção do planejamento dos tempos escola e comunidade na Licenciatura em Educação do Campo da UFRRJ, tem ocorrido em reuniões não especificamente pedagógicas. O espaço da construção coletiva é a reunião pedagógica, com participação de todos os sujeitos, individuais e coletivos, contribuindo para consolidação deste curso. No processo de organização curricular e planejamento dos tempos formativos, predominantemente, presenciamos a participação dos educadores e educandos. As Regionais aglutinam estudantes de territórios próximos, sendo tempos e espaços de orientação coletiva das pesquisas, organização de intervenções, estudos da realidade, produção de fontes e registros. As Regionais são (multi) territorializações dos sujeitos que compõem a Licenciatura em Educação do Campo – LEC. São polos de práticas, vivências, centros de atividades culturais e políticas, bases da produção epistemológicas no campo da educação popular, além de intervenções de diversas naturezas. (LEC, 2016)

Diversos instrumentos pedagógicos materializam os tempos formativos, gerando processos e produtos avaliativos. No TE – Tempo Escola, as aulas dialogadas, trabalhos de campo, visitas pedagógicas e cadernos reflexivos. No Tempo Comunidade – TC, vivências, atividades de campo, reuniões, estudos coletivos, individuais e cadernos reflexivos. No Trabalho Integrado – TI, pesquisa de campo, produção de fontes (gravações e áudio), levantamento de

fontes em cartórios e arquivos, fotografias, cadernos de campo, cadernos reflexivos, vivências da interdisciplinaridade nas reuniões e atividades pedagógicas do TE e TC. Os instrumentos pedagógicos desdobram-se na articulação entre as atividades de docência, pesquisa e extensão, realizadas no TE e TC, sendo que o TC é o tempo-espacó-pedagógico privilegiado para o desenvolvimento das atividades de pesquisa e extensão, ainda que também inclua os estudos.

Os princípios teóricos que orientam a alternância pedagógica na LEC são: Paulo Freire e o estudo da realidade, a organização e aplicação do conhecimento. Gimonet e as heranças históricas da pedagogia da alternância, oriunda das Escolas Famílias Agrícolas – EFAs. O conhecimento em rede desenvolvido por Morin. O conhecimento complexo defendido por Maturana e o currículo interdisciplinar, além das vozes negadas no currículo, em Jurjo Santomé. (LEC, 2016)

Os estudantes da Licenciatura em Educação do Campo nos diferentes períodos e regionais, quando retornam do TC, apresentam o TI – Trabalho Integrado. A intenção é integrar os tempos escola e comunidade, valorizando a estreita articulação entre prática-teoria-prática. Privilegia-se as atividades estudadas nas disciplinas, as questões-problemas apresentadas pelas realidades, os saberes populares, conhecimentos científicos, oralidade-escrita, as experiências dos movimentos sociais, o diálogo entre gerações, entre outros diversos fatores. As experiências e participação dos sujeitos, individuais e coletivos, na materialização dos tempos comunidade e escola, ocorrem com diferentes durações. Importante ressaltar que as dificuldades apresentadas em relação às atividades do TC, podem aumentar em função da falta de apoio das ferramentas da EAD – Educação à Distância nos territórios e os escassos recursos financeiros para o ano de 2017. (LEC, 2016)

Alguns princípios da alternância pedagógica trabalhados na Licenciatura em Educação do Campo já se materializaram na prática pedagógica dos educandos, no contexto das escolas do campo e ou nas comunidades onde vivem. O estudo da realidade é o que existe de mais difundido junto à algumas redes de ensino e coordenação de escolas do campo, inclusive, com a produção de materiais didáticos contextualizados nas realidades, onde as escolas do campo se encontram. A produção crítica é realizada pelas escolas a partir de pesquisa própria. Na alternância é fundamental não perder a centralidade do Tempo Comunidade. Compreender os limites e as possibilidades da produção material da vida no campo, tem sido uma das preocupações fundamentais da organização curricular na Licenciatura em Educação do Campo, em diálogo

com a formação de educadores por área de conhecimento, integrada por TE e TC, além da estreita relação entre teoria e prática. (MOLINA, 2016)

A concepção de alternância na Licenciatura em Educação do Campo tem tido variados desenhos no decorrer dos Tempos Escola e Comunidade. A intenção é aproximar as contradições vivenciadas pelos sujeitos camponeses no TC e os conteúdos curriculares trabalhados no TE. As estratégias de acompanhamento do TC tem grande variação. A metodologia utilizada considera o contexto dos estudantes, como matéria prima para o TE, a partir do estudo da realidade, dos temas geradores, os seminários de formação nas escolas do campo, deslocamentos intra campo, participação nos eventos sobre educação do campo, movimentos sociais e resistência camponesa, entre outros aspectos.

Dentre os avanços em termos de organização do curso nos últimos dois anos, vale mencionar a adequação da proposta de pedagogia da alternância à realidade institucional e regional, e à diversidade de situações vividas pelos estudantes. Assim, foi encurtado o período denominado Tempo Comunidade (TC) para  $\frac{1}{4}$  do semestre (1 mês), ficando o Tempo Escola (TE) com  $\frac{3}{4}$ , na seguinte ordem: TE (2 meses) + TC (1 mês) + TE (1 mês) = semestre letivo. Dessa forma, é oferecido um período de 8 semanas de aulas, na primeira parte do TE, com o intuito de desenvolver adequadamente as disciplinas. Um TC que tenha tempo suficiente para os educandos vivenciarem a diversidade de realidades que se encontram inseridos – do campo, dos movimentos sociais e das periferias urbanas.

A partir de 2014, a entrada de cinco novas turmas, com o total de duzentos estudantes, muitos educandos trazem à Licenciatura em Educação do Campo riquíssimas bagagens, histórias de vida, relações com o campo e os movimentos sociais. Para uma grande parte, porém, falta ainda experiência com as temáticas vinculadas ao curso. Dessa forma, procurou-se adotar o conceito de Vivência [termo utilizado pelo próprio Ministério da Educação em nota sobre as Licenciaturas em Educação do Campo (MEC, 2016)], buscando orientar os TCs e seus resultados diretos, além dos Trabalhos Integrados. Sem esvaziar o sentido das regionais e seus territórios, o corpo docente do DECAMPD adotou a organização em Grupos Temáticos (GTs), onde educadores e estudantes (em média 12 por grupo) se unem por afinidade temática, para desenvolver suas atividades vinculadas ao TC e TI. Importante salientar que estes avanços ainda não estão plenamente consolidados. Sua consolidação depende de trabalhos, atividades e apoio por parte de toda UFRRJ, MEC e entidades parceiras. (LEC, 2016)

## **Formação por área de conhecimento**

Entendemos que a formação por área de conhecimento pode ser uma relevante estratégia de superação da fragmentação do conhecimento. A materialização da alternância pedagógica e a formação por área de conhecimento dialogam com uma diversidade de temáticas que vêm das Regionais, a partir do aprofundamento do estudo da realidade, numa visão totalizante, colaborando, inclusive, com o desenvolvimento de diversas atividades nas disciplinas, nos trabalhos integrados, projetos de extensão, pesquisa e estágio. Alguns dos objetivos dessa formação por área é desencadear mudanças na lógica de constituição dos planos de estudo e promover o trabalho coletivo dos educadores na educação básica e superior, considerando a diversidade de experiências e articulações registradas no campo, a partir da constituição do estudo da realidade e temas geradores (Paulo Freire).

## **Considerações finais**

Entendemos que a concepção de educação do campo, formação por área de conhecimento e a pedagogia da alternância na Licenciatura em Educação do Campo da UFRRJ, mesmo com alguns embates conceituais, manteve-se estreitamente articulada com os debates em torno dos movimentos sociais do campo e da cidade. Compreendo ainda que a atual reconfiguração do PPC – Projeto Político de Curso e a reorganização curricular, trará um conjunto de possibilidades e desafios para educadores, educandos, universidade, movimentos sociais, secretarias estaduais e municipais de educação e os egressos da Licenciatura em Educação do Campo, em diálogo com as escolas do campo.

Possibilidades:

- 1) Consolidação da educação do campo como área de produção do conhecimento no Estado do Rio de Janeiro.
- 2) A UFRRJ como espaço de acúmulo de forças para conquista de novas políticas e cursos.
- 3) Fortalecimento e ampliação do acesso e uso das novas tecnologias nas escolas do campo.
- 4) A Licenciatura em Educação do Campo colaborando com o desencadeamento de novas lógicas de organização escolar e pedagógicas nas escolas do campo.
- 5) Relevância da participação ativa da LEC na promoção, apoio, realização e consolidação da JURA – Jornada Universitária em defesa da Reforma Agrária.
- 6) Articulações com o FOFEC – Fórum Fluminense de Educação do Campo e o Fórum Municipal de Educação do Campo, em Nova Iguaçu.
- 7) Criação do Departamento de Educação do Campo, Movimentos Sociais e Diversidade – DECAMPD.
- 8) Auto formação nas escolas do campo da Baixada

Fluminense. 9) Formação docente sobre os princípios da educação do campo e os movimentos sociais, com alguns municípios da Baixada Fluminense, Angra dos Reis, Paraty e Campos dos Goytacazes. 10) Contribuição dos estudantes da LEC na expansão da Educação Superior do Campo, em diálogo com as feiras de produtos da reforma agrária no interior da UFRRJ, além dos debates em torno dos produtos agroecológicos e orgânicos.

O fortalecimento e institucionalização da Licenciatura em Educação do Campo passa ainda, pelo diálogo com: 1) PET – Programa de Educação Tutorial. 2) Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica – PIBIC/CNPq. 3) BIEXT – Bolsas Institucionais de Extensão, Pró-Reitoria de Extensão. 4) Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Diversidade. 5) Núcleo de Estudos e Pesquisas em Pedagogia da Alternância, Educação do Campo e Ensino de Agroecologia. 6) Articulação da LEC e seus docentes com diversas Coordenações de Cursos, Departamentos, Institutos, Programas de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado), em especial, o Residência Agrária, o PPGEA – Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola e o PPGEduc – Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. 7) Produção do conhecimento em educação do campo, através de monografias, dissertações, teses de doutorado, pós doutorado e outros trabalhos de pesquisa e extensão sobre a Licenciatura em Educação do Campo na UFRRJ. 8) O reconhecimento da LEC regular, junto à Administração Superior da UFRRJ, transcorreu sem muitas tensões.

Importante mencionar a área de 11ha disponibilizada pela UFRRJ à LEC, localizada entre o Restaurante Universitário e o PAT. Nesta área, denominada Sistema Agroflorestal (SAF) da LEC, são desenvolvidas aulas ao ar livre e atividades práticas relacionadas ao manejo da terra e das plantas. Nesse espaço foram plantadas, nos anos recentes, cerca de 100 mudas de árvores, além de plantas herbáceas e arbustivas, medicinais e alimentícias. Entretanto, ainda carece de estrutura básica para as atividades: ponto de água, barracão de ferramentas, sistema de irrigação e área coberta. (LEC, 2016)

Seminários e atividades para tratarem das seguintes temáticas: 1) Os rumos da educação do campo na UFRRJ. 2) As estratégias de ingresso dos sujeitos camponeses na licenciatura. 3) Protagonismo dos movimentos sociais. 4) Vinculação da LEC com as escolas do campo. 5) Seminários desenvolvidos junto às Escolas Família Agrícola no Espírito Santo / MEPES. 6) A concepção de alternância a ser implementada na LEC e a formação por área de conhecimento. 7) Trabalho de campo com os sujeitos Quilombolas, Caiçaras

e Agricultores Familiares no Sul Fluminense, em especial, o município de Angra dos Reis e Paraty.

Outra possibilidade real de conquista na LEC foi a realização de todos os concursos públicos para docentes, num prazo relativamente curto, organizados no decorrer do processo de implementação / institucionalização do curso. O DECAMPD iniciou com sete professores e hoje tem dezenas, em função do preenchimento das quinze vagas liberadas pelo MEC – Ministério da Educação, para consolidação do curso. Na realização dos concursos, além de romper com a complexidade da tramitação interna, foi possível solicitar a todos os candidatos, um plano de trabalho que desse conta das atividades de ensino, pesquisa e extensão, na sua estreita relação com a pedagogia da alternância. Foi possível ainda, incluir no edital a citação a seguir: “Os candidatos aprovados para as áreas referentes ao Departamento de Educação do Campo, Movimentos Sociais e Diversidade, quer sejam, Teatro na Educação do Campo, Educação do Campo e Agroecologia e História, Cultura Política e Educação do Campo, terão, obrigatoriamente, atuação em sistema de alternância (Pedagogia da Alternância)”.

Importante reiterar a conquista dos editais específicos para Licenciatura em Educação do Campo. Edital de seleção pública para concessão de auxílios e incentivo à permanência aos discentes da Licenciatura em Educação do Campo da UFRRJ. Foi possível, em diálogo com a Reitoria da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), por intermédio da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e sua Divisão Multidisciplinar de Assistência ao Estudante (DIMAE/PROAEST), lançar o edital para os discentes com comprovada vulnerabilidade socioeconômica matriculados na Licenciatura em Educação do Campo da UFRRJ, participarem do processo de seleção para concessão de auxílios financeiros e de vagas nos alojamentos universitários para o incentivo à permanência. O Edital tem por finalidade a adoção de ações previstas no âmbito do PROCAMPO, que garantam a permanência dos estudantes regularmente matriculados na Licenciatura em Educação do Campo da UFRRJ, com vistas a agir preventivamente na redução dos índices de reprovação, retenção e evasão.

Nesse sentido destina-se a identificar e selecionar alunos em situação de comprovada vulnerabilidade socioeconômica, visando à oferta de vagas nos alojamentos universitários e os seguintes auxílios financeiros: alimentação, transporte/moradia e didático-pedagógico. Além dessas vagas e auxílios, é facultativo aos estudantes que forem selecionados no presente edital, terem

acesso ao atendimento do serviço social oferecidos pelo Setor de Atividades Preventivas e Educativas, vinculado à PROAEST.

Outra conquista/possibilidades da Licenciatura em Educação do Campo é o Edital específico de acesso à Licenciatura em Educação do Campo. São realizadas PROVA OBJETIVA (CONHECIMENTOS GERAIS – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias e Linguagens, Códigos e suas Tecnologias), constituída de 40 (quarenta) questões, PROVA DE REDAÇÃO sobre tema da atualidade e um MEMORIAL. A Prova Objetiva (Conhecimentos Gerais), de Redação e Memorial possuem caráter classificatórios e eliminatórios.

O Memorial, a ser redigido no dia da prova, deve destacar: a) a identidade do candidato como sujeito ativo, que reside/trabalha no campo, suas experiências de organização da vida coletiva. b) as participações em espaços formais (tais como escolas do campo, escolas itinerantes) e não-formais (formação cidadã, formação técnica específica necessária ao desenvolvimento do campo brasileiro, ciranda), seja na condição de docência direcionada às populações do campo. c) atuação em cargos de administração de vida comunitária, dos espaços de convivência dos assentamentos, tão necessária à constituição de uma identidade do campo, bem como, ao sucesso dos processos de reforma agrária em todo país. d) ideias e propostas que considere relevantes para a promoção do direito à Educação do Campo.

#### Desafios gerais:

1) Dificuldades de acompanhamento, por parte de docentes e discente, e incompreensão da relação entre o Tempo Comunidade e o Tempo Escola, de maneira interdisciplinar. 2) Concepção de alternância e formação por área de conhecimento implementada nesta Licenciatura. 3) Dificuldades dos educandos com leitura e escrita. 4) Pequena relação dos estudantes com os movimentos sociais. 5) Desmobilização em torno da Lutas políticas no interior da UFRRJ e auto-organização estudantil. 6) Sobrevida de trabalho do corpo docente. 7) Inexistência dos estágios e concursos públicos que contemplem a formação por área de conhecimento. 8) As condições das mães na UFRRJ e a ausência de uma ciranda infantil. 9) Dificuldades de planejamento coletivo das disciplinas do semestre. 10) Avaliações standartizadas. 11) Compreender as situações de mobilidade na LEC para outros cursos dentro da UFRRJ, apesar dos educadores e educandos, acharem que isso não seria possível, por conta do processo de seleção especial.

Em relação a organicidade da LEC, está em debate propostas baseadas em temáticas, ao invés de territórios, em especial, por conta das dificuldades apresentadas pelos estudantes nos sucessivos Trabalhos Integrados (TIs). Essas dificuldades denotam nitidamente a ausência de sentimento e pertencimento aos territórios, vivências e luta pela terra. O coletivo de educadores da LEC, pensou ser fundamental mexer nessa organicidade para motivar uma maior identificação com a pesquisa, extensão e o estudo da realidade. Assim, uma nova organização foi elaborada partindo dos seguintes grupos temáticos: 1) Relações Raciais e Movimentos Sociais Negros. 2) Educação do Campo, Pedagogias e Movimentos Sociais. 3) História Agrária e Social. 4) Agriculturas e Construções Rurais. 5) Educação e Questão Indígena. 6) Teatro, Cultura e Sociedade 7) Lutas e Experiências dxs Trabalhadorxs: Conflitos Capital x Trabalho no Estado do Rio de Janeiro e Precarização na Educação. 8) Educação Patrimonial. 9) Música e Brasil Contemporâneo. 10) Educação, Diversidade(s) e Inclusão: Direitos Humanos & Cidadania. 11) Agroecologia. (LEC, 2016).

Os estudantes teriam a responsabilidade de se organizarem pelos grupos temáticos criados. Os educadores se dividiriam na orientação desses grupos. As pesquisas dos estudantes vinculas aos grupos temáticos, se materializariam no Trabalho Integrado a ser apresentado na última semana para todos. Esta é uma nova organicidade que poderá se constituir numa alternativa para o trabalho com as turmas regulares. Dadas as dificuldades financeiras e o sucateamento da Universidade Pública, foi preciso também reconfigurar a alternância, construindo um Tempo Escola grande (de 2 meses), seguido de um TC (com 1 mês) e um novo TE com mais um mês. (LEC, 2016).

Com um único TC, os principais objetivos seriam: 1) Realização da pesquisa dentro da área temática. 2) Desenvolvimento da auto-formação. 3) Valorização de outros espaços da educação popular, que não apenas o TE (Espaço da Universidade). 4) Vivência do diálogo entre teoria e prática. 5) Aprofundar os textos, teóricos e conceitos, em diálogo com as realidades pesquisadas nas temáticas. 6) Implementação das atividades de extensão. Outro desafio que a Licenciatura em Educação do Campo na UFRRJ vem enfrentando é a reorganização curricular, para reduzir às 3.200 horas/aula exigidas pelo MEC (atualmente são 3540 horas), em função da Nota Técnica conjunta nº 3/2016/GAB/SECADI/SECADI, 2016.

Há reparos necessários a serem realizados. Os docentes e discentes da LEC aguardam o início das obras na sala 08 do IE – Instituto de Educação, para adequar o limitado espaço às demandas da Chefia do DECAMPD –

Departamento de Educação do Campo, Movimentos Sociais e Diversidade, a Coordenação da LEC e os 16 professores(as). A demanda por livros e materiais é permanente, sendo necessário a apresentação de um levantamento minucioso junto a toda equipe.

A implantação do curso regular de Licenciatura em Educação do Campo é fruto do edital MEC/SECADI-02/2012, que disponibilizou ações orçamentárias específicas por um período de três anos (2014-2016). O recurso utilizado serviu para estruturar a LEC, as ações do Tempo Comunidade (diárias, transportes e passagens) e, especialmente, oferecer apoio aos estudantes para permanecerem no curso e na Universidade. Com o fim do apoio orçamentário do MEC, a UFRRJ, assim como as demais IFES do Brasil, deve “considerar a inclusão do curso de Licenciatura em Educação do Campo na distribuição de recursos para a manutenção e o funcionamento das atividades do curso, previstos na Matriz de Orçamento de Custeio e Capital – *OCC*”, conforme reiterou Ofício Circular nº 1/2017 (MEC/SECADI, 2017). Esse será mais um desafio junto a Reitoria da UFRRJ, no sentido de garantir a continuidade da LEC e o apoio aos incondicional aos estudantes, à formação por área de conhecimento e a pedagogia da alternância. (LEC, 2016).

Considero que os aspectos a seguir, embora incluídos como possibilidades, são também riscos e desafios assumidos pela Licenciatura em Educação do Campo na UFRRJ. 1) Garantir a auto-organização dos estudantes das escolas do campo e na LEC. 2) Defender a entrada e permanência dos estudantes camponeses na Universidade. 3) Lutar por uma estrutura física de alojamento e espaços de aula para os estudantes da LEC. 4) Mesmo com as dificuldades orçamentárias, manter a pedagogia da alternância, os trabalhos de campo, seminários temáticos e atividades interdisciplinares. 5) Ampliar os poucos estudos sobre formação por área de conhecimento, junto aos coletivos de educadores e educandos da LEC. 6) Identificar a singularidade do conhecimento, a partir das histórias de vida e realidades dos sujeitos individuais e coletivos. 7) Lutar pela manutenção do processo de seleção especial da Licenciatura em Educação do Campo na UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

## Referências

- BRANDÃO, C. R. (Org.). **Pesquisa participante**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1982. p. 34-41.
- \_\_\_\_\_. **O que é Educação Popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006. 110 p.
- BRASIL. Presidência da República. **Decreto n. 71.791 de 31 de fevereiro de 1973**.
- \_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer n. 36/2001**. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Resolução n. 1 de 3 de abril de 2002**. Institui as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, 2002.
- \_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto n. 6.040 de 7 de fevereiro de 2007**. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Brasília, 2007.
- \_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 2 de 28 de abril de 2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília, 2008.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 4 de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, 2010.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 8 de 20 de novembro de 2012**: Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília, 2012.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 13 ed. RJ: Paz e Terra, 1982a.
- \_\_\_\_\_. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). **Pesquisa participante**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1982a. p. 34-41.
- \_\_\_\_\_. **Educação e mudança**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007. 79 p.
- GARGIA-MARIRRODRIGA, R. e PUIG-CALVÓ, P. **Formação em Alternância e desenvolvimento local**: o movimento educativo dos CEFFA no mundo. Belo Horizonte, MG: O Lutador, 2010.
- GHANEM, E. **Educação escolar e democracia no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, Ação Educativa, 2004.

GIMONET, J. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAs.** Petrópolis: Vozes; Paris: AIMFR, 2007.

LYRA, C. C. **Documenta Histórica dos municípios do Estado do Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro: Documenta História, 2006.

PERRUSO, M. A; LOBO, R. (Orgs.). **Educação do campo, movimentos sociais e diversidade:** a experiência da UFRRJ. Rio de Janeiro: F&F, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO. **Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Educação do Campo.** UFRRJ, 2014.

# Relação universidade – Educação Básica do Campo: um estudo sobre o PIBID – diversidade no Campus de Abaetetuba da UFPA

---

JOEL DIAS DA FONSECA

DAYANA VIVIANY SILVA DE SOUZA

SALOMÃO ANTÔNIO MUFARREJ HAGE

**Resumo:** O estudo em questão apresenta resultados parciais de uma pesquisa que se propõe a analisar o diálogo entre a Universidade e a Educação Básica do Campo tendo lócus de estudo a experiência do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID Diversidade) da Universidade Federal do Pará (UFPA), do Campus Universitário de Abaetetuba. O estudo de abordagem qualitativa definiu o estudo de caso como método de investigação; e a observação participante e a entrevista semi-estruturada como técnicas de coleta de dados, aplicadas à três coletivos de sujeitos: coordenadores de área, supervisores de área e bolsistas de iniciação à docência (ID) do referido programa. O aporte teórico tem como fundamento o conjunto de materiais produzidos sobre a Educação do Campo e sobre a Formação de Educadores, com destaque para a formação de educadores do campo. Nesse estágio de desenvolvimento do estudo, é possível identificar que o PIBID Diversidade de Abaetetuba/UFPA desenvolve experiências formativas orientadas por princípios de valorização e reconhecimento da diversidade de experiências de vida, do trabalho coletivo e dos saberes culturais dos sujeitos do campo.

**Palavras-Chave:** Educação do Campo; Formação de Professores; Educação Superior; Educação Básica; Políticas Educacionais.

O estudo em questão está situado no campo das políticas de formação de educadores e tem como finalidade abordar a relação Universidade e Educação Básica do campo. O estudo tem como lócus as experiências formativas desenvolvidas em estabelecimentos de ensino pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID) Diversidade, Sub Projeto – Educação do Campo da Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus de Abaetetuba.

O estudo possui abordagem qualitativa e definiu o estudo de caso como método de investigação; também foi empregado como técnicas de coleta de dados a análise de documentos, relatórios, e outros registros do referido

projeto produzido por três coletivos de sujeitos: coordenadores de área, supervisores de área e bolsistas de iniciação à docência (ID) do referido programa. O aporte teórico está fundamentado no conjunto de materiais produzidos sobre a Educação do Campo e sobre a Formação de Educadores, com destaque para a formação de educadores do campo.

Nesse estágio de desenvolvimento do estudo, foi possível identificar que o PIBID Diversidade de Abaetetuba/UFPA desenvolve experiências formativas orientadas por princípios de valorização e reconhecimento da diversidade de experiências de vida, do trabalho coletivo e dos saberes culturais dos sujeitos do campo.

### A Educação do Campo e a Formação de Educadores

Ao examinar as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo é possível encontrar nas palavras da relatora Edla de Araújo Lira Soares o reconhecimento da dívida social que o país tem com os trabalhadores e trabalhadoras do campo. Conforme a relatora, apesar de o Brasil, apresentar especialmente em sua economia, elementos que evidenciam uma relação histórica e direta com a terra, a educação para a população do meio rural foi omitida nos textos da Constituição de 1824 e 1891; fato que expressa o descaso dos dirigentes com a educação dos sujeitos do campo e evidencia a existência de “resquícios de matrizes culturais vinculadas a uma economia agrária apoiada no latifúndio e no trabalho escravo” (BRASIL, 2002, p. 7).

Entretanto, os sujeitos do campo que, historicamente, foram segregados pelas práticas hegemônicas que os classificou como inferiores contestaram o lugar a que foram colocados e reagiram a esta lógica opressora passando a construir suas resistências através da organização coletiva, ocupando o latifúndio do saber e colocando em debate elementos teóricos e práticos que avançaram na construção de um projeto educativo popular. A contestação das formas hegemônicas de pensar o outro preparou o solo para o levante de um movimento transgressor que ousou dialogar com outros saberes, que reconheceu outros sujeitos, e teceu os fios que legitimaram a possibilidade de pensar uma outra pedagogia: uma pedagogia que contemplasse os sujeitos do campo, das águas e da floresta.

O movimento que desafiou e transgrediu os ditames do capital e de suas práticas hegemônicas se territorializou alcançando conquistas importantes no campo político, econômico, cultural, e pedagógico, seja através da intensificação de marchas ou ocupações nas cidades e nos campos. Seus

movimentos e ações coletivas representaram passos importantes na construção de um projeto educativo emancipatório que colocou em pauta o direito à educação de sujeitos até então (in) visibilizados pelas políticas públicas. A materialização destes desejos, utopias e pretensões alimentou o Movimento de Educação do Campo, o qual construiu um projeto educativo emancipatório em articulação com os movimentos sociais e a classe trabalhadora do campo, em especial o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, mais especificamente no período que corresponde aos anos entre 1997 a 2004, período em que foram dados avanços significativos no campo das políticas educacionais para os trabalhadores rurais.

Cabe destacar que o Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), organizado pelo MST em 1997, em conjunto com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) contribuiu de forma decisiva no processo de construção da ideia de Educação do Campo (CALDART, 2009). Este evento procurou dar continuidade aos estudos e pesquisas em torno de diferentes realidades do campesinato; esboçar os primeiros conceitos sobre a ideia de Educação do Campo e propor a pauta principal da I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, realizada em 1998 (KOLLING, 1999; NÉRY, 1999; MOLINA, 1999). Em 2001 com a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, houve um avanço considerável dos movimentos sociais após anos de luta no campo jurídico-político.

No entanto, convém lembrar que tais conquistas também representaram novos desafios e trouxeram novas responsabilidades para os educadores e educadoras do campo que implicaram no estudo sistemático do material elaborado pelo Movimento de Educação do Campo; na transformação deste conhecimento em ação; e em seguida, na possibilidade de fazer o caminho inverso, transformando esta ação em conhecimento. No ano de 2007 foi criado o Programa de Apoio a Formação Superior em Licenciatura em Educação no Campo (PROCAMPO), inicialmente com quatro experiências piloto nas seguintes instituições de nível superior: UnB, UFMG, UFBA e UFS. Posteriormente, entre 2008 e 2009, o programa se expandiu e passou a ser implementado em 31 Instituições Públicas de Ensino Superior sendo acompanhados por técnicos e gerentes da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, com a participação de técnicos da Secretaria de Educação Superior (SESu) (MEC, 2013; FREITAS, 2011).

A criação das Licenciaturas em Educação do Campo (LEDOC's) também representou uma importante conquista dos movimentos sociais que foi a implementação de políticas de formação de professores destinada aos trabalhadores e trabalhadoras do campo. Tal conquista, teve como objetivo central a formação e habilitação de educadores para o exercício do magistério nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio a partir de uma fundamentação teórica e prática pautada nos princípios da escola de educação básica do campo. As LEDOC's estão organizadas sob quatro áreas do conhecimento (Linguagens; Ciências da Natureza e Matemática; Ciências Agrárias; e Ciências Humanas e Sociais), e seguem a metodologia da Alternância Pedagógica: arranjo curricular mediante o qual as disciplinas são estruturadas e trabalhadas em tempos diferentes – Tempo Escola (formação no espaço acadêmico) e Tempo Comunidade (formação na comunidade em que os estudantes residem).

Entretanto, é importante ressaltar que apesar das Licenciaturas do Campo pautarem a formação de educadores visando o livre exercício do magistério em escolas de educação básica do campo, não podemos deixar de destacar a necessidade de implementação de políticas educacionais de formação de educadores pautada no acúmulo de experiências teóricas e práticas que favoreça a leitura crítica da realidade mediante o contato direto do estudante em formação inicial com o chão da escola, de modo que haja a criação de condições necessárias para sua intervenção sobre a realidade no âmbito da educação básica.

O Movimento de Educação do Campo entende que a concepção de educação adotada no espaço escolar não pode ser nutrida por projetos educativos sem a participação dos sujeitos do campo e articulados a uma cultura eminentemente hegemônica e homogênea que deslegitima a importância da transmissão dos saberes tradicionais, ou que substitui os saberes culturais cultivados ao longo de gerações por fórmulas simples e práticas de "vencer na vida", levando o sujeito do campo a deixar sua comunidade pela vida na cidade. A superação desta lógica dominante tem um caráter central no âmbito dos movimentos sociais do campo, pois recoloca no centro da discussão a importância de uma formação docente assentada na integração entre a teoria e a prática pedagógica.

### **O PIBID diversidade e a formação inicial de educadores do campo**

Quando trazemos para o debate a importância da implementação de políticas educacionais para o magistério da educação básica não podemos

perder de vista o fato de que esta área em especial tem sido o campo de luta de muitos educadores ao longo da história da Educação no país.

O Plano Nacional de Educação (PNE) – de caráter plurianual – instituído sob determinação da Constituição Federal de 1988, artigo 214, se constitui enquanto instrumento fundamental no processo de articulação e integração das ações e responsabilidades do Estado quanto à organização do ensino, uma vez que o referido plano é o responsável pela promoção e desenvolvimento da qualidade do ensino em nível nacional.

Com a definição do Plano Nacional de Educação as tensões que se deram na década de 1990 tiveram como mote a elaboração da Lei nº 9.394/1996 que instituiu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a construção do PNE que passaria a vigorar no período de 2001 a 2010 pela Lei nº 10.172/2001. Além disso, convém lembrar que a LDB 9.394/1996 que definiu o perfil da educação brasileira seguia orientações e diretrizes que se moldavam às demandas do mercado, pois no período em questão, mais especialmente no início dos anos de 1990, a doutrina neoliberal foi a responsável por desencadear a reforma do Estado, acompanhando, por assim dizer, o mesmo processo que ocorreu em grande parte da Europa e também em países da América Latina.

Em nível nacional, os princípios e valores do modelo hegemônico neoliberal passaram a exercer maior influência nas definições do projeto de educação adotado no país e alcançou inclusive a área da formação de professores. As tensões geradas no âmbito deste campo tiveram maior intensidade com a criação de dispositivos legais que tornaram legítimas a formação de professores em nível superior, autorizou a criação de Institutos Superiores de Educação (ISE), bem como os cursos normais superiores ratificando, desta forma, a intenção de impor ao país uma formação profissional no campo da educação, porém, uma formação de caráter técnico-profissionalizante.

A construção do PNE 2001/2010, do mesmo modo que a LDB nº 9.694/1996, também não ocorreu sem embates no cenário político. Em fevereiro de 1998 o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública se reúne para elaborar uma proposta de PNE, enquanto o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) coordenava a elaboração de outra proposta. Após dois anos de tensão entre as duas propostas de PNE, o projeto do Executivo Federal é enviado ao Congresso Nacional e é aprovado pela lei nº 10.172 para o período de 2001 a 2010.

Com a aprovação do PNE 2001/2010 foi traçado um conjunto de objetivos, metas e planejamentos que visavam orientar as ações do poder público no âmbito da educação em todos os níveis e modalidades. No capítulo IV, que trata especificamente sobre o Magistério da Educação Básica, o Plano estabelece diretrizes que pautam a necessidade de políticas referentes à formação do professor, bem como sua valorização, tais como:

- a) sólida formação teórica nos conteúdos específicos a serem ensinados na Educação Básica, bem como nos conteúdos especificamente pedagógicos;
- b) ampla formação cultural;
- c) atividade docente como foco formativo;
- d) contato com a realidade escolar desde o inicio até o final do curso, integrando a teoria à prática pedagógica;
- e) pesquisa como princípio formativo;
- f) domínio das novas tecnologias de comunicação e da informação e capacidade para integrá-las à prática do magistério;
- g) análise dos temas atuais da sociedade, da cultura e da economia;
- h) inclusão das questões relativas à educação dos alunos com necessidades especiais e das questões de gênero e de etnia nos programas de formação;
- i) trabalho coletivo interdisciplinar;
- j) vivência, durante o curso, de formas de gestão democrática do ensino;
- k) desenvolvimento do compromisso social e político do magistério; e
- l) conhecimento e aplicação das diretrizes curriculares nacionais dos níveis e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001).

Contudo, é importante ressaltar que o cumprimento destas diretrizes dependia da elaboração de outras políticas ou programas por parte do governo e para solucionar este problema é criado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) em 2007, o qual dá aos estados e municípios a possibilidade de implementar políticas de valorização e avaliação da qualidade da educação, alcançando inclusive a área da formação de professores (BRASIL, 2007). Neste contexto e tendo como finalidade atender a demanda referente ao item proposto no capítulo IV do PNE 2001/2010 que versa sobre a valorização do magistério, o Governo Federal lança no âmbito do PDE e mediante Portaria

Normativa nº 38, de 12 de Dezembro de 2007 o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID).

O programa integra a política de formação inicial de professores no Brasil e tem contribuído para fortalecer o diálogo entre as escolas públicas de educação básica e a Universidade em nível nacional, bem como afirmar a qualidade das atividades no âmbito acadêmico com vistas à formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas nos Institutos Federais e Universidades.

De acordo com a lógica do programa, estudantes de licenciatura são inseridos no contexto das escolas públicas para desenvolver atividades didático-pedagógicas sob a supervisão de um supervisor(a) de área, o qual é um professor titular da escola, vinculado ao programa na condição de bolsista e cuja função é fazer a articulação entre a escola e a universidade. As propostas de projetos de iniciação à docência são apresentadas tanto por instituições federais de ensino superior, quanto por centros federais de educação tecnológica desde que estas possuam cursos de licenciatura, e cuja avaliação no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES seja satisfatória. Cabe destacar também que é necessário a existência de parceria ou acordo de cooperação das IES com as redes de educação básica pública dos municípios, estados ou Distrito Federal, de modo a assegurar a participação nas atividades a serem desempenhadas pelos bolsistas na escola pública.

Em 2010 a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) lançou o edital conjunto 002/2010/CAPES/SECADI-MEC – PIBID Diversidade, e recebeu propostas de projetos que contemplavam exclusivamente às especificidades das Licenciaturas em Educação do Campo e indígenas. Nesse edital, a CAPES aprovou 21 projetos que se propõem a contribuir com a construção de processos formativos que envolvam as diferenças culturais, a interculturalidade, bem como suas implicações no trabalho pedagógico.

O PIBID Diversidade tem como finalidade trabalhar com a investigação docente no âmbito dos processos de ensino e aprendizagem visando intervir na prática pedagógica e na criação de projetos educativos que fortaleça o diálogo com os coletivos sociais e a diversidade sociocultural e linguística.

No Pará, as Instituições de Ensino Superior (IES) que abrigam os projetos de PIBID Diversidade são: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

(UNIFESSPA) e Universidade Federal do Pará (UFPA). As Coordenações de Área dos respectivos projetos estão distribuídas da seguinte maneira:

IFPA – Campus Bragança / Ciências da Natureza e Matemática;

IFPA – Campus Bragança / Ciências Humanas e Sociais;

UNIFESPA – Campus de Marabá / Educação do Campo;

UFPA – Campus de Abaetetuba / Educação do Campo.

O estudo de experiências sobre formação inicial no contexto da Amazônia no âmbito do PIBID tem importância central visto que ele traz para o debate experiências formativas que contemplam seus sujeitos e suas heterogeneidades. Conforme Santos (1998), “o território em que vivemos é mais que um simples conjunto de objetos, mediante os quais trabalhamos, circulamos, moramos, mas também um dado simbólico”, uma vez que não basta viver ou estar inserido num determinado lugar; antes de tudo, é essencial manter comunhão com os elementos que constituem sua territorialidade.

No caso da Amazônia, sua população é responsável pela ocupação de vilarejos e cidades de pequeno e médio porte, como também algumas metrópoles. Os sujeitos dessa região são ou descendem de indígenas, quilombolas, caboclos, ribeirinhos e povos das florestas, sem terras, assentados, pescadores, camponeses, posseiros, migrantes oriundos especialmente da região nordeste e do centro sul do país, entre outras populações (CORRÊA e HAGE, 2011).

Tal afirmação encontra eco nas afirmações de Gonçalves (2005), o qual sustenta que a Amazônia abriga várias outras “amazônias”, sobretudo conflitantes. Esta diversidade, expressada no âmbito sociocultural, ambiental e produtivo do espaço amazônico, revela não apenas a complexidade de uma realidade multiterritorial, mas também um quadro de antagonismos expressos nas relações de poder de grupos, populações e movimentos sociais presentes no meio rural da Amazônia (HAGE, 2005). E considerando que “o universo da cultura [...] se move como se fosse um grande diálogo” (FARACO, 2009, p. 59), é essencial nos lançarmos na busca pelo encontro com as diferentes matrizes culturais nos territórios que compõe a Amazônia, visto que tais matrizes configuraram importante processo denominado de “hibridização cultural” (CORRÊA; HAGE, 2011).

Contudo, apesar das heterogeneidades socioculturais expressarem a riqueza que constitui o território da Amazônia é importante ressaltar que este território tem sido disputado por forças hegemônicas e imprimido formas de

exploração puramente comerciais que aumenta as desigualdades sociais e a concentração de terra. Tais grupos ao concentrarem as riquezas nas mãos de uma pequena minoria determinando, assim, os rumos das relações políticas e econômicas vigentes. Isto significa que a dimensão histórica, política e social não podem ser analisadas de forma isolada. Como afirma Marx (2002, p. 21) “os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem [...] e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado”.

Desta forma, em perspectiva contra hegemônica, o próximo tópico destacará o contexto sociocultural do município de Abaetetuba e buscará analisar a dimensão pedagógica das atividades socioeducativas do PIBID Diversidade, bem como os pressupostos teóricos que fundamentam sua proposta formativa e a natureza das intervenções pedagógicas desenvolvidas nas escolas do meio rural; e ainda, buscará descrever as experiências formativas vivenciadas no âmbito do referido programa pelos bolsistas de Iniciação à Docência.

### **Relação Universidade – Educação Básica: a Experiência do PIBID Diversidade, subprojeto Abaetetuba**

O Projeto PIBID Diversidade Educação do Campo da UFPA subprojeto Abaetetuba está localizado na Região do Baixo Tocantins, a qual é constituída de comunidades tradicionais quilombolas e ribeirinhas. Esta região é caracterizada por apresentar um número significativo de sujeitos entre eles crianças, jovens e adultos que não tiveram um ensino de qualidade em virtude da precariedade das escolas e da fragilidade do sistema de ensino municipal e estadual de educação.

As escolas de educação básica, ensino fundamental (séries iniciais) funcionam com turmas multisseriadas e o ensino fundamental (séries finais) e ensino médio são ofertados através do Sistema Modular de Ensino (SOME). A heterogeneidade sociocultural da Amazônia é a principal característica do território que – ao abrigar a Universidade Federal do Pará, com suas características multicampi – nos desafia a pensar em práticas formativas que possibilitem o diálogo com a diversidade cultural, política e econômica em que a instituição formadora está imersa.

A diversidade cultural da Amazônia paraense é marcada pela pluralidade de práticas e saberes culturais que reafirmam a identidade amazônica da população camponesa. É neste contexto que é oferecido o Curso de Licenciatura em Educação do Campo, na perspectiva de atender a especificidade dessa

realidade regional, respeitando saberes e as práticas culturais das populações amazônicas. fortalecendo assim a identidade camponesa e buscando através da alternância pedagógica articular o saber científico produzido no âmbito da Universidade com o saber popular dessas populações.

O educando que ingressa na Licenciatura do Campo tem um papel central nesse processo formativo, mediante a intervenção nas escolas e comunidades rurais. Desta forma, o Projeto de Iniciação à Docência assume uma função estritamente teórico-metodológica nesse processo formativo, pois possibilita ao aluno ingressante a vivência pedagógica necessária para a sua formação levando o mesmo a engajar-se numa nova forma de pensar e fazer Educação do Campo.

A relação Universidade e Educação Básica é construída mediante a inserção dos bolsistas no cotidiano das escolas de Educação Básica. Neste tempo formativo circulam experiências metodológicas, tecnológicas e práticas formativas de caráter inovador e interdisciplinar. Cada bolsista possui uma carga horária semanal equivalente a 20 horas para dedicar-se às atividades do Projeto.

A viabilização da proposta metodológica do projeto institucional é realizada por meio de articulação da equipe pedagógica do subprojeto, a qual assume a responsabilidade pelo acompanhamento das atividades propostas como realização de seminários integradores, oficinas pedagógicas, cursos de formação, orientação e acompanhamento dos bolsistas (alunos e supervisores), oficinas pedagógicas para professores, oficinas interdisciplinar articulando as várias áreas do conhecimento para os alunos do ensino fundamental e médio.

Sob a orientação dos supervisores e coordenadores, cada bolsista apresenta um projeto de intervenção pedagógica a partir de sua área específica do conhecimento. Além disso, são orientados a desenvolver estágios em uma determinada escola (pólo de estágio) e elaboram coletivamente o projeto de intervenção interdisciplinar articulando várias áreas do conhecimento, especialmente, as áreas da Matemática e da Linguagem.

Os bolsistas também participam de momentos permanentes de formação mediante realização de círculos de cultura, diálogos e vivência pedagógica que articula o Tempo – Universidade e o Tempo – Escola (campo de Estágio) e também a comunidade local. Na culminância de cada período de vivência pedagógico o bolsista elabora um artigo acadêmico socializando os principais resultados e atividades realizadas nas escolas.

Os estudantes que participam do projeto são orientados nas escolas por professores efetivos da rede de educação básica que atuam no processo

formativo na condição de supervisores. Os supervisores assim como os bolsistas dedicam 20 horas semanais para atuar no projeto. Além disso, residem na comunidade rural onde localiza-se a escola em que é desenvolvido o Estágio Docente do PIBID Diversidade.

O acompanhamento e avaliação são realizados através de reuniões de planejamento semanais, formação continuada através de oficinas pedagógicas e seminários de avaliação semestrais, bem como relatórios, artigos e trabalhos de conclusão de curso que apresentem a experiência docente constituída a partir da realização do estagio docente nas escolas do Campo. Os supervisores apresentam mensalmente relatório de acompanhamento de estágio em formulário próprio.

Ao final do estágio docente é elaborada uma cartilha da Vivência Pedagógica que registra as experiências e os resultados do processo de estágio nas escolas, tanto dos alunos graduandos, quanto dos outros membros do grupo de trabalho que constitui o subprojeto. O subprojeto promove seminários semestrais de socialização das atividades realizadas envolvendo a comunidade acadêmica (Universidade), a comunidade rural e a comunidade escolar (Escola Campo de Estágio). A escola contemplada no subprojeto tem os resultados sistematizados e socializados na própria comunidade escolar por meio de reuniões de socialização e apresentação dos resultados obtidos através dos projetos de intervenção dos bolsistas por área do conhecimento e pelo projeto interdisciplinar.

### **Considerações finais**

A Amazônia requer uma proposta formativa que dialogue com temas relacionados a diversidade étnica e cultural de seu território. Desta forma, o PIBID têm contribuído com a formação de qualidade de uma nova geração de Educadores da Educação Básica, constituindo-se em uma referência no sentido da valorização da educação e de seus profissionais.

Cabe destacar que o êxito do PIBID Diversidade provocou mudanças na legislação educacional, transferindo para o governo a responsabilidade de manutenção do Programa. O Plano Nacional de Educação instituído pela Lei nº 13.005/2014 estabeleceu metas para a formação de educadores, incluindo a estratégia de ampliar o PIBID como uma das medidas sistêmicas para a elevação da qualidade da educação pública em todos os níveis e modalidades. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, alterada pela Lei nº 12.796/2013, estabelece o incentivo à formação de profissionais “mediante

programa institucional de bolsa de iniciação à docência aos licenciandos” e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores.

Atualmente o PIBID é uma política de estado de caráter estruturante que dispõe de materiais que promove a articulação entre universidade e educação básica, movimentando uma rede de trabalho e formação. No âmbito deste projeto formativo, o conhecimento que é compartilhado sobre o trabalho/formação considera os saberes plurais construídos na educação básica, estimula enraizamento cultura local das comunidades tradicionais e alimenta o olhar mais crítico para as conexões com o não-local. Assim, o ideal de uma educação de qualidade como direito de cada brasileiro, se traduz em atividades simples de vivência, mas planejadas de caráter investigativo e experiencial.

## Referências

- BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- \_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394/1996**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília, DF, 1996. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)> Acesso em 21 de mar. 2017.
- \_\_\_\_\_. Lei nº. 10.172, de janeiro de 2001. **Estabelece o Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF, 10 de jan. 2001. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm)>. Acesso em 20 de mar. 2017.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 12. 796, de 4 de Abril de 2013. Altera a **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providencias**. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm)>. Acesso em 20 de mar. 2017.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Resolução CNE/CEB Nº 1. Brasília: 2002.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **O Plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas**. Brasília, DF, 2007b.
- CALDART, R. S. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, M.; CALDART, R. et al (Org.). **Por uma educação no campo**. 4<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009, p. 148 – 159.
- CORRÊA, S. R. M.; HAGE, S. A. M. Amazônia: a urgência e necessidade da construção de políticas e práticas educacionais inter/multiculturais. **Revista NERA**

- Ano 14, Nº. 18 – Janeiro/Junho de 2011. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/viewArticle/1336>> Acesso 24 de Jun. de 2014.
- FARACO, C. A. **Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola, 2009.
- HAGE, S. M. Classes Multisseriadas: Desafios da educação rural no Estado do Pará/Região Amazônica. In: HAGE, Salomão Mufarrej (org). **Educação do campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisserieadas no Pará**. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005.
- INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA. **Pronera**. Disponível em: <[http://www.incra.gov.br/index.php/reforma-agraria-2/projetos-e-programas-do incra/educacao-no-campopronera](http://www.incra.gov.br/index.php/reforma-agraria-2/projetos-e-programas-do-incra/educacao-no-campopronera)>. Acesso em: 19 de mai. de 2014.
- MARX, K. **O 18 brumário de Luiz Bonaparte**. São Paulo: Centauro, 2002.
- SANTOS, M. **O espaço do cidadão**. 4 ed. São Paulo: Nobel, 1998.

# Educação do campo: o mesmo corpo que brinca, se comunica, interpreta, pensa, resiste

---

JACIARA OLIVEIRA LEITE  
JANDERSON HONORATO ANDRADE  
PAULA LOPES DE PAULA

**Resumo:** Este texto origina-se de nossas incursões extensionistas em co-parceria com os sujeitos, escola e comunidade camponesa na materialização do "Projeto Terra Encantada: gente miúda, direitos integrais" (Comunidade e Escola do Sertão e UFG). Discorreremos sobre a proposta, o contexto, as experiências corporais e brincantes vivenciadas com as crianças, jovens e adultos, e as contribuições para a formação humana, com base nos relatos analíticos de dois estudantes-monitores do projeto e que realizaram seus estágios curriculares e pesquisas (Teatro e Educação Física) na escola parceira. Destacamos como conclusões: a co-parceria entre escola, comunidade e universidade, buscando o fortalecimento da Educação do Campo e da vida camponesa; e as articulações entre ensino, pesquisa e extensão como elementos importantes para a formação humana das/os estudantes da universidade e das/os sujeitos da escola.

**Palavras-chave:** Corpo; Educação do Campo; Extensão Universitária.

Há um menino, há um moleque, morando sempre no meu coração.  
Toda vez que o adulto balança ele vem pra me dar a mão. Há um passado no me presente, o sol bem quente lá no meu quintal. Toda vez que a bruxa me assombra o menino me dá a mão. Me fala de coisas bonitas que eu acredito que não deixarão de existir. Amizade, palavra, respeito, caráter, bondade, alegria e amor (Milton Nascimento e Fernando Brant).

**V**iver a extensão universitária é uma oportunidade de construir experiências teórico-práticas, com e entre sujeitos e grupos sociais, como poucas. É, de certa forma, imergir na realidade do outro e ele na sua e que, ao fim e ao cabo, são profundamente interligadas. Este texto origina-se de nossas incursões extensionistas em co-parceria com os sujeitos, escola e comunidade camponesa na materialização do "Projeto Terra Encantada: gente miúda, direitos integrais", que se desdobraram em articulações com o ensino e com a pesquisa, por meio do desenvolvimento de experiências corporais e brincantes vivenciadas com as crianças, jovens e adultos da Escola e Comunidade do Sertão.

A proposta do projeto enraíza-se na defesa por modos de viver camponês e na permanência digna e plena no campo, caso seja a opção das famílias. Insere-se assim num contexto mais amplo de diversas ações de resistência que vêm ocorrendo por parte dos movimentos sociais do campo, povos tradicionais e comunidades, assim como da academia, com as várias pesquisas, licenciaturas em Educação do Campo, projetos e cursos de extensão.

O "Terra Encantada" está no seu quinto ano de intensas atividades, mas é fruto do trabalho realizado ao longo dos últimos 20 anos, com continuidades e rupturas, entre a Universidade Federal de Goiás, mais particularmente do Curso de Comunicação/Jornalismo, e a Chapada dos Veadeiros, localizada nesse mesmo estado.

A Chapada dos Veadeiros – GO é uma região marcada por beleza natural exuberante da biodiversidade do Cerrado, belas cachoeiras, muitos cristais, alimentos, saberes e culturas de seus povos tradicionais. É, por esses motivos, muito procurada por turistas do mundo inteiro. Ao mesmo tempo, sua população nativa vive em difíceis condições de vida e de certo isolamento social, com acesso dificultado a alguns direitos básicos, como saúde, educação, saneamento básico, luz elétrica e abastecimento de água.

O projeto acontece em co-parceria com a Comunidade do Sertão composta, em sua maioria, por pequenos agricultoras/es. Dista 450km de Goiânia, cidade onde se localiza o campus sede do projeto. Embora o Sertão esteja situado em Alto Paraíso de Goiás (um dos 8 municípios que compõe a Chapada), também se estende para os municípios vizinhos, que são: Nova Roma, São João D'Aliança e Flores de Goiás, dada a proximidade geográfica e, também, as dificuldades de acesso que são compartilhadas por todos.

O eixo central da proposta é eleger a esfera da escola como ambiente compartilhado e de ação preferencial dos sujeitos sociais (na infância e na juventude) que aí se formam e se constituem como produtores de sentido, leitores e portadores de novidades no seio da família popular. E, de maneira direta, também das comunidades a que estão vinculados e, ao mesmo tempo, implicados como mobilizadores sociais, no meio rural (LEITE; ROCHA, 2015).

A escola do campo é, além de um espaço de produção e partilha de saberes, um lugar central que congrega os encontros, as alegrias e tristezas de uma comunidade, com potencial de articulação de seus projetos e desejos, conforme iremos demonstrar ao longo do trabalho. É um lócus latente de formação humana, significativo para educação de crianças, jovens e adultos.

Ao mesmo tempo, em lugares onde o Estado mostra-se ausente, a escola pública, mesmo quando se apresenta de forma precária, é uma das escassas representações, física e simbólica, do poder público, além de ponte de diálogo com a cidade, onde se localizam os órgãos administrativos, pois é, muitas vezes, via instituição escolar que as necessidades do meio rural chegam aos órgãos competentes.

É notório que a Comunidade do Sertão é um grande território educativo e a escola é um polo articulador e centro irradiador de atividades políticas, culturais e sociais. Ela é expressão da resistência de um modo de vida camponês, cerratense, goiano, espaço de debates políticos, de atividades para saúde (vacinação), de votação eleitoral, de festa, de reunião, de aprendizados... Em outras palavras, é um território de esperança (MOLINA; SÁ, 2012).

No Sertão, hoje, vivem aproximadamente 300 pessoas, segundo estimativa dos próprios moradores. Ele é habitado por população tradicional, na qual não é possível perceber uma auto identificação étnica ou racial, apesar de haver alguns moradores descendentes diretos de quilombolas. A escola atende por volta de 75 estudantes, da Educação Infantil ao Ensino Médio.

## **Desenvolvimento**

Os desafios e esperanças-metas desta proposta se organizam, teórica e metodologicamente, no sentido de contribuir, num processo disciplinado, com os projetos específicos de cada escola-comunidade. Foi assim que, em janeiro de 2013, a partir de conversas com a gestão da escola, definimos como poderia acontecer nossa parceria e, na ocasião, foram indicadas muitas demandas a serem trabalhadas, com destaque para rádio, temas da Educação Física, do Teatro, e intervenções que visassem tanto os estudantes, como as educadoras.

Levamos alguns planejamentos e atividades iniciais, mas foi nas rodas de conversa que tinham como foco a discussão, a avaliação, o planejamento do projeto e a formação continuada com as educadoras da instituição, que foram se delineando quais seriam os conhecimentos a serem trabalhados nas oficinas. Ressaltamos que assim não poderia deixar de ser, pois são elas e eles que dão vida, junto com os estudantes e demais funcionários, à escola, ao seu currículo, quem sabem das necessidades principais de cada um e de todos, que sonham, que lutam, que enfrentam o cotidiano.

Desde então, temos desenvolvido um trabalho que se pretende transdisciplinar, o que significa dizer que tem como ponto de partida a

articulação entre diferentes saberes científicos e, também, conhecimentos considerados não científicos (das artes, da filosofia, dos atores sociais, das tradições de sabedoria, etc.), assim como da relação com os sujeitos e seus contextos (SOMMERMAN, 2005, p, 19).

Nessa busca, trabalhamos pedagogicamente alguns conhecimentos, dentre eles: desenho, rádio, fotografia, vídeo/cinema, narração, produção para web, textos criativos (Comunicação/Jornalismo); jogos e brincadeiras dança, expressão corporal, esportes, ginástica e lutas (Educação Física); interpretação, improvisação, entonação, criação de roteiros, coral (Artes: Teatro e Música), cartografia, trilhas interpretativas, levantamento de rios (Geografia).

Partimos da concepção de que o mesmo corpo (de criança, jovem, adulto ou idoso) que brinca, se comunica, interpreta, pensa, resiste... Estamos cientes de que esse esforço ampliado de construção de uma nova rede de comunicação, que une a cidade com o campo, a serra com o vale, a Chapada com a Biosfera, o distante com o perto (DI FELICI, 2004), deve permitir às crianças e aos jovens que sejam, de fato, cidadãos do lugar e do mundo, de maneira plena. “Em vez de situar a criança e o jovem como meros receptores, o que se procura é transformá-los em co-gestores de um processo cultural na comunidade, na escola” (ROCHA; GOUVEIA, 2002, p. 76). Nesse sentido, as atividades se (re)elaboram e são (re)definidas, ou mesmo surgem, muito a partir das expressões, ditas e não ditas, mas percebidas, desses sujeitos.

Em linhas gerais, temos nos organizado por meio do trabalho coletivo da seguinte forma: na universidade – momentos de estudo, planejamento das atividades e avaliação entre acadêmicos e professores coordenadores; na escola-comunidade – desenvolvimento das oficinas e rodas de conversa com estudantes e educadores, avaliação conjunta e indicação dos próximos passos do projeto. Nesse meio tempo, incluem-se aí também muitas ligações e e-mails entre ambos. As idas têm acontecido uma vez ao mês ou a cada 45 dias em média.

As oficinas têm sido um espaço-tempo rico, e a entendemos a partir da perspectiva popular e de seu cotidiano, lugar onde as coisas, utensílios ou peças podem ser re-criados, reinventados ou, ainda, re-significados e, não simplesmente, substituídos. Compreendemos que cada sujeito e grupo social possuem preciosos saberes e, por isso, esses espaços-tempo buscam ser constituídos na intenção de inter-conectar os saberes advindos e/ou sistematizados no meio acadêmico com os saberes da natureza do Cerrado, de sua população, das muitas sabedorias infantis e juvenis, e do trabalho competente e resistente das educadoras da escola (LEITE; ROCHA, 2015).

As vivências profundas no Sertão e o método de trabalho coletivo acabaram por extrapolar o Projeto de Extensão, provocando uma rica articulação entre as dimensões do ensino e da pesquisa, que sempre permearam a proposta, mas que se materializaram em sua plenitude no desenvolvimento dos estágios curriculares e das investigações para compor monografias de graduação.

Neste texto discorreremos sobre o processo de construção dos estágios e das monografias de dois estudantes-monitores que optaram por fazê-los no Sertão. Ambas enraízam-se em vivências corporais e brincantes e cada uma delas se aprofunda nos saberes oriundos da formação inicial e das experiências de vida dos estudantes, no campo das Artes e da Educação Física, respectivamente.

### **Teatro do sertão**

O trabalho teatral com a Escola do Sertão teve início em 2012, quando o período noturno, juntamente com o EJA ainda existiam e possibilitaram uma vivência teatral ampliada, envolvendo diferentes faixas etárias. Pensando nesse "primeiro contato" da maioria dos alunos com o teatro, no intuito de conhecê-los e apresentar-lhes parte do universo teatral, priorizei nas oficinas os jogos teatrais que envolvessem o coletivo, a ludicidade, a expressão e expansão corporal e o entretenimento. Jogos livres de um objetivo específico, mas pensados a partir da possibilidade de experimentação teatral descontraída e em grupo.

Passado um ano, em 2013 inicia-se o projeto de extensão "Terra Encantada, gente miúda, direitos integrais", o que possibilitou a continuação do trabalho teatral com a Escola, que foi quase começado novamente, apesar de o conjunto de oficinas dadas em 2012 ter ficado na memória dos estudantes. Dessa maneira, os jogos foram novamente priorizados, mas agora mais voltados para as primeiras interpretações como a expressão corpórea e vocal de sentimentos variados, experimentação dos diferentes planos cênicos e improvisação.

Pela incerteza da frequência de visitas ao Sertão neste ano, não houve a elaboração de um plano de aula continuado e objetivado em longo prazo. O trabalho teatral tinha caráter de oficina, com objetivos próprios das aulas específicas, e não uma lógica processual para se chegar a determinado produto. Mesmo com lacunas de tempo entre as visitas, o trabalho foi proveitoso, já que pudemos estimular a criação, expressão, exposição de ideias, elementos

que aproximavam nosso diálogo, permitindo-nos melhor nos conhecer, a nós mesmos e uns aos outros.

O projeto "Terra Encantada" impulsionou a realização da disciplina de Estágio Supervisionado III do curso de Artes Cênicas na Escola do Sertão, que culminou na realização do meu trabalho monográfico de conclusão de curso pela UFG, intitulado "Teatro do Sertão: Experiências artístico-pedagógicas na Educação do Campo". As experiências dos anos anteriores possibilitaram que as relações entre Teatro e Sertão se estreitassem, dando oportunidade para a realização do estágio iniciado em 2014.

O estágio possibilitou uma experiência teatral continuada de um mês, diferente das anteriores, que pela frequência das visitas à escola se deu fragmentada. Em diálogo com a escola refletimos sobre como o teatro inserido no contexto dos alunos e feito por eles poderia fazer parte do material pedagógico escolar. Percebemos que o teatro poderia contribuir no desenvolvimento das outras disciplinas, quando promove um estado corpóreo mental de maior expressão, reflexão e consciência, influindo na disposição e apreensão das outras áreas de conhecimento, e principalmente enquanto teatro em si mesmo, com seus conhecimentos intrínsecos e enquanto arte, já que segundo Walter Benjamin, "a arte é educadora enquanto arte e não enquanto arte educadora" (apud DESGRANGES, 2010).

Uma das inquietações da então diretora da Escola, Delmar Rezende, no final do ano de 2013 quando discutimos sobre o estágio de teatro a ser realizado no ano seguinte, era a de desenvolver, além de uma prática teatral em que trabalharíamos a expressão, a ludicidade, espontaneidade, criação e reflexão sobre temas diversos, um trabalho voltado também para a formação de um grupo de teatro do Sertão. Havia certa expectativa de suprir parte da carência de atividades artísticas promovidas pela escola com a apresentação de um espetáculo, e concordei em trabalhar o teatro, não só, mas também para contemplar essa demanda.

A turma escolhida para a montagem foi a de 8º e 9º ano, mesmo com algumas conversas coletivas acerca da criação do roteiro teatral, este não foi elaborado coletivamente, já que pela demanda de apresentação, contávamos com pouco tempo, logo, tomei a iniciativa de escrevê-lo, e partimos para a criação prática das cenas. O texto teatral criado debatia o estereótipo da vida no campo, com personagens camponeses como pescadores, boiadeiros, índios, abarcando basicamente as duas estações permanentes do Sertão, a seca e a chuva, e suas influências para as mudanças no cotidiano do sertanejo, que está ligado ao meio ambiente.

A peça intitulada "O Sertão vai virar mar" mesclava cenas de diálogo, narração, poesia declamada. O enredo da peça em si, apesar do conteúdo ser muito importante, naquela circunstância era apenas um fator de estímulo à participação dos alunos. O principal objetivo era trabalharmos alguns conteúdos específicos do teatro, para além dos envolvidos na montagem, a fim de ampliar o conhecimento sobre esta arte, consequentemente, desenvolvendo a consciência corporal, a espontaneidade, a capacidade imaginativa e criadora, a expressão, o questionamento e reflexão sobre a realidade, o trabalho em grupo, o pensamento sensível. Além de tudo isso, também era um objetivo proporcionar uma experiência estética de apreciação teatral para a comunidade.

Foi muito importante chegarmos a um resultado espetacular, que é parte do processo, ao final do primeiro mês de trabalho. O espetáculo expressou, na atuação de cada aluno, suas individualidades, personalidades, relação com os colegas, contribuindo para sua autoconfiança, capacidade de exposição e maior interação entre os alunos. Além disso, a apresentação teatral demonstrou os primeiros traços estéticos do teatro do 8º e 9º ano da escola do Sertão, traços entre os quais se identifica a coletividade em cena, já que durante o processo a turma se colocava mais à vontade para atuar em grupo.

No dia da apresentação teatral "O Sertão vai virar mar" à escola, nos reunimos e, depois de um aquecimento, passamos o espetáculo inteiro dentro da sala de aula. A seguir, saímos para organizar o cenário, juntar os figurinos, fazer maquiagem e nos preparar para encenação. Com uma mangueira velha, fizemos um círculo delimitando o palco e em frente distribuímos as cadeiras para o público. Com uma mesa de "ping-pong" fechada na vertical, fizemos uma espécie de coxia, de onde os atores entravam e saiam de cena. Assim, ressignificávamos objetos daquele cotidiano comunitário, compondo um novo espaço, um espaço para a atividade teatral.

Após a apresentação de teatro, houve a apresentação do Coral do Sertão, no qual também participei do processo enquanto educadora. O coral do Sertão foi desenvolvido com alunos do 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental da Escola do Sertão, prática musical realizada no período de execução do Estágio III, simultânea ao trabalho de teatro relatado.

A escola demonstrou, com palmas e elogios, ter gostado muito dos espetáculos e aquele evento reverberou nos assuntos da escola por longo período. Foi possível evidenciar com as apresentações muitas aptidões "escondidas". Vimos crianças e adolescentes que demonstravam gosto e facilidade para atuar, cantar, sendo este evento, pela interação com o público, um estímulo para um posterior aprofundamento nas linguagens artísticas

**Figuras 01 e 02:** Apresentação teatral “O Sertão vai virar mar”



Projeto de Extensão “Terra Encantada: gente miúda, direitos integrais” (Escola e Comunidade do Sertão/UFG).

envolvidas segundo a escolha de cada aluno, que tiveram oportunidade de expressar-se ao melhor, conhecer as possibilidades do teatro e da música.

Depois desse primeiro mês intensivo, encontrei-os novamente em abril e depois apenas em junho para finalizar o processo. Havia a demanda de orientar os professores para que dessem continuidade ao trabalho teatral, disponibilizando materiais pedagógicos e realizando acompanhamento à distância, mas a comunicação ainda era muito difícil devido a falhas de sinal telefônico e falta da internet no Sertão. Além disso, algumas tensões políticas da escola na época impossibilitaram essa continuidade.

Ao nos reencontrarmos, conversamos um pouco sobre a nova temática do espetáculo, que eu já havia comentado na primeira temporada de estágio, a questão do despejo do esgoto no rio São Bartolomeu, que banha a região do Sertão. Lemos uma notícia do jornal sobre o assunto e discutimos sobre a importância e a responsabilidade de nos dispor a tratar desse tema no teatro.

Uma nova Estação de Tratamento de Esgoto – ETE já está aprovada e financeiramente alocada para um tratamento centralizado no município, ainda assim, foi discutido que até mesmo o padrão deste modelo técnico de ETE – como pretendido – é insuficiente. Os futuros efluentes da ETE não seguem as leis ambientais atuais e afetaria de forma impactante o sistema fluvial à jusante do rio São Bartolomeu, o qual tem sua nascente em Alto Paraíso. (Seminário água Alto Paraíso, julho/agosto, 2013)

A peça adaptada se intitularia "O Sertão vai virar mar, de esgoto...", mas não chegou a ser apresentada. As aulas finais seguiram esta temática somada a outras relações de opressão sertanejas, vivenciadas e sugeridas pela turma. Sem a responsabilidade e o compromisso de apresentar à escola as cenas construídas nas aulas de improvisação, conseguimos melhor refletir sobre os assuntos nelas abordados. Os alunos demonstravam-se mais à vontade para atuar, mais próximos da linguagem teatral à medida que propunham cenas com mais facilidade e menos timidez. Impostavam melhor a voz e inovavam nas improvisações, elaborando melhor seus personagens, evidenciando o crescimento na utilização dos saberes teatrais.

Propus que os alunos elaborassem uma cena de opressão vinculada à temática da peça, o esgoto no rio São Bartolomeu. Eles encenaram um discurso de um empresário para convencer a população de que jogar esgoto no rio traria benefícios para região. Na encenação, eles fizeram um opressor manso tentando convencer de que o esgoto seria bom. O povo reagiu de forma ofensiva, não aceitando o esgoto com violência, solucionando o



Projeto de Extensão “Terra Encantada: gente miúda, direitos integrais” (Escola e Comunidade do Sertão/UFG).

problema com um tiro fatal no empresário. Discutimos sobre a encenação, as diferentes noções de opressor e oprimido dentro das relações pessoais.

Finalizamos o estágio com uma avaliação em forma de conversa coletiva. Para recordarmos nossas vivências, iniciamos a aula vendo fotos e vídeos da nossa trajetória. Rememorar os momentos foi muito interessante, porque os alunos se mostravam envolvidos e curiosos para verem a si e seus colegas. Ao olharmos pra nós mesmos no passado, conseguimos diminuir um pouco a distância de tempo que ficamos sem nos ver desde o último encontro e refrescamos a memória para uma possível avaliação da turma.

A repetição das ações, na lógica dos ensaios no decorrer das aulas, e momentos que se tornavam mais explicativos e teóricos foram tidos pelos alunos como cansativos e desinteressantes, pois para a turma a prática era mais atraente. O cotidiano camponês sugere mais movimentação física que atividades que envolvam a escrita, talvez por isso a maioria dos alunos demonstrou menos interesse para escrever, cabe a nós enquanto educadores propor outras formas de registro e avaliação, ou maneiras mais interessantes de estimular a escrita e a leitura, a fim de melhor comunicarmo-nos e refletirmos sobre como melhorar nossas práticas.

É possível que o teatro do campo tenha que partir inicialmente de atividades que privilegiem construções práticas do que de atividades de escrita. Esta propensão ao movimento pode estar relacionada com o cotidiano camponês, que configura ações físicas diversas, desde o próprio trabalho na terra, o deslocamento, que muitas vezes se faz a pé, como também as atividades de lazer, futebol no campinho, natação no rio, festas tradicionais na comunidade, todos estes induzindo mais à prática corporal do que à grafia.

Pedi permissão para gravar o áudio de uma conversa informal, propondo a reflexão coletiva sobre o todo e sobre pontos específicos, lançando questões e deixando que respondessem conforme se sentissem à vontade. A seguir, algumas falas transcritas dos alunos sobre o processo em geral:

[...] "foi fácil, mas era feio aquele negócio que você ficava fazendo, era muito engraçado" – Janaína (sobre a expressão corporal nas aulas);

"lá eu não tinha vergonha não, eu era menor" – Wanessa (comparando seu sentimento numa outra experiência teatral, já vivida, com a do dia da apresentação) "ensinou pra nós coisa que a gente nunca nem tinha pensado né... tipo improvisar" Shirley (refletindo sobre o aprendizado);

"foi bom, cada um fez sua parte" – Welber



Projeto de Extensão “Terra Encantada: gente miúda, direitos integrais” (Escola e Comunidade do Sertão/UFG).

"minha participação não foi muito boa, eu errei uma parte e eu fui e continuei, não parei não" – Wemerson (autoavaliação da sua atuação no dia da apresentação)

"foi meio ruim porque no meu grupo faltaram duas pessoas e eu tive que apresenta sozinho mais Shirley" – Welber (autoavaliação da sua atuação no dia da apresentação)

o de vocês era mais fácil, não tinha fala!" – Janaína (falando para Matheuzinho e Matheuzão que fizeram os papéis dos índios)

Democratizar o acesso ao teatro nesse contexto, possibilitando a comunhão teatral com os alunos de 8º e 9º ano da Escola do Sertão, que abraçaram essa linguagem, sobretudo com carinho e dedicação, é muito positivo, considerando que, mesmo com nossas limitações e imprevistos, conseguimos criar laços, descobrir caminhos de convivência, nos divertir, refletir e expressar parte de nós. Dessa maneira concluímos uma etapa sabendo que ainda.

Tem muito que fazer, sem que haja formas prescritivas para seu quefazer, pois que deve descobri-lo e descobrir como fazê-lo nas condições concretas históricas em que se acha. É preciso, porém, que reconheça, lucidamente, suas limitações e, aceitando-as com humildade, evite cair, de um lado, num pessimismo aniquilante, de outro, num oportunismo cínico (FREIRE, 2002, p. 173)

Enquanto educadora e principalmente mulher, a experiência de estágio no Sertão foi fantástica, pois me possibilitou um período continuado na comunidade, me proporcionando vivências intensas com alunos, professores, famílias, o que culminou em muito aprendizado e fortalecimento de nossas relações pedagógicas e afetivas. Estar presente no cotidiano sertanejo me permitiu ampliar a visão sobre educação do campo e arte do campo, ultrapassar os estereótipos da decadência da realidade campesina quanto às suas estruturas de emancipação e autonomia. É fato que há a negligência das estâncias públicas para com o campo, e uma constante luta pelos direitos à cidadania, educação e saúde de qualidade dentre outras, mas a comunidade do Sertão, materializada aqui na escola, vem resistindo firmemente e desenvolvendo formas de confrontar as dificuldades impostas por más gestões políticas, não dependendo somente das ações do governo, mas buscando alternativas de investimento, organização, parcerias, para melhor atender suas demandas educativas e comunitárias.

O campo, assim como a cidade, é lugar de produção da existência humana. A Educação Física se insere de forma singular em cada uma dessas realidades, respeitando as necessidades locais, costumes e tradições. Em ambas as realidades existem pontos em comum quando se trata dos conteúdos da Educação Física que seriam as especificidades desse campo do conhecimento baseado na cultura corporal (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Nesse sentido é que a Educação Física se inseriu na Escola do Sertão via projeto de extensão universitária “Terra Encantada”, respeitando e valorizando as especificidades e os saberes da comunidade e realizando os diálogos possíveis com os conhecimentos científicos.

Desde o início do projeto, desenvolvemos conjuntamente várias experiências teórico-práticas com temas e conteúdos da cultura corporal, como esportes, capoeira, danças, ginásticas, jogos e brincadeiras, lutas, entre outro, entendendo-os como formas de expressão corporal, como linguagens historicamente construídas (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Foram e são esses os conteúdos específicos que caracterizam a prática pedagógica com a Educação Física desenvolvida pelo coletivo de estudantes e professores em processos de formação inicial e continuada realizados na escola do Sertão de forma transdisciplinar ao longo desses anos.

É importante salientar que, desde o início, já tínhamos a compreensão de que as manifestações da cultura corporal não se apresentam apenas no ambiente escolar, mas igualmente nos rios da região, nos quintais das casas, campos de “pelada de Futebol”, trilhas, estradas...

Compreendemos que a escola dessa comunidade, para além do ensino letrado, também é um espaço físico e simbólico de encontro comunitário e apoio para atendimentos básicos de saúde, para o lazer e para as festividades (REZENDE, 2010). Ao mesmo tempo em que cumpre sua função social específica de transmissão do conhecimento sistematizado e elaborado pela a humanidade (SAVIANI, 1984).

Tendo como objetivo a transmissão dos conhecimentos da cultura corporal de forma crítica, ressignificando para a especificidade da realidade da escola do campo, compartilhamos da afirmação abaixo:

[...] a materialidade corpórea foi historicamente construída e, portanto, existe uma cultura corporal, resultado de conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados pela humanidade que necessitam ser retraçados e transmitidos para os alunos na escola. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 39).



Projeto de Extensão “Terra Encantada: gente miúda, direitos integrais” (Escola e Comunidade do Sertão/UFG).

Partindo desses referenciais que desenvolvemos atividades como: jogos e brincadeiras, natação no rio, práticas de aventura na natureza, ginástica, atletismo, basquete de rua, vôlei e tantos outros. Logo no início do projeto em 2013 desenvolvemos o conteúdo de Jogos e brincadeiras populares a fim de conhecer e identificar as práticas sociais e coletivas realizadas pelas crianças e jovens, uma vez que os jogos e brincadeiras ganham uma peculiaridade maior pelas suas variantes de acordo com as ressignificações ocorrida pelas comunidades, grupos sociais, e outros.

Ainda no ano de 2013, foram realizadas atividades como o basquete de rua a partir de uma demanda da escola que tinha o material pedagógico como bolas de basquete e uma tabela/aro, mas não afirmavam não saber como realizar o ensino do basquete. Vale ressaltar que embora tenha a disciplina de Educação Física na escola do Sertão, essa é lecionada por professores que não têm formação na área, pois existe uma carência de professor formado em Educação Física na região. O basquete trabalhado em sua vertente de “rua” não foi pensado e pedagogizado por acaso, trabalhamos o basquete de rua levando em consideração a contra-proposta que essa modalidade faz ao basquete convencional, assim como movimento de resistência das minorias excluídas. Levamos em consideração o material e o espaço que tínhamos para desenvolver as atividades de ensino do conteúdo.

Outro surpreendente desafio que foi o processo de ensino-aprendizagem da natação no rio. Tivemos simultâneas trocas de saberes, uma vez que nós, professores, compreendemos da técnica e histórico dos nadados em ambientes artificiais como piscinas, mas quando nos deparamos com o ensino das técnicas dos nadados em rios de água corrente tivemos que aprender sobre os limites e as possibilidades desse ambiente. Assim como respeitar e entender que aquele mesmo rio que se faz palco para o ensino dos nadados, também é fundamental para o abastecimento de água para as casas da região, como fonte de renda com pescados e uso da água no plantio da agricultura familiar e o mesmo rio que tem todas essas utilidades de extrema importância para a população camponesa, é também espaço de lazer para as famílias que ali residem.

Desenvolver o ensino dos nadados no rio, além de desafiador, requer maior segurança e conhecimento do espaço. Para isso, as oficinas sempre aconteciam em grupos reduzidos de alunos e com dois ou mais professores. Para realização de algumas ações usamos materiais reutilizáveis para confecção de flutuadores, pranchas e raias para delimitar os espaços.



Na escola do Sertão, assim como em algumas outras escolas do campo, há uma vasta área de natureza em sua volta, possibilitando atividade de práticas de aventura na natureza, e outras que necessitam de um espaço maior como o atletismo. Usamos desse espaço natural e também arborizado, em 2014, para realização dessas ações e ensino de outros conteúdos específicos da Educação Física como saltos, balanceio e equilíbrio da ginástica, utilizando de fitas de *slackline* amarradas entre as árvores. Conteúdos esses que abordamos de forma interdisciplinar, enfatizando a preservação das águas, assim como o equilíbrio existente entre ser humano e natureza, equilíbrio esse que ultrapassa a técnica corporal.

Algumas vivências esportivas com Vôlei, Handebol e Futebol sempre foram e são desenvolvidas na escola do Sertão pelas educadoras e estudantes. De certo modo, rompem com o formato institucionalizado do esporte, pois só assim conseguiremos desenvolver atividades plenas e garantir o direito de que as crianças e jovens aprendam e compreendam diversos elementos da cultura corporal. Os conteúdos de esportes mais convencionais foram ensinados com mais ênfase no ano de 2015 e 2016 juntamente com as atividades de estágio desenvolvida na escola.

Pensando a continuidade dos conteúdos pelos professores da escola, realizamos rodas de conversas como forma de contribuir com a formação



Projeto de Extensão “Terra Encantada: gente miúda, direitos integrais” (Escola e Comunidade do Sertão/UFG).

continuada e inicial das educadoras, numa perspectiva coletiva, o que nos fez crescer e ir sempre mais distante. Em muitas ocasiões, os conteúdos demandados e desenvolvidos coletivamente na escola foram foco de reflexão nas reuniões de troca de saberes que, além de avaliar a prática pedagógica, tinham também a intenção de que os educadores se sentissem aptos a dar continuidade aos conteúdos trabalhados.

Fruto desse caminhar do projeto de extensão, no ano de 2015, foi realizada a primeira experiência de estágio curricular obrigatório da FEFD-UFG em uma escola do campo. O estágio na escola do Sertão se organizou com turmas de referências, que foram o 3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> anos do Ensino Fundamental e o Ensino Médio da escola. Trabalhamos com Jogos e Brincadeiras, Vôlei e Handebol no Ensino Fundamental e, no Ensino Médio, os conteúdos da cultura corporal desenvolvidos foram o Vôlei, o Handebol e a Estética corporal. Nesse último, dialogamos com conhecimentos sobre medidas e avaliação corporal e a relação de conhecimento do próprio corpo e do outro, buscando romper com alguns padrões de estética impostos pela mídia e pela sociedade atual.

Essa trajetória na extensão já relacionada ao ensino e aprofundada no estágio, inspirou, nos anos de 2016 e 2017, a elaboração do trabalho monográfico de conclusão de curso intitulado “Educação Física para o cerrado: contribuições do projeto de extensão na formação inicial de professores”, que se propôs a discutir as contribuições formativas para os estudantes-monitores do curso de Licenciatura em Educação Física que passaram pelo projeto, entre 2013 a 2016, que participaram do projeto “Educação Física para o Cerrado” que se configura como um subprojeto específico da Educação Física presente no Projeto maior “Terra Encantada”.

A Educação Física e as Artes são disciplinas curriculares obrigatórias na Educação Básica de acordo com a LDB (1996), mas nem sempre têm o devido prestígio, espaço e respeito nas escolas. Quando falamos de escolas do campo, observamos outras situações que colocam essas disciplinas, por um lado cada vez mais periféricas nas escolas devido à falta de material pedagógico, espaço e a não formação dos educadores para esses campos. Por outro lado, na escola e comunidade do Sertão há abertura e empenho para o desenvolvimento de tais saberes e o contexto natural e cultural inspira esses aprendizados.

Vale ressaltar que, ressignificar os conteúdos e garantir oportunidades e condições para que os alunos os conheçam e os vivencie são formas de garantir o direito à educação, o direito de aprender, de descobrir-se na interação com seu corpo e com seus pares.

## Considerações finais

Os conhecimentos que passam pelo corpo são fundamentais para nosso desenvolvimento pleno e integral. As experiências com o Teatro, a Música e a Educação Física contribuíram com o desenvolvimento dos sujeitos envolvidos, da escola e da universidade, e reafirmaram esses saberes como linguagens.

O caminhar da extensão, do ensino e da pesquisa de forma imbricada foi fruto das exigências da própria realidade camponesa, que costuma produzir mais simbioses do que fragmentações. Nesse sentido, nos ensinou e ensina muito nesses diálogos entre muitos sujeitos, instituições e conhecimentos.

A possibilidade de realização do estágio e da monografia fortaleceu os vínculos entre as instituições envolvidas, entre as crianças, jovens, educadores, estudantes-monitores e permitiu um trabalho mais profundo e contínuo. Além disso, deu maior visibilidade a esses trabalhos coletivos, a realidade camponesa dentro da própria comunidade e na universidade.

## Referências

- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino em Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- DESGRANGES, F. **Quando Teatro e Educação ocupam o mesmo lugar no espaço**. 2010 Cepetin – Centro de Pesquisa e Estudo de Teatro Infantil. Disponível em: < [http://www.cepetin.com.br/index.php?page=artigos\\_texto&artigo\\_texto=3](http://www.cepetin.com.br/index.php?page=artigos_texto&artigo_texto=3)>. Acesso em: mar. 2017.
- FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2002.
- LEITE, J.; ROCHA, N. Aprendizados e desafios de um projeto de extensão transdisciplinar e comunitário: terra encantada gente miúda, direitos integrais. In: **Anais do XIII Congresso Latino-Americano de Extensão Universitária**, Havana, Cuba, 2014.
- MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. Escola do Campo. In: CALDART, R. et al (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012.
- SOMMERMAN, A.. A inter e a transdisciplinaridade. In: **Anais do X Seminário Internacional de Educação**. Cachoeira do Sul – RS – Brasil, 2005.
- REZENDE, D. F. **Conquistas comunitárias da gestão participativa na Educação do Campo: o caso da Escola do Sertão na Chapada dos Veadeiros – GO**. 2010. Dissertação de Mestrado. Centro de Desenvolvimento Sustentável – UnB.
- SAVIANI, D. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Em aberto**, Brasília, ano 3, n. 22, jul./ago. 1984.

# Licenciatura em Educação do Campo/Licena/UFV: concepções teóricas e práticas pedagógicas

---

EUGÊNIO ALVARENGA FERRARI

MÁRCIO GOMES DA SILVA

EMILIANA MARIA DINIZ MARQUES

TATIANA PIRES BARRELLA

**Resumo:** O presente texto tem como objetivo analisar o curso de Licenciatura em Educação do Campo, LICENA/UFV, por meio de uma análise histórica, identificando as contradições presentes em sua implementação. Para tanto, por meio de análise documental e entrevistas, foram analisadas a garantia de entrada dos sujeitos do campo a partir da relação com os movimentos sociais; as abordagens teóricas presentes nos processos pedagógicos do curso. Tem-se constatado a entrada majoritária de estudantes com vínculos com movimentos sociais e o trabalho no campo. Em relação as abordagens teóricas, o curso se ancora nos fundamentos da agroecologia (científicos e práticos) que orienta os diferentes tempos/espaços de formação organizados pela Pedagogia da Alternância. Associada a essas abordagens, tem-se estabelecido também como fundamentos teóricos a escola do trabalho e o trabalho como princípio educativo. Apesar dos movimentos sociais terem um papel importante na mobilização dos sujeitos do campo, a sua participação nas estruturas deliberativas e pedagógicas do curso ainda são incipientes. Faz necessário uma reflexão sobre qual (ou quais) abordagens teóricas se vinculam com os objetivos do curso e da formação proposta.

**Palavra Chave:** Educação do Campo; Agroecologia; Trabalho como princípio educativo; Alternâncias Educativas

O presente texto tem como objetivo analisar o curso de Licenciatura em Educação do Campo, Licena/UFV, por meio de uma análise histórica, identificando as contradições presentes em sua implementação. Analisar a licenciatura por meio da abordagem do materialismo histórico dialético, portanto, requer inseri-la dentro de uma totalidade, ou seja, analisar a produção do conhecimento levando em consideração o modo de produção capitalista, especificamente suas particularidades ao que se refere ao campo e os diferentes projetos em disputa. Para tanto, é necessário compreender as contradições históricas que compõem o campo brasileiro, e, por conseguinte,

a relação dessas contradições com a implementação do curso, suas diferentes concepções de campo e como essas concepções se desdobram nas práticas pedagógicas do curso.

Essas contradições envolvem a luta por autonomia de camponeses, ribeirinhos e povos tradicionais pelo acesso à terra, à educação, à soberania alimentar, frente a internacionalização da agricultura e a constituição de sistemas agroalimentares globais controlados por empresas transnacionais. Nesse sentido, a agroecologia é vista enquanto o resultado das contradições do modo de produção capitalista de se fazer agricultura e, de forma dialética, produto também da resistência histórica de camponeses que não se sujeitam a lógica de reprodução do capital (CALDART, 2016), que promovem a reprodução ampliada da vida ancorados em conhecimentos tradicionais, mediados pelo trabalho camponês.

Para tanto, por meio de análise documental e entrevistas, foram analisadas a garantia de entrada dos sujeitos do campo a partir da relação construída com os movimentos sociais, assim como as abordagens teóricas presentes nos processos pedagógicos do curso. Tem-se constatado a entrada majoritária de estudantes com vínculos com o trabalho no campo. Em relação as abordagens teóricas, o curso se ancora nos fundamentos da agroecologia (científicos e práticos) que orienta os diferentes tempos/espaços de formação organizados pela Alternância Educativa. Associada a essas abordagens, tem-se estabelecido também como fundamentos teóricos a escola do trabalho e o trabalho como princípio educativo. Apesar dos movimentos sociais terem um papel importante na mobilização dos sujeitos do campo, a sua participação nas estruturas deliberativas e pedagógicas do curso ainda são incipientes. Faz necessário uma reflexão sobre qual (ou quais) abordagens teóricas se vinculam com os objetivos do curso e da formação proposta.

### **Antecedentes Históricos: Materialidade da Agroecologia e Educação do Campo na UFV e a Parceria com os Movimentos Sociais**

A UFV, com uma trajetória de 90 anos, é reconhecida pela sua excelência no ensino de graduação e de pós-graduação, na pesquisa e na extensão, sobretudo pelas suas contribuições para o desenvolvimento da agricultura, orientado principalmente para o agronegócio. Desde sua origem foi uma instituição predominantemente agrária, que cumpriu um importante papel no processo de modernização conservadora da agricultura, em decorrência inclusive de seus vínculos históricos com instituições públicas e privadas norte americanas, que impulsionaram essa política no Brasil (SILVEIRA, 2016).

Por outro lado, também tem consolidado em seu interior um conjunto de programas, projetos e ações de ensino, pesquisa e extensão orientados para uma agricultura de base agroecológica, sob outro paradigma científico, educacional e de desenvolvimento, que visam o fortalecimento da agricultura familiar camponesa e da agroecologia em nossa sociedade. Por mais que se possa dizer que a formação oferecida pela UFV seja, majoritariamente, direcionada a um determinado modelo de desenvolvimento, este direcionamento não se faz absoluto, uma vez que não contempla aspirações presentes no seio da comunidade acadêmica, particularmente entre aqueles segmentos que possuem uma visão crítica ao modelo de desenvolvimento baseado na modernização da agricultura e no agronegócio (SILVEIRA, 2016). Constituíram-se, ao longo da história, espaços diversos de organização e aprendizagens que apontam as contradições que envolvem a universidade e possibilitam a construção de alternativas, explicitando um processo de disputa de hegemonia entre diferentes projetos de sociedade na UFV.

A construção de um campo teórico e prático da agroecologia na UFV remonta à década 1980 a partir da cooperação entre professores, estudantes, agricultores familiares na Zona da Mata Mineira, Sindicatos de Trabalhadores Rurais, Associações e Cooperativas de Agricultores Familiares, Movimentos Sociais do Campo, Escolas Família Agrícola e da parceria com Organizações Sociais, como o Centro de Tecnologias Alternativas (CTA-ZM). Essa construção se acentua a partir de 2003 com o desenvolvimento de projetos e programas de extensão universitária e projetos de pesquisa em interface com extensão. A conjuntura mais favorável para as IFES nesse período do Governo Lula contribuiu para o desenvolvimento de ações de extensão na UFV, via Editais patrocinados pelo MDA/CNPq, pelo Programa de Extensão Universitária (PROEXT) e mesmo pelo Programa Institucional de Bolsas de Extensão Universitária (PIBEX/UFV), ambos financiados pelo Ministério da Educação.

A articulação de nove projetos de extensão da área socioambiental, a partir de fins de 2004, propiciou a formação do Programa TEIA<sup>1</sup> de Extensão Universitária, possibilitando ações que visavam integrar, fortalecer e consolidar as iniciativas em curso. Eram projetos e programas orientados por práticas

1 O Programa Teia/UFV, em ação desde 2005, se propõe a gerar interação entre Projetos de Extensão a partir da utilização de ações integradoras e de intensa participação popular. Se organiza a partir de Coletivos de Criação organizativos e temáticos (Agroecologia, Saúde, Tecnologias Sociais, Economia Popular Solidária, Educação e Comunicação Populares, Gestão e Sistematização). Esses Coletivos, a partir da interação e demandas dos Projetos envolvidos, promovem ações com base em excursões pedagógicas, avaliação e planejamento comuns.

dialógicas e participativas, considerando-se os saberes populares e as contribuições do saber acadêmico.

Para Silveira (2016), o processo cumulativo de relações entre universidade e sociedade protagonizadas por sujeitos críticos ao modelo de desenvolvimento capitalista hegemônico, vem “propiciando a emergência de saberes agroecológicos por dentro e por fora da UFV, saberes cuja confluência contribui para uma reconfiguração do tripé ensino, pesquisa e extensão, que passa a ser pautado pela integração de práticas e saberes” (SILVEIRA, 2016, p. 45).

Essa longa trajetória de interação entre UFV, CTA-ZM e organizações dos agricultores propiciou o desenvolvimento de uma relação profunda, marcada pelo respeito e a confiança mútua, condição fundamental para o compromisso recíproco entre os diversos atores na construção da Agroecologia na região e para a realização de projetos, a exemplo, da criação do Núcleo de Educação do Campo e Agroecologia e do curso de Licenciatura da Educação do Campo LICENA/UFV (CARDOSO *et al.*, 2001; CARDOSO & FERRARI, 2006).

De forma concomitante, influenciando e sendo influenciada neste processo de disputa por espaço institucional na universidade, se dá a construção da Educação do Campo em diálogo com a materialidade da Agroecologia na UFV. Uma construção que vem desde o final dos anos 1990, envolvendo participações institucionais nos Conselhos Estadual e Nacional do PRONERA e do Programa Residência Agrária, bem como no Grupo de Trabalho da SECADI, além de parceria com a Associação Mineira das Escolas Família Agrícola – AMEFA, orientada para a formação de monitores das EFA's em Minas Gerais e com o CTA-ZM através da formação de agricultores em agroecologia.

Destaca-se, ainda, nesse processo a parceria da UFV com a Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG, com o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra – MST, com a Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Minas Gerais – FETAEMG e com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, no desenvolvimento do Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã, do PRONERA.

É dessa trajetória e interface da Educação do Campo com a Agroecologia que, na UFV, professores de diversos Departamentos, com destaque para o Departamento de Educação, recepcionam o Edital de Seleção N..2/2012 do PRONACAMPO e mobilizam organizações parceiras do movimento social para elaboração da proposta de implantação do curso de Licenciatura e

Educação do Campo nesta universidade. A proposta surge assim alicerçada em uma parceria histórica com diferentes organizações e movimentos sociais, cujas ações têm sido articuladas no âmbito de diversos programas e projetos institucionais.

### O processo de elaboração da proposta do curso

Em 2012, o grupo de docentes da UFV articulados em torno da constituição do Núcleo de Educação do Campo e Agroecologia tomam conhecimento do Edital de Seleção N..2/2012 que circulava nas chefias de departamento da UFV. O edital não desperta interesse em nenhum departamento, à exceção do DPE, através do grupo de professores mencionados e de alguns professores de outros departamentos. Criou-se assim uma primeira comissão que imediatamente estabelece um diálogo com os movimentos sociais na construção de uma proposta, incluindo a definição da habilitação que constaria do projeto de curso.

Somente após a circulação de notícias sobre a disponibilização de vagas de professores e técnicos pelo MEC para a implantação dos cursos, que o interesse dos demais departamentos se renova, momento em que a Reitoria da UFV propõe realizar reunião aberta aos demais departamentos para dar continuidade à elaboração da proposta. Contudo, neste momento, o seu delineamento já havia avançado, com uma participação muito ativa dos movimentos, e aos poucos os professores que não estavam articulados ou sintonizados com os debates em curso foram deixando de comparecer às reuniões.

A proposta do curso acabou sendo aprovada em quinto lugar no edital e a partir daí a equipe se debruçou nos ajustes solicitados e se intensificou a tramitação nas instâncias da UFV. O processo de aprovação interna nos diferentes conselhos da universidade foi muito difícil e conflituoso, explicitando interesses antagônicos em uma instituição tão fortemente vinculada ao agronegócio. Houveram tentativas de desqualificação da proposta e de sua viabilidade, mas alicerçados na qualidade expressa em sua aprovação e nos fundamentos e condicionantes do edital, o grupo envolvido na construção conseguiu a aprovação interna, não sem algumas concessões.

Por meio da análise documental, especificamente ao que se refere aos processos de tramitação do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), percebe-se a mudança (retirada) de disciplinas inicialmente pensadas que se aproximam de uma concepção de campo pautada na agroecologia. Da proposta inicial, foram retiradas disciplinas tais como: Recursos Hídricos; Animais para

Agroecologia; Culturas Corporais; Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional; Educação e Saúde Populares.

Esses conteúdos se articulam diretamente com uma perspectiva de campo onde a agroecologia é posta enquanto um projeto de campo, na qual esses conteúdos referem-se a instrumentalizar os sujeitos do campo, público prioritário do curso, em práticas educativas que se vinculem diretamente as ações desses sujeitos nos diferentes territórios. Para além de uma adequação da estrutura curricular à um curso de licenciatura, a especificidade do processo formativo proposto e a retirada desses conteúdos reflete a concepção da universidade sobre os conteúdos curriculares destinados a formação, que na opinião do grupo proponente, não prioriza a agroecologia enquanto abordagem e matriz formativa na educação do campo.

### **A garantia de ingresso de sujeitos do campo: o papel dos movimentos**

A Licenciatura em Educação do Campo – Licena/UFV iniciou suas atividades no primeiro semestre de 2014, tendo ocorrido o ingresso da primeira turma de estudantes a partir de um processo de seleção especial. Neste vestibular especial tiveram prioridade no preenchimento das 120 vagas ofertadas os seguintes grupos sociais: a) docentes que atuam ou já atuaram em escolas do campo; b) educadores populares ou monitores vinculados à educação do campo; c) sujeitos com vínculos aos movimentos sociais do campo; d) egressos de escolas do campo; e) trabalhadores do campo; f) índios e quilombolas. Caso as vagas não fossem preenchidas pelos grupos citados, poderiam ser preenchidas por outros candidatos que tivessem o Ensino Médio completo (demanda social) (UFV, 2014).

Há uma preocupação, manifesta em diversos fóruns de debate da Educação do Campo, relativa às estratégias de ingresso que estão sendo adotadas pelas Licenciaturas em Educação do Campo, no sentido de que devam garantir o ingresso o ingresso dos sujeitos camponeses na Educação Superior, uma vez que isso poderá descharacterizar por completo o propósito inicial pretendido para essa política pública “(...) 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” (MOLINA, 2015, p. 154). Neste sentido se argumenta sobre a realização de um vestibular específico como algo imprescindível, assim mantendo o caráter de política afirmativa do PROCAMPO.

As atividades da Licena/UFV tiveram início com apenas três docentes e três servidores administrativos vinculados diretamente ao curso, aprovados

em concursos realizados nos primeiros meses de 2014, contando também com a colaboração de outros docentes de diferentes departamentos. Somente em meados deste ano outros seis docentes também ingressam na equipe. A sobrecarga de trabalho neste momento de implantação do curso, além do argumento de que se deveria valorizar essa política pública de ingresso nas universidades, levou a que se adotasse a Prova do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) para o ingresso de novas turmas, a partir de 2015.

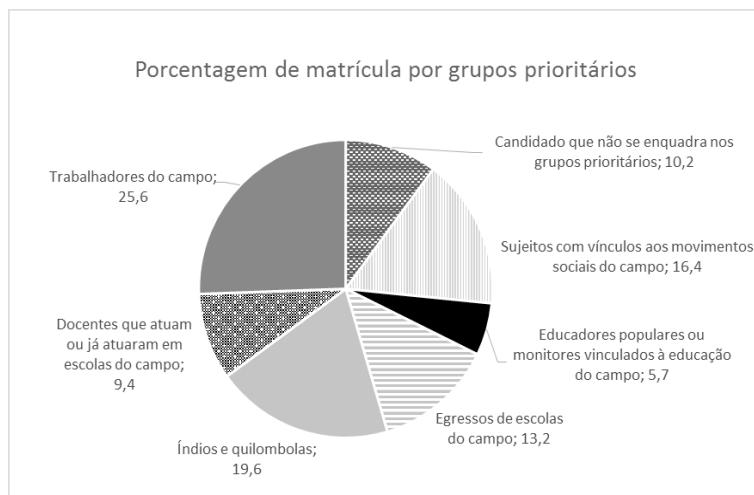
Contudo, a estratégia de utilização das notas do ENEM veio articulada a um edital específico de seleção para ingresso na Licena/UFV e não pelo Sistema de Seleção Unificada – SISU. Nos primeiros editais, de 2015 e 2016, foram definidos os mesmos seis grupos de prioridade<sup>2</sup>, onde a classificação, a partir das notas do ENEM, se dava primeiramente entre os candidatos inscritos nestes grupos e depois os demais (UFV, 2016).

No edital, de 2017, ao invés da definição dos seis grupos de prioridade, definiu-se só um grupo prioritário englobando todas as categorias antes previstas, para facilitar que no ato da matrícula o candidato pudesse comprovar o pertencimento a qualquer um dos grupos de prioridade<sup>3</sup> (UFV, 2017).

- 2 No ato da inscrição, todos os candidatos deveriam indicar também o GRUPO no qual se enquadravam entre os sete listados a seguir: GRUPO 1 – Docente que atua ou já atuou em escolas do campo; GRUPO 2 – Educador popular ou monitor vinculado à educação do campo; GRUPO 3 – Sujeito com vínculos aos movimentos sociais do campo; GRUPO 4 – Egressos de escolas do campo; GRUPO 5 – Trabalhador do campo; GRUPO 6 – Indígena ou quilombola; GRUPO 7 – Candidato que não se enquadra nos grupos 1, 2, 3, 4, 5 e 6.
- 3 Os candidatos que se inscrevem como pertencentes ao grupo prioritário devem apresentar UM dos documentos comprobatórios da condição de pertencimento, conforme listados a seguir: a) Declaração, do Órgão Municipal de Ensino ou da Secretaria Estadual de Educação/Escola/Superintendência, de que o candidato exerce função docente ou administrativa em escolas que atendam à população que reside no campo; b) Cartão de Produtor Rural (titular ou dependente), emitido por órgãos competentes do Governo Federal. No caso de dependentes, será necessário declarar o grau de parentesco; c) Declaração, do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), de que o candidato está inscrito no seu sistema INCRA/SIPRA; d) Declaração de organizações governamentais, comunitárias, sindicais e sociais, de que o candidato atua em projetos de educação escolar, ambiental, de economia solidária, de agroecologia, cultural, de lazer, dentre outros; e) Os candidatos inscritos como Indígena ou Quilombola além de preencher e assinar, no ato da matrícula, autodeclararão da condição de pertencimento étnico-racial devem apresentar e apresentar a Declaração de heteroatribuição étnico-racial, assinada por pelo menos 3 (três) lideranças, ou reconhecidas da comunidade de pertencimento, ou Declaração da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) que o estudante indígena reside em comunidade indígena, ou Declaração da Fundação Cultural Palmares que o estudante quilombola reside em comunidade remanescente de quilombo.

O gráfico da Figura 1 mostra que os processos seletivos adotados permitiram que somente 10,2% dos estudantes que ingressaram no curso não se enquadram nos grupos prioritários, de sujeitos com vínculos com o campo. Estes dados se referem aos estudantes que ingressaram, mas se analisarmos a evasão ocorrida (29%; 27%; 12% – respectivamente nas turmas de 2014; 2015; 2016) veremos que esse percentual diminui, pois a evasão foi maior entre aqueles que não tinham vínculos com o campo. De outro lado mostra que quase 90% dos que ingressaram foram de candidatos que residiam e/ou trabalhavam no espaço sócio territorial do campo, portanto sujeitos de direito dessa política afirmativa.

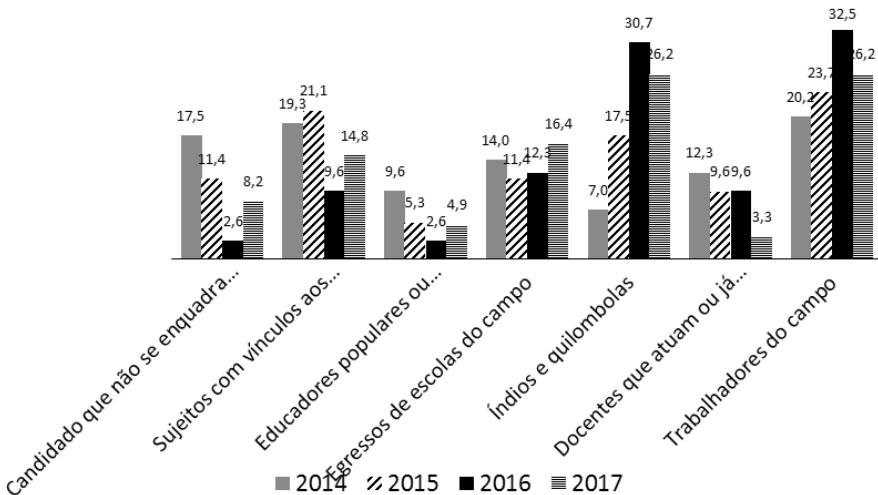
**Figura 1:** Distribuição das matrículas na LICENA/UFV por grupo prioritário



O que pode se verificar no gráfico da Figura 2 é que foi em 2014, ano em que se realizou um vestibular específico, que ingressou o maior percentual de estudantes sem vínculos com o campo. Também decresceram os percentuais de educadores populares ou monitores vinculados à educação do campo (aqui estão os educadores das EFA's), talvez em função de ser um público ainda restrito; e o de docentes que atuam ou atuaram em escolas do campo (aqui estão professores de escolas situadas na zona rural, não necessariamente “escolas do campo”). Neste último caso há a possibilidade de que o acentuado e permanente processo de fechamento de escolas na zona rural tenha influencia na supressão de uma demanda pela Licenciatura em Educação do Campo junto a esse público.

Por outro lado os dados indicam uma clara tendência no aumento do percentual de trabalhadores do campo e de índios e quilombolas. Nos demais grupos há uma oscilação, sem uma tendência clara de aumento ou queda no percentual.

**Figura 2:** Porcentagem de matrículas na Licena/UFV nos anos 2014 a 2017 por grupo de prioridade



Fonte: Secretaria do Curso

Mas o que se quer ressaltar, neste caso, para uma reflexão é a influência da parceria histórica de setores da UFV com diferentes organizações e movimentos sociais; e o decorrente papel de mobilizadores exercidos por estes nos processos de seleção da Licena. Cabe destacar que em todos os processos seletivos diferentes organizações e movimentos foram acionados na divulgação dos editais e mobilização de candidatos. Há que se considerar também o papel dos próprios estudantes na divulgação do curso e mobilização de candidatos nos anos subsequentes ao do seu ingresso na UFV.

Quando analisamos a concentração de ingressos vindos de alguns territórios em particular, podemos identificar o papel exercido por alguns desses movimentos. O expressivo número de estudantes<sup>4</sup> oriundos de assentamentos de reforma agrária do município de Tumiritinga, no Vale do

4 Total de 18 estudantes nos processos seletivos de 2014 e 2015.

Rio Doce, só se explica pelo histórico de relações anteriores mantida por diferentes projetos de extensão desenvolvidos antes da criação da Licena, sejam no âmbito do PRONERA ou de outros projetos institucionais da UFV, e da ativa participação do MST na mobilização de candidatos.

Se analisamos outra região onde há uma concentração de estudantes da Licena, a Zona da Mata de MG, observamos que há o ingresso de um número significativo de sujeitos<sup>5</sup> vinculados à organizações de agricultores e especialmente às EFA's da Região, seja de egressos, seja de educadores destas escolas. A parceria de longa data com a AMEFA e diferentes projetos de extensão em agroecologia desenvolvidos nessa região tiveram aí significativa contribuição. O caso da EFA Puris, no município de Araponga, é emblemático: a quase totalidade de educadores que atuam na escola é estudante da Licena. Mesmo quem já era portador de diploma de graduação ingressou no curso. Em entrevista com estes estudantes, realizada em 2016, quando perguntados sobre o porquê de ingressarem neste curso, afirmaram que se sentiam no compromisso de contribuir, a partir da sua própria experiência com a educação do campo e agroecologia, na consolidação da Licenciatura em Educação do campo na UFV, pois essa era uma demanda que se colocava a muito tempo e que se articulava à estratégia de expansão da educação do campo na região.

Mas talvez o caso mais exemplar da importância da participação dos movimentos na mobilização de sujeitos camponeses para o ingresso na Licena/UFV, seja o verificado no município de Ouro Verde de Minas, situado no Vale do Mucuri. Hoje temos nada menos do que 75 estudantes desse município no curso, 23% do total de estudantes matriculados. Em entrevistas realizadas com lideranças dos movimentos sociais deste município ficou claro que por traz do número de quilombolas que ingressaram na Licena estava a ação do Sindicato dos Trabalhadores Rurais – STR de Ouro Verde.

Existem lideranças desse STR que vem atuando nas lutas pela educação do campo desde o início dos anos 2000. Em 2006, a partir de um curso de formação de jovens das comunidades, o STR assumiu junto a essas juventudes o desafio de buscar alternativas para aumentar o seu acesso ao ensino médio e à universidade. Isso significou não só um trabalho de base nas comunidades, incentivando a juventude a fazer as provas do ENEM e em editais dos cursos vinculados à educação do campo que começavam a surgir nas universidades, mas também ações de suporte a essas iniciativas, como montar uma sala de internet na sede do STR para que os jovens fizessem suas inscrições, apoiar o

---

5 Total de 34 estudantes nos processos seletivos de 2014 e 2015.

transporte daqueles que conseguiam ingressar em algum curso, sempre envolvendo a própria juventude nesta tarefa, como mobilizadores nas comunidades. Essa ação do STR, com apoio das associações das comunidades quilombolas do município, contribuiu no ingresso de estudantes em cursos de licenciatura em educação do campo de várias universidades como a UnB, UFMG, UFVJM e, mais recentemente na UFV.

Mas quando perguntadas sobre o porquê do interesse pela Licena/UFV essas lideranças afirmaram que a história de relação da UFV<sup>6</sup> com os movimentos sociais no estado os levaram a acreditar que seria importante se aproximar mais desta universidade. Afirmaram ainda que, especialmente no caso da UFV, os estudantes que ingressaram primeiro tiveram um papel muito ativo na mobilização para que outros ingressassem depois, o que ajuda a explicar o continuo aumento de jovens quilombolas desse município na Licena, ao longo dos anos.

### **Protagonismo dos movimentos sociais**

O protagonismo dos movimentos sociais não se encerra no processo de mobilização para o ingresso nas licenciaturas em educação do campo, pelo contrário, tão ou mais importante é a continua participação desses movimentos para que o processo formativo se articule com as lutas concretas dos sujeitos camponeses para permanecerem em seus territórios, territórios que estão em disputa com o agronegócio. Portanto, como ressalta Molina (2015), não basta ter educadores e educadoras comprometidos com uma educação crítica e emancipatória nessas licenciaturas se não houver uma vinculação do processo de formação com as lutas pelo não fechamento das escolas do campo, pelo acesso à terra, água e recursos genéticos, pela construção da agroecologia, da soberania alimentar etc.

Aliás, pode parecer inconsistente o papel mencionado dos movimentos na mobilização para o ingresso de sujeitos do campo na Licena diante do fato de ainda não haver se consolidado e se institucionalizado um Conselho de Gestão do Curso, com a participação de representantes dos movimentos a ele vinculado. Contudo, após três encontros realizados com movimentos parceiros, visando a estruturação deste Conselho, chegou-se à conclusão que, apesar dessa institucionalização ser importante e continuar a ser perseguida,

6 Não da UFV genericamente como instituição, mas de grupos dentro da universidade que se articulavam com o movimento pela educação do campo e pela agroecologia em Minas Gerais, como citado no histórico feito anteriormente.

tão ou mais importante são as relações estabelecidas no cotidiano do curso, seja nos tempos escola, seja nos tempos comunidade.

É neste sentido que a Licena tem buscado a participação de representantes do movimento em diferentes atividades realizadas no tempo escola, como seminários, debates e mesmo nas aulas. Também nas pesquisas e trabalhos realizados no tempo comunidade os estudantes são estimulados a entrar em contato com esses movimentos e em participar de suas ações. Talvez, o momento onde a relação da Licena com os movimentos tenha se estreitado mais seja nas atividades de acompanhamento do tempo comunidade, realizados sempre em parceria com os movimentos, onde educadores e educandos passam alguns dias por semestre conhecendo os territórios de origem dos educandos, os movimentos e as lutas travadas por estes na disputa por estes territórios.

Outra estratégia que tem contribuído na aproximação com os movimentos é a participação e colaboração de educadores e educandos da Licena em atividades / eventos realizados pelos movimentos, o que tem levado aos movimentos da Zona da Mata a identificar a Licena, como “mais um dos movimentos” atuantes na região, fato que pode ser percebido durante a realização do I Acampamento dos Movimentos Sociais da Zona da Mata, realizado em fevereiro de 2017<sup>7</sup>.

### **Implementação da Licena/UFV – Concepções teóricas e práticas pedagógicas**

A organização curricular da Licena/UFV contempla um percurso formativo composto por eixos temáticos anuais e por temas geradores semestrais que se articulam com os conteúdos disciplinares potencializando a abordagem interdisciplinar. O Projeto de estudo temático, que é construído por educandos e por uma equipe interdisciplinar de educadores foca o eixo/

---

7 Dentre os eventos que a Licena/UFV participou e colaborou podemos citar o III Encontro Nacional de Agroecologia (2014); Caravana Agroecológica no Vale do Jequitinhonha (2014); Seminário Nacional da Articulação Nacional de Agroecologia – ANA (2015); III Encontro Mineiro de Educação do Campo (2015); Seminário Regional de Educação do Campo (2015); Caravana Territorial da Bacia do Rio Doce (2016); Plenária Nacional da ANA (2016); Encontro Territorial de Segurança Alimentar do Território do Caparaó – ZM (2016); Encontro Nacional de Estudantes das Licenciaturas em Educação do Campo (2016); I Acampamento dos Movimentos Sociais da Zona da Mata (2017); Reuniões da Rede Mineira de Educação do campo (várias, desde 2014).

tema semestral e onde acontece o diálogo e intercâmbios dos conteúdos com os sujeitos individuais e coletivos e suas experiências educativas.

O acompanhamento do tempo comunitade se dá em articulação e diálogo com os movimentos sociais, organizações sindicais do campo, secretarias de educação e escolas do campo, tanto na construção, quanto na execução.

Apesar de não ter um consenso conceitual de qual abordagem teórica se estabelece no direcionamento das práticas pedagógicas, a partir da prática estabelecida no curso identificamos abordagens que se fazem presentes, e que orientam a organização dos conteúdos na Licena. Uma primeira abordagem presente é a agroecologia.

Adotamos o conceito de agroecologia como ciência, prática e movimento (Wezell *et al.*, 2009). Como ciência, a agroecologia se caracteriza por ser multidisciplinar, aportando as bases do novo paradigma científico, que procura ser integrador, sistêmico. É a partir do diálogo entre cientistas e camponeses, na diversidade de conhecimentos e de técnicas desenvolvidas na agricultura camponesa que se desenvolveu a abordagem da agroecologia enquanto ciência (CALDART, 2016). Como prática, a agroecologia resgata e ressignifica práticas tradicionais de manejo dos agrossistemas com uso de recursos locais (recursos biológicos, naturais e também conhecimentos) que promovem autonomia (PLOEG, 2008). Como movimento, a agroecologia se vincula a luta pela construção da agricultura camponesa no século XXI na qual abarca a socialização da propriedade da terra (e a reforma agrária popular), a diversidade cultural dos povos do campo, e as diferentes formas de trabalho camponês (CALDART, 2016). Essa abordagem se faz presente na Licena/UFV por meio da relação das experiências dos Educandos (práticas educativas, de trabalho e de organização social) e a associação dessas experiências nos enfoques das disciplinas e dos instrumentos pedagógicos utilizados.

Outra abordagem teórica presente na Licena/UFV é a pedagogia do trabalho. Trazer para a discussão a escola do trabalho e a sua relação com as escolas do campo<sup>8</sup> é fazer a relação entre o trabalho socialmente necessário como princípio básico da formação, em que o vínculo entre agricultura camponesa e agroecologia se coloca enquanto eixo central para a organização dos conteúdos escolares. De acordo com Caldart (2016), “(...) é preciso

<sup>8</sup> A concepção de escola do campo nasce das contradições da luta social e das práticas de educação dos trabalhadores do campo, em que o acesso ao conhecimento e a garantia de escolarização dos sujeitos do campo são parte dessa luta (MOLINA, M.C.; SÁ, L.M., 2012).

encontrar/construir com urgência e paciência caminhos firmes para um vínculo orgânico das escolas do campo com processos de trabalho e de luta que estão construindo a agricultura camponesa agroecológica com parte da alternativa do trabalho à ordem do capital” (CALDART, 2016, p. 2).

Nesse sentido, compreendemos que um dos fundamentos da Licena/UFV são os fundamentos da pedagogia do trabalho. A escola do trabalho tem dois grandes fundamentos que se apresentam na organização dos conteúdos da Licena. O primeiro se refere na relação da escola com a realidade, definida por Pistrak (2009) como atualidade. Por meio da atualidade a escola penetra na realidade, tendo no trabalho socialmente necessário o princípio educativo e formativo, sob o qual se edificam métodos de estudos e as questões de formação, como forma de organização dos conteúdos, ou as bases científicas necessárias para formação de seres humanos autônomos, em que a escola assume como objetivo “(...) não apenas conhecer a atualidade, mas dominá-la” (PISTRAK, 2009, p, 115). No caso da Licena, a atualidade se refere a inserção e resistência dos sujeitos do campo, presentes no curso, na elaboração teórica acerca dos processos sociais que envolvem o campo brasileiro, e como a partir da análise articulada a prática concreta dos sujeitos é possível fornecer as bases científicas para sua superação.

O segundo fundamento trata da auto-organização dos estudantes. Para Pistrak (2009), auto-organização trata da participação ativa da criança na organização da escola, como um processo educativo, capaz de formar dirigentes com habilidades de, coletivamente, ter o domínio da vida social e da produção. Por meio dos dois grandes pressupostos, qual seja a atualidade e a auto-organização dos estudantes, espera-se que a formação estabelecida seja capaz de desenvolver habilidades como a capacidade de trabalhar coletivamente, capacidade para criatividade organizativa e realização de tarefas de forma organizada (PISTRAK, 2009).

Isso implica a inserção dos estudantes no trabalho da agricultura, a agroecologia ser considerada uma área de estudo, inserindo estudos sobre a natureza, sobre os aspectos técnicos e científicos que constituem a produção agrícola, sistemas alimentares nos quais a agricultura se insere (CALDART, 2016). Nesse aspecto, a Licena/UFV também deve contribuir para a formação de pessoas capazes de promover processos organizativos, seja nos movimentos sociais do campo ou mesmo em cooperativas e associações. Essa capacidade organizativa é fundamental na construção social de mercados, na mobilização dos trabalhadores por políticas públicas específicas voltadas para o campo, na

organização produtiva, na organização para o desenvolvimento de práticas adequadas e adaptadas as realidades específicas.

Esse vínculo na Licena se dá tanto pela participação dos estudantes na organização de processos pedagógicos (por meio da participação nas reuniões de coordenação do curso e da auto-organização dos estudantes), quanto por meio dos instrumentos pedagógicos utilizados (Projetos de Estudos Temáticos, roteiro de pesquisas e observação), que compõem a Pedagogia da Alternância.

A Pedagogia da Alternância é uma perspectiva ainda em construção no campo da educação, especificamente quando nos referimos as Licenciaturas em Educação do Campo. Além dessa construção conceitual e teórica, ainda lhe é atribuída diferentes significados, configurando-a como uma concepção ou “noção” polissêmica.

No Brasil, essa experiência se concretiza pelas Escolas Famílias Agrícolas, e as Casas Familiares Rurais. A base dessa pedagogia está diretamente vinculada a formação técnica e as práticas agrícolas desenvolvidas no meio sócio familiar dos educandos. A centralidade da alternância, ou das alternâncias educativas, portanto, se dá muito pelo vínculo entre os conhecimentos escolares, sistematizados e os conhecimentos práticos, principalmente vinculado ao mundo do trabalho no campo.

A pedagogia da Alternância possui instrumentos que tem por objetivo vincular tempos/espaços de formação. De acordo com Ribeiro (2009) na alternância entre diferentes tempos/espaços “valorizam-se os saberes construídos nas práticas sociais, principalmente a experiência do trabalho (...)" (RIBEIRO, 2009, p. 125). Dentre os instrumentos que tentam vincular a realidade dos educandos de forma a orientar as discussões previstas no currículo, temos a Colocação em Comum e o Plano de Estudos. Esses dois instrumentos são articulados. A partir da colocação em comum, de acordo com Gimonet (2007), tem-se “[...] passagens em transições de um lugar de vida a outro, de um tipo de experiência a outro, de um campo de conhecimento a outro (...)" (GIMONET, 2007, p. 43). O pressuposto fundamental desses instrumentos é trazer elementos e saberes do trabalho para centralidade dos processos de ensino aprendizagem. Sendo assim, a elaboração do plano de estudos e a colocação em comum dos resultados dos trabalhos elaborados pelos estudantes é um elemento importante de organização dos conteúdos e das abordagens teóricas que são desenvolvidas na Licena/UFV.

Tem-se, portanto, um vínculo íntimo entre Escola do Trabalho e as práticas pedagógicas desenvolvidas na Licena por meio da Pedagogia da

Alternância. Nesse sentido, a agricultura camponesa e a agroecologia, articulados com o trabalho camponês, com as experiências agroecológicas estabelecidas no âmbito dos territórios dos educandos, dão as bases para estruturação de processos educativos na Licena, tendo como objetivo maior a superação das contradições que compõe o campo brasileiro.

### **Considerações finais**

Diante aos desafios postos para a expansão da Educação Superior do Campo no país (MOLINA e FREITAS, 2011), destacamos a relevância dos processos sociais que antecederam a criação da Licena/UFV para sua implementação. O histórico de articulação com inúmeros movimentos sociais do campo, o desenvolvimento de diferentes projetos de pesquisa e extensão anteriores, contribuíram na consolidação deste curso cujos alicerces apontam para um projeto de campo que traduza a diversidade da vida produzida no cotidiano desses territórios.

As bases sociais precedentes à construção da Licena/UFV não minimizam os desafios impostos à sua consolidação que pauta o diálogo permanente com os movimentos sociais, na institucionalização de parcerias e consideração dos diferentes atores sociais, das mais variadas comunidades representadas e refletida na diversidade dos sujeitos presentes no curso.

No que tange as estratégias de ingresso e permanência estudantil, observamos que o curso obtém êxito na garantia do público alvo. A substituição do vestibular específico, realizado no primeiro ano, para o aproveitando da nota do ENEM com especificação em edital do público prioritário para ingresso garante um maior número de estudantes agricultores e/ou filhos de agricultores, egressos de escolas do campo, quilombolas e indígenas, membros de movimentos sociais do campo ou educadores de escolas do campo.

Tem-se um vínculo íntimo entre Escola do Trabalho e as práticas pedagógicas desenvolvidas na Licena/UFV por meio da Pedagogia da Alternância. Nesse sentido, a agricultura camponesa e a agroecologia, articulados com o trabalho camponês, com as experiências agroecológicas estabelecidas no âmbito dos territórios dos educandos, dão as bases para estruturação de processos educativos na Licena/UFV, tendo como objetivo maior a superação das contradições que compõe o campo brasileiro.

## Referências

- CALDART, R. Trabalho, agroecologia e educação política nas escolas do campo In: PIRES, J. H.; NOVAES, H. T., MAZIN, Â; LOPES, J. (org.). **Questão Agrária, Cooperação e Agroecologia**, vol. III. São Paulo: Outras Expressões, 2016.
- CARDOSO, I. M.; GUIJT, I; FRANCO, F. S.; CARVALHO, A. F; FERREIRA NETO, P. S. Continual Learning for Agroforestry System Design: University, NGO and farmer partnership in Minas Gerais, Brazil. **Agricultural Systems**, Inglaterra, v. 69, p. 233-257, 2001.
- \_\_\_\_\_. ; FERRARI, E. A. Construindo o conhecimento agroecológico: trajetória de interação entre ONG, universidade e organizações de agricultores. **Revista Agriculturas** (Impresso), v. 3, p. 28-32, 2006.
- GHUR, D. M. P; TONAR, N. Agroecologia. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p.59-66.
- GIMONET, J. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAS**. Petrópolis, RJ: Vozes, Paris: 2007.
- MOLINA, M. C; FREITAS, H. C. A. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. In: **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011.
- MOLINA, M. Expansão das Licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 145-166, jan./mar. 2015.
- WEZELL, A.; BELLON, S.; DORE, T.; FRANCIS, C.; VALLOD, D.; DAVID, C. (2009). Development Agroecology as a science, a movement and a practice. A review. **Agron. Sustain. Dev.** 13p.
- PISTRAK, M.M. **A Escola Comuna**. 2 ed. Expressão Popular. São Paulo – 2013
- PLOEG, J. D. **Camponeses e impérios alimentares**: lutas por autonomia e sustentabilidade na era da globalização. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008
- RIBEIRO, M. Trabalho-Educação no Movimento Operário e no Movimento Camponês: Unidade na Diversidade. In: CANÁRIO, R.; RUMMERT, S. (ORGs) **Mundos do Trabalho e Aprendizagem**. Lisboa: Educa, 2009.
- RIBEIRO, R. **O trabalho como princípio educativo**: algumas reflexões. Saúde e Sociedade. V.18, supl.2.2009.
- SILVEIRA, P. S. **Pegadas agroecológicas**: história e práticas educativas de grupos de agroecologia. Dissertação (Mestrado em Educação) Viçosa: Universidade Federal de Viçosa, 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA. **Edital de Processo Seletivo Curso Presencial de Licenciatura em Educação do Campo**, 2014. 13 p. Disponível em: <<http://www.pse.ufv.br/wp-content/uploads/edital-educacao-do-campo-2014.pdf>>. Acesso em: 29 de mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **Edital do Processo Seletivo para Ingresso no Curso de Licenciatura em Educação do Campo**, 2016. 31 p. Disponível em: <[http://www.pse.ufv.br/wp-content/uploads/Edital-da-LICENA\\_2016ULTIMO.pdf](http://www.pse.ufv.br/wp-content/uploads/Edital-da-LICENA_2016ULTIMO.pdf)>. Acesso em: 29 de mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **Edital do Processo Seletivo para Ingresso no Curso de Licenciatura em Educação do Campo**, 2017. 27 p. Disponível em: <[http://www.pse.ufv.br/wp-content/uploads/EDITAL\\_LICENA-2017-1.pdf](http://www.pse.ufv.br/wp-content/uploads/EDITAL_LICENA-2017-1.pdf)>. Acesso em: 29 de mar. 2017.

# Formação de educadores do campo na perspectiva da pedagogia da alternância: o caso da licenciatura em educação do campo – área do conhecimento ciências agrárias com foco na agroecologia

---

GILSÉLIA MACEDO CARDOSO FREITAS

SILVANA LÚCIA DA SILVA LIMA

TERCIANA VÍDAL MOURA

MIRIA TATIANE DOS SANTOS

NEILZA BRITO DE OLIVEIRA NUNES

**Resumo:** O resumo apresenta o recorte de uma Pesquisa Nacional em rede do Observatório da Educação da CAPES. O objetivo é analisar os riscos e potencialidades da Licenciatura em Educação do Campo – Área do conhecimento Ciências Agrárias, da UFRB. A escrita centra em discutir sua materialidade histórica a partir da proposta de formação de educadores do campo na perspectiva da Pedagogia da Alternância e da multidisciplinaridade concentrada na área de Ciências Agrárias com foco na Agroecologia. Ancorado no Materialismo Histórico e Dialético, evidenciamos as condições e contradições presentes na proposta pedagógica do curso. O ponto de partida da pesquisa foram os encontros de formação teórico-metodológica da equipe, seguido da análise documental e da organização de rodas de conversas com estudantes e docentes. Nas rodas de conversas tencionamos o debate a partir das categorias Totalidade, Movimento e Contradição analisando o processo de formação do educador do campo. No debate destacou-se os riscos das divergências na compreensão de Alternância dos Tempos Formativos por parte da gestão da universidade e dos docentes, comprometendo mas, também fazendo avançar a formação geral. O colegiado do curso tem priorizado a elaboração de atividades que permitem a práxis, apesar das lacunas. A Alternância se apresenta como uma possibilidade para os demais cursos da UFRB.

**Palavras-chave:** Formação do Educador do Campo; Alternância; Agroecologia; Licenciatura em Educação do Campo.

**O**s cursos de graduação em Educação do Campo, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), são frutos das lutas nacionais dos/das trabalhadores/as campesinos para construir estratégias coletivas de resistência

contra o avanço do capital no capital. Pautados de fora para dentro da universidade, é parte do movimento de luta por Reforma Agrária articulada a três programas governamentais: Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) e o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor).

No campus de Amargosa a UFRB oferta: i) Licenciatura em Educação do Campo – Área do conhecimento Ciências Agrárias pelo Procampo; ii) Bacharelado em Tecnologia em Agroecologia, via Pronera/INCRA em parceria com a Escola Família Agrícola do Sertão (EFASE). No âmbito da Pós-graduação o Mestrado Profissional em Educação do Campo está em sua quarta turma. Por sua vez o campus de Feira de Santana oferta: i) Licenciatura em Educação do Campo – Área do conhecimento Ciências da Natureza e Matemática pelo Procampo e, ii) Pedagogia com ênfase em Educação do Campo, pelo Parfor.

O trabalho ora apresentado versa sobre um recorte da pesquisa sobre os riscos e potencialidades do curso de Licenciatura em Educação do Campo– Ciências Agrárias (LEdOc), lotado no Centro de Formação de Professores (CFP), em Amargosa, fragmento da Pesquisa Nacional em Rede intitulada “Políticas da Expansão da Educação Superior no Brasil”, desenvolvida no âmbito do Observatório da Educação – Capes e da Rede *Universitas*.

O objetivo desse recorte da pesquisa é discutir condições da formação apresentadas no projeto pedagógico do curso e contradições presentes na sua implementação.

O recurso metodológico encontrado foi a análise documental e as rodas de conversa visando capturar o entendimento dos estudantes e docentes<sup>1</sup> sobre a alternância dos tempos formativos no âmbito da formação de professores na área do conhecimento Ciências Agrárias com ênfase na Agroecologia. O grupo foi constituído por estudantes do sexto semestre, de ambos os sexo e oriundos de distintos territórios e municípios (Amargosa, Mutuípe, Monte Santo e Brejões na Bahia e do Espírito Santo), sempre considerando sua disponibilidade e intensão de discutir a formação do educador do campo. A maioria adotaram a temática como tema de estudo em seus Trabalhos de Conclusão de Curso.

---

<sup>1</sup> As falas ainda não foram transcritas, mas serão apresentadas na versão final do relatório de pesquisa.

O objetivo desse diálogo foi investigar sobre o entendimento e a prática da alternância no curso, identificando as leituras dos estudantes sobre os riscos, as potencialidades e os desafios da alternância na UFRB. Assim as variáveis *Pedagogia da Alternância (PA)* e *organização dos tempos formativos* foram dissecados a partir dos espaços/tempo/momentos a saber: i) Seminário integrador [organização, instrumentos, eventos associados]; ii) Sistema e problemas no acompanhamento discente; iii) Pedagogia da Alternância: operacional (estrutura), pedagógico (concepção) e limites; iv) Formação por área do conhecimento: Ciências Agrária – Agroecologia; v) Estratégias de constituição dos planos de ensino.

### **Materialidade histórica do curso de licenciatura em Educação do Campo**

As ações específicas em torno da formação profissional em Educação do Campo na UFRB foram sendo construídas e permeadas por projeto de extensão [Educação do Campo em Amargosa: reconstruindo seus caminhos – 2009], um curso o curso de Pós-Graduação Lato Sensu [Especialização] em Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial do Semiárido Brasileiro – MCT/CNPq/INSA (2011-2013), eventos locais, nacionais e internacionais, resultando na forte presença dos movimentos sociais e sindicais do campo dentro da UFRB, resultando nos seis cursos<sup>2</sup> hoje ofertados.

A Licenciatura em Educação do Campo – área do conhecimento Ciências Agrárias da UFRB é ofertada no campus de Amargosa, município situado a 240 km da capital baiana e a 94 km da Reitoria da UFRB sediada em Cruz das Almas.

O curso realizou em outubro de 2016 o seu terceiro processo seletivo especial [prova específica] para a área do conhecimento Ciências Agrárias. Possui atualmente seis turmas, com 214 estudantes regularmente matriculados como consta o quadro abaixo, em atendimento ao Projeto de Implantação da

2 Cursos: Programa de Pós-Graduação *Strictu sensu* Mestrado Profissional em Educação do Campo; Licenciatura em Educação do Campo aprovados junto a SECADI/Procampo, em duas Áreas do conhecimento: i) Ciências da Natureza e Matemática, no Centro de Ciências e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade (CETENS) e; Ciências Agrárias (Agroecologia) no Centro de Formação de Professores (CFP); o bacharelado em Tecnologia em Agroecologia, parceria Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) e Escola Família Agrícola do Sertão (EFASE), município de Monte Santo; Licenciatura em Pedagogia com ênfase em Educação do Campo financiado pela Plano Nacional de Formação de Professores (Parfor) e; o bacharelado em Tecnologia de Alimentos um curso regular que iniciará suas atividades em 2018.

Licenciatura em Educação do Campo/UFRB junto ao Ministério da Educação (MEC).

**Quadro 1:** Estudantes matriculados

Ano do processo seletivo	Vagas ofertadas	Matrículas existentes
2013	120	78
2014	120	104
2016	60	59

Fonte: SIGAA, UFRB, 2017.

O processo seletivo especial tem um caráter universal mais com o objetivo identificar e selecionar os estudantes com o perfil adequado as especificidades do curso.

No dois primeiros anos o processo seletivo especial foi organizado em conjunto com os demais cursos de Educação do Campo e seus centros de ensino. Ocorreu em duas etapas: 1<sup>a</sup> prova de conhecimentos gerais; 2<sup>a</sup> etapa: prova de redação de caráter dissertativo sobre a questão agrária. O último processo seletivo especial só teve uma etapa: redação com destaque para os elementos da questão agrária brasileira e uma carta de intenção. A opção por esse modelo é resultado da avaliação pelos docentes acerca do aplicado na seleção para o curso Bacharelado em Tecnologia em Agroecologia (parceria PRONERA/INCRA – UFRB – EFASE), e, entendendo que a redação e a carta de intenção são capazes de selecionar e identificar sujeitos oriundos do campo, bem como garantir que os mesmos ocupem os espaços da universidade enquanto direito conquistado e, amplie as condições de acesso os beneficiários prioritários.

Os estudantes são filhos da classe trabalhadora preteridos pelo sistema hegemônico. Majoritariamente, são oriundos de comunidades rurais tradicionais, assentados e acampados na luta por reforma agrária ou de pequenas cidades do campo, mobilizados pelos movimentos sociais do campo<sup>3</sup> [MPA, CPJ, PJ, IRPAA, MST, associações de trabalhadores rurais, MST,

3 Movimentos sociais do campo: MPA – Movimento dos Pequenos Agricultores, CPJ – Comissão Pastoral da Juventude, PJ – Pastoral da Juventude, MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, Teia dos Povos – articulação entre Sem Terra, Quilombolas, Pescadores, Extrativistas e Indígenas e MPP – Movimento dos Pequenos Pescadores.

Teia dos Povos, dentre outros], redes sindicais<sup>4</sup> [FETRAF, FETAG e FATRES] e pelas redes de escolas famílias agrícolas<sup>5</sup> [REFAISA e RASEFAES]. Frente a esta gama de mobilizadores, o curso tem base de atuação territorial distribuída em mais 30 municípios da Bahia, dois do Espírito Santo e um de Pernambuco, como mostra o mapa a seguir, exigindo uma estrutura e dinâmica de acompanhamento dos discentes distinta dos demais cursos ofertados pela UFRB.

### **Referências teóricas da organização do trabalho pedagógico na formação dos educadores do campo da UFRB**

A Educação do Campo, ao se nutrir de concepções pedagógicas críticas emancipatórias fundamenta-se numa epistemologia que tenciona com as tendências e concepções que tem embalado as políticas educacionais brasileiras contemporâneas, principalmente aquelas que orientam a formação docente e a organização do trabalho pedagógico alicerçadas epistemologicamente na lógica neoliberal.

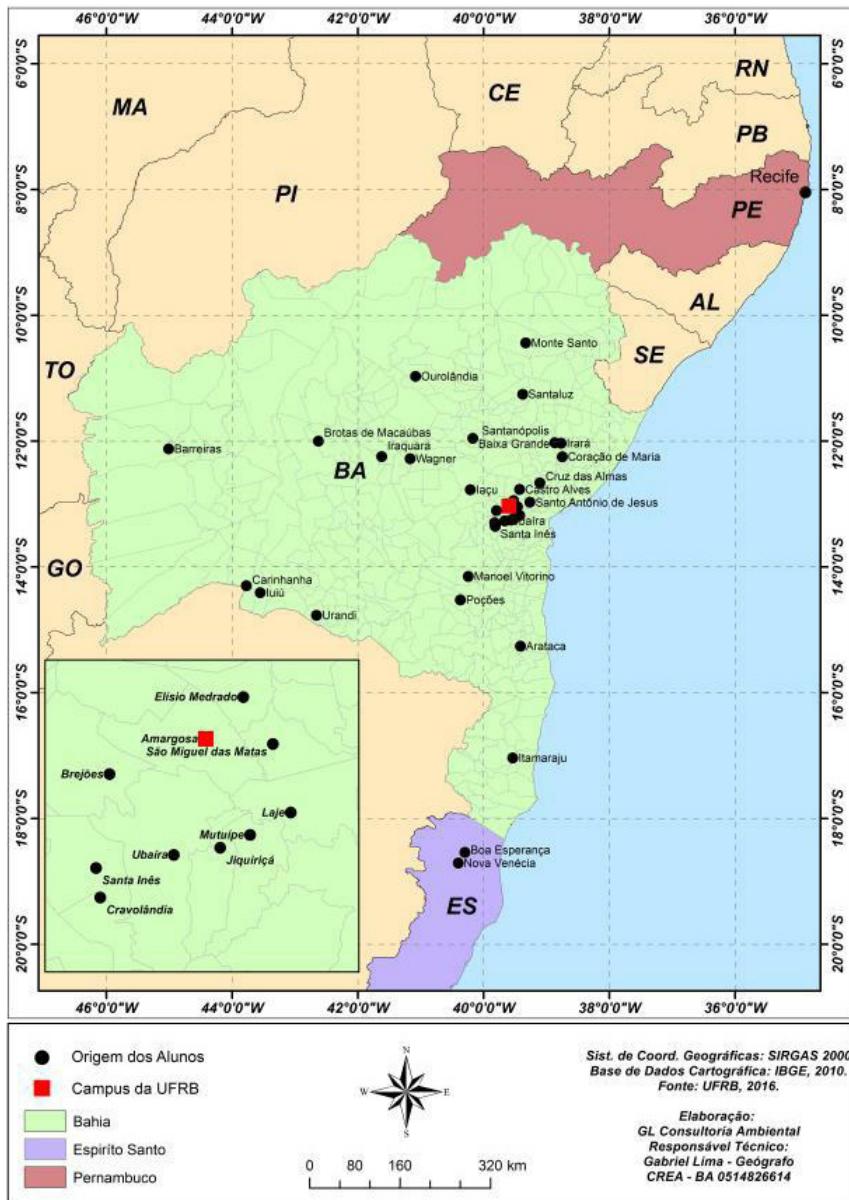
As políticas de formação dos professores do campo, segundo Miguel Arroyo (2007), devem superar a concepção de formação docente em suas formas tradicionais, justamente porque precisa empreender processos educativos que formem os sujeitos para a leitura e enfrentamento do mundo a partir do paradigma da Educação do Campo. É nesse sentido que o projeto político-pedagógico da Educação do Campo aponta uma reflexão sobre o “perfil” de educador que deve assumir e sua função social de mediar o processo ensino-aprendizagem dos sujeitos do campo.

O projeto político e pedagógico da Educação do Campo deve incluir uma reflexão sobre qual perfil do profissional de educação precisamos, e sobre como se faz esta formação. Precisamos pensar sobre como os educadores e as educadoras têm se formado nos próprios processos de construção da Educação do Campo e como isso pode ser potencializado pedagogicamente em programas e políticas de formação específicas (CALDART, 2004, p. 22).

4 Redes sindicais: Federação dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura Familiar – FETRAF/BA, Federação dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura da Bahia – FETAG/BA e Fundação de Apoio à Agricultura Familiar do Semiárido da Bahia – FATRES.

5 Redes de escolas famílias agrícolas: Rede das Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semiárido – REFAISA e Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo – RASEFAES

**Mapa 1:** Distribuição geográfica dos discentes por municípios e estados da federação



FONTE: UFRB, 2016. Elaboração: LIMA, 2016.

As concepções de educação e escola da Educação do Campo é coerente com o papel de fazer e pensar a formação humana numa perspectiva omnilateral, capaz de “compreender e promover a necessária articulação das lutas entre a escola do campo e as lutas para a superação dos pilares que sustentam a estrutura da sociedade capitalista” (Molina e Hage, 2015: 124). Portanto, o educador deve assumir a postura de “formuladores e disseminadores da contra hegemonia” (idem). Nessa concepção, o educador assume o papel de sujeito histórico, intelectual crítico e orgânico, militante e educador, pois para Molina e Hage (2015: 125-126), com base no pensamento de Gramsci, entende que “todos os homens são intelectuais exercendo, porém, em diferentes intensidades, esse papel na sociedade em função das oportunidades de formação e dos locais que ocupam nesta mesma sociedade”. Aqui, a identidade do educador transcende aquela imputada pelas políticas de cunho neoliberal, assentada na racionalidade técnica e na epistemologia da prática, pelas quais o educador assume a identidade de “intelectuais estratégicos na disseminação da pedagogia hegemônica” (Neves, 2013). Assim, o paradigma da Educação do Campo busca uma formação docente que se constitua como,

um espaço de acúmulo de forças e de desenvolvimento de experiências, que possam recuperar e ampliar os espaços de práticas de formação de educadores como sujeitos históricos sociais, capazes de formar novas gerações [...] a partir de uma perspectiva humanista e crítica (MOLINA e HAGE, 2015, p. 123).

Ainda com Molina e Hage (2015: 124) “a crise estrutural do capital tem rebatimentos diretos na educação”, se realizando na mesma medida na formação teórica do professor e no acesso e permanência dos discentes, justamente porque “dado imenso peso que tem essa categoria na formação da visão de mundo dos jovens e crianças das novas gerações, de todos aqueles que passam pela escola” e também, “porque possuem o potencial de atuar como intelectuais orgânicos<sup>6</sup>, seja da hegemonia ou da contra hegemonia” (Ibid, p. 125).

A Educação do Campo passa a pautar que “há uma nova identidade de educador a ser cultivada” (CALDART, 2004, p. 22), um “perfil” de educador que esteja em consonância ao seu projeto. Aqui ela aponta para a superação da identidade do técnico competente reduzido ao ensino de competências e habilidades, transgredindo-a, ao afirmar a identidade de um educador,

---

6 Para Molina e Hage (2015, p. 125-126) “baseada no pensamento gramsciano, que entende que todos os homens são intelectuais exercendo, porém, em diferentes intensidades esse papel na sociedade em função das oportunidades de formação e dos locais que ocupam nesta mesma sociedade”

militante e intelectual orgânico, que, ao atuar na luta por uma prática educativa transformadora e emancipadora, escapa aos muros da escola, sem prescindir dela (ANTUNES-ROCHA, 2010). Assim,

[...] vai compondo-se o perfil esperado de um educador do campo. Este educador do campo necessita de condições teóricas e técnicas para descontruir as práticas e idéias que forjaram o meio e a escola rural. Nesse sentido, as necessidades presentes na escola do campo exigem um profissional com uma formação mais ampliada, mais abrangente, já que ele tem que dar conta de uma série de dimensões educativas presentes nessa realidade. [...] Para tanto, tal profissional precisa de uma formação que o habilite a refletir sobre sua experiência, comprometido com a luta, que considera o modo de produção da vida com o trabalho, com a terra, com a água e com as plantas, como digno e bom. O educador do campo precisa ter a compreensão da dimensão do seu papel na construção de alternativas de organização do trabalho escolar. Uma atuação que entenda a educação como prática social (ANTUNES-ROCHA, 2010, p. 127).

Porém, apesar dessas questões levantadas no seio da movimentação em torno da Educação do Campo, a realidade tem evidenciado e denunciado a lentidão das políticas públicas que buscam garantir a efetivação política e prática dessas ações. Mesmo tem ocorrido com o Pronera e a abertura de vários cursos de Licenciatura em Educação do Campo em diferentes Instituições de Ensino Superior do país, estimuladas pelo Procampo. Sabemos que temos muito a avançar para mexer no miolo do problema, tendo em vista que estas licenciaturas são destinadas a formar profissionais na perspectiva multidisciplinar, por áreas de conhecimento e para atuarem nos anos finais do ensino fundamental e no nível médio, em espaços escolares e não escolares de formação.

Destarte podemos afirmar que as políticas educacionais de regulação representam o projeto social do agronegócio e se traduzem em práticas educacionais hegemônicas. As políticas oficiais têm se preocupado grandemente em atender o desenvolvimento das *competências e habilidades* necessárias para formar o *aluno-produto* da *mercoescola* que a sociedade capitalista necessita para o seu ajuste estrutural.

As políticas nacionais de formação docente têm seguido uma tendência internacional, na qual a formação docente tem procurado atender certos padrões de competência, necessários à ordem e ao mundo produtivo (Freitas 2007; Maués, 2003), apesar de alguns discursos dessas políticas construírem narrativas que apelem para o caráter crítico e reflexivo dessa formação. Desse modo, insistimos numa leitura mais crítica e cuidadosa do contexto de

produção das mesmas e do referencial epistemológico que as tem sustentado, pois em nome da superação da perspectiva tradicional de formação docente, escondem-se perspectivas ideológicas neoconservadores sob o manto de possibilidades progressistas.

Por isso, não basta apenas garantir a formação de educadores do campo, nem mesmo a universalidade dos direitos. Segundo Caldart (2009:38). “A Educação do Campo toma posição, age, desde uma particularidade e não abandona a perspectiva da universalidade, mas disputa sua inclusão nela”. Desse modo, para Miguel Arroyo é importante transgredir a visão abstrata de direitos e avançar no debate sobre a questão da universalidade de direitos, que para ele só se afirma no reconhecimento das especificidades e das diferenças dos grupos a quem esse direito destina-se.

Trazendo essa discussão para o campo da formação de professores do campo, Arroyo insiste numa formação específica para os professores que atuam e atuarão nas escolas do campo para que a especificidade dos povos do campo seja garantida dentro de universalidade, até porque para o autor, se esse princípio não for materializado, continuaremos no ciclo vicioso da reprodução educacional onde os diferentes concebidos como os “outros” continuarão a corresponder pelos piores índices educacionais, justamente quando se insiste em “formar um profissional único de educação, um sistema único, com currículos e materiais únicos, orientados por políticas únicas” (2007, p. 161).

Nessa perspectiva, segundo Arroyo (2007: 161), “os direitos dos coletivos nas suas diferenças continuam não garantidos”. Nessa linha de pensamento, a garantia da igualdade de direitos na perspectiva da diversidade e diferenças dos diferentes grupos que a sociedade comporta pressupõe a discussão específica da formação de professores do campo, pois para o autor,

as escolas do campo são uma exigência e a formação específica dos profissionais do campo passa a ter sentido para a garantia dos direitos na especificidade de seus povos. A história tem mostrado que a simples proclamação de princípios, normas, políticas generalistas não tem garantido os direitos nas específicas formas de viver as diferenças de gênero, classe, raça, etnia, território. O protótipo de humano, cidadão, universal é menos universal do que os princípios supõem. É um protótipo local, específico, que ignora as alteridades, as diferenças (SANTOS, 2003). A história mostra que são esses “outros” em gênero, classe, raça, etnia e território aqueles coletivos não incluídos nos direitos, normas e políticas generalistas. (ARROYO, 2007, 161).

Tendo em vista que a educação escolar é uma construção social e histórica, e como instituição e organização social, a escola trabalha dialeticamente no sentido de reprodução/produção da ordem e valores sociais, entendemos que o professor, enquanto sujeito/produto dessa organização e das contradições socais, deve buscar “a verdade reivindicada como empreendimento coletivo construído por aqueles que no momento presente tem como ação profissional introduzir as novas gerações ao conhecimento, aos saberes, à cultura” (ARAÚJO, 2004, p. 21), pois, a docência aqui se reveste de um caráter político e pedagógico importante e fundamental na construção das relações de reprodução ou produção social e, como afirma Araújo, “na direção da construção de uma consciência filosófica e de classe” (op. cit, p. 20).

Para Arroyo, situar a formação de professores do campo a partir desse olhar permite “interrogar as políticas generalistas” e questionar “o protótipo de profissional único para qualquer coletivo [...] as normas e diretrizes generalistas que apenas aconselham adaptem-se à especificidade da escola rural” (2007:165). A partir das considerações apontadas, destacamos que essa discussão sobre a formação dos professores do campo torna-se um imperativo diante de sua presença marcante no cenário educacional brasileiro e devido a sua importância política para os povos que vivem no campo.

Ademais, essa formação precisa ter como referência o sujeito educador, superando sua forma delegada e alienígena. Consideramos que o Projeto Político-Pedagógico para a Educação do Campo coloca o educador como um sujeito que deve atuar na perspectiva de um intelectual orgânico e não como um mero reproduutor e expectador como defendem as políticas de regulação. Sendo a Educação uma prática social, para Tardif (2002, p. 56), “toda prática social é, de certa maneira, um trabalho cujo processo de realização desencadeia uma transformação real no trabalhador”. Neste sentido, defendemos que o trabalho docente nas escolas do campo deva ser realizado por um tipo de educador cuja identidade foge aquela produzida pela lógica das políticas neoliberais. Um professor que possui, segundo Araújo (2004, p. 22),

A atitude de resistir aos valores dominantes no âmbito da escola, formulando, a partir de sua experiência, novos valores, mediatizando a construção de um processo educacional de vanguarda comprometida com os reais anseios das camadas populares da sociedade.

Destarte, o Projeto Político da Educação do Campo só poderá atuar de forma contra hegemônica, no interior do projeto do capital, se construir “as brechas” para tal ação. Apontamos que uma das “brechas” é a formação docente com cursos que trabalhem na dimensão da pedagogia da alternância. Uma

formação que se constitua num processo que vá além dos parâmetros estabelecidos e impostos pelas políticas neoliberais, que leve em consideração os diversos aspectos da vida do professor. Problematizando sobre a aprendizagem da profissão docente em diferentes espaços de vida, Sarmento (2013, p. 238) aponta para o fato de que “O pensar, o sentir e a voz de cada professor são elementos construtivistas na sua identidade profissional, na forma como se relaciona com os outros e promove a sua ação educativa”. Portanto, essa formação multidimensional implica o conhecimento do contexto social, base curricular articulada com a teoria e com a prática, garantindo aos professores do campo, “o direito ao conhecimento inalienável” (MAUÉS, 2003), e que possa trazer impactos diferenciados no modo de agir e pensar desses profissionais desde as lutas por condições dignas de trabalho, a valorização profissional, entre outros, cujo impacto maior seja a qualidade que a educação do nosso país merece, e não o que o sistema neoliberal determina.

As considerações acima indicam que as possibilidades de melhoria na qualidade da Educação do Campo dependem de um posicionamento crítico das políticas de formação de professores do campo e, consequentemente, de uma gestão do trabalho pedagógico que busque afirmar a heterogeneidade das práticas pedagógicas dos professores do campo. Porém, isso vai depender da realização

De projetos institucionais de formação específica que desenvolva um saber Científico e uma postura norteada pela busca constante da análise das condições histórico-políticas. Essa prática modificará o contexto de isolamento e alienação em que as\populações rurais estão inseridas (ARAÚJO, 2004, p. 22).

Dessa forma, questionamos: qual a epistemologia que deverá sustentar a formação dos professores do campo? Obviamente esta epistemologia deve nascer e estar intrinsecamente vinculada aos princípios que ancoram o Projeto Político-Pedagógico da Educação do Campo. Portanto, é com base nesses princípios que as políticas e os processos de formação de professores do campo devem estar alicerçados. Tais princípios trazem a necessidade de se buscar outras pedagogias como sustentáculo e ancoragem epistemológicos dessa formação.

Assim, formar, educar sujeitos do campo implica transformar as circunstâncias sociais desumanizadoras e, acima de tudo, preparar os sujeitos para serem os protagonistas destas transformações (SILVA, 2013). Mas essa tarefa só pode ser vislumbrada quando as políticas curriculares destinadas às escolas do campo forem definidas a partir do *ethos* da cultura e sujeitos do

campo, considerando sua relação com a universalidade, a partir do diálogo com os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, já que,

A Educação do campo se coloca em luta pelo acesso dos trabalhadores ao conhecimento produzido na sociedade e ao mesmo tempo problematiza, faz a crítica ao modo de conhecimento dominante e à hierarquização epistemológica própria desta sociedade que deslegitima os protagonistas originários da Educação do campo como produtores de conhecimento e que resiste a construir referências próprias para a solução de problemas de uma outra lógica de produção e de trabalho que não seja a do trabalho produtivo para o capital (CALDART, 2009, p. 38).

A materialidade histórica do curso aliada as concepções teóricas dos docentes foram (re)definindo as condições materiais da existência da proposta pedagógica.

### **A materialidade pedagógica e estrutural da licenciatura em educação do campo: vivenciando a formação, seus desafios e contradições**

Essa Licenciatura tem por objetivo:

Formar educadores/as para atuar nas escolas do campo, no âmbito das séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio da Educação Básica, junto às populações que vivem e trabalham no/do campo e, na diversidade das ações pedagógicas necessárias à promoção do desenvolvimento agrário na Bahia e no Brasil [dentro e fora da escola] tendo por prioridade garantir a formação inicial de professores/as em exercício nas escolas do campo (UFRB, 2013).

Para dar conta desse objetivo geral, construir “brechas” contra hegemônicas e *superar a concepção de formação docente tradicional* como alertou Arroyo (2007), em articulação com a área do conhecimento, o curso tem um currículo que se concretiza em três dimensões curriculares, quais sejam: 1. Formação geral, 2. Formação sócio-política – Questão Agrária, 3. Formação específica: 3.1 – Agroecologia e, 3.2 – Formação de professores.

Organizado pela regime e Pedagogia da Alternância, essas dimensões curriculares são distribuídas ao longo do curso permitindo que objetivos específicos dialoguem com a Pesquisa e o Trabalho enquanto princípios formativos, com os Agroecossistemas presentes nos territórios da produção camponesa e, com a matriz de formação humana na perspectiva da Práxis,

fugindo dos padrões de competência impostos pelos sistema e atendendo as demandas da classe trabalhadora organizada.

Assim, o comprometimento teóricos e metodológicos é com a formação por área do conhecimento (Ciências Agrárias com ênfase na Agroecologia), com a alternância dos tempos formativos, com as lutas sociais por terra e território e, com os desafios estruturais a enfrentar dentro e fora da universidade. Esse é o prazeroso preço que se paga quando nos desafiamos a responder demandas tão específicas tendo em vista que a educação é uma construção social e histórica.

No bojo dos riscos e potencialidades presentes nesses desafios destacamos as grandes distâncias geográficas entre o campus universitário e os territórios de vida dos discentes. Isso exige dos docentes uma base de formação crítico emancipadora que não tiveram em seus percursos formativos e disposição para um novo movimento. Por dentro da universidade enfrentamos um modelo de gestão acadêmica que não compreende o que é Alternância e as especificidades estruturais e formativas da Educação do Campo. Por parte dos estudantes, identificamos carências de todas as ordens: de permanência e na capacidade de leitura teórico metodológica, muito embora carreguem o compromisso com as lutas por um outro projeto de sociedade.

No âmbito da organização do Tempo Universidade (TU), momento em que aumenta a demanda de trabalho para todos os sujeitos, faz-se necessário uma reorganização temporal da vida no plano individual e coletivo: na formação acadêmica o que inclui leituras e desenvolvimento de atividades por parte dos discentes e preparação das aulas das aulas por parte dos docentes, na auto-organização enquanto sujeitos coletivos (estudantes, coordenação, colegiado e gestão da universidade).

Durante o TU a maioria dos estudantes do curso moram na residência universitária exigindo uma intencionalidade e preocupação com o convívio cotidiano fora das condições ideais para o estudo. Abre-se um leque maior da dimensão dos tempos educativos cujo o olhar volta-se para as questões objetivas em garantir o acesso e a permanência desses estudantes, bem como as condições objetivas para fazer avançar a formação teórico metodológica.

Durante o Tempo Comunidade (TC) cabe a preocupação com as suas condições de realização, o que inclui o acompanhamento sob dois aspectos: a elaboração do instrumento acadêmico (plano de trabalho) e as condições estruturais de deslocamento até as comunidade de vida no leque de distância já mencionado.

Dito isso, a compreensão a ser construída é de que a universidade não é só lugar de estudo e, menos ainda um lugar apenas de aulas, mas um espaço amplo de processos educativos e de formação humana, por isso as dimensões mais básicas da vida incluem-se no planejamento dos distintos tempos educativos e, devem ser problematizados para que não sejam engessados pela estrutura conservadora da universidade.

Para garantir a formação por Alternância o curso tem sua carga horária distribuída em Tempo Universidade com 70% da carga horária total onde se dão os encontros presenciais e em horário integral. O Tempo Comunidade possui 30% da carga horária onde o estudante desenvolve um plano de trabalho que contem orientações de leitura, exercícios, pesquisas e projetos de intervenção conforme evidenciado no projeto pedagógico do curso.

Para atingir seus objetivos formativos, é imprescindível que o trabalho pedagógico seja organizado no processo de alternância entre os períodos de atividades didáticas presenciais (Tempo Universidade – TU) e atividades de leitura, pesquisas diagnósticas locais e extensão, a serem realizados nas regiões de atuação profissional dos licenciandos (Tempo Comunidade – TC), acompanhados pelos docentes de forma presencial e utilizando as diferentes ferramentas educativas, incluindo o Plano de Estudo. (UFRB, 2013)

Cada grupo de estudante, considerando sua distribuição e aproximação geográfica é acompanhado por um docente, alternando a cada semestre letivo. Vale destacar que chamamos de semestre é o recorte temporal que inclui TU e TC, iniciado no primeiro dia do TU e finalizado na data de entrega do relatório do TC, que pode ser a primeira parte do Seminário Integrador que em geral acontece no primeiro dia de aula do próximo TU.

O acompanhamento é mediado pelo Plano de Trabalho fundamentado nos componentes curriculares ofertados no semestre e; nos quatro princípios formativos: trabalho, pesquisa, cultura camponesa e relação sociedade-natureza, articulando a formação de professores e os saberes agroecológicos. Com esse processo buscando trabalhar na perspectiva da Pedagogia da Alternância.

Lidar com a alternância no interior de uma universidade com estrutura conservadora exige da coordenação do colegiado do curso e de seus docentes habilidade e disposição para enfrentamentos cotidianos que se dão tanto do ponto de vista pedagógico como também estrutural.

Na dimensão pedagógica o grande desafio é dar conta de um processo de formação crítico emancipatório conduzida por docentes que tiveram uma formação cartesiana. Sobre tal questão o projeto de criação do curso destaca que:

Diane dos desafios que são múltiplos e inter-relacionados, a interdisciplinaridade é uma necessidade. Longe de ser uma imposição conceitual é um desafio que questiona a formação fragmentada, pois articula os conhecimentos específicos de cada área visando construir alternativas conjuntas frente às problemáticas cotidianas. Para isso, é necessária outra forma de organizar a aprendizagem e a produção do conhecimento. (UFRB,2013)

### **Considerações finais**

“Construir alternativas conjuntas frente às problemáticas cotidianas” exige pensar os sistemas de produção no seio das disputas sócio territoriais agrárias que se transmutam em disputas epistemológicas acadêmicas que, apesar de necessária, nem sempre os docentes querem fazer. A Alternância também coloca sob a responsabilidade dos educandos os seus processos formativos que no TC são mediados pelos Planos de Trabalho, cabendo principalmente a eles criar condições para desenvolvê-los.

O projeto político do curso evidencia a sua metodologia pautada na articulação da tríade que sustenta a vida acadêmica:

A metodologia proposta neste curso tem como orientação articular a pesquisa, o ensino e a extensão, com o objetivo de criar condições teórico-metodológicas para que os licenciandos façam estudos, diagnósticos e projetos que problematizem os elementos concretos de sua realidade e de sua intervenção profissional. Este curso valoriza, também, a auto-organização dos estudantes, no intuito de possibilitar espaços para a autonomia e o protagonismo destes no processo educacional (UFRB,2013).

No âmbito da estrutura e da gestão acadêmica, exige da universidade aceitar e criar um sistema de registro e regulação diferenciado. Nesse aspecto, atualmente cada componente curricular dos nossos cursos possuem equivocadamente duas cadernetas: uma para TU intitulada de aulas teóricas e outra para o TC intitulada de aulas práticas, configurando para o leitor externo um grande desvio teórico metodológico da Pedagogia da Alternância. Contudo, pode-se evidenciar que o diálogo no âmbito da gestão e do CONAC rendeu algumas conquistas, a exemplo do processo seletivo especial, do

calendário diferenciado, da inserção de elementos da alternância no Regimento Geral (REG) e do aluguel de um prédio para residência universitária da LEdoC.

Quanto ao acompanhamento da formação discentes no âmbito da alternância dos tempo formativos enfrentamos dois desafios: 1. fazer contraponto e disputa pela estrutura de transporte para garantir o acompanhamento aos discentes em seus territórios de vida e; 2. no TU garantir a construção da residência e o restaurante universitário. Quando não tiveram condições de permanência na perspectiva da residência, os estudantes acamparam no estacionamento da universidade. Não tendo mais oferta de alimentação com recurso do Procampo os estudantes trazem e produzem sua própria alimentação.

O interessante do processo é que nenhum dos desafios apontados impediu que a Alternância acontecesse, pois as experiências acumuladas, as ocupações relatadas, as tensões provocadas revelam intensidade no percurso formativo dos estudantes até aqui.

Como nos orienta Silva (2013), numa parceria que é forjada recriada em cada tempo formativo entre estudantes, docentes, gestores e movimentos sociais transformamos as circunstâncias sociais desumanizadoras para fazer avançar a formação numa área tão específica que é a Educação do Campo. Cabe ainda avança no debate da Agroecologia, mas estamos caminhando.

## **Referências**

- ANDRADE, G. S.; LIMA, S. L. S. Agricultura camponesa agroecologia: agricultura capaz de alimentar o mundo e esfriar o planeta. In: **Anais do Encontro Baiano de Educação do Campo:** trabalho, contra-hegemonia e emancipação humana. V. 1, nº. 1, 2016. ISSN – 2525-4847.
- ARAÚJO, W. P. **Práticas pedagógicas no meio rural.** Mabaus: EDU/FAPEAM. (2004)
- ARROYO, M. G. Políticas de formação de educadores (as) do campo. **Caderno Cedex**, Campinas-SP, vol. 27, n.72, p. 157-176. (2007). Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n72/a04v2772.pdf>
- \_\_\_\_\_. Políticas de formação de educadores (as) do campo. **Cad. Cedex**, Campinas, 27(72), 157-176. (2007a).
- \_\_\_\_\_. Pedagogia do Oprimido. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo.** Rio

de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012, pp. 555-563.

BENJAMIN, C.; CALDART, R. S. **Por uma educação básica do campo:** projeto popular e escolas do campo. Brasília-DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 1999. (Coleção por uma Educação Básica do Campo; v.3).

**BRASIL. Conferência Nacional por Uma Educação Básica do Campo, I**

(1998). Compromissos e desafios. Luziânia-Goiás: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo: MST, UnB, CNBB, Unesco. Disponível em: <[http://www.forumeja.org.br/ec/files/1%C2%AA%20Confer%C3%A3ncia\\_%201.pdf](http://www.forumeja.org.br/ec/files/1%C2%AA%20Confer%C3%A3ncia_%201.pdf)>. Acesso em 10 de mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, II.**

(2004). Declaração final (versão plenária): Por Uma Política Pública de Educação do Campo. Luziânia-Go: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo: MST, UnB, CNBB, Unesco.

\_\_\_\_\_. **Conferência Nacional Por uma Educação do Campo – CNEC, I.**

(1998). Texto base. Luziânia-GO: CNBB, MST, UNICEF, UNESCO, UnB. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001497/149798porb.pdf>>. Acesso em 25 de mar. 2017.

DUARTE, A. Políticas educacionais e o trabalho docente na atualidade: tendências e contradições. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Políticas Públicas e educação: regulação e conhecimento.** Belo Horizonte. MG: Fino Traço. (2001).

FREITAS, L. C. Ciclo ou Séries? O que muda quando se altera a forma de organizar os tempos-espacos da escola? **Anais.** 27ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, Caxambu-MG. (2004). Recuperado de: [http://27reuniao.anped.org.br/diversos/te\\_luiz\\_carlos\\_freitas.pdf](http://27reuniao.anped.org.br/diversos/te_luiz_carlos_freitas.pdf)

CALDART, R. S. O MST e a formação dos sem terra: o movimento social como princípio educativo. **Estudos Avançados,** 15 (43), 2001, 207-224.

Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142001000300016&lng=en&tlang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000300016&lng=en&tlang=pt)>. Acesso 12 de Nov. de 2015.

\_\_\_\_\_. **Elementos para a construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. Trabalho necessário,** ano 2, número 2, 2004. Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/gpet/files/aqui.pdf>>. Acesso em 23 de maio de 2014>. Acesso em 25 de mar. 2017.

\_\_\_\_\_. Pedagogia do Movimento. In: CALDART, R. S.; Pereira, I. B.;

ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012, pp. 545-553.

- \_\_\_\_\_. A escola do campo em movimento. **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.1, pp.60-81, Jan/Jun 2003. Disponível em: <[http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2009-1/Educacao-MII/3SF/A\\_ESCOLA\\_DO\\_CAMPO\\_EM\\_MOVIMENTO.pdf](http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2009-1/Educacao-MII/3SF/A_ESCOLA_DO_CAMPO_EM_MOVIMENTO.pdf)>. Acesso em 10 de mar. 2017.
- \_\_\_\_\_. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**, 7(1), 2009 35-64. Retrieved March 01, 2016, Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S198177462009000100003&lng=en&tlang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198177462009000100003&lng=en&tlang=pt)>. Acesso em 20 de mar. 2017.
- \_\_\_\_\_. O MST e a escola: concepção de educação e matriz formativa. In: CALDART, R.S. (org.). **Caminhos para transformação da escola**: reflexões desde práticas de licenciatura em Educação do Campo. São Paulo: Expressão popular, 2010.
- \_\_\_\_\_. Educação do Campo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012, pp. 257-265.
- \_\_\_\_\_. Educação do campo: Notas para uma análise do curso. **Trabalho, Educação e Saúde**, 7 (1), 35-64. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tes/v7n1/03.pdf>>. Acesso em 18 de mar. 2017.
- CALDEIRA, A. M. S., ZAIDAN, S. Práxis pedagógica: um desafio cotidiano. In: **Revista Paidéia**, do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Humanas, Sociedade e da Saúde, Universidade Fumec Belo Horizonte Ano 10 n. 14 p. 15-32 jan./jun. 2013.
- LIMA, S. L. S.; FREITAS, G. M. C. **Laboratório Vivo de Agroecologia e Organização do Trabalho Pedagógico em Educação do Campo**. Projeto de pesquisa e extensão. Registrado no CETENS e no CFP da UFRB. Feira de Santana, Amargosa, UFRB, 2016.
- \_\_\_\_\_. Licenciatura em Educação do Campo da UFRB: Práxis Pedagógica e Outras Possibilidades do Fazer Acadêmico. In: **Anais do XXIV Seminário Nacional UNIVERSITAS/BR**. Universidade Estadual de Maringá – 18 a 20 de Maio de 2016. Disponível em: <[http://www.ppe.uem.br/xxivuniversitas/anais/trabalhos/e\\_7/7-015.pdf](http://www.ppe.uem.br/xxivuniversitas/anais/trabalhos/e_7/7-015.pdf)>. Acesso em 25 de mar. 2017.
- MARQUES, E.; LIMA, S. L. S. **Nos Diálogos entre a Agroecologia e a Educação do Campo: reflexões sobre Cultural e Trabalho Camponês**. Feira de Santana, UFRB/UEFS/IF Baiano, 2015. [Anais do II Seminário Internacional de Educação do Campo].
- MASSON, G. Materialismo histórico e dialético: uma discussão sobre as categorias centrais. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, PR, v. 2, n. 2, p. 105– 114, jul.-dez. 2007.

MENEZES NETO, A. J. Formação de Professores para Educação do campo: histórico e projeto político-pedagógico. In: ANTUNES-ROCHA, M. I., & MARTINS, A. A.(org.). **Educação do campo:** desafios para a formação de professores. Belo Horizonte: Autentica, p. 25-38. (2009).

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

MOURA, T. V. (2015). Formação de Professores, Estágio e Diversidade: iniciação à docência nas classes multisseriadas. In: Silva, I. M.; Carvalho, C. X., & Franco, M. J. N. (Org.). **Educação do Campo e Diversidade Cultural:** faces e interfaces. Recife: Editora da UFPE, v. 1, p. 181-192.

MOURA, T. V.; SANTOS, F. J. S. A pedagogia das classes multisseriadas: uma perspectiva contra-hegemônica às políticas de regulação do trabalho docente. **Debates em Educação**, Maceió-AL, UFAL, Vol. 4, nº 7, jan./jul., 2012, p. 65-86. Recuperado de: Disponível em: <<http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/viewFile/658/403>>. Acesso em 25 de mar. 2017.

# A formação de educadores e educadoras do campo na Universidade Federal do Maranhão

---

DIANA COSTA DINIZ  
ANDERSON HENRIQUE COSTA BARROS  
RAIMUNDO EDSON PINTO BOTELHO  
JULIANA RODRIGUES ROCHA  
ANDRÉ FLÁVIO GONÇALVES SILVA

**Resumo:** O presente texto apresenta resultados do estudo em andamento vinculado à Rede Universitas-Br, por meio do subprojeto 7 cujo objetivo é investigar a formação do educador(a) no contexto da expansão da Educação Superior do Campo, considerando as mudanças políticas, sociais e institucionais em curso advindas da reforma do Estado Brasileiro. Nesse sentido, reafirma-se que o Curso de Licenciatura em Educação do Campo, constitui-se na alternativa que os sujeitos do campo, hoje, possuem como garantia do direito à educação pública de qualidade. Porém, as experiências pedagógicas propostas pelos movimentos sociais camponeses seguem sob a ameaça permanente do Estado entre o dito, o pretendido e o feito. Utilizou-se como procedimentos metodológicos os estudos bibliográficos e documentais, a pesquisa de campo, a participação dos docentes e discentes em seminários e em atividades interdisciplinares nos assentamentos e municípios onde residem, atividades de pesquisa no âmbito do Programa de Educação Tutorial – PET e Programa Institucional de Iniciação à Docência para a Diversidade – PIBID Diversidade. Nesse caminho, coloca-se a importância de uma abordagem crítica da realidade do campo na tentativa de captar dialeticamente os elementos e as determinações histórico-sociais e suas inter-relações.

**Palavras-Chave:** Educação Superior; Educação do Campo; Formação de Professores; Alternância Pedagógica.

O presente trabalho discute questões práticas e teóricas acerca da formação do educador necessária à educação do campo no Maranhão. As estatísticas oficiais bem como as pesquisas acadêmicas demonstram que o Maranhão ainda tem um grande déficit de professores habilitados para atuar na educação básica do campo. Desse modo, busca-se discutir as ações e repercussões produzidas pelo Curso de Licenciatura em Educação do Campo apoiado pelo Programa de Apoio à Formação Superior em

Licenciatura em educação do Campo (Procampo) na Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

### **Educação do campo: o protagonismo dos movimentos sociais e organizações em defesa de uma formação docente**

No Brasil consolidou-se um paradigma em que se apoia a visão tradicional do espaço rural como sinônimo de atraso, de imobilismo, desconsiderando a força de trabalho e a riqueza produzida por uma maioria para usufruto de uma minoria.

Na relação homem-terra esse paradigma se fortalece pelo princípio da exclusão de tudo que não o comporta. No paradigma rural tradicional há, pois, seleção e rejeição de idéias integradas nas teorias que fundamentam esse modelo. No contexto discutido, as idéias são perceptíveis por produção em larga escala, uso desmesurado de agrotóxicos, rejeição de conhecimentos e saberes da tradição de trabalhadores, dentre outros. Deste modo o paradigma rural tradicional elege, seleciona o que lhe interessa como modelo econômico e cultural. Ao privilegiar operações lógicas para produzir uma realidade, valida suas próprias escolhas e as tornam universais (FERNANDES; MOLINA, 2005, p. 57).

Portanto, o paradigma necessário a construir a educação *do campo e no campo* devia ser identificado pelos seus sujeitos e no território em que se encontram as diferentes identidades camponesas.

Os anos de 1990 trouxeram à cena política a oferta de educação “para todos” e a questão da pobreza. É nesse contexto que os movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) lideram um movimento nacional de luta Por uma Educação do Campo, cujo marco principal foi o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I Enera), realizado em 1997, na Universidade de Brasília (UnB) e as 1<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup> Conferências Por uma Educação Básica do Campo, realizados respectivamente em 1998 e 2004.

Essa pressão sobre o Estado o levou a tomar medidas de políticas educacionais mais efetivas, as quais culminaram na aprovação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera, em 1998, na publicação de Diretrizes, na criação do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, em 2003 na criação, em 2004, da Coordenadoria de Educação do Campo, vinculada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Secadi e na efetivação de outros programas e projetos para comunidades indígenas, quilombolas, assentados, lavradores. Destaca-se,

ainda, a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Racial e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, do Conselho Nacional de Educação) e as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena (Parecer nº 14/99, de 14 de setembro de 1999, do Conselho Nacional de Educação). Dando continuidade às ações no âmbito da formação do educador, no final de 2006 e início de 2007 o Ministério apresentou um programa piloto denominado Licenciatura do Campo, que está sendo desenvolvido em algumas Universidades do País (como na UnB, UFMG, UFBA, UFMA e UFS).

Nesse contexto, ressalta-se o papel da UFMA e a grande demanda retida por qualificação de professores em nível superior nas regiões camponesas. A experiência abordada neste trabalho possui grande relevância social para o Estado do Maranhão em função das estatísticas negativas quanto à formação de professores em Educação do Campo ou ainda, mais especificamente, por favorecer a formação para o exercício do magistério, gestão em escolas e demais espaços sociais das áreas e assentamentos de reforma agrária.

### **O curso de licenciatura em educação do campo na UFMA**

O curso tem sua origem no Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), do Ministério da Educação – MEC/SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão), e foi viabilizado no Maranhão a partir de uma parceria iniciada em 2008 entre a Supervisão da Educação do Campo (Secretaria de Estado da Educação), o Comitê Estadual da Educação do Campo e a Pró-Reitoria de Ensino da Universidade Federal do Maranhão.

O Curso integra a política de qualificação docente do Governo Federal e tem como objetivo propiciar formação de nível superior para professores que atuam na educação do campo, de forma a contribuir para a melhoria da qualidade da educação do Maranhão e, portanto, dos índices educacionais de cada município. Sendo um curso de graduação regular (criado pela Resolução nº 111, Conselho Universitário) com duração de quatro anos, teve início quando da primeira turma, no segundo semestre de 2009, com 60 alunos, sendo que a segunda turma teve início no primeiro semestre de 2010, com o total de 60 alunos em duas habilitações: Ciências Agrárias e Ciências da Natureza e Matemática.

**Quadro 1:** Alunos ingressantes e egressos das turmas iniciais

<b>Forma de ingresso: Processo Seletivo Vestibular Especial</b>	<b>Ano de ingresso</b>		<b>Concluentes em 2015</b>		<b>Concluentes em 2016</b>	
Áreas do conhecimento	2009	2010	2009	2010	2009	2010
Ciências Agrárias	30	30	12	04	10	12
Ciências da Natureza e Matemática	30	30	10	01	03	05
Total de egressos			22	05	13	17

No que diz respeito ao atendimento houve algumas desistências, e as ausências são justificadas por vários motivos, principalmente a dificuldade encontrada nas secretarias municipais de educação com relação à liberação durante as atividades acadêmicas do Curso. As duas turmas concluíram todos os créditos em 2014 com matrícula final de 50 discentes nas turmas de 2009 e 38 discentes com ingresso em 2010. Os demais, que ainda não colaram grau, estão em processo de elaboração da monografia e em junho de 2017 temos a cerimônia de outorga do grau visando à certificação dos 31 discentes.

Em 2012, o Projeto Político Pedagógico foi selecionado através do edital SESu/Secadi/Setec n. 02/2012, para institucionalização definitiva do curso, com áreas de atuação em Ciências Agrárias e Ciências da Natureza e Matemática. Em outubro de 2014 foi realizado o Processo Seletivo Vestibular Especial para o Curso de Licenciatura em Educação do Campo, no campus da Universidade Federal do Maranhão, na cidade de Bacabal. Foram ofertadas 120 vagas: sendo 60 para área de conhecimento em Ciências Agrárias e 60 para área de conhecimento em Ciência da Natureza e Matemática.

### **Quadro 2: Pactuado e executado edital n. 02/2012**

Pactuado edital n. 02/2012			Executado edital n. 02/2012		
Curso	Vagas*	Duração (anos)	Vagas	Matrícula	Data Início
Licenciatura em Educação do Campo**	120	4	120	120	Janeiro de 2015

\* 60 vagas para a área de Ciências Agrária (CA) e 60 vagas Ciências da Natureza e Matemática (CNMT) – turmas da institucionalização através do Processo Seletivo Vestibular Especial – PSVE realizado em outubro de 2014.

\*\* As atividades acadêmicas funcionam no Campus III da Universidade Federal do Maranhão, na cidade de Bacabal.

### **Quadro 3: Atendimento de novas turmas regulares**

	Ano 2014		Ano 2015		Ano 2016	
	CA	CNMT	CA	CNMT	CA	CNMT
Formas de Acesso	PSVE	PSVE	PSVE	PSVE	PSVE	PSVE
Vagas	60	60	30	30	30	30
Matrícula	60	60	25	23	*	
Inicio	Janeiro 2015	Janeiro 2015	Março 2016	Março 2016	Junho 2017	Junho 2017

\* O percentual de matrículas não foi mencionado, pois, o período de matrícula ainda não foi finalizado.

O curso é desenvolvido, com base na estratégia pedagógica da alternância<sup>1</sup> de tempos formativos, organizados em tempos de estudos presenciais (quatro etapas por ano, totalizando 81 dias letivos) e tempos de estudos e práticas pedagógicas nas comunidades camponesas (quatro etapas ao ano). O mesmo contempla uma estrutura curricular em três núcleos de formação: Núcleo Básico, Núcleo Específico e Núcleo de Atividades Complementares. Durante

1 Segundo Nosella (1977) a Pedagogia da Alternância surgiu na França como experiência das Maisons Familiales Rurales, no ano de 1935, alternativa metodológica de formação profissional agrícola de nível técnico para jovens, inicialmente do sexo masculino, filhos de camponeses que perderam o interesse pelo ensino regular porque este se distanciava totalmente da vida e do trabalho camponês.

o tempo de estudos presenciais, os alunos deslocam-se de comunidades camponesas de diversos municípios maranhenses para a Universidade Federal do Maranhão – Campus III, na cidade de Bacabal/MA.

A Alternância tem na sua origem uma proposta de educação direcionada aos sujeitos camponeses através da articulação das questões pedagógicas associadas ao desenvolvimento econômico, ambiental e humano do campo. Como afirma Gimonet (2007, p. 120), não basta “suceder-se tempos de trabalho prático e tempos de escola, sem nenhuma relação entre si, para que exista uma formação alternada”. Esta perspectiva implica a construção de processos educativos oportunizando um dialogo entre a universidade e os que vivem no e do campo, assim como a possibilidade de materializar ações interdisciplinares contemplando a diversidade da população camponesa.

Ao propor-se um currículo diferenciado dos demais cursos de licenciaturas já existentes na UFMA, tem-se a clareza de que esses não correspondem, em sua totalidade, às demandas da escola do campo, ou seja, um desenho curricular que amplia o universo teórico-metodológico, de forma a contemplar não somente os conteúdos das disciplinas básicas exigidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior, mas também incorporar disciplinas, seminários, pesquisas e processos organizativos que contribuem para a formação política, pedagógica e de cultura geral e específica para a atuação no contexto do campo, permitindo que o educador atue em diferentes espaços da educação, não somente na escola.

As atividades curriculares estão organizadas em regime de alternância de Tempos Educativos (Tempo Universidade e Tempo Escola Comunidade), metodologia de organização do trabalho pedagógico articulada com a realidade da escola e comunidade permitindo a unidade teoria e prática, a realização de pesquisas intervencionistas durante o processo formativo dos discentes, pois três tipologias de alternâncias têm sido identificadas nas pesquisas, conforme assinala Gimonet (2007):

- A falsa: justa posta ou dissociada – caracteriza-se pela ausência de articulação do trabalho pedagógico com a vida, o trabalho e a realidade do educando marcada pela fragmentação das disciplinas e processos históricos presentes na realidade;
- A alternância aproximativa: nesse tipo há uma tentativa de aproximação teoria e prática e essa serve como lócus para aplicação das teorias estudadas sem necessariamente intervir na realidade.

- A alternância copulativa: a organização do trabalho pedagógico se materializa por meio da integração dos tempos, saberes e sujeitos nos contextos da Educação do Campo.

**Quadro 4: Organização dos tempos educativos**

Tempos educativos	Áreas de atuação	
Tempo universidade*	Ciências da Natureza e Matemática	Ciências agrárias
	1.530 horas de estudos do Núcleo Básico;	1.530 horas-aula do núcleo básico;
	1.155 horas-aula de estudos específicos em Ciências da Natureza e Matemática;	1.245 horas-aula de estudos específicos em Ciências Agrárias;
	180 horas-aula de atividades complementares.	180 horas-aula de atividades complementares.
Tempo escola comunidade	O Tempo Escola-Comunidade compreende 1.560 horas-aula, incluídas às 450 horas-aula de estágio curricular obrigatório e 180 horas-aula de elaboração de monografia. As atividades do Tempo Escola-Comunidade, assim como aquelas do Núcleo de Atividades Complementares, são atividades de caráter prático.	

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso.

\* Durante o tempo de estudos presenciais, os alunos deslocam-se de comunidades campesinas de diversos municípios maranhenses para a Universidade Federal do Maranhão – Campus III, na cidade de Bacabal/MA.

O Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo Ciências Agrárias / Ciências da Natureza e Matemática tem como objetivos:

Compreender, de forma crítica e contextualizada, as relações e processos sociais organizados, a partir da reflexão sobre as diferentes realidades.

Promover a integração do aluno com sua comunidade, possibilitando a pesquisa e a construção de projetos e práticas pedagógicas que expressem a história, a cultura e o conhecimento dos educandos, contribuindo para o fortalecimento de sua identidade camponesa.

Refletir sobre as relações de gênero, raça e etnia no processo educativo, no âmbito das áreas de reforma agrária e da sociedade. Estudar os valores e práticas organizativas das culturas negra, indígena e

campesina, como conteúdos fundamentais para o fortalecimento das identidades desses sujeitos (p.30).

Ainda de acordo com o documento citado os componentes curriculares estão divididos em áreas específicas e interligadas chamadas de Núcleos de Estudos e Atividades. Esses núcleos, compostos por disciplinas curriculares, são concebidos como blocos orgânicos de conteúdos que visam educar o aluno para a sua participação social, tanto do ponto de vista político quanto do ponto de vista técnico, compreendido pelos conteúdos específicos para a formação do educador. Nesse sentido, a metodologia não pode se separar dos conteúdos; os dois (conteúdo e método) são concebidos nessa proposta como unidades teórico-práticas que visam garantir a aprendizagem. Assim, os componentes curriculares estão organizados em três grandes núcleos, que, por sua vez, se estruturam em eixos de formação. São eles:

I – Núcleo Básico

II – Núcleo de Estudos Específicos em Ciências Agrárias e Ciências da Natureza e Matemática

III – Núcleo de Atividades Complementares

Ao longo dos quatro anos de curso, o tempo efetivo de estudo no campus universitário (Tempo-Universidade) será organizado, em dezesseis etapas. A carga horária mínima anual será de aproximadamente 810 horas, distribuídas em quatro etapas, com um total de 81 dias letivos no ano, em tempo integral.

Tendo em vista a necessidade de execução das atividades no Tempo Escola Comunidade, em 2015 a Coordenação do curso elaborou uma minuta com orientações para a realização das atividades interdisciplinares em áreas de reforma agrária e comunidades tradicionais e indígenas. Após discussão no colegiado, o documento foi aprovado e constitui uma intenção de assegurar uma formação sustentada por uma visão de unidade tendo como fundamento a interdisciplinaridade, relação teoria-prática através de um conjunto de práticas educativas. Nessa nova perspectiva de formação, o currículo proposto contempla a pesquisa e a prática pedagógica, favorecendo a articulação entre a escola e o mundo das relações sociais e, ao mesmo tempo, estimulando a produção do conhecimento por meio da pesquisa.

Com relação à execução do tempo Escola Comunidade, vem se realizando com as atividades acadêmicas sem a presença física dos Docentes em decorrência de alguns problemas administrativos e burocráticos, dificultando a garantir do deslocamento e hospedagem nos municípios, assentamentos, povoados e comunidades quilombolas onde residem os discentes.

## Atividades interdisciplinares nos contextos da educação do campo

A proposta curricular se amplia para a educação não-escolar e para as diversas formas de organização social do campo. A estrutura adotada para o currículo propõe a formação de um licenciado que tem na docência<sup>2</sup> um caráter particular e a pesquisa como princípio formativo a todos os profissionais formados, independentemente de sua habilitação específica e interação e comunicação entre saberes diversos, consolidando uma formação multidisciplinar.

O percurso formativo na Educação do Campo é fundamentado na defesa dos princípios humanitários; busca-se a formação e transformação do educador do campo para além da dimensão econômico-material. O diálogo nas áreas do conhecimento almeja a formação de educadores com sensibilidade e capacidade técnica e política para reconhecer e promover os princípios, concepções e fundamentos da vida no campo e na cidade. Educadores capazes de se reconhecer na cultura das populações do campo sem, contudo, se limitar somente a ela, mas tendo-a como referencial. Desse modo, busca-se a formação de educadores cuja qualificação técnica e política contribua para um direcionamento da escola do campo a favor de uma melhoria das condições de vida do lugar.

Nessa perspectiva, o perfil do educador do campo se identifica por seu papel fundamental na resistência organizada em defesa da escola pública, da reforma agrária e da transformação mais ampla da sociedade. Para dar conta de materializar essa formação, a composição da equipe contempla 18 servidores que ingressaram através de concursos públicos, uma remoção e aproveitamento de concurso realizado devido à experiência dos mesmos para investidura do cargo, cumprindo assim com o pacto estabelecido pelo MEC para institucionalização do curso.

---

2 Toma como referência a proposta para a formação de educadores defendida pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), para quem a identidade docente amplia-se pela pesquisa e difusão do conhecimento, rompendo-se com a dualidade entre teoria e prática e não se limitando a indicar, mecanicamente, competências e habilidades como perfil do profissional.

### **Quadro: Ingresso de docentes e técnicos da LEdoC**

Nome	Cargo*	Ingresso	Área
Carlos Willian Porto Santos (Assistente Em Administração)	Técnico	Concurso	
Karla Amorim Tome  (Assistente Em Administração)	Professor	Concurso	
Jose Lucas Brito Fernandes (Administrador)	Técnico	Concurso	
Alexandra Resende Campos	Professora	Concurso	Educação
Aline Aparecida Angelo	Professora	Concurso	Educação
Anderson Henrique Costa Barros	Professor	Concurso	Matemática
Andre Flavio Goncalves Silva	Professor	Concurso	Física
Carolina Pereira Aranha	Professora	Concurso	Ensino De Ciências E Matemática
Cristiana Resende Marcelo	Professora	Concurso	Química
Emerson Dalla Chieza	Professor	Concurso	Agroecologia
Diana Costa Diniz	Professora	Outrosx**	Educação
Fernando Antonio Oliveira Coelho	Professor	Concurso	Ciências Agrárias
Juliana Rodrigues Rocha	Professora	Concurso	Biologia
Kerlen Jacqueline Nunes Ferreira	Professor	Concurso	Ciências Agrárias
Marcônio Martins Rodrigues	Professor	Concurso	Zootecnia
Meubles Borges Junior	Professor	Concurso	Química
Raimundo Edson Pinto Botelho	Professor	Outros X***	Educação

\* Ressalta-se que ainda estamos aguardando a convocação do candidato na área de Fundamentos e Política da educação do Campo (1 vaga), que estão aguardando resultado de recurso nas instâncias deliberativas na UFMA, contabilizando as 15 vagas.

\*\* Servidora removida do campus da UFMA da cidade de São Bernardo– MA devido a sua experiência no Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA/UFMA.

\*\*\* Servidor aprovado em concurso realizado pela UFMA sendo convocado para integrar a equipe pela sua experiência no debates desenvolvidos sobre políticas públicas, movimentos sociais e questão agrária.

Com a estruturação do corpo docente, buscou-se em um primeiro momento o fortalecimento dos princípios da educação do campo nas práticas pedagógicas dos professores através dos grupos de estudo numa perspectiva construtiva de saberes dos sujeitos do campo. Os estudos realizados reforçam a necessidade da garantia dos direitos à educação e a valorização do conhecimento local das comunidades.

Este processo de formação diz respeito ao enfrentamento e busca coletiva de superação dos desafios tais como a herança de uma trajetória disciplinar e fragmentada, planejamento e articulação dos conteúdos a serem trabalhados nos Tempo Educativos. Dessa forma percebemos a necessidade de aprofundamento dos estudos na educação do campo como forma de aperfeiçoamento da prática profissional e o fortalecimento das práticas pedagógicas nos contextos da educação do campo, dando voz aos sujeitos e suas práticas camponesas.

Os egressos do Curso de Educação do Campo – Ciências Agrárias/Ciências da Natureza e Matemática estarão habilitados para a docência das disciplinas nas áreas específicas nos quatro últimos anos do Ensino Fundamental, no Ensino Médio e na Educação Profissional de Nível Técnico, seja na modalidade subsequente ou integrada, com especificidade para atuação em escolas do campo. Porém, deve-se ressaltar que o percurso formativo não lhe impede de atuar em escolas localizadas nas áreas urbanas, uma vez que a matriz curricular contempla os conteúdos dos cursos convencionais e a formação específica para o campo é ampliada, resultando em aumento da carga horária total.

No que diz respeito ao Estágio curricular, constitui componente curricular obrigatório do Curso de Licenciatura em Educação do Campo e será desenvolvido com base nas Normas Específicas do Curso<sup>3</sup>, a serem aprovadas pelo Colegiado do Curso, em conformidade com a Resolução nº 684-Consepe, de 07 de maio de 2009 e a Lei do Estágio – Lei nº 11.788 –, de 25 de setembro de 2008.

O Estágio é componente prático destinado ao exercício profissional a ser desenvolvido nas escolas do campo, de forma a possibilitar ao aluno a vivência de contextos e situações reais da docência nas escolas do campo, que ofertam as séries finais do Ensino Fundamental, o Ensino Médio regular, Ensino

---

3 A minuta que disciplina a realização dessa atividade será pauta na reunião do colegiado em abril de 2017 e no segundo semestre do corrente ano iremos iniciar o Estágio em Docência nas séries Finais do Ensino Fundamental com as turmas ingressantes em 2014.

Médio integrado à educação profissional de nível técnico ou a educação profissional de nível técnico.

O estágio deve iniciar no segundo ano do Curso e terá carga horária total de 450 horas, dividido em três componentes:

<b>Disciplinas/ atividades</b>	<b>Carga horaria</b>			<b>CR</b>
	<b>TU</b>	<b>TEC</b>	<b>TOTAL</b>	
Estágio em Docência nas Séries Finais do Ensino Fundamental	-	180	180	4
Estágio em Educação Popular no Campo	-	90	90	2
Estágio em Docência no Ensino Médio e na Educação Profissional de Nível Técnico	-	180	180	4
<b>SUBTOTAL</b>	-	<b>450</b>	<b>450</b>	9

TU – Tempo-Universidade; TEC – Tempo Escola-Comunidade; CR – Crédito

### **Práticas e produção do conhecimento no curso**

Como requisito para outorga do grau, os discentes egressos das turmas 2009 e 2010 produziram o Trabalho de Conclusão de Curso por meio de monografias, materializando a finalização do curso. Os trabalhos foram desenvolvidos no âmbito da educação do campo relacionada com a vivência dos mesmos em suas comunidades. As produções tiveram um direcionamento pela área de formação de cada estudante, e cada autor procurou dissertar sobre a sua vivência na educação do campo, resgatando os saberes e problemáticas das suas comunidades. Os trabalhos científicos seguem a linha na perspectiva da Etnomatemática (arte ou técnica de explicar, entender a cultura local), das práticas agroecológicas com plantação de mudas, ensino de física no campo, entre outras. Para exemplificar, alguns trabalhos direcionados ao ensino de matemática trataram sobre os processos de ensino e aprendizagem nas séries finais do ensino fundamental, o uso de materiais concretos no ensino de matemática, e sobre as possibilidades do ensino da matemática a partir dos artefatos culturais quilombolas (figura 1).

Evidentemente que um dos princípios da formação de educadores(as) do campo é a busca pela melhoria das práticas educacionais; dessa forma,

percebemos nos trabalhos a preocupação dos alunos com o fortalecimento do ensino valorizando a cultura local. Destaca-se, ainda, outras experiências em andamento durante o percurso formativo através de ações no ensino, pesquisa e extensão.

**Figura 1:** Pilão utilizado para o ensino de geometria espacial



### **O programa de educação tutorial pet/conexões educação do campo**

O Projeto de Educação Tutorial em Educação do Campo é um grupo de aprendizagem tutorial da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), criado em dezembro de 2012 com 12 bolsistas, voltado para a intervenção político-pedagógica em escolas do campo, envolvendo Cursos de Pedagogia da Terra e de Licenciatura em Educação do Campo orientados para a formação de profissionais para a Educação Básica nas escolas do campo, no estado do Maranhão. Desse modo, se investigam as experiências de organização do trabalho pedagógico e a gestão das escolas do campo no Maranhão, sob a coordenação no período de 2010 a 2012 da Profa. Dra. Cacilda Rodrigues Cavalcanti e a partir de 2012 da Profa. Me. Diana Costa Diniz.

A partir de 2016 as ações do grupo terão como foco a Licenciatura em Educação do Campo, visto que o Curso de Pedagogia da Terra encerrou suas

atividades em novembro de 2016. As atividades de ensino, pesquisa e extensão são desenvolvidas articulando o tempo de estudos acadêmicos com o tempo de estudos e intervenção prática nas comunidades camponesas, tanto no âmbito da escola quanto da comunidade, no modelo da Pedagogia da Alternância, consubstanciando um processo permanente de ação-reflexão-ação.

### **O programa institucional de bolsa de iniciação à docência para a diversidade – PIBID Diversidade**

O programa, inicialmente coordenado pelo Prof. Dr. José de Ribamar Sá Silva, tem a finalidade de promover a articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais, tendo em 2013 a aprovação de um subprojeto ao Edital nº 66/2013 do Programa de Iniciação à Docência – PIBID para a diversidade, que foi coordenado pela Profa. Dra. Viviane de Oliveira Barbosa.

O campo de atuação do programa são duas escolas: Unidade Integrada Roseli Nunes, localizada no assentamento Cigra, na Vila Kênio, no município de Lagoa Grande do Maranhão, e a Casa Familiar Rural Padre Josino Tavares, situada no assentamento Alencarina II, no município de Bom Jesus das Selvas – MA. A seleção das mesmas levou em consideração a quantidade de egressos de discentes dos cursos pelo Pronera e a presença dos discentes do Curso de Licenciatura em Educação do campo atuando como docentes nessas escolas.

Com a entrada de novas turmas no curso de licenciatura em Educação do Campo, após a institucionalização, o programa necessitou de uma reformulação por meio do seletivo de novos bolsistas de iniciação à docência e passou a ser coordenado pelo Prof. Me. Anderson Henrique Costa Barros. Atualmente, a estruturação do programa conta com 14 bolsistas, duas supervisoras e um coordenador institucional; as ações desenvolvidas nas escolas seguem o princípio da pedagogia da alternância, tendo em vista que as atividades são planejadas e desenvolvidas durante as etapas do tempo escola.

As ações desenvolvidas estão direcionadas às práticas agroecológicas, como a construção de um banheiro compostável (figura 2), plantação de mudas no combate à erosão de áreas nas proximidades da escola/comunidade e participação em eventos científicos em que divulgamos as ações desenvolvidas no programa.

O sucesso das ações previstas está diretamente relacionado ao processo de avaliação na perspectiva diagnóstica e reflexiva. Assim, ao longo do ano a equipe do PIBID deve propiciar diversos momentos para avaliar e planejar ou

replanejar as ações, visando correções e retroalimentação do processo. Essas atividades devem sempre resultar em registros orais e escritos, constituindo a memória do projeto.

**Figura 2:** Banheiro Compostável



Fonte: Dados dos autores (2016)

As atividades do PIBID têm possibilitado maior interação entre a UFMA e as Escolas de Educação Básica com sede no estado. No caso da experiência do PIBID – Diversidade e, mais especificamente, do Subprojeto do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, a experiência desse diálogo de saberes e aprendizados tem feito significativa diferença, tanto na formação dos estudantes da graduação quanto para o cotidiano de trabalho nas escolas envolvidas no projeto.

A proposta de educação da Pedagogia da Alternância, inspiração do curso de Educação do Campo da UFMA, tem trazido muitas formas de aprender e ensinar, um conhecimento contextualizado e transformador que permite conhecer e garantir o direito das populações do campo de acesso a uma educação de qualidade. O PIBID-Diversidade pode continuar a garantir que os novos formandos daquela licenciatura possam atuar mais diretamente na transformação dessas práticas educacionais, pelo seu diálogo/intervenção nas escolas atendidas pelo projeto, de modo a aperfeiçoar seu aprendizado para uma atuação docente compromissada com a realidade escolar de nosso estado.

## **Considerações finais**

No campo dos direitos sociais, a educação deve ser garantida pelo Estado, devendo, portanto, ser pública, gratuita e com qualidade social. Apesar do reconhecimento de que é direito dos trabalhadores rurais as experiências pedagógicas propostas pelos movimentos sociais camponeses, seguem sob a ameaça permanente do Estado entre o dito, o pretendido e o feito. Deve constituir-se num processo permanente, sem, contudo, subjugar-se à noção neoliberal de educação, a qual, na atualidade, continua a proclamar a educação para todos, porém, flexibilizando-a, focalizando-a, privatizando-a sob a lógica da relação custo-benefício.

Percebe-se que ao mesmo tempo em que foram anunciadas ações de ampliação da oferta de cursos, em contraposição, tem-se o corte no orçamento global nas universidades, gerando impasses com relação à consolidação das experiências que se institucionalizaram a partir do edital n. 02/2012. Outro fator é com relação ao custo aluno, que precisa ser diferenciado pelo formato organizativo assim como outras despesas decorrentes dos cursos por alternância nas instituições de ensino sem provocar evasão, desistência do aluno, perda de professores, paralisações de até seis meses.

A garantia do acesso ao saber sistematizado aos educadores e educadoras que vivem no e do campo se constitui em uma tarefa bastante desafiadora para os envolvidos neste curso face aos enfrentamentos nos Tempos Educativos. Nesse sentido, se reafirma que o Curso de Licenciatura em Educação do Campo, inegavelmente, constitui-se na alternativa que os homens e mulheres do campo, hoje, possuem como garantia do direito à educação pública de qualidade e que precisa, urgentemente, ser consolidado como uma política de educação do campo, para que todos e todas possam ter acesso ao saber socialmente elaborado.

## **Referências**

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 14/99**, de 14 de Setembro de 1999. Delibera as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/leis2.pdf>>. Acesso em 22 de mar. de 2017.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB nº01/2002**. Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo. MEC/SECADI, Brasília, DF, 2002. Disponível em: <[http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn\\_resolucao\\_%201\\_de\\_3\\_de\\_abril\\_de\\_2002.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_%201_de_3_de_abril_de_2002.pdf)>. Acesso em 22 de mar. de 2017.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB nº01/2004.** Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação das Relações Étnico Racial e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. MEC/SECADI, Brasília; DF, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1.pdf>>. Acesso em 22 de mar. de 2017.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB nº02/2008.** Institui as Diretrizes Operacionais Complementares para a Educação do Campo. MEC/SECADI, Brasília; DF, 2008. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf)>. Acesso em 22 de mar. de 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.352 de 4 de novembro de 2010.** Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Diário Oficial da União. Brasília, 2010.

FERNANDES, B. M. MOLINA, M. C. O campo 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.** 2. ed. Brasília: Articulação Nacional "Por uma Educação do Campo", 2005.

GIMONET, J. C. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs.** Petrópolis: Vozes; Paris: AIMFR, 2007. (Coleção Alternativas Internacionais em desenvolvimento, Educação, Família e Alternância).

NOSELLA, P. **Uma nova educação para o meio rural:** sistematização e problematização da experiência educacional das Escolas da Família Agrícola do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo. 1977. 204 f. Dissertação – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1977.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo Ciências Agrárias/Ciências da Natureza e Matemática.** São Luís, 2014.

\_\_\_\_\_. **Projeto do Grupo de Educação Tutorial PET Conexões Educação do Campo.** Bacabal, 2016.

\_\_\_\_\_. **Projeto do Programa Interinstitucional de Iniciação a Docência – PIBID Diversidade.** Bacabal, 2016.

# A licenciatura em educação do campo na Universidade de Brasília: potencialidades da formação de professores no contexto da expansão da educação superior

---

MARCELO FABIANO RODRIGUES PEREIRA

**Resumo:** O presente artigo tem como foco discutir a experiência formativa da Licenciatura em Educação do Campo (LEdC) na Universidade de Brasília – UnB no contexto de Expansão da Educação Superior e discutir as potencialidades desse curso no momento histórico atual como proposta de formação contra-hegemônica ao modelo neoliberal que tem permeado a formação de professores nas últimas décadas. Desdobra-se desse objetivo a seguinte questão: que elementos da organização do trabalho pedagógico da LEdC-UnB favorecem a formação de educadores para atuarem na transformação da forma escolar do campo? Na busca por discutir essa questão, em relação aos procedimentos investigativos, realizou-se uma pesquisa exploratória, bibliográfica, análise documental dos indicadores do Censo da Educação Superior e análise de 07 artigos científicos publicados entre 2014 e 2016 nos anais do Seminário da Rede Universitas/Br os quais retratam as experiências formativas que têm se consolidado no curso LEdC na UnB. Os resultados da pesquisa sinalizam que essa Licenciatura investe esforços em uma proposta contra-hegemônica na formação de educadores do meio rural brasileiro.

**Palavras chave:** Educação Superior; Educação do Campo, Potencialidades.

## A Educação do Campo: um breve panorama histórico

**A** Educação do Campo tem sua origem marcada pelas lutas dos movimentos sociais camponeses que aspiraram à construção de um projeto de educação alinhado aos interesses da classe trabalhadora e que se constitua em uma proposta de resistência às concepções hegemônicas de educação difundidas pela lógica do capital. Nesse sentido, Caldart (2015) afirma que, desde sua gênese, a Educação do Campo buscou atender a essa premissa e se aproximar dos interesses dos próprios trabalhadores do campo e de seus coletivos organizados.

A compreensão desse processo de surgimento e expansão das Licenciaturas em Educação do Campo deve considerar o movimento histórico que tal política traçou no processo de consolidação de seus fundamentos

político-pedagógicos, socioeconômicos e culturais. Nesse sentido, Fernandes (2011) e Paladim Júnior (2010) nos recordam que, historicamente, a educação voltada para os sujeitos do campo foi negligenciada e quando foi tratada de maneira oficial foi vista apenas como uma proposta de educação voltada para “domesticar” trabalhadores servindo como instrumento de controle político e social. Essa ação de inserir a escola no campo, nos moldes da escola urbana, conforme esse pesquisador, “representa um modelo pedagógico ligado a uma tradição ruralista de dominação” (PALADIM JÚNIOR, 2010, p. 142).

Esse descaso pela educação no meio rural desencadeou, historicamente, uma série de retrocessos no direito ao acesso à educação por parte da população campesina. Molina (2015), a partir dos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep de 2012 identificou que a taxa de escolarização líquida da população do campo ao ensino superior chega a ser cinco vezes menor do que a taxa de escolarização no meio urbano, ou seja, enquanto no campo a taxa de acesso é de 3.2%, na cidade esse número chega a 19% da população. Esses números tornam-se ainda mais alarmantes quando analisamos estatísticas da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – Pnad (2007) que demonstram a existência de 61% dos docentes que atuam em escolas situadas no meio rural não tendo formação em nível superior (MOLINA, 2015).

Em resistência à visão de educação pensada a partir dos padrões patronais, a Educação do/no Campo é forjada como forma de expressar e “defender o direito que uma população tem de pensar o mundo a partir do lugar onde vive, ou seja, da terra em que pisa, melhor ainda a partir de sua realidade” (FERNANDES, 2011, p. 141). Isso significa que a proposta da Educação do Campo se diferencia da concepção de Educação Rural não somente do ponto de vista léxico, mas, sobretudo, do significado intrínseco que cada uma delas tem e de seus desdobramentos na realidade do campo.

A década de 1990 é marcada por uma nova fase do cenário agrícola brasileiro em que foi se desenhando com a revalorização dos preços das *commodities* agrícolas. Neste período retomou-se o papel do crédito rural e, em consequência disso, fortalecem-se perspectivas de exportação e representação no mercado internacional. Desdobra-se disso a necessária crítica ao modelo agrário hegemônico no Brasil: o agronegócio, modelo que, nas últimas décadas, tem se fundamentado em uma estrutura agrária erguida sob a égide dos latifúndios, da concentração de terra, do uso de agrotóxicos, do predomínio da monocultura, da agro-exportação e de um cenário violento

que destrói tanto a natureza quanto o ser humano precarizando e substituindo o trabalho humano pela tecnificação da agricultura (ALENTEJANO, 2014).

É neste cenário de contradições que se intensificam as discussões sobre a Educação do Campo (FONEC, 2012). Em 1997, a partir do I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária – I Enera –, surgem as primeiras discussões dessa proposta de educação que teve na *I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo*, em 1998, seu batismo (SOUZA, 2006 e FONEC, 2012). Desde o seu surgimento, as experiências político-pedagógicas do grupo que integrou essa Conferência foram reconhecidas e tomadas como ponto de partida para as discussões realizadas posteriormente. Tais discussões têm como pano de fundo a própria trajetória de oposição de concepção de agricultura, políticas públicas, projetos de campo e de educação na lógica do capital e reconhecem o campo como espaço de possibilidade de vida e existência material.

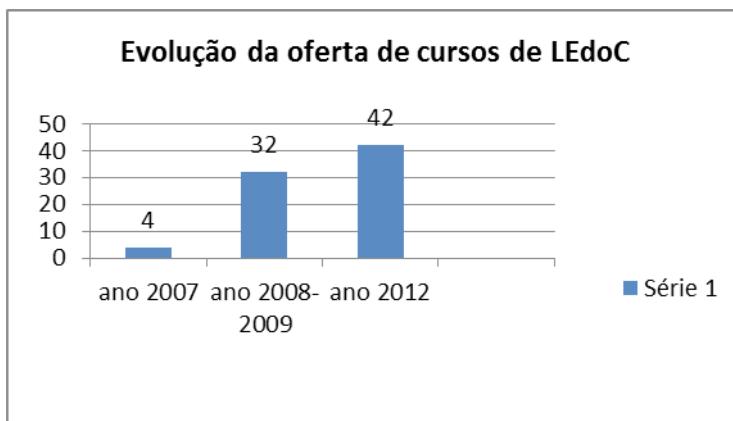
Conforme lembra Caldart (2012), em 2004, a II Conferência Nacional de Educação do Campo reafirmou a necessidade de se pressionar o Estado no sentido de garantir a universalização real do direito à Educação. O protagonismo dos movimentos sociais camponeses e a constituição de um Grupo Permanente de Trabalho da Educação do Campo pressionou o Estado para uma proposição política que atendesse à formação de Educadores do Campo e, dessa luta, conquistou-se o Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo – Procampo; uma política direcionada para nortear e garantir a formação de educadores do campo (MOLINA, 2015).

No percurso histórico, em 2007, inicia-se a experiência piloto dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, ofertados pela UFMG, UnB, UFBA e UFS. Em 2008-2009, a partir de novos editais, eles passam a ser ofertados em 32 universidades. Em 2010 é instituído, com o Decreto 7352/2010, a Política Nacional de Educação do Campo e o reconhecimento do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera como política de Estado que legitima uma proposta de Educação no contexto da Reforma Agrária. Em 2012 a LEdoC passa a ser ofertada em 42 universidade em caráter permanente.

## A licenciatura em educação do campo no contexto da expansão da educação superior

Os avanços alcançados pelas Licenciaturas em Educação do Campo nas últimas décadas não foram conquistados de maneira passiva ou sem esforço dos sujeitos nela envolvidos; pelo contrário, um longo processo de lutas e resistência lograram alguns avanços na luta pelo direito à educação da comunidade camponesa.

**Gráfico 1:** Evolução da oferta de cursos de LEdoC



Fonte: Molina (2015) – dados organizados pelo autor

Para Molina (2015), essa expressiva expansão traz uma série de desafios que precisam ser discutidos: a) desafios referentes à consolidação dos princípios do Movimento da Educação do Campo e b) referentes à descaracterização dessa proposta ante o processo de institucionalização do curso.

Não obstante esses desafios, algo que não se pode desconsiderar é que esse avanço foi necessário em vista do reconhecimento da desigualdade histórica na garantia de direitos humanos e sociais que a classe trabalhadora do campo sofreu. Molina (2015) ressalta ainda que tais desigualdades vivenciadas pelo sujeito do campo são evidentes. Esse grupo teve (e tem) menos acesso que o conjunto da população a vários direitos sociais e, entre eles, à educação. Essa desigualdade histórica e atual desperta para a necessidade de um olhar diferenciado para essa parte da população, por políticas específicas necessárias e tratamento diferenciado (CALDART, 2015).

Um elemento que agrava esse cenário de violação de direitos sociais é o processo que Molina (2015) nomeia como *fagocitose das escolas*. É evidente que nas últimas décadas o fechamento de escolas no meio rural tem sido cada vez mais intenso. Em uma década (2005-2015) 35.653 escolas foram fechadas (MOLINA, 2015). Esse processo não ocorre descolado dos investimentos de um modelo de desenvolvimento alinhado à lógica do capital que tem deixado evidente o anseio de tornar o campo uma *ruralidade de espaços vazios* (WENDERLEY, 2001).

Assim como a realidade da Educação Básica no campo vem sofrendo interferência dessa lógica de acumulação do capital, a Educação Superior também tem sofrido, ao longo das últimas décadas, um intenso influxo da lógica do capital, explícito no processo de privatização das matrículas nesse nível de ensino (MANCEBO; VALE; MARTINS, 2015). Entre 1994 e 2014 (MEC/INEP 2015) notou-se um crescimento de 471,2% na evolução de matrículas na Educação Superior, no entanto, enquanto a evolução de matrículas na rede pública é de 284%, na rede privada chega à 604,4% de crescimento.

A análise de Mancebo, Vale e Martins (2015) aponta os riscos do crescimento acelerado da oferta da Educação Superior na rede privada como tentativa de alinhar o cenário educacional à proposta de reestruturação produtiva na perspectiva da valorização do capital. O que se percebe é uma competição pelos fundos públicos, na qual, a União, Estados e Municípios passam a colaborar com diferentes formas de financiamento do ensino privado, e a educação, aceleradamente, vai sendo tratada como mercadoria.

### **A materialização do curso de Licenciatura em Educação do Campo na Universidade de Brasília**

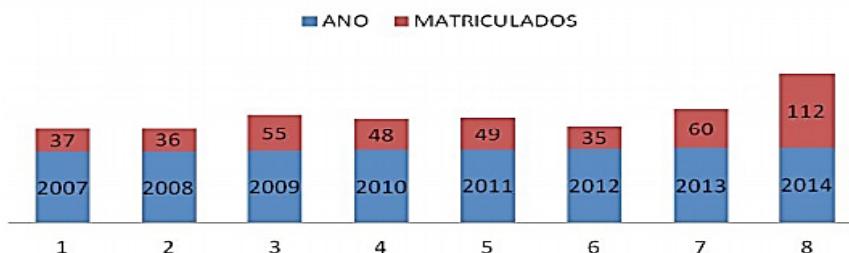
Conforme discutido anteriormente, a Licenciatura em Educação do Campo é forjada como uma proposta contra-hegemônica ao modelo de formação que pressupõe a estrita formação de estudantes para o mercado de trabalho e que está muito presente na lógica mercantilista que norteia as políticas de expansão da Educação Superior no Brasil. Para isso, os riscos de descaracterização desses cursos no processo de institucionalização e expansão precisam ser atentamente observados e discutidos no cenário atual.

Diante dos desafios de descaracterização desses cursos, Molina (2015) destaca a necessidade de manutenção das estratégias de ingresso dos sujeitos do campo; a garantia do protagonismo dos movimentos sociais; o vínculo da LEdoC às lutas e com as Escolas do Campo no sentido de alinhar a proposta

formativa aos anseios dos sujeitos que protagonizam essa formação; o fortalecimento da alternância pedagógica como proposição de uma lógica que aproxima a universidade da realidade específica das populações campesinas na perspectiva de uma concepção alargada e de formação omnilateral do ser humano e, além disso, o fortalecimento da organização curricular por área do conhecimento assumindo uma concepção de interdisciplinaridade que contribua com a desfragmentação do conhecimento e a conexão com a atualidade.

No contexto da Universidade de Brasília, as pesquisas de Brito e Molina (2015) demonstraram um aumento significativo dos estudantes matriculados na Licenciatura em Educação do Campo, conforme dados apresentados no gráfico a seguir:

**Gráfico 2:** Evolução de número de estudantes LEdoC-UnB

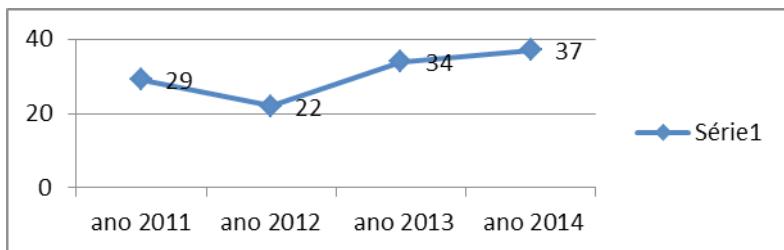


Fonte: Brito e Molina (2016)

A evolução no número de estudantes matriculados na Licenciatura em Educação do Campo entre 2007 e 2014 evidencia um crescimento bem distinto da média de crescimento da matrícula na rede pública de Ensino Superior, cujo crescimento foi de 158% no mesmo período (MEC/INEP, 2015). Acredita-se que esse cenário tornou-se real pela estratégia de ingresso dos estudantes na Licenciatura a partir de ações afirmativas que possibilitaram o ingresso de sujeitos camponeses nos cursos de licenciatura. Por esse motivo, Molina (2015) reconhece a necessidade de se manter, como critério para o ingresso nesses cursos a vinculação do estudante com o campo e a atuação nas escolas situadas no meio rural.

Outra especificidade do curso de Licenciatura em Educação do Campo oferecido pela Universidade de Brasília é a evolução do número de estudantes que são formados ao longo dos anos:

**Gráfico 3:** Evolução do número de estudantes formados no curso LEdoC, UnB



Fonte: UnB/DPO – Anuário estatístico (UnB, 2015).

A pesquisa realizada por Brito e Molina (2015) constatou que o curso de Licenciatura na UnB está entre as 8 licenciaturas que mais forma estudantes na universidade. A Alternância pedagógica é possibilidade de organização do curso que favoreceu tanto o ingresso quanto a permanência dos estudantes na formação em nível superior.

A estabilidade na quantidade de alunos regulares registrado na LEdoC evidencia baixo índice de evasão desse curso. Em 2014, por exemplo, considerando a movimentação de alunos no curso, no 2º semestre, havia 199 alunos regularmente registrados e uma taxa de abandono de 3% (UnB, 2015). É provável que entre os fatores desta baixa taxa de evasão estejam a própria lógica de organização do curso em alternância, bem como a existência de bolsas de Apoio Permanência.

### **As potencialidades da concepção formativa da LEdoC-UnB apresentadas nas pesquisas acerca da expansão da educação superior.**

Na continuidade desta análise sobre as potencialidades da concepção da LEdoC-UnB, esta seção está direcionada para uma discussão sobre pesquisas recentes que demarcam o projeto formativo dessa licenciatura como uma proposta de formação contra-hegemônica ao modelo neoliberal de formação. Para isso, recorremos à análise de sete artigos científicos publicados entre 2014 e 2016 nos anais do Seminário da Rede Universitas/Br e que retratam as experiências formativas deste curso na Universidade de Brasília, a saber:

**Quadro 1:** Artigos publicados nos Anais do Seminário Nacional UNIVERSITAS/Br.

Ano	Título do artigo	Autores
2014	Práticas educativas dos estudantes do território Kalunga/go do curso de graduação Licenciatura em Educação do Campo da UnB: contribuições do processo formativo da organicidade	Elisângela Nunes Pereira e Mônica Castagna Molina
2014	Formação de educadores do campo por área de conhecimento e suas perspectivas	Maria Jucilene Lima Ferreira
2014	Comunicação e tecnologias da informação na formação de educadores para ampliação das perspectivas críticas dos sujeitos na Licenciatura em Educação do Campo da UnB	Márcio Ferreira Mônica Castagna Molina
2015	Reflexões sobre a expansão das Licenciaturas em Educação do Campo	Márcia Mariana Bittencourt Brito Mônica Castagna Molina
2015	Trabalho docente na Licenciatura em Educação do Campo: Ampliando o debate e proposições para o trabalho coletivo entre universidade e Educação Básica do Campo	Maria Jucilene Lima Ferreira Mônica Castagna Molina
2016	Ensino superior e alternância de tempos educativos – entrelaçando perspectivas para a formação de educadores do campo	Maria Jucilene Lima Ferreira Mônica Castagna Molina
2016	Estudo com egressos da Licenciatura em Educação do Campo da UnB no contexto da expansão da Educação Superior	Márcia Mariana Bittencourt Brito Mônica Castagna Molina

Fonte: Elaboração própria com base em Anais do Seminário Nacional UNIVERSITAS/Br 2014-2016.

Os artigos foram selecionados e analisados considerando a temática que discutem. Eles são congruentes ao discutir a maneira pela qual os princípios da Educação do Campo estão presentes na LEdoC-UnB. Buscando identificar regularidades nesses artigos, foi possível identificar cinco elementos que caracterizam essa proposta de formação como sendo contra-hegemônica à lógica neoliberal: i) a alternância pedagógica; ii) o projeto formativo do curso; iii) o reconhecimento da necessidade de fomento ao protagonismo dos movimentos sociais na LEdoC; iv) a vinculação com as Escolas do Campo e v) a auto-organização dos estudantes.

## **Alternância**

Entre os artigos pesquisados, percebe-se um consenso em relação à alternância como perspectiva teórico-metodológica fundamental ao processo formativo dos estudantes pelo fato de se estruturar em diferentes tempos educativos e permitir maior aproximação com a realidade dos estudantes:

Alternância como perspectiva teórico-metodológica fundamental do processo formativo, porque se materializa em diferentes tempos educativos, objetivando o estudo, o conhecimento e a intervenção nos problemas detectados e o enfrentamento crítico da realidade social, quer seja dentro da escola ou em setores da comunidade camponesa (FERREIRA, 2014a, p. 1186).

A alternância de tempos educativos, no âmbito do ensino superior, tem se constituído como um relevante desafio, na medida em que seus fundamentos estão sustentados na organização de tempos e espaços diferentes, para a produção de conhecimento, em que se busca articular a vida, a realidade concreta e o conteúdo escolar, se prima pela diversidade de leituras entre vida e escola, em uma perspectiva de totalidade de tais saberes (FERREIRA; MOLINA, 2016).

Nos artigos que tratam da experiência formativa da UnB, se percebe também que a alternância, além de ser vista como perspectiva teórico-metodológica que permite maior flexibilidade na organização dos espaços e tempos de formação, favorece o acesso e a permanência dos sujeitos na Educação Superior, o que fica evidente nas pesquisas de Brito e Molina (2015):

A alternância é um princípio pelo qual as Licenciaturas necessitam para garantir a permanência dos sujeitos. [...] Conforme vimos refletindo no âmbito do Movimento da Educação do Campo, a institucionalização e consolidação da Alternância como modalidade de oferta da Educação Superior, na perspectiva da garantia do direito à educação para os sujeitos do campo, considerando as especificidades de seu modo de produzir a vida, e adequando a oferta da Educação Superior a estas determinações, constitui-se em um importante território conquistado pela Educação do Campo (p. 1304-1305).

Vimos que a concepção de alternância na LEdoC-UnB a projeta não só como ferramenta metodológica fundamental, mas também como uma concepção epistemológica, pois possibilita aproximar os processos de produção de conhecimento da Universidade da vida e das contradições reais vividas pelos sujeitos do campo bem como da realidade das Escolas do Campo.

## Projeto formativo do curso

Outro consenso que foi possível identificar nos artigos pesquisados foi o reconhecimento do projeto formativo do curso como proposta contra-hegemônica de formação. Tais artigos sinalizam o projeto formativo da LEdoC-UnB como possibilidade de formação antagônica a uma “epistemologia da prática”, visão hoje hegemônica nos cursos de formação docente no país. Isso significa que o curso de Licenciatura em Educação do Campo da UnB almeja promover a elevação dos níveis de consciência dos educadores que se propõe formar, por meio de processos educativos que permitem uma leitura crítica da realidade social, política e econômica da realidade do campo sem desconsiderar a totalidade dos fenômenos envolvidos:

O projeto de formação de Educadores do Campo, nessa direção, se constitui como perspectiva formativa distinta daquelas explicitadas em algumas das políticas de formação vigentes no país – a exemplo da epistemologia da prática e da formação por competência. Trata-se de uma perspectiva determinada e determinante de processos educativos fundamentados na leitura crítica da realidade social, política e econômica em que o campo, a educação, a sociedade e o Estado se inserem. (FERREIRA; MOLINA, 2015, p. 1188).

Além de rechaçar “a epistemologia da prática” na formação de docentes, o projeto formativo dessa licenciatura é contrário a uma lógica de mercantilização da educação na medida em que tem como prioridade a formação de um educador *“comprometido com seus territórios, com o desenvolvimento local, com a agricultura e a cultura local”*. (BRITO; MOLINA, 2015, p. 1310)

Outra potencialidade do projeto formativo da LEdoC-UnB sinalizada pelos artigos pesquisados é o estreito vínculo da formação com um projeto de classe:

No caso a Licenciatura em Educação do Campo que carrega esse legado de estar vinculada ao processo originário da Educação do Campo e é parte da conquista dos trabalhadores organizados, pode, de fato, ser um instrumento de luta e contribuir com a melhoria das condições de vida dos camponeses (PEREIRA; MOLINA, 2014, p. 1177).

Frisamos uma questão crucial decorrente dos processos de formação docente que relatamos que é o reforço no entendimento de Escola e educação como espaço de contra-hegemonia (FERREIRA, 2014b, p. 1212).

Nesse patamar de finalidades, a Escola do Campo – objeto de estudo e de trabalho dos Educadores do Campo – compreende um importante espaço de fortalecimento da luta camponesa inicialmente porque se origina de um projeto contra-hegemônico de campo, depois porque se sustenta no protagonismo dos sujeitos do campo em formação e porque o seu projeto político pedagógico busca contrapor-se à lógica de concepção e organização do trabalho pedagógico da escola hegemônica (FERREIRA, 2014a, p. 1187).

Essa evidência aproxima a LEdoC dos anseios dos sujeitos que, historicamente, forjaram essa política de formação. Uma proposta formativa na perspectiva da contra-hegemonia e da lógica mercantilista de educação deve se aproximar das lutas dos sujeitos do campo e combater uma proposta educacional que trata a educação como uma mercadoria.

### **Protagonismo dos movimentos sociais**

Outro ponto em comum entre os artigos pesquisados é o reconhecimento dos movimentos sociais amálgama da LEdoC. A vinculação concreta com os movimentos sociais é que dá sentido a essa Licenciatura. Isso significa que não basta uma proposta crítica de formação se ela não fortalecer as lutas sociais coletivas dos sujeitos do campo.

As Licenciaturas em Educação do Campo nasceram exatamente nesse processo que têm sido confirmados ao longo da história brasileira por disputa e luta dos Movimentos Sociais e de professores das Universidades engajados com outro projeto de educação para o país (BRITO; MOLINA, 2015, p. 1310).

Assim sendo, o movimento da Educação do Campo apoia-se em princípios basilares como o protagonismo dos Movimentos Sociais do Campo na proposição de políticas públicas educacionais, ou seja, a Educação do Campo emerge da organicidade dos trabalhadores camponeses e isso lhe dá sustentação e peculiaridade (FERREIRA, 2014a, p. 1184).

É importante destacar que os avanços obtidos na luta pela Educação do Campo foram devidos ao protagonismo real dos movimentos sociais e intelectuais orgânicos da classe trabalhadora do campo e isso forjou a conquista de importantes políticas públicas para o campo:

A conquista de importantes marcos legais capazes de dar suporte à luta deste Movimento; os programas educacionais destinados a estes sujeitos sociais; a abertura de espaços relevantes no âmbito da produção

de conhecimento nas universidades públicas (linhas de pesquisa de mestrado e doutorado em Educação do Campo; Observatórios da Educação do Campo; Cátedra Unesco/Unesp de Educação do Campo); a ampliação da capacidade de articulação entre os diferentes sujeitos coletivos e as organizações que lutam pela Educação do Campo, com a ampliação dos fóruns estaduais e a criação, mais recentemente, do próprio Fonec (FONEC, 2012, p. 14).

Esses avanços na legislação que legitimam a luta dos trabalhadores do campo, tal qual apresenta o Fonec (2012), demonstram a força dos movimentos sociais e coletivos organizados na conquista de programas educacionais destinados aos sujeitos do campo como o próprio Pronera; o Pronacampo; o PIBID Diversidade/Capes etc. Não obstante esses avanços, Molina (2015) alerta para o risco de essa representação dos movimentos sociais e sua influência nas LEdoC ter se tornado mera representação formal nos últimos anos.

### **Vinculação com as escolas do campo**

Entre os desafios postos ao processo de ampliação das Licenciaturas está o de garantir que sua realização se faça profundamente vinculado às escolas existentes nos territórios de origem dos educandos que a estão cursando (MOLINA, 2015):

As turmas de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília vão ao encontro do esforço da classe trabalhadora do campo de construir um novo projeto de desenvolvimento para o país, nelas pretende-se formar educadores comprometidos com o destino de suas comunidades, que liderem processos de mudanças e se articulem com as lutas das comunidades campesinas para permanecer nestes territórios, garantindo as condições de sua reprodução material a partir do trabalho na terra (PEREIRA, 2014, p. 1171).

Essa é uma proposta que está na gênese do curso, na forma como esse foi projetado, ou seja, uma formação que seja capaz de estabelecer um vínculo orgânico com as demandas da comunidade. Isso significa que a formação deve, além de garantir aos estudantes o acesso aos conhecimentos historicamente elaborados, fazer com que os estudantes possam compreender sua realidade, as contradições e tensões nelas existentes, instrumentalizando-os para que possam se organizar coletivamente e lutar pelas transformações necessárias em sua realidade.

Nesse sentido, Molina e Sá (2011) apresentam alguns princípios formativos que norteiam a prática pedagógica dos cursos de licenciatura e

tomam como base as relações necessárias entre a educação escolar e os processos desenvolvidos na vida comunitária. Essa é a essência de uma proposta que não se limita às dimensões curriculares e metodológica, mas considera a profunda articulação entre a escola e a comunidade.

A Educação do Campo compreende os processos culturais; as estratégias de socialização; as relações de trabalho vivida pelos sujeitos do campo em suas lutas cotidianas para manterem esta identidade, como elementos essenciais de seu processo formativo. (MOLINA; SÁ, 2011, p. 39).

A educação, nesse viés, não ocorre separada da compreensão dos estudantes como sujeitos de culturas e inseridos em uma comunidade, assim, a educação não se limita ao ambiente escolar, mas transcende a vivência da vida social-comunitária e as contradições que nela existem.

### **Auto-organização dos estudantes**

Outro aspecto apontado em relação aos elementos potenciais do curso de LEdoC- UnB é a proposta de auto-organização dos estudantes. Na Proposta Metodológica do curso (UnB/FUP, 2016) os estudantes são organizados em grupos de organicidade. Esses são grupos das turmas destinados a realizar trabalhos socialmente úteis e tarefas de gestão coletiva ao longo dos momentos de estudos, exercitando a autonomia dos educandos.

Nessa forma de organização os estudantes são agrupados em setores de trabalho, conforme a Proposta Metodológica do curso: Setor de trabalho é a base de organização do trabalho, compreendido como dimensão formativa do educador (UnB/FUP, 2016).

Na visão dos autores e artigos analisados, a auto-organização é entendida como elemento potencial do curso:

A inserção do trabalho coletivo e da auto-organização dos estudantes como prática escolar e intencionalidade do trabalho docente se fazem elementares para a construção da emancipação da Escola do Campo, que, por estar inserida no contexto do sistema capitalista, se encontra em constante confronto ideológico, político e pedagógico e, consequentemente, sujeita às mais acentuadas contradições (FERREIRA; MOLINA, 2016, p. 1718).

A organicidade propicia o aprendizado e o cultivo de novos valores relacionados com uma prática mais humanista e emancipatória de educação, visando à formação de pessoas mais engajadas e com valores

e princípios capazes de contribuir com os processos de luta para transformar a sociedade, em especial o campo brasileiro, em um lugar com mais justiça e dignidade para os camponeses (PEREIRA, 2014, p. 1178).

A análise dos artigos deixa evidente que a auto-organização é uma estratégia importante na formação dos estudantes, pois permite esse vínculo entre educação, trabalho e formação humana. Nota-se que é uma maneira de construir valores e comportamentos distintos da lógica da escola capitalista, pois os grupos de trabalho, além de estudar e realizar trabalhos socialmente úteis, também vivenciam uma formação sólida, coletiva, pautada nos princípios da solidariedade, autonomia, criatividade e engajamento político.

### **Considerações finais**

A partir das análises realizadas ao longo deste artigo, foi possível identificar elementos da organização do trabalho pedagógico da LEdoC que desencadeiam uma formação de educadores capazes de atuar na transformação da forma escolar das escolas do campo. Assim, a LEdoC-UnB investe esforços na constituição de uma proposta contra-hegemônica na formação de educadores do meio rural brasileiro quando se propõe a materializar uma concepção teórico-metodológica a partir da alternância pedagógica. Por meio dessa atitude possibilita tanto o acesso quanto a permanência da população do campo na universidade.

Além disso, ficou evidente, na análise dos artigos, que o projeto formativo do curso se distancia de uma “epistemologia da prática” na medida em que preconiza a elevação dos níveis de consciência dos sujeitos por meio de processos educativos que permitem uma intervenção crítica da realidade social, política e econômica.

Destaco ainda que a força que os movimentos sociais tiveram no momento do surgimento da LEdoC necessita ser retomada na continuidade desta proposta. Nesse sentido, Molina afirma:

Para que estas novas graduações possam cumprir os desafios para os quais foram desenhadas, como por exemplo, contribuir para formar educadores do campo capazes de promover a vinculação das Escolas do Campo com as lutas dos sujeitos camponeses para permanecer nestes territórios, esta presença dos Movimentos Sociais é imprescindível (MOLINA, 2015, p. 156).

Por fim, e não menos importante, esse artigo discutiu a auto-organização dos estudantes como potencialidade da LEdoC-UnB. Na epistemologia do conhecimento na qual a licenciatura se sustenta, o trabalho é visto como possibilidade de aproximar a educação à vida social, real, concreta dos sujeitos e se direciona para a superação da dicotomia entre a teoria e a prática, assim, o Projeto Metodológico da Licenciatura em Educação, tendo o trabalho como princípio educativo materializado na auto-organização dos estudantes, concretiza uma alternativa de síntese entre a teoria e a prática; entre a educação e o trabalho e, certamente, contribui com um projeto de transformação da sociedade, humanização e emancipação dos sujeitos.

## Referências

- ALENTEJANO, P. Questão Agrária e Agroecologia no século XXI. In: MOLINA, M. C et al. (Orgs.) **Prática contra-hegemônica na formação dos profissionais das ciências agrárias:** reflexões sobre agroecologia e educação do campo nos cursos do Pronera. Brasília: NEAD, 2014. p. 23-57.
- BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Sinopse estatística da educação básica:** censo escolar Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. – Brasília: O Instituto, 1999-2015.
- \_\_\_\_\_. Notas Estatística – **Censo Escolar 2016.** Brasília, MEC/INEP. Disponível em <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/notas\\_estatisticas/2017/notas\\_estatisticas\\_censo\\_escolar\\_da\\_educacao\\_basica\\_2016.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf)>. Acesso em 02 mar. 2017.
- BRITO, M. M. B; MOLINA, M. C. Reflexões sobre a expansão das Licenciaturas em Educação do Campo. In: XXIII SEMINÁRIO NACIONAL DA REDE UNIVERSITAS, 23, 2015, Belém. **Anais...** Pará: UFPA/ ICED, 2015, p. 1296–1314. Disponível em <[www.belempvirtual.com/seminarioUniversita](http://www.belempvirtual.com/seminarioUniversita)>. Acesso em 24 abr. 2015.
- \_\_\_\_\_. Estudo com egressos da Licenciatura em Educação do Campo da UnB no contexto da expansão da Educação Superior. In: XXIV SEMINÁRIO NACIONAL DA REDE UNIVERSITAS, 24, 2016, Maringá, **Anais...** Paraná: UEM, 2016. p. 1723– 1746. Disponível em <<http://www.ppe.uem.br/xxivuniversitas>> Acesso em 24 abr. 2015.
- CALDART, R. S. Por uma Educação do Campo: Traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, M. G. CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). **Por uma Educação do Campo.** 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- \_\_\_\_\_. Educação do Campo. In: CALDART, R. et al (Orgs). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012. p. 257-265.

- \_\_\_\_\_. **Sobre a especificidade da Educação do Campo e os desafios do momento atual.** Mimeo. 2015.
- FERNANDES, B. M. Diretrizes de uma Caminhada. In. ARROYO, M. G. CALDART, R. S. MOLINA, M. C. (Orgs.). **Por uma Educação do Campo.** 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- FERREIRA, M. J. L. Formação de educadores do campo por área de conhecimento e suas perspectivas. In: XXII SEMINÁRIO NACIONAL DA REDE UNIVERSITAS, 22., 2014, Natal. **Anais...** Rio Grande do Norte: UFRN, 2014a. p. 1181– 1196. Disponível em: <<http://universitas.ce.ufrn.br>>. Acesso em 24 abr. 2015.
- FERREIRA, M.; MOLINA, M. C. Comunicação e tecnologias da informação na formação de educadores para ampliação das perspectivas críticas dos sujeitos na Licenciatura em Educação do Campo da UnB. In: XXII SEMINÁRIO NACIONAL DA REDE UNIVERSITAS, 22., 2014b, Natal. **Anais...** Rio Grande do Norte: UFRN, 2014b, p. 1197– 1215. Disponível em <<http://universitas.ce.ufrn.br>>. Acesso em 24 abr. 2015.
- FERREIRA, M. J. L.; MOLINA, M. C. Trabalho docente na Licenciatura em Educação do Campo: Ampliando o debate e proposições para o trabalho coletivo entre universidade e Educação Básica do Campo. In: XXIII SEMINÁRIO NACIONAL DA REDE UNIVERSITAS, 23., 2015, Belém, **Anais...** Pará: UFPA/ ICED, 2015. p. 1296– 1314. Disponível em <[www.belembvirtual.com/seminarioUniversita](http://www.belembvirtual.com/seminarioUniversita)>. Acesso em 24 abr. 2015.
- \_\_\_\_\_. Ensino superior e alternância de tempos educativos – entrelaçando perspectivas para a formação de educadores do campo. In: XXIV SEMINÁRIO NACIONAL DA REDE UNIVERSITAS, 24, 2016, Maringá, **Anais...** Paraná: UEM, 2016, p. 1705– 1722. Disponível em <<http://www.ppe.uem.br/xxivuniversitas>>. Acesso em 24 abr. 2015.
- FONEC – FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO. 1., 2012, Brasília. **Notas para a análise do momento atual da Educação do Campo.** Brasília: Seminário Nacional, 2012.
- MANCEBO, D; VALE, A. A. do; MARTINS, T. B. Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n.60, p. 31-50, jan./mar. 2015.
- MOLINA, M. C; SÁ, M. L. Licenciatura em Educação do Campo na Universidade de Brasília: Estratégias Político-Pedagógicas na Formação de Educadores do Campo. In: MOLINA, M.C; SÁ, L. M. (Orgs.). **Registros e reflexões a partir das experiências-piloto** (UFMG, UnB, UFBA e UFS). Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

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

ALADIM JÚNIOR, H. A. **Educação do Campo:** a territorialização e a espacialização do MST. São Paulo: Annablume, 2010.

PEREIRA, N. P. MOLINA, M. C. Práticas educativas dos estudantes do território Kalunga/go do curso de graduação Licenciatura em Educação do Campo da UnB: contribuições do processo formativo da organicidade. In: XXII Seminário Nacional da Rede Universitas, 22, 2014, Natal. **Anais...** Rio Grande do Norte: UFRN, 2014. p. 1164– 1179. Disponível em <<http://universitas.ce.ufrn.br>>. Acesso em 24 abr. 2015.

SOUZA, M. A. **Educação do Campo:** Propostas e práticas pedagógicas do MST. Petrópolis: Vozes, 2006.

UnB. Universidade de Brasília. **Anuário estatístico 2015**. Disponível em: <[http://dpo.UnB.br/dados\\_institucional.php](http://dpo.UnB.br/dados_institucional.php)> acesso em 20 mar. 2017. Decanato de Planejamento e Orçamento, 2015.

UnB/FUP. Universidade de Brasília. **Projeto Metodológico – PROMET.** Licenciatura em Educação do Campo, 2016.

WANDERLEY, M. de N. A ruralidade no Brasil moderno. Por um pacto social pelo desenvolvimento rural. **Revista Uma nova ruralidade na América Latina.** IN. GIARRACA, Norma. Uma nueva ruralidade em América Latina?. Buenos Aires, Clacso, 2001.

## BIODATAS

**ANDERSON HENRIQUE COSTA BARROS (UFMA) – E-mail:** [andersonhcb2007@hotmail.com](mailto:andersonhcb2007@hotmail.com) – Licenciado em Matemática pela UFMA. Mestre em Matemática em Rede (PROFMAT). Docente da UFMA atuando no Curso de Licenciatura em Educação do Campo Ciências Agrárias e Ciências da Natureza e Matemática.

**ANDRÉ FLÁVIO GONÇALVES SILVA (UFMA) – E-mail:** [andre.flavio@ufma.br](mailto:andre.flavio@ufma.br) – Tecnólogo em Eletromecânica pelo CENTEC. Licenciado em Física pela URCA. Mestre em Física Teórica pelo Instituto de Física da UFAL. Docente na área de Ensino de Física no curso PROCAMPO da URCA e na área de Ensino de Física. Coordenador de Licenciatura em Educação do Campo-LEdoC da UFMA. Pesquisador no Núcleo de Pesquisa em Ensino de Física-NUPEF da URCA. Comendador em Ensino de Física pela Braslider (2014, 2015 e 2016). Atua na Pós-Graduação em Ensino de Física-URCA e Educação do Campo-UFMA. Pesquisando sobre Ensino de Física e Ensino de Ciências.

**ARLETE DE FREITAS BOTELHO (UEG) – E-mail:** [arletebotelho@uol.com.br](mailto:arletebotelho@uol.com.br) – Licenciada em Pedagogia pelo UNICEUB e em Geografia pela UEG. Especialista em Gestão da Educação Superior. Mestre em Economia Ambiental e Doutora em Políticas Públicas da Educação, ambas pela UnB. Pós-doutoranda em Políticas de Educação, Saúde Coletiva e Inclusão pela UFG. Professora da UEG, Campus de Formosa onde desenvolve estudos sobre educação superior, com ênfase em Avaliação Institucional. Pró-Reitora de Administração da UEG (2005/2009). Vice-Presidente da Comissão Própria de Avaliação (CPA) e Coordenadora da Avaliação Institucional Interna da UEG (2017). Diretora do Campus de Formosa (2018 a 2021).

**CARLOS EDUARDO MARTINS DA SILVA (UERJ) – E-mail:** [martinshistoriador@ig.com.br](mailto:martinshistoriador@ig.com.br) – Bacharel e Licenciado em História pela UERJ. Especialização em História do Brasil pela UCAM. Mestre em Educação pela UNIRIO. Doutorando em Políticas Públicas e Formação Humana na UERJ. Participante do OBEDUC/Políticas de Expansão da Educação Superior. Professor e pesquisador nas áreas: trabalho docente e ensino superior, história da educação e identidade docente.

**CÉLIA MARIA MACHADO DE BRITO (UECE) – E-mail: celia.brito@uece.com.br** – Bacharel em Ciências Sociais pela UFC. Especialista em Educação Popular/Educação de Jovens e Adultos pela UFC. Mestre e Doutora em Educação Brasileira pela UFC com estudos na área de Movimentos Sociais e Organizações Não Governamentais e Pós-Doutorado em Educação do Campo. Docente do Centro de Educação da UECE. Tem experiência na área de Educação de Jovens e Adultos, com ênfase em Educação Popular e Educação do Campo. Tem estudos na área das práticas educativas dos Movimentos Sociais/ONGs e Escola, Pedagogia de Paulo Freire e Escola comunitária.

**CLAUDIA MAFFINI GRIBOSKI (UnB) – E-mail: cgriboski4@gmail.com** – Licenciada em Pedagogia. Especialista em Gestão Escolar e Mestre em Engenharia da Produção na Área da Qualidade da Gestão Escolar pela UFSM. Doutora em Educação pela UnB. Professora da UnB. Diretora de Avaliação e Informações Gerenciais do Decanato de Planejamento, Orçamento e Avaliação Institucional da UnB e Pesquisadora Institucional da UnB. Tem experiência em gestão de políticas e avaliação de sistemas educacionais e docência da educação básica e superior. Desenvolve estudos e pesquisas sobre interprofissionalidade e tecnologias de educação em saúde, educação especial, acessibilidade, projetos pedagógicos, currículo e avaliação institucional.

**DAYANA VIVIANYSILVA DESOUZA (UFPA) – E-mail: dayanasouza@gmail.com** – Licenciada em Pedagogia e Especialista em Docência no Ensino Superior pela UFPA. Mestre em Educação e Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação na UFPA. Docente no IFET/PA - Campus Cametá. Pesquisadora no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo na Amazônia - GEPERUAZ/UFPA. Pesquisadora nas áreas de Formação de Professores, Currículo, Ribeirinhos, Educação do Campo na Amazônia.

**DIANA COSTA DINIZ (UFMA) – E-mail: dcostadiniz@gmail.com** – Licenciada em Pedagogia pela UFMA. Mestre em Educação pela UFMA. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática (REAMEC). Docente do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, na UFMA - Bacabal. Tutora do PET Conexões/Educação do Campo. Docente nas disciplinas Filosofia da Educação, Política e Planejamento Educacional, Gestão e Organização de Sistemas Educacionais, História da Educação e Educação do Campo. Realiza estudos e pesquisas vinculadas, concentradas em Política Educacional e Financiamento, Movimentos Sociais e Educação do Campo, Formação do Educador, Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico.

**EDINEIDE JEZINE (UFPB) – E-mail: edjezine@gmail.com** – Licenciatura em Pedagogia pela UFAM. Mestre em Educação pela UFPA. Doutora em Sociologia pela UFPE e Pós-doutorado na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias - Lisboa/PT. Professora da UFPB. Integra a Rede Iberoamericana de Investigação em Políticas de Educação (RIAIPE/CYTED) e do Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Membro da Rede Universitas/Br. Faz parte do Conselho de Redação da Revista Lusófona de Educação. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas de Educação Superior e Sociedade e a pesquisa Políticas de Educação Superior: os desafios da inclusão, acesso e permanência no contexto da expansão das Universidades Federais. Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior (MPPGAV), com publicação de livros e artigos nas seguintes temáticas: Extensão Universitária; Educação e Movimentos Sociais; Política de Educação Superior; Inclusão da Pessoa com Deficiência.

**EMILIANA MARIA DINIZ MARQUES (UFV) – E-mail: emiliana@ufv.br** – Bacharel em Psicologia na UFRJ e Artes Cênicas UNIRIO, com Licenciatura em Educação Artística (UNI-Rio). Especialista em Práticas Educativas Inclusivas, com ênfase nas relações de Gênero e Sexualidade na UEMG. Doutoranda do Programa Pós-Colonialismos e Cidadania Global, do Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra. Docente no departamento de Educação da UFV no curso de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Ciências da Natureza. Tem experiência no trabalho com Teatro do Oprimido em presídios, comunidade de pescadores, aterros sanitários, associações de bairros e comunidades rurais. Arte-educadora em escolas públicas de periferias.

**EUGÊNIO ALVARENGA FERRARI (UFV) – E-mail: eugenio.ferrari@ufv.br** – Bacharel em Agronomia e Mestrado em Extensão Rural pela UFV. Docente do curso de Licenciatura em Educação do Campo, no Departamento de Educação da UFV. Colaborador do Centro de Tecnologias Alternativas da Zona da Mata. Membro da Comissão Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica – CNAPO. Membro do Núcleo Executivo da Articulação Nacional de Agroecologia. Membro do Conselho Editorial da Revista Agriculturas. Tem experiência nas áreas de Educação do Campo e Agroecologia, atuando principalmente nos seguintes temas: educação popular, alternâncias educativas, metodologias participativas, construção do conhecimento agroecológico, desenvolvimento rural e agricultura familiar camponesa.

**GEORGINA NEGRÃO KALIFE CORDEIRO (UFPA) – E-mail: [ginalife@gmail.com](mailto:ginalife@gmail.com)** – Licenciada em Pedagogia pela UFPA. Especialista em Metodologia do Ensino Superior pela PUC/MG. Especialista em Educação a Distância pela UnB. Mestre em Educação pela UFPA e Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da UFRN. Professora da Faculdade de Educação do Instituto Ciências da Educação da UFPA e do Programa de Pós-Graduação Linguagens e Saberes na Amazônia, vinculado ao Campus de Bragança/UFPA. Compõe a Comissão Pedagógica Nacional do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA e coordena o Centro de Documentação e Memória em Educação de Jovens e Adultos na Amazônia. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Formação de Professores e Movimentos Sociais.

**GILSÉLIA MACEDO CARDOSO FREITAS (UBFB) – E-mail: [gilselia\\_freitas@hotmail.com](mailto:gilselia_freitas@hotmail.com)** – Licenciado em Pedagogia pela UNEB. Doutor pela Universidade del Mar - Udel Mar/ Chile. Docente do Centro de Formação de Professores da UFRB. Membro do Núcleo Docente Estruturante da Licenciatura em Educação do Campo - Ciências Agrárias. Docente do Mestrado Profissional em Educação do Campo, vinculada à linha 01. Membro do grupo de pesquisa OBSERVALE. Membro do grupo de estudo RIZOMAR - DEDC XII/UNEB. Compõe o Núcleo de Alfabetização e Educação Popular do Programa Tecelendo - CFP/UFRB. Membro da Pesquisa Nacional e em Rede da Expansão do Ensino Superior no Brasil - OBEDUC - Rede Universitas/Br. Atua nos seguintes temas: educação do campo, formação de professores, políticas públicas e educação do campo, concepções e princípios da educação do campo, escola do campo, organização do trabalho pedagógico, PRONERA, alfabetização e currículo.

**GLAUCIA DE SOUSA MORENO (UNIFESSPA) – Email: [glaucia@unifesspa.edu.br](mailto:glaucia@unifesspa.edu.br)** – Bacharel em Agronomia pela UFPA. Mestre em Agriculturas Familiares e Desenvolvimento Sustentável pelo Núcleo de Ciências Agrárias e Desenvolvimento Rural (NCADR) da UFPA/Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária - Amazônia Oriental/EMBRAPA. Doutoranda em Educação Científica e Tecnológica na UFSC. Docente Efetiva no Curso de Licenciatura em Educação do Campo na UNIFESSPA.

**HELLEN DO SOCORRO DE ARAÚJO SILVA (UFPA) – E-mail: [hellen.ufpa@gmail.com](mailto:hellen.ufpa@gmail.com)** – Licenciada em Pedagogia e Especialista em Formação docente na Amazônia pela UFPA. Mestre em Educação pela UEPA. Doutora em Educação pela UFPA na linha de Pesquisa Educação, Cultura e Sociedade. Docente da UFPA no Campus de Cametá na Faculdade

de Educação do Campo. Pesquisadora do Observatório da Educação Superior do Campo (OBEDUC) sobre Formação de professores do campo. Tem experiência como docente da Educação Básica, com ênfase no Ensino Fundamental e na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, nos últimos cinco anos vem acumulando experiência na área de Coordenação Pedagógica.

**HELOANNY ARAÚJO DE MORAIS NUNES (UFG) – E-mail: heloannynunes@hotmail.com** – Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Mestranda em Educação pela mesma universidade. Professora na Rede Municipal de Aparecida de Goiânia. Pesquisadora vinculada ao Observatório da Educação (OBEDUC).

**IZABEL CRISTINA MARTINS (UFPB) – E-mail: zabelmm@yahoo.com.br** – Licenciatura em Geografia na UFPB. Especialista em Gestão Educacional. Mestre e Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB. Membro do grupo de Estudo e Pesquisa de Educação Superior e Sociedade - GEPESS - Acesso e Permanência na Educação Superior - OBEDUC. Professora da Secretaria de Educação do Estado da Paraíba com experiência na área de Educação Básica, atuando na educação de jovens e adultos, com pesquisas e produções voltadas para os temas: educação de jovens e adultos, educação do campo, saber popular, identidade cultural, trabalho, escolarização, exclusão/inclusão.

**JACIARA OLIVEIRA LEITE (UnB) – E-mail: jacifef1@yahoo.com.br** – Licenciada em Educação Física pela UnB. Mestre em Educação Física pela UFSC. Doutoranda em Educação pela UnB. Professora da Faculdade de Educação Física e Dança da UFG, onde desenvolve pesquisas sobre Infância, Educação do Campo e Educação Física escolar bem como os projetos de extensão “Terra Encantada: gente miúda, direitos integrais” e “Educação Física para os Cerrados: contribuições para a formação humana de crianças, jovens e educadores/as do campo”.

**JANDERSON HONORATO ANDRADE (UEG) – E-mail: jandersonhonorato@gmail.com** – Licenciado em Educação Física pela UFG. Docente e Coordenador da Associação de Cultura e Esporte Audhaz. Pesquisa os seguintes temas: Educação do Campo, Educação Física Escolar, Formação de Professores/as e Formação de Atletas. Integrante dos projetos de extensão “Terra Encantada: gente miúda, direitos integrais” e “Educação Física para os Cerrados: contribuições para a formação humana de crianças, jovens e educadores/as do campo”.

**JENIJUNIO DOS SANTOS (UnB) – E-mail: jenijunio@hotmail.com**

– Licenciado em Pedagogia pela UEPA. Especialista em Psicologia Educacional - ênfase em psicopedagogia preventiva pela PUC-MG e em Gestão Ambiental pelas Faculdades Ideal - Belém-PA. Mestre em Educação pela UFPA. Doutorando em Educação na Faculdade de Educação da UnB. Docente da Faculdade Integrada Brasil Amazônia e Coordenador Pedagógico na Secretaria Municipal de Educação de Belém. Participa da Rede Universitas/Br e do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia (GEPERUAZ/UFPA).

**JOEL DIAS DA FONSECA (UFPA) – E-mail: jdjoel48@gmail.com** –

Licenciado em Pedagogia pela UFPA - Castanhal. Mestrando em Educação pelo Instituto de Ciências da Educação (ICED) da mesma universidade. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia (GEPERUAZ), onde desenvolve estudos sobre Formação de Professores, na perspectiva da Educação Popular e Educação do Campo.

**JOSÉ VIEIRA DE SOUSA (UnB) – E-mail: sovieira1@gmail.com** –

Licenciado em Pedagogia pela Associação de Ensino Unificado do Distrito Federal e em Letras pela UnB. Mestre em Educação e doutor em Sociologia pela mesma universidade. Professor da UnB, onde desenvolve estudos sobre educação superior, com ênfase em avaliação, expansão e democratização de acesso. Autor de livros e diversos capítulos de livros e artigos sobre avaliação da educação superior, além de desenvolver pesquisas financiadas pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) acerca desse tema. Organizador da Coleção Políticas Públicas de Educação, juntamente com Célio da Cunha e Maria Abádia da Silva, publicada pela Editora Autores Associados, em 2011, 2013 e 2014, e pela Líber Livro, em 2012.

**JOSENILSON GUILHERME DE ARAÚJO (UFMG) – E-mail: jonil.**

**araujo@hotmail.com** – Bacharel em Economia Doméstica pela União Pioneira de Integração Social - UPIS/DF. Bacharel e Mestre em Sociologia pela UnB. Analista em C&T no CNPq/MCT. Tem experiência na área de Economia Doméstica, com ênfase em Organização e Economia Familiar, na área de Sociologia, com ênfase em Educação, Família, Trabalho e Sociologia do Trabalho Doméstico, na área de Educação, com ênfase em Educação Sexual, Ensino Superior e Fomento à Pesquisa em Educação.

**JULIANA RODRIGUES ROCHA (UFMA) – E-mail: julianabiorocha@**

**yahoo.com.br** – Licenciada em Ciências Biológicas pela UESPI. Especialista em Gestão Ambiental pela Faculdade Latino Americana de Educação

(FLATED). Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente pela UFPI. Docente da UFMA do curso de Licenciatura em Educação do Campo em Bacabal. Vice-Cordenadora do curso de Especialização em Educação do Campo da UFMA. Atua nas áreas de Meio Ambiente com ênfase em Educação Ambiental e recursos hídricos e na área de Ensino de Ciências com ênfase em Ciências Biológicas.

**MAÍSA APARECIDA DE OLIVEIRA (UFMG) – E-mail: maisavrb@hotmail.com** – Licenciada em Pedagogia pela UFV. Mestre e Doutora em Educação pela UFSCar. Docente na UFV. Membro do Grupos de Pesquisas: Sociologia, Trabalho e Educação; Observatório e pesquisa das políticas de avaliação da educação superior (POW1); e Educação, conhecimento e processos educativos. Foi bolsista FAPESP no Mestrado e no Doutorado desenvolvendo pesquisas sobre os impactos da produtividade/produtivismo acadêmica(o) na formação do estudante da graduação e da pós-graduação, bem como o processo de produção de conhecimento científico. Membro-pesquisadora da Rede Universitas/Br.

**MARCELO FABIANO RODRIGUES PEREIRA (UnB) – E-mail: gadaro02@gmail.com** – Licenciado em Pedagogia pela UEG. Mestre em Educação pela UnB. Docente da Educação Básica na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Doutorando em Educação na UnB na linha Educação Ambiental e Educação do Campo.

**MÁRCIA MARIANA BITTENCOURT BRITO (UnB) – E-mail: marciamarianabittencourt@gmail.com** – Licenciada em Pedagogia pela UFPA. Especialista em Metodologia da Educação Superior. Mestre em Educação pela UFPA. Doutorado em Educação pela UnB. Pertence ao Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia (GEPERUAZ - UFPA) e ao Grupo de Estudo e Pesquisa em Materialismo Histórico-Dialético (CONSCIÊNCIA - UnB). Atua na Docência e Gestão da Educação Básica e Superior (Direção, Supervisão e Coordenação) e na Formação de Professores. Desenvolve pesquisa sobre Formação de Professores, Educação do Campo, Educação Superior, Políticas Públicas.

**MÁRCIO GOMES DA SILVA (UFV) – E-mail: marcio.gomes@ufv.br** – Bacharel em Gestão de Cooperativas. Mestre em Extensão Rural Pela UFV. Docente do Departamento de Educação da UFV, do curso de Licenciatura em Educação do Campo com Habilitação em Ciências da Natureza. Desenvolve atividades de pesquisa e extensão nas áreas de Agricultura Familiar, Economia Solidária e Agroecologia.

**MARCO AURÉLIO SANTIAGO CORRÊA (UFPA) – E-mail: marco.asc12@gmail.com** – Licenciando em Pedagogia pela UFPA. Bolsista de Graduação - Sub 7 (OBEDUC) da Universidade Federal do Pará. Tem experiência na área de Educação.

**MARIA CÉLIA VIEIRA DA SILVA (UNIFESSPA) – E-mail: maria.silva@unifesspa.edu.br** – Licenciada em Pedagogia e Mestre em Agriculturas Amazônicas e Desenvolvimento Sustentável pela UFPA. Docente da UNIFESSPA, onde desenvolve atividades de ensino-pesquisa-extensão sobre currículo, juventude e formação de professores e professoras do campo.

**MARIA CRISTINA DA SILVEIRA GALAN FERNANDES (UFSCar) – E-mail: mcsfernandes@gmail.com** – Bacharel em Ciências Sociais pela UNIMEP. Mestre em Ciências Sociais pela PUC/SP. Doutora em Educação Escolar pela UNIMEP/Araraquara. Professora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Escolar e Sociologia da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino superior, trabalho docente, qualidade de ensino, currículo, política educacional e avaliação.

**MARIA JUCILENE LIMA FERREIRA – E-mail: jucileneferreira@gmail.com** – Licenciada em Pedagogia pela UNEB. Mestre em Educação pela PUC/MG. Doutora em Educação pela UnB. Docente da UNEB e colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade. Atua com o componente curricular Pesquisa e Prática Pedagógica. Vice-líder do Grupo de pesquisa: Educação do Campo, Trabalho, Contra Hegemonia e Emancipação Humana (UNEB/CNPq) e Vice-coordenadora do Núcleo de Pesquisa e Extensão do DED. Coordenadora da Comissão Departamental de Estágio Curricular Supervisionado. Membro do grupo de pesquisa Formação, Linguagens e Educação - FEL (UNEB/CNPq). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Materialismo Histórico-Dialético e Educação (CONSCIÊNCIA)/UnB. Desenvolve pesquisa na área de Educação do Campo, formação de professores, trabalho docente, profissão e profissionalidade docente.

**MAURA PEREIRA DOS ANJOS (UNIFESSPA/UnB) – E-mail: mauraanjos@unifesspa.edu.br** – Licenciada em Pedagogia na UFPA. Mestre em Agriculturas Familiares e Desenvolvimento Sustentável no Programa de Pós-Graduação em Agriculturas Amazônicas no Mestrado em Agriculturas Familiares e Desenvolvimento Sustentável - MAFDS - NCADR/UFPA. Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em

Educação da UnB. Pesquisadora do Observatório Nacional da Educação do Campo (UNB/UFS/UFPA/UNIFESSPA) e da Rede Universitas/Br. Docente efetiva da UNIFESSPA. Faz parte do GT sobre Formação de Professores na Educação Básica do Fórum de Educação do Campo no Sudeste do Pará. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Formação docente, Currículo e Educação do Campo.

**MIRIA TATIANE DOS SANTOS (UFRB)** – E-mail: [miristatiane@msn.com.br](mailto:miristatiane@msn.com.br) – Licencianda do curso de Educação no Campo na UFRB.

**MÔNICA CASTAGNA MOLINA (UnB)** – E-mail: [mcastagnamolina@gmail.com](mailto:mcastagnamolina@gmail.com) – Bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais pela PUCC. Especialista em Políticas Públicas e Governo pela UFRJ. Mestre em Sociologia pela UNICAMP. Doutora em Desenvolvimento Sustentável pela UnB e Pós-Doutorado em Educação pela UNICAMP. Professora da UnB na Licenciatura em Educação do Campo e do Programa de Pós-Graduação em Educação. Integra a pesquisa Formação Docente e a Expansão do Ensino Superior, na coordenação do Sub 07: Educação Superior do Campo pelo Projeto Observatório da Educação do Campo da CAPES. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Sociologia da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação do Campo, Formação de Educadores, Políticas Públicas, Reforma Agrária, Desenvolvimento Sustentável.

**NEILZA BRITO DE OLIVEIRA NUNES (UFRB)** – E-mail: [neilzanunes12@hotmail.com](mailto:neilzanunes12@hotmail.com) – Licencianda do curso de Educação no Campo na UFRB. Bolsista do PIBID Diversidade

**NÉLI SUZANA QUADROS BRITTO (UFSC)** – E-mail: [neli.s.b@ufsc.br](mailto:neli.s.b@ufsc.br) – Bacharel em Ciências Biológicas e Licenciatura em Ciências pela UFRGS. Mestre e Doutora em Educação pela UFSC. Docente na UFSC no curso de Licenciatura em Educação do Campo na área de Ciências da Natureza e Matemática, e no Programa de Pós-graduação de Educação Científica e Tecnológica. Presidente da Regional Sul da Associação Brasileira de Ensino de Biologia. Coordenadora de Subprojeto Área de Ciências da Natureza e Matemática no PIBID Diversidade na Licenciatura em Educação do Campo da UFSC. Pesquisadora dos grupos: CASULO - Pesquisa e Educação em Ciências e Biologia; e GEPECISC - Grupo de Estudos e Pesquisa em Ensino de Ciências SC, ambos da Universidade Federal de Santa Catarina. E integra a pesquisa do Sub-projeto 7 - Expansão da Educação Superior no Campo vinculado a pesquisa sobre a Expansão da educação superior no Brasil.

**OSCAR FERREIRA BARROS (UFPA) – E-mail: [ofbarros@ufpa.br](mailto:ofbarros@ufpa.br)** – Licenciado em Pedagogia pela UEPA. Especialista em Educação, Cultura e Organização Social pela UFPA. Mestre em Educação pela UFPB. Doutorando em Educação pela UFPA. Docente da UFPA - Cametá. Líder do Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão em Educação do Campo na Região Tocantina (GEPECART/UFPA). Integra a Coordenação do Fórum de Educação do Campo, das Águas e da Floresta da Região Tocantina/Pa-FECAF. Realiza pesquisas e formações de professores nas temáticas: Educação do Campo, Escolas Multisseriadas, EJA, Currículo e Planejamento, Didática, Organização do Trabalho Pedagógico, Pesquisa Educacional e Educação em Espaços Não-Escolares.

**PAULA LOPES DE PAULA (UFG) – E-mail: [paula.briguiza@gmail.com](mailto:paula.briguiza@gmail.com)** – Licenciada em Artes Cênicas pela UFG. Artista e Arte educadora. Trabalha no Instituto de Pesquisa e Extensão em Arte Educação e Tecnologias Sustentáveis - IPÊ Artes (Secretaria de Educação, Cultura e Esporte de Goiás - SEDUCE). Pesquisa os seguintes temas: Educação do Campo, Teatro, Música, Composição Musical e Artes. Integrante dos projetos de extensão “Terra Encantada: gente miúda, direitos integrais” e “Educação Física para os Cerrados: contribuições para a formação humana de crianças, jovens e educadores/as do campo”.

**RAIMUNDO EDSON PINTO BOTELHO (UFMA) – E-mail: [raimundobotelho@yahoo.com.br](mailto:raimundobotelho@yahoo.com.br)** – Bacharel em Geografia pela UFMA. Mestre em Geografia pela UFRN. Doutor em Políticas Públicas pela UFMA. Docente da UFMA. Coordenador do Curso de Licenciatura em Educação do Campo - Bacabal. Produção nas áreas de Agrária e Econômica, ênfase aos aspectos ligados à dinâmica territorial, das lutas sociais, Políticas Públicas, relações de trabalho e Educação do Campo.

**RAMOFLY BICALHO DOS SANTOS (UFRRJ) – E-mail: [ramofly@gmail.com](mailto:ramofly@gmail.com)** – Licenciado em História na UFF e em Pedagogia na UERJ. Mestre em Educação na UFF e Doutor em Educação na UNICAMP. Pós-Doutorado em Educação na UFF. Docente na UFRRJ, lotado no Departamento de Educação do Campo, Movimentos Sociais e Diversidade. Docente na Licenciatura em Educação do Campo, no PPGEA – Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola e no PPGEduc – Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. Atua com as seguintes temáticas: História da Educação do Campo e os Movimentos Sociais. Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos.

**ROSILDA SILVA COSTA (UFPA) – E-mail: rosildacosta936@gmail.com** – Licencianda em Educação no Campo na UFPA. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ciências Agrárias e Naturais.

**SALOMÃO ANTÔNIO MUFARREJ HAGE (UFPA) – E-mail: salomao\_hage@yahoo.com.br** – Bacharel em Agronomia e Licenciado em Pedagogia. Mestre em Educação: Supervisão e Currículo. Doutor em Educação pela PUC/SP. Docente do Instituto de Ciências da Educação da UFPA e do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Linguagens e Saberes da Amazônia. Bolsista produtividade do CNPq. Coordena o Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia, Integra a Coordenação do Fórum Paraense de Educação do Campo na área de Educação, privilegia as seguintes temáticas: educação do campo, políticas educacionais, educação de jovens e adultos, currículo e formação de professores na Amazônia.

**SILVANA LÚCIA DA SILVA LIMA (UFRB) – E-mail: silvana@ufrb.edu.br** – Licenciada e Mestra em Geografia pela UECE. Doutora em Geografia pela UFS. Docente da UFRB, onde desenvolve estudos sobre Formação territorial, Agroecologia e Educação do Campo. Coordenadora da Revista Entrelaçando; coordenador do Núcleo de Estudos em Agroecologia e Educação do Campo da UFRB/CNPq e membro do Conselho Editorial da Editora UFRB. Coordenadora Pedagógica do curso de Tecnologia em Agroecologia [Pronera-UFRB-Efase] e membro da Coordenação Pedagógica Nacional do Pronera (CPN).

**SUELY FERREIRA (UFG) – E-mail: suelyferreira13@gmail.com** – Licenciada em História pela UFG. Licenciada e Bacharel em Psicologia pela PUC/Goiás. Mestre em Educação pela PUC/Goiás. Doutora em Educação pela UFG e realizou Estágio Pós-Doutoral pela USP. Professora da Faculdade de Educação da UFG. Desenvolve pesquisas sobre educação superior com ênfase nas alterações político-acadêmicas, na expansão e na interiorização, principalmente, das instituições públicas. Autora de capítulos de livros e artigos sobre os temas mencionados.

**TATIANA PIRES BARRELLA (UFV) – E-mail: tatiana.barrella@ufv.br** – Bacharel em Agronomia pela UFV. Mestre em Fitotecnia (Produção Vegetal) e doutor em Fitotecnia (Agroecologia). Pós-doutorado em Fitotecnia. Docente da UFV, no Departamento de Educação, atuando no curso de Licenciatura em Educação do Campo. Tem experiência na área Agroecologia e Educação do Campo - formação de educadores e práticas de ensino.

**TERCIANA VIDAL MOURA (UFRB) – E-mail: [tercianavidal@ufrb.edu.br](mailto:tercianavidal@ufrb.edu.br)** – Licenciada em Pedagogia. Especialista em Metodologia do Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação. Mestre em Educação e Contemporaneidade, todos pela UNEB. Doutoranda em Ciências da Educação pela Universidade do Minho. Docente da UFRB no Mestrado Profissional em Educação do Campo da UFRB. Coordenadora de Área do PIBID Diversidade. Integra a Equipe executiva do Programa Prodocência no Centro de Formação de Professores-CFP da UFRB. Membro do Laboratório Interdisciplinar de Formação de Professores- LIFE. Atua na área de formação de professores, gestão, políticas públicas educacionais com ênfase nas seguintes temáticas: estágio curricular supervisionado em Educação, avaliação em educação, Educação do Campo, classes multisseriadas, trabalho docente, gestão e organização do trabalho pedagógico, Coordenação Pedagógica, formação de professores em serviço, Ensino de Ciências Naturais, Alfabetização Científica, Etnomatemática, Diversidade, Relações étnico-raciais e educação e gestão da aprendizagem escolar. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Observatório da Educação do Campo da Região do Vale do Jiquiriçá - OBSERVALE.



#### SOBRE O LIVRO

Formato:	16x22,5cm
Tipologia:	Adobe Garamond Pro
Papel de Miolo:	Off-Set 90g
Papel de Capa:	Triplex 250g
Número de Páginas:	430
Suporte do livro:	E-book

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS  
BR-153 – Quadra Área, Km 99 – 75.132-903 – Anápolis-GO  
[www.ueg.br](http://www.ueg.br) / Fone: (62) 3328-1181

2018  
Impresso no Brasil / Printed in Brazil



Os textos apresentados na obra traduzem resultados de estudos desenvolvidos no âmbito do Projeto Integrado "Políticas de Expansão da Educação Superior no Brasil"/OBEDUC, estruturado em sete subprojetos. Em cada um desses subprojetos foram apresentados artigos, selecionados previamente por um Comitê Científico, designado pela Coordenação Local do evento. Considerando o elevado número e a qualidade dos artigos produzidos a partir da temática central "Direito à Educação Superior Pública no Contexto da Crise Brasileira", os trabalhos apresentados durante o Seminário foram organizados na presente publicação, que está estruturada em cinco e-books.



ISBN: 978-85-5582-051-9