

INTER • AÇÃO



Dossiê: O direito à Educação do Campo: trajetórias de lutas, resistências e desafios.

e-ISSN: 1981-8416

INTER●AÇÃO

Revista da Faculdade de Educação da UFG

47

Goiânia, n. 2, maio/ago., 2022



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
Reitora
Angelita Pereira de Lima



FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Direção
Lueli Nogueira Duarte da Silva
Priscilla Melo Ribeiro de Lima

EDITORA

Miriam Fábila Alves

EDITORA ADJUNTA

Karine Nunes de Moraes

EDITOR ADMINISTRATIVO/SECRETÁRIO DA REVISTA

Rodrigo Gouvêa Rodrigues

COMITÊ EDITORIAL

André Barcelos Carlos de Souza, Catarina de Almeida Santos, Ged Guimarães, Kellen Cristina Prado da Silva,
Liliane Barros de Almeida, Márcio Penna Corte Real, Rachel Benta Messias Bastos.

CONSELHO EDITORIAL

Afrânio Mendes Catani, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, Brasil
Andréia Ferreira da Silva, Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Campina Grande, PB, Brasil
Andrés Franco Aguilar, Universidad Mayor de San Andrés, Bolívia
Ângelo Ricardo de Souza, Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, Paraná, Brasil
Almerindo Janela Afonso, Universidade do Minho (U.MINHO), Braga, Portugal
Armando Alcântara Santuário, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), C. de México, D.F, México
Belmiro Gil Cabrito, Universidade de Lisboa (ULISBOA), Lisboa, Portugal
Bruno Bontempi Júnior, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, Brasil
Catalina Rivera Guitierrez, Universidad Católica de Temoco, Chile
Cecília Hanna Mate, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, Brasil
Eleonora Badilla Saxe, Universidad La Salle, Costa Rica
Elizabeth Miranda Lima, Universidade Federal do Acre (UFAC), Acre, Brasil
Emílio Peres Facas, Universidade de Brasília (UnB), Distrito Federal, Brasil
François Vatin, Université de Paris X, Nanterre, França
Helena Modzelevski, Universidad de la Republica, Chile
Herminia Hernández Fernández, Universidad de la Habana, Cuba
Hilda Mar Rodríguez Gómez, Universidad de Antioquia, Medellín, Colômbia
Humberto Humbane, Universidade de Maputo (UP), Moçambique
Jane Bezerra de Sousa, Universidade Federal do Piauí (UFPI), Piauí, Brasil
José Carlos Libâneo, Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO), Goiânia, Goiás, Brasil
José Gonzáles Monteagudo, Universidad de Sevilla, Espanha
José Leon Crochik, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, Brasil
Lia Machado Fiuza Fialho, Universidade Estadual do Ceará (UECE), Ceará, Brasil
Luciana Esmeralda Ostetto, Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, Rio de Janeiro, Brasil
Luisa Cerdeira, Universidade de Lisboa (ULISBOA), Lisboa, Portugal
Márcia Angela da Silva Aguiar, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, Pernambuco, Brasil
Maria Cristina Parra Sandoval, Universidad del Zulia (LUZ), Maracaibo, Zulia, Venezuela
Maria D. Espindola Fernandes, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campo Grande, MS, Brasil
Mariana Cunha Pereira, Universidade Federal de Roraima (UFRR), Roraima, Brasil
Marília Costa Morosini, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), Porto Alegre, RS, Brasil
Mário Luiz Neves de Azevedo, Universidade Estadual de Maringá (UEM), Paraná, Brasil

Mirza Seabra Toschi, Universidade Estadual de Goiás (UEG), Anápolis, Goiás, Brasil
Mônica Martins, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Santa Catarina, Brasil
Monique Andries Nogueira, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Brasil
Nádia Cuiabano Kunze, Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT), Mato Grosso, Brasil
Pedro Ribeiro Mucharreira, Universidade de Lisboa (ULISBOA), Lisboa, Portugal
Pérsida da Silva R. Miki, Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Amazonas, Brasil
Raul Bernal Meza, Universidad Nacional del Centro (UnicEN), Tandil, Buenos Aires, Argentina
Roberto Akira Goto, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil
Roberto Donoso Torres, Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela
Regina Célia Padovan, Universidade Federal do Tocantins (UFT), Tocantins, Brasil
Sauloéber Tarsio de Souza, Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Minas Gerais, Brasil
Sonia Xavier de Almeida Borges, Universidade Veiga de Almeida (UVA), Rio de Janeiro, Brasil
Tristan McCowan, University College London (UCL), London, United Kingdom
Vera Lúcia Jacob Chaves, Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém, Pará, Brasil

Inter-Ação é o periódico quadrienal da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás e do Programa de Pós-Graduação em Educação – FE/UEG. Seu objetivo consiste em publicar, mediante avaliação no sistema duplo-cego de pareceristas ad hoc e de membros do Conselho científico, trabalhos inéditos resultantes de estudos teóricos e pesquisas sobre a educação, abrangendo as seguintes linhas de pesquisa: Educação, trabalho e movimentos sociais; Estado, políticas e história da educação; Cultura e processos educacionais; Formação, profissionalização docente, práticas educativas; Fundamentos dos processos educativos.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS - UFG

INTER●AÇÃO

Revista da Faculdade de Educação da UFG

47

Goiânia, n. 2, maio/ago., 2022

Coordenadores do Dossiê:
Mônica Castagna Molina
Salomão Antônio Mufarrej Hage
Maria de Fátima Almeida Martins

Editoração Científica:
Amanda Reis Ristov - Revisora
Cátia Ana Balduino da Silva - Programadora Visual
Cláudia Oliveira de Moura Bueno - Bibliotecária
Gustavo Ponciano Cunha de Oliveira - Revisor
Jaqueline Taketsugu Alves da Silva - Bibliotecária
Larissa Landim de Carvalho - Revisora
Luciana Novaes Miranda - Designer
Luiz Carlos Siqueira Filho - Revisor
Maria Ayeska Andrade Echegaray - Revisora
Onia Arantes Albuquerque - Técnico - Administrativa

Ilustração da Capa:
Entre o Céu e a Terra (inferior à esquerda); Mimo da Natureza (inferior à direita); – Jairo Barbosa Moreira (JBM: amador de paisagens) (2022)
Camponesas e camponeses em luta pelo direito à educação (superior à esquerda); Escola da Terra (superior à direita) – Gildásio Jardim (2017; 2019)

Preparação dos Originais e Diagramação:
Rodrigo Gouvêa Rodrigues – Técnico em Assuntos Educacionais

Apoio Especial:
Programa de Apoio às Publicações Periódicas Científicas da UFG

Ficha Catalográfica

INTER-AÇÃO. Revista da Faculdade de Educação, UFG, v. 1, 1975 – Goiânia: FE/PPGE/UFG, v. 47, n. 2, maio/ago., 2022.

Quadrimestral.
ISSN: 1981-8416

1. Universidade Federal de Goiás – Faculdade de Educação – Periódicos.

CDU 370

Indexada em:
Bibliografia Brasileira de Educação – BBE. CIBEC/INEP/MEC
Clase (Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades)
DOAJ (Directory of Open Access Journals)
Edubase (Faculdade de Educação da Unicamp – Brasil)
Educ@ (Fundação Carlos Chagas – Brasil)
EZB (Electronic Journals Library)
Iresie (Índice de Revistas de Educación Superior y Investigación – México)
IBICT/SEER (<http://seer.ibict.br>)
Latindex (Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal)
Ulrich's Periodicals Directory
REDIB (Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico)
Portal de Periódicos CAPES

APRESENTAÇÃO DO DOSSIÊ TEMÁTICO

DIREITO À EDUCAÇÃO DO CAMPO: TRAJETÓRIAS DE LUTAS, RESISTÊNCIAS E DESAFIOS

A publicação do Dossiê “Direito à Educação do Campo: trajetórias de lutas, resistências e desafios” se faz num contexto político de extrema gravidade da história do nosso país. As ameaças à ordem democrática intensificam-se aceleradamente, com reiterados ataques das forças ultraconservadoras às instituições e poderes que materializam o Estado Democrático de Direito.

Como afirma Molina (2012), toda a construção do Movimento Nacional de Educação do Campo fundamenta-se em uma ideia central do próprio entendimento do que é a Democracia: o único regime político no qual o conflito é legítimo (CHAUÍ, 2003). O regime democrático está fundamentado na ideia do direito a ter direitos, sendo essa sua própria essência. Dois elementos centrais à sustentação do pensamento democrático, ou seja, o direito a ter direitos e a igualdade de todos perante a lei estão sendo devastados pelo avanço da hegemonia da coalizão de forças ultraconservadoras que, por meio do golpe jurídico-midiático-parlamentar de 2016, apropriou-se do Estado brasileiro.

Ao desvirtuar a concepção de direito e igualdade e redefinir o papel do Estado na garantia dos direitos sociais e uso dos fundos públicos para financiar políticas públicas, a perspectiva neoliberal e ultraconservadora que orienta o atual governo do país, tem atuado no sentido de facilitar a redistribuição dos recursos, outrora dirigidos às políticas sociais, para os grandes conglomerados empresariais que vêm transformando a educação em mercadoria.

Essa postura estatal é parte de um projeto que conduz à inevitável destruição e desconstrução de direitos sociais, exemplificadas pelos rigorosos cortes nos orçamentos para a Educação do Campo, no mesmo movimento em que se ataca a democracia liberal representativa (FREITAS, 2018) e os valores societários que ela edificou.

Ainda que sejam feitas críticas aos valores da democracia liberal representativa por causa da permanência da desigualdade estrutural que se esconde sob a igualdade perante a lei, o pressuposto da igualdade jurídica abriu importantes espaços de luta para a materialização dos direitos estabelecidos no ordenamento jurídico, mas não garantidos na prática. E o espaço para a existência das lutas por direitos é parte central do regime democrático. Embora se saiba dos limites da igualdade jurídico-política, é a partir de sua compreensão que tem sido possível o desenvolvimento das lutas por políticas públicas de Educação do Campo na história recente de nosso país.

Após o golpe, com o mandato de Bolsonaro, há uma ação intensa de destruição das políticas que visavam minimamente garantir direitos aos trabalhadores, sendo totalmente eliminado o financiamento de muitas delas, como por exemplo, os Programas Residência Agrária e Residência Agrária Jovem, ou mantidos em patamares mínimos para seu financiamento, situação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Todavia, seu estrangulamento financeiro não foi capaz de

extingui-lo, havendo enorme resistência e luta por parte dos sujeitos coletivos e das organizações que o conquistaram para a manutenção de seus cursos e turmas.

Ao analisar o processo de desconstrução das políticas públicas de Educação do Campo nos últimos cinco anos, Magda Santos e Conceição Paludo (2022) apontam uma questão central na análise das causas de sua estagnação: o profundo corte dos fundos públicos destinados a sua sustentação relaciona-se diretamente à perda da hegemonia de um projeto neodesenvolvimentista para o Brasil, vigente no intervalo de 2001 a 2016 (período em que as políticas de Educação do Campo cresceram e ganharam fôlego), interrompido com a retomada da ortodoxia neoliberal instalada com o golpe que destituiu a Presidenta Dilma Rousseff. As autoras citadas afirmam que tal modelo, embora apresentado como uma proposta “conciliatória” entre interesses neoliberais e nacional-desenvolvimentistas, construiu vias de equilíbrio entre interesses dos setores produtivos, por um lado, e parcelas da classe trabalhadora, por outro.

No período de hegemonia do projeto neodesenvolvimentista, fazia sentido o investimento dos recursos públicos para impulsionar o desenvolvimento de comunidades e territórios, fazendo frente ao crescimento global, puxando simultaneamente estratégias de desenvolvimento local. Isso porque o projeto neodesenvolvimentista tinha como foco promover, de fato, o desenvolvimento dos territórios, diminuindo as desigualdades sociais, sem porém, ter como ambição, nenhuma transformação estrutural capaz de acabar com a fonte das desigualdades, ou seja, a apropriação privada dos meios de produção.

Embora a perspectiva do que chamamos de materialidade de origem da Educação do Campo fosse exatamente o enfrentamento dessa contradição central a ser superada para a efetiva emancipação humana, seu horizonte final, o Movimento da Educação do Campo não deixou de ocupar os espaços e de construir as lutas por tais políticas públicas, mesmo sabendo de todas essas contradições, como, aliás, está expresso em vários de seus documentos (MOLINA, 2012; SANTOS *et al.*, 2020).

Contudo, é preciso compreender que esta não é somente uma disputa por espaços ou concepções, é sobretudo a disputa pela manutenção das próprias condições de reprodução material da vida dos camponeses. O acesso e permanência na terra e as possibilidades ou não de trabalho efetivo sobre ela são condição *sine qua non* de sua reprodução material. As políticas públicas que apoiam e viabilizam essa permanência são caminhos fundamentais para o fortalecimento ou enfraquecimento das estratégias de resistência do campesinato ao poderoso processo de desterritorialização que a hegemonia do agronegócio vem impondo ao modo de vida camponês.

Como um território em disputa, a Educação do Campo se constitui em oposição à concepção e modelo de campo materializados pelo agronegócio, com raiz na produção de mercadorias, de *commodities* e cujo sentido e finalidade são a produção de mais-valia. Conforme ensina a Sociologia Rural, o agronegócio significa uma ruralidade de espaços vazios, um campo sem gente, sem sujeitos. É o campo das propriedades monocultoras, da produção atrelada ao uso massivo de venenos e agrotóxicos para produzir incessantemente mais lucros, destruindo a vida humana, a natureza e seus ciclos.

Em direção oposta a essa, a perspectiva da proposta formativa da Educação do Campo tem profunda vinculação com o projeto histórico da classe trabalhadora e com o compromisso de contribuir na construção do projeto territorial camponês, no qual é imprescindível a realização da Reforma Agrária Popular, condição estruturante da desconcentração fundiária e base central da edificação de outro projeto de nação. Nesse contexto, a Educação do Campo é indissociável da luta pela terra, da Soberania Alimentar, da produção agroecológica, intenso protagonismo e participação popular na sua materialização.

De maneira intrinsecamente ligada às lutas e experiências acumuladas a partir dos cursos do PRONERA, em 2007 o Movimento conquista a criação do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO. Como é sabido, as Licenciaturas em Educação do Campo – LEdoCs foram concebidas com o objetivo de promover a formação, no âmbito da Educação Superior, de educadores(as) camponeses(as) que já atuam nas Escolas do Campo e de preparar a juventude camponesa que nelas possa vir a atuar.

Depois de quinze anos do início dessa política pública, as LEdoCs já estão implementadas em trinta e três IESs públicas, nas cinco regiões brasileiras, com quarenta e cinco cursos permanentes, visto que algumas universidades as ofertam em mais de um *campus*. Nesses cursos, estão matriculados cerca de seis mil educandos, com 585 docentes concursados na Educação Superior, atuando nessa modalidade de graduação. Apesar dos incontáveis prejuízos provocados pela pandemia de Covid-19 e pela enorme crise econômico-social que se abate sobre os trabalhadores, as Licenciaturas em Educação do Campo seguem tendo um papel fundamental na formação de educadores capazes de contribuir com a transformação da forma escolar, colocando as Escolas do Campo como parte importante da luta dos camponeses para permanecerem em seus territórios, conforme mostram os artigos presentes nesta publicação.

Desse modo, este Dossiê constitui-se como uma parte da memória das lutas e das resistências construídas coletivamente pelos sujeitos camponeses, por suas organizações e pelos pesquisadores(as) militantes que com eles constroem e dão vida à Educação do Campo. Composto de 20 artigos escritos por 50 pesquisadores de 37 instituições, este documento espelha, em grande medida, a expressiva territorialização da Educação do Campo no âmbito da produção de conhecimento no país. Entre as instituições que figuram nos textos, temos institutos e universidades federais de todas as regiões brasileiras, universidades estaduais, escolas de formação dos movimentos sociais, secretarias municipais e estaduais de educação, além de uma pesquisadora da Universidade do País Basco.

Com o intuito de propiciar esta visão do conjunto das políticas públicas de Educação do Campo, organizamos os artigos que integram o Dossiê em quatro grandes blocos, que serão apresentados a seguir, com uma breve síntese das principais questões que eles suscitam.

O primeiro bloco contém cinco artigos que tratam de diferentes dimensões do **PRONERA** e das políticas a ele vinculadas, tais como o **Residência Agrária** e o **Residência Agrária Jovem**, com duas excelentes experiências: uma do Centro-Oeste e outra da região Norte. Ambas as políticas são de extrema relevância para a materialização do projeto territorial camponês e a formação da juventude do campo. Integra ainda este bloco um trabalho indispensável que trata do papel e dos desafios da formação da juventude e da promoção do desenvolvimento rural através da **incorporação da Educação do Campo aos Institutos Federais brasileiros**.

Na sequência estão sete textos que tratam da **formação inicial de educadores do campo**, com as experiências de oferta das Licenciaturas em Educação do Campo, nos quais são abordados os desafios em relação a questões estruturantes dessa política, como a importância da democratização do acesso à Educação Superior pelos sujeitos camponeses; sua articulação com outras políticas como a de Residência Pedagógica; a centralidade da Alternância e o vínculo com os territórios dos educadores do campo em formação nas LEdoCs como elementos diferenciadores de sua matriz formativa.

De maneira imbricada com essas questões são apresentados, no terceiro bloco, quatro trabalhos que tratam das **políticas de formação continuada**, em que estão dispostas as experiências do Escola da Terra e de Programas de Extensão Universitária que se propõem a desenvolver processos de formação continuada para os educadores

do campo, realizados pela Universidade do Estado da Bahia e pela Universidade Federal de Pernambuco.

Por fim, são apresentados outros quatro artigos que tratam do elemento estruturante para a garantia do direito à educação aos sujeitos camponeses: o **fortalecimento da Escola Pública do Campo**, com as questões em torno de seu financiamento e disputas pelos fundos públicos, os desafios enfrentados pelas precárias condições do trabalho docente nessas escolas e a importância da valorização dos educadores e educadoras que nelas atuam.

Abrimos este Dossiê com o trabalho que trata das enormes contribuições do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Como afirmam Maria Antônia de Souza e Rosana Paula, o PRONERA “é a expressão mais forte da concepção da Educação do Campo. Mais forte porque tem e mantém a raiz no movimento social, aprofunda debates sobre a produção da existência humana e as relações entre classes no modo de produção capitalista”.

Os acúmulos gerados pelo PRONERA como política pública são referências obrigatórias e imprescindíveis ao estudo da preciosa construção histórica da classe trabalhadora no Brasil com a Educação do Campo. Nesse sentido, o referido texto tem papel essencial nesta publicação, pois traduz com maestria a dimensão histórica do Programa, confirmando que ele tem sido capaz de fortalecer articulações nacionais e regionais, avançando a partir da execução de suas centenas de projetos, de 1998, quando da sua criação, até o ano de 2022, na constituição de experiências educativas nas universidades. O PRONERA tem gerado e fortalecido grupos de pesquisas interinstitucionais e interdisciplinares vinculados a movimentos populares do campo, que tem contribuído com a consolidação de *práxis* político-pedagógica emancipatória da Educação do Campo.

Na sequência ao texto sobre o PRONERA, trazendo políticas públicas construídas vinculadas à ele, estão as três reflexões geradas pelas análises de experiências que executaram o Residência Agrária, em artigo produzido por Rafael Villas Boas; Beatriz Baides e Geraldo Gasparim e o Residência Agrária Jovem, com dois trabalhos: um de Debora Mendes; Marlo dos Reis e Kamila Wanderley, e outro de Clarice Santos; Eliene Novaes; Elisa Guaraná e Regina Coelly. Os três artigos expressam, com acurada descrição dos processos formativos por eles conduzidos, a centralidade da articulação entre os territórios; os modos de vida camponesa; a articulação do conhecimento científico e do saber popular para desencadear importantes transformações sociais e culturais; a importância das lutas pela recuperação da história e da memória camponesa como ferramentas de luta e ocupação de espaços pela juventude.

Fechando o primeiro bloco está o texto de André Pereira; Maicon Fontanive e Vicente Borges da Silva, que se propõe a trazer significativa discussão sobre os desafios e contradições dos percursos institucionais e formativos da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, com foco especial nos *Campi* que almejam atender demandas dos sujeitos coletivos de direitos do campo, águas e florestas. Além de preciso resgate histórico sobre o papel dos IFs, o artigo suscita atuais debates sobre a importância dos Institutos na construção de projetos participativos que contribuam com a promoção do desenvolvimento dos territórios camponeses, na perspectiva da Agroecologia e da Soberania Alimentar.

Abrindo o segundo bloco, que trata das políticas de formação inicial, trazemos o artigo de Ehrick Melzer, resultante de sua tese de doutorado, analisando a implementação do PROCAMPO, que ao lado do PRONERA, consiste numa das mais importantes políticas de Educação do Campo, dada a sua abrangência e territorialização nacional, conforme já destacado no início.

A partir da análise dos Micro-dados do Censo da Educação Superior de 2009 a 2018, Melzer analisou a implementação do PROCAMPO para compreender como ele garantiu o acesso à universidade das populações camponesas, confirmando as fundamentais transformações desencadeadas por tal política, afirmando que, de fato, “o PROCAMPO subverteu diversos paradigmas na universidade pública brasileira”.

Em diálogo com os resultados dessa tese, os demais escritos deste bloco, que trazem variadas pesquisas sobre as LEdoCs, demonstram também que essas Licenciaturas têm promovido uma significativa mudança no perfil de ingresso, sendo capazes de dar efetivas contribuições à inclusão de uma ampla diversidade de sujeitos camponeses na Educação Superior no Brasil.

Também dando centralidade à função das LEdoCs para a ampliação do acesso à Educação Superior, são apresentados os impactantes resultados das experiências da Universidade Federal do Pará - UFPA, da Universidade de Brasília - UnB e da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, no artigo produzido por Mônica Molina, Salomão Hage, Fátima Martins e Marcelo Pereira, ao demonstrar que os egressos desses cursos são ribeirinhos, extrativistas, pescadores, assentados da Reforma Agrária, acampados, quilombolas, bem como povos indígenas de diferentes etnias que têm ingressado em alguns cursos, como mostra a experiência da Universidade Federal da Grande Dourados, no texto de Jeanne Maciel e Andreia Sangalli.

São ainda de extrema relevância as contribuições das LEdoCs para desencadear mudanças nos processos de produção de conhecimento, que não se dão em separado das alterações que tais processos formativos provocam nos territórios rurais de origem de seus estudantes e egressos. Ao contrário. A riqueza da lógica formativa proposta está exatamente na simultaneidade dos processos que desencadeia. Neste sentido, o texto conjunto da UFPA; UnB e UFMG demonstra que

As pesquisas analisadas evidenciam que as LEdoCs propiciaram mudanças significativas não apenas na lógica de organização da Universidade, pela ruptura com paradigmas hegemônicos de organização didático-pedagógica, mas também fomentaram movimentos práticos de egressos(as) nos territórios de origem, de modo a promover o avanço do projeto territorial camponês. Esse movimento efetiva-se em mudanças sociais nos territórios investigados, ao mesmo tempo que várias pesquisas apontam significativa contribuição dessas práxis na produção do conhecimento na academia. As experiências apresentadas demonstram o quanto o processo de implementação e expansão das LEdoCs em contextos universitários distintos foi importante como política pública para a materialização de uma determinada concepção de formação docente, cuja leitura crítica do território é fundamental à compreensão do mundo. Assim o é por possibilitar pensar os sujeitos, e com eles, os espaços e suas formas de viver e permanecer no campo, em que terra, luta, trabalho, educação, território, cultura e identidade são referências fundamentais para a compreensão e transformação das contradições que envolvem a realidade desses sujeitos.

Também trazendo a importância dos vínculos com os territórios onde vivem esses educadores em formação, estão os elementos que compõem a Alternância nas LEdoCs, no texto de Isabel Antunes; Silvanete Pereira e Ramofly Bicalho. O trabalho sistematiza as diferentes estratégias de oferta da Licenciatura em Educação do Campo, nos cursos da Universidade Federal de Minas Gerais, da Universidade Federal do Espírito Santo e da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, destacando suas

potencialidades nas diferentes possibilidades de construção da relação universidades/territórios camponeses.

O texto da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, em grande medida, expressa as potencialidades e os desafios dos cursos ao articularem as lutas por terra, trabalho, território, identidade, Escolas do Campo e formação de educadores, pois trazem à tona as contradições a serem enfrentadas com a formação promovida pelas LEdoCs. Nesse sentido, José Henrique Néspoli, autor do referido trabalho, afirma que

Os alunos provêm principalmente de povoados rurais e comunidades geraizeiras localizadas no município de Rio Pardo de Minas (MG), região com maior número de estudantes participando do curso. Comunidades geraizeiras são populações tradicionais camponesas que vivem nos cerrados do norte de Minas Gerais e que combinam agricultura familiar com preservação da natureza e atividades de extrativismo sustentável no Cerrado. Além disso, os geraizeiros também se constituem como movimento social de luta pela terra, de defesa do território e de sua identidade. Lutam ainda pela preservação das águas e das nascentes, que estão sendo destruídas, envenenadas e apropriadas por grandes empreendimentos transnacionais. Atualmente essas comunidades rurais vivem ameaçadas pelo avanço do agronegócio do eucalipto e da mineração em suas terras. Portanto, os alunos advindos dessas comunidades agregam ao curso reflexões sobre saberes tradicionais, comunidades camponesas, movimento geraizeiro de luta pela terra, pela água e pela natureza, além de exemplos de resistência e superação das desigualdades sociais e das dificuldades na efetivação de seu direito à educação.

Apresentando profunda reflexão sobre a necessidade permanente da crítica e da busca da coerência teórica epistemológica no processo de formação de educadores do campo, está o artigo de Cleiciane Souza; Hellen Silva e Tiago Saboia, que aborda a experiência de implantação do Residência Pedagógica na Licenciatura em Educação do Campo da UFPA – Campus de Cametá. Apontado as contradições do referido Programa da CAPES, o artigo aponta os caminhos de superação de tais contradições indicando como a experiência descrita conseguiu participar do Programa, conduzindo, porém, a formação dos estudantes da LEdoC que nele ingressaram a partir da Epistemologia da Práxis, mantendo-se coerentes com os princípios da Educação do Campo.

Integra esse bloco a pesquisa sobre o processo de oferta da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Estadual do Ceará, em que são apresentadas as enormes lutas para conclusão da oferta de turma única no estado, expondo a resistência contínua dos movimentos sociais, estudantes e docentes da instituição para garantir a materialização e vigência das políticas de formação de educadores do campo. No trabalho, Sandra Gadelha; Diana Oliveira e Luís Furtado, mostram que, apesar da oferta do curso ter sido em turma única, variados são os desdobramentos territoriais das ações de seus egressos reafirmando a potencialidade e a necessidade de sua transformação em curso permanente, visto ser um dos estados com uma das mais ricas experiências de Escolas de Ensino Médio nos assentamentos de Reforma Agrária.

Na perspectiva das lutas de resistência, estão os artigos que apresentam experiências e refletem sobre os desafios à garantia da formação continuada aos educadores que atuam nas Escolas do Campo, porém entendendo-a como possibilidade de uma formação crítica que alarga a compreensão dos projetos de campo em disputa na sociedade brasileira como base para a formação de educadores.

Na Educação do Campo, luta-se pela imprescindibilidade do direito à formação continuada como condição *sine qua non* para qualificar a atuação docente. Como parte da luta de resistência aos desmontes das políticas de Educação do Campo desde o golpe de 2016, tem sido feito um grande esforço pela manutenção e continuidade do Programa Escola da Terra, atingido com cortes de recursos e drástica diminuição das turmas ofertadas.

Ilustrando a importância do Escola do Terra, o artigo da Universidade Federal da Fronteira Sul, de Ana Cristina Hammel e Tânia Bastiani, apresenta experiência inspiradora de formação continuada de educadores do campo, com ênfase na promoção de práticas agroecológicas, dialogando diretamente com a função dos educadores e das Escolas do Campo na construção do projeto territorial camponês.

Com a mesma intencionalidade de articulação da Agroecologia e da Educação do Campo, o artigo da Universidade Federal de Pernambuco, de Iranete Lima, Cynthia Carvalho e Aldinete Lima, socializa a experiência de formação continuada realizada pelo Escola da Terra e outros projetos de extensão a ele agregados, que se desafiaram a articular diferentes dimensões do conhecimento científico. Entre eles, destaca-se a interessante experiência de formação continuada em Educação Matemática Crítica, em curso realizado via plataformas digitais durante a pandemia.

Ambos os artigos tratam de uma dimensão central do projeto territorial camponês no qual cada vez mais se compreende que a Educação do Campo e a Agroecologia são absolutamente interligadas, constituem diferentes frentes de uma mesma luta, que é a manutenção do campesinato em seu território, a produção material de suas vidas a partir do trabalho na terra e na natureza.

Tal qual a Educação do Campo, a Agroecologia tem-se tornado um conceito cada vez mais em disputa. Ela está presente não só nos processos de formação continuada, mas também na formação inicial em várias LEdoCs. Tomando-a como matriz formativa relevante para os cursos de formação de educadores, o que é muito coerente com o projeto territorial camponês, as experiências apresentadas nesta publicação a têm compreendido tal qual Caldart (2021, p. 357), quando afirma que a Agroecologia

[...] pode ser definida como um processo vivo de sistematização científico cultural da transformação histórica da agricultura desde seus próprios fundamentos, ou seja, desde sua base camponesa. [...] Agricultura é cultivo da terra para produção de alimentos que são portadores de vida e a preservam. Vida humana e vida da natureza da qual o ser humano é parte. Em sua base a Agroecologia reúne práticas, conhecimentos científicos diversos, relações sociais, lutas políticas e práticas educativas. Tem raiz indígena e camponesa. Junta ciência e memórias ancestrais de cultivo da terra e de relação do ser humano com a natureza, para pensar outro paradigma de avanço das forças produtivas da agricultura.

Com tal compreensão de Agroecologia, reafirma-se seu papel fundante no processo de formação de educadores do campo, entendendo que ela pode não só fazer uma grande diferença nos processos de formação docente materializados pelas LEdoCs, quanto pode contribuir com as práticas pedagógicas dos educadores formados que atuam nas Escolas do Campo. E isso tem repercutido nas transformações em suas comunidades, como mostram os ricos relatos das experiências de formação continuada apresentadas nos textos que a tratam como matriz formativa.

Trazendo reflexões sobre experiências de formação continuada utilizando as plataformas digitais no contexto da Pandemia da Covid-19, entre os anos de 2020 e 2021, são apresentadas as abrangentes ações produzidas pela Universidade do Estado

da Bahia, através do “Centro Acadêmico de Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial Paulo Freire”. A entidade desenvolveu no período citado três projetos de formação de educadoras(es) que atuam e se interessam pelos estudos de Educação do Campo, Escola do Campo, Pedagogia da Alternância e Organização do Trabalho Pedagógico. As autoras Nalva Bogo, Jucilene Ferreira e Luzeni Carvalho sustentam que a experiência por elas analisada afirmou a importância da luta constante pelo acesso ao conhecimento e à formação continuada de perspectiva crítico-emancipadora como ato de resistência e posicionamento político em face do avanço da lógica do capital sobre os processos educativos no campo brasileiro. Afirmam que, para isso, contribuiu a clareza do referencial teórico utilizado na formação continuada de educadores do campo com fundamento na Epistemologia da Práxis e no Materialismo Histórico e Dialético, apesar das precárias condições objetivas para a oferta de cursos e estudos por mediação tecnológica.

Em diálogo com a experiência anterior, tendo também como base teórica o Materialismo Histórico e Dialético como método de interpretação e produção do conhecimento acerca das relações que perpassam o campo, a Educação do Campo e a Formação de Educadoras(es), no artigo da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Cláudia Silva e Arlete Santos analisam criticamente experiências de formação continuada vinculadas à Base Nacional Comum Curricular em execução nos sistemas públicos. Pontuando com firmeza as contradições de tal processo formativo, as autoras fazem relevantes questionamentos à lógica hegemônica fundamentada na Pedagogia da Prática, propondo rupturas com base na Epistemologia da Práxis, tomada como horizonte na formação de educadores na Educação do Campo.

Nesta direção de ampliar profundamente a relação com os educadores e Escolas do Campo, apresentamos na sequência quatro escritos que tratam de pesquisas nas e com as Escolas do Campo. Neles são socializadas preciosas experiências de processos de construção de uma escola que dialoga com as realidades e com os projetos de futuro dos sujeitos do campo, em que as práticas pedagógicas buscam ser efetivadas na perspectiva da Educação do Campo.

Desde a criação do Movimento da Educação do Campo em 1998, com a realização da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, em Luziânia, sua luta reafirma que a identidade da Escola do Campo que se busca construir não se vincula ao fato de ser uma escola nucleada, polarizada, anexa, seriada, multisseriada, multi-etapa, isolada, ciclada, ou de outra natureza de organização do ensino que as redes públicas venham a assumir. Isso porque entende-se que a Escola do Campo não é um tipo diferente de escola, mas uma escola em movimento, que reconhece e contribuiu para fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, os quais podem, por sua vez, contribuir no processo de humanização do conjunto da sociedade com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito próprio de ser, de viver e de se reproduzir socialmente (BENJAMIN; CALDART, 2000).

Embora as Escolas do Campo estejam em movimento, elas nem sempre se movimentam no sentido de assumir o “jeito próprio de ser e de viver dos povos do campo”. Na maior parte das vezes, o movimento que ocorre nessas escolas “não fortalece os povos do campo como sujeitos de direitos, e não valoriza as lutas, a história, o trabalho, os saberes, as culturas” dos sujeitos camponeses, como bem destacam Angelita Santos e Cecília Ghedini, em suas contribuições a este Dossiê.

A partir da síntese de reflexões produzidas em dissertação que descreveu e analisou experiências em seis Escolas do Campo do Paraná, as autoras citadas reconhecem a importância dos dispositivos legais já existentes que estabelecem os parâmetros de qualidade para o atendimento da educação nos territórios do campo. As escolas nas quais desenvolveu-se o trabalho foram conquistadas e estão localizadas em

territórios construídos com o protagonismo dos movimentos e organizações sociais representativos dos povos camponeses, mas, como na grande maioria das escolas do sistema público do campo, estes eram totalmente ignorados. Com a promoção de um conjunto de ações organizadas com a comunidade e com os educadores, se conseguiu com intenso processo de formação, revisões nos projetos políticos pedagógicos das escolas e a incorporação de inovadores mecanismos de participação da comunidade na escola. A experiência apresentada é extremamente rica e inspiradora como um caminho concreto de restabelecimento de vínculos entre educadores, educandos e a comunidade, aproximando a escola e seus planos de ensino da realidade e dos desafios das populações camponesas.

Há evidências na diferenciação positiva conquistada em marcos legais pelo Movimento da Educação do Campo, possibilitando avanços em alguns processos educativos escolares e nas práticas pedagógicas dos professores e professoras com as referências estabelecidas por esses dispositivos legais. No entanto, os textos aqui compartilhados reafirmam que, embora sejam importantes tais avanços legais, eles não têm sido suficientes para incidir na melhoria das condições de oferta, considerando a qualidade socialmente referenciada, defendida pelas organizações e movimentos sociais que defendem a Educação Pública e a vinculação com os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos povos do campo, conforme demanda o Movimento da Educação do Campo.

O cenário de precarização das condições de oferta da escolarização aos sujeitos do campo e de (des)regulamentação e intensificação das condições de trabalho dos professores que atuam nesse território indica a necessidade de muitos enfrentamentos e lutas pela ampliação e garantia de direitos que possibilitem a afirmação da Escola Pública do Campo e a melhoria das condições de trabalho e de vida de seus professores e professoras.

Neste sentido, as reflexões contidas no artigo Tânia Cruz e Gisele Masson revelam que as condições de trabalho são decisivas para a permanência dos professores na carreira do magistério no campo. Evidenciam que essas condições permanecem invisibilizadas nas políticas educacionais e nos planos de carreira municipais, e quando incluídas nas normativas existentes nos planos de carreira, limitam-se à gratificação de deslocamento e docência em escolas multisseriadas, expondo uma situação de desvalorização desses profissionais, não considerando as especificidades das atividades que desenvolvem.

As desigualdades sociais, econômicas e culturais que o campo brasileiro abriga exigem profundas e intensas lutas para romper com os antagonismos e contradições do sistema capitalista de produção, que gera e reproduz tais desigualdades. Porém, no atual momento de intensa disputa pelos fundos públicos pelos setores privados, pelos reformadores empresariais da educação, tem diminuído ainda mais as reais condições de existência das Escolas do Campo. Neste sentido, são importantes sinalizadores para as lutas, os cuidadosos e importantes dados levantados por Cacilda Cavalcanti e João Paulo Dantas sobre a insuficiência do financiamento da Educação Básica do Campo.

Nos estados e regiões onde quase não se conta com a organicidade de movimentos e organizações sociais populares, dezenas de escolas localizadas no campo têm sido abruptamente fechadas pelas administrações públicas, numa perspectiva impositiva que desrespeita o direito de crianças e jovens, sem considerar o território e as peculiaridades dessa população. Adota-se a polarização ou nucleação das escolas rurais, seguindo a lógica perversa da perspectiva mercadocêntrica, como tão bem denunciam Silvana Santos e Josemir Barros. E as escolas que permanecem em funcionamento encontram muitas limitações para desenvolver mediações capazes de romper com o pragmatismo da educação rural.

Configura-se, portanto, um cenário em que se desenham nos territórios do campo fortes contradições e conflitos nas disputas de projetos e lógicas de produção e reprodução da vida, em que assistimos ao avanço do agro-hidro-mineralnegócio em relação à apropriação dos territórios dos povos tradicionais e camponeses, resultando em destruição da natureza, mudanças climáticas e intensificação das desigualdades sociais. A esse respeito, Roseli Caldart (2020) nos adverte de que há um reposicionamento nas finalidades da educação e, ao mesmo tempo, projeta-se a reconstituição e o redesenho da função social das Escolas do Campo.

Segundo Caldart, há uma escolha radical a se fazer, escolha essa que rege a direção do movimento que as Escolas do Campo podem tomar. Pode-se colocar a escola a serviço das demandas de produção e reprodução do capital na agricultura, conforme sinaliza insistentemente o agronegócio com suas manifestações na grande mídia, sempre apequenando o horizonte formativo e fomentando o fechamento das escolas no campo. Ou pode-se inserir com força a escola na construção da vida humana e social das comunidades camponesas, fortalecida com a relação entre Agroecologia e a luta pela transformação do sistema social, construção que exige o trabalho pelo desenvolvimento omnilateral do ser humano (CALDART, 2020).

No confronto entre os movimentos sociais populares do campo e os grupos que se vinculam ao negócio nas suas múltiplas formas e expressões nos territórios rurais, não podemos ser imparciais ou mesmo indiferentes. Ao contrário, é preciso nos posicionarmos em defesa de uma Reforma Agrária Popular, com direitos e políticas públicas que a efetivem, em oposição ao avanço do empreendedorismo, do agronegócio e do projeto hegemônico de sociedade capitalista. Portanto, o queremos explicitar, com a lógica proposta para organização dos textos, está na imprescindível necessidade de articularmos cada vez mais a formação inicial e continuada dos educadores do campo, com sua inserção concreta na materialização da concepção de Escola do Campo construída pelo Movimento Nacional de Educação do Campo nestes últimos 22 anos. Pois, como bem destacam Jeanne Maciel e Andreia Sangalli

Propor escolas do campo, escolas das águas, e escolas indígenas requer, no entanto, propor uma formação inicial de educadores que tenham a possibilidade de debater questões conceituais e científicas inerentes ao mundo global, regional e local. Nesse viés, o curso de Licenciatura em Educação Campo preconiza, a partir de sua matriz curricular, ampliar os debates integrando os processos históricos, sociais, filosóficos e geográficos da formação humana às questões agroecológicas e ambientais, vislumbrando a formação de um profissional comprometido com as escolas localizadas no campo e nas águas e com territórios sustentáveis.

O conjunto dos vinte artigos selecionados para este Dossiê, através de articulados movimentos de denúncia e anúncio, reafirmam que a Educação do Campo é uma construção na história da educação brasileira edificada por centenas de milhares de camponeses(as), intelectuais orgânicos da classe trabalhadora formados pelas lutas dos movimentos sociais e sindicais e na materialização das conquistas dos cursos do PRONERA; das Licenciaturas em Educação do Campo; do(a)s professore(a)s pesquisadore(a)s militantes e de dezenas de iniciativas populares. E o é de tal forma porque compreendeu que é indispensável, neste momento histórico,

produzir os conhecimentos necessários, capazes de inspirar novas políticas econômicas, sociais, ambientais e fundamentalmente educacionais *que efetivamente considerem o campesinato como*

forma de produção e modo de vida (Wanderley, 2014), além de perspectiva de real futuro da humanidade. Desse modo, a Educação do Campo busca caminhos para superar o projeto destrutivo do capital, edificando concretamente territórios onde a vida vale mais do que o lucro, onde há práticas agroecológicas e produção de Soberania Alimentar e onde as práticas educativas buscam contribuir com a formação de trabalhadores livremente associados e avançar efetivamente em direção à emancipação humana (MOLINA; SANTOS, 2022, p. 23).

A beleza de termos tantos trabalhos coletivos neste documento expressa uma das principais marcas da própria Educação do Campo nos processos de produção de conhecimento. Há uma rica articulação em curso de pesquisadoras(es) de diferentes instituições e organizações sociais trabalhando juntos e construindo um conhecimento a serviço da vida e da produção de igualdade e justiça social. Os tempos atuais exigem de nós muita luta e muita vigilância para barrar o processo intenso de fascistização de nossa sociedade e para manter os direitos sociais tão duramente conquistados pela classe trabalhadora, o que exige, sem dúvida, a derrota do bolsonarismo, de suas milícias e das forças ultraconservadoras que tomaram o Estado brasileiro.

Expressamos nossa gratidão a todas as pesquisadoras-militantes e pesquisadores-militantes que se dispuseram a socializar seus estudos e as reflexões sobre os projetos que executam, compondo uma importante mostra da riqueza das ações formativas da Educação do Campo no Brasil hoje, que almejam não só a elevação dos níveis de escolaridade da classe trabalhadora, mas também se dispõem a contribuir com a própria emancipação humana. Por fim, agradecemos à Equipe da Editoria da Revista Inter-Ação pelo apoio e parceria na organização desta publicação.

Prof^a. Dr^a. Mônica Castagna Moline (UnB)
Prof. Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage (UFPA)
Prof^a. Dr^a. Maria de Fátima Almeida Martins (UFMG)
Coordenadores do Dossiê

Goiânia/GO, agosto de 2022.

REFERÊNCIAS

BENJAMIM, C.; CALDART, R. **Projeto Popular e Escolas do Campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2000. p. 23-48. (Coleção por uma Educação Básica do Campo, 3). Disponível em: <<https://fonec.org/wp-content/uploads/2021/04/Por-uma-Educacao-basica-do-campo-3.pdf>>.

CALDART, R. S. **Função social das Escolas do Campo e desafios educacionais do nosso tempo**. Texto preparado para Aula Inaugural do semestre do curso de Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Campus Litoral, realizada em 9 de março 2020. (Digitalizado).

CALDART, R. S. Educação do Campo e Agroecologia. In: **Dicionário de Agroecologia e Educação**. DIAS, A. P. *et al.* (org.). Rio de Janeiro: : Escola Politécnica de Saúde Joaquim

Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2021, p. 355-361. Disponível em:
<https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/dicionario_Agroecologia_nov.pdf>.

CHAUÍ, M. A sociedade democrática. In: Molina, M. C.; Souza Júnior; J. G.; Tourinho, F. (org.). *Introdução Crítica ao Direito Agrário*. Brasília: Editora UnB, 2003. p. 332-340.

FREITAS, L. C. Escolas aprisionadas em uma Democracia aprisionada: anotações para uma resistência propositiva. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 18, n. 4, p. 906-926, out.-dez. 2018. Disponível em:
<<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8654333/19019>>. Acesso em: 6 jul. 2021.

MOLINA, M. C. Políticas Públicas. *In*: CALDART, R. S. *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 587-596.

MOLINA, M. C.; SANTOS, C. A. FONEC: a construção de um intelectual orgânico coletivo dos(as) camponeses(as) no Brasil. **Roteiro**, [S. l.], v. 47, p. e29623, 2022. DOI: 10.18593/r.v47.29623. Disponível em:
<<https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/29623>>. Acesso em: 8 ago. 2022.

SANTOS, C. A. *et al.* (org.). **Dossiê Educação do Campo**: documentos 1998-2018. Brasília: Editora UnB, 2020. Disponível em:
<https://files.comunidades.net/profemarli/Dossie_Educacao_do_Campo.pdf>. Acesso em: 6 ago. 2022.

SANTOS, M. G. C.; PALUDO, C. O projeto neodesenvolvimentista, a ortodoxia neoliberal e o retrocesso na política de educação do campo. **Roteiro**, [S. l.], v. 47, p. e28202, 2022. DOI: 10.18593/r.v47.28202. Disponível em:
<<https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/28202>>. Acesso em: 8 ago. 2022.

WANDERLEY, M. N. B. O campesinato brasileiro: uma história de resistência. **Rev. Economia e Sociologia Rural**, Brasília, v. 52, supl. 1, p. 25-44, 2014. Disponível em:
<<https://www.scielo.br/j/resr/a/4Hn3FCvFdb9VBYwSwJfKSGJ/?lang=pt#>>. Acesso em: 6 ago. 2022.

PRONERA: DA POLÍTICA PÚBLICA À *PRÁXIS* PEDAGÓGICA NAS ESCOLAS DO CAMPO

MARIA ANTÔNIA DE SOUZA

Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Ponta Grossa, Paraná, Brasil / Universidade Tuiuti do Paraná (UTP), Curitiba, Paraná, Brasil

ROSANA APARECIDA DA CRUZ PAULA

Secretaria Municipal de Educação de Tijucas do Sul (SME), Tijucas do Sul, Paraná, Brasil

RESUMO: Este artigo analisa o Pronera como política pública educacional construída com os movimentos sociais do campo e dialoga com a *práxis* pedagógica em escolas públicas. Resulta de pesquisa documental sobre diretrizes, decretos, resoluções, cartas, relatórios e manifestos, e estudo bibliográfico de artigos, teses e dissertações. O conceito de política pública é compreendido segundo as relações entre sociedade civil e governos, considerando a conjuntura e a estrutura. *Práxis* pedagógica refere-se ao movimento de criação e organização de processos formativos na escola e fora dela, voltados para a transformação social. Conclui-se que o Pronera fortalece articulações nacionais e regionais, formação de professores, grupos de pesquisa e movimenta universidades brasileiras na construção da *práxis* político-pedagógica.

PALAVRAS-CHAVE: Pronera. Política Educacional. *Práxis* Pedagógica. Educação do Campo. Escola Pública.

INTRODUÇÃO

Este artigo problematiza o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) como uma política pública educacional que materializa a relação entre a sociedade civil, mais especificamente os movimentos populares do campo, e o Estado. Interroga a *práxis* pedagógica nas escolas do campo diante das contribuições do Pronera à formação de professores da Educação Básica e da Educação Superior. É resultado de pesquisa documental e bibliográfica, acrescido de trabalho de campo e colaborativo em escolas públicas durante 12 anos.

A escolha pela análise do Pronera se justifica por ele ser referência às políticas públicas da Educação do Campo no Brasil. De 1998, quando da sua criação, até o ano de 2022, constituem-se experiências formativas nas universidades e em equipes governamentais que têm gerado e fortalecido grupos de pesquisas interinstitucionais e interdisciplinares, vinculados a movimentos populares do campo. Importante lembrar que em 1997, no I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária, são lançadas as bases do Pronera. Na ocasião, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) acumulava inúmeras práticas educativas na escola e fora dela, incluindo o Magistério da Terra, além de produção bibliográfica sobre formação de educadores, organização curricular e práticas pedagógicas nas escolas públicas localizadas em assentamentos e acampamentos.

Há pesquisas demonstrando a *práxis* de egressos do Pronera, a exemplo de Moraes (2011), Simplício (2011), Costa (2004) e Molina, Santos e Brito (2020), que revelam a organização pedagógica construída coletivamente e os desafios nas relações entre movimentos sociais, universidades e governos. As investigações são unânimes em apresentar as conquistas à formação de professores e à prática pedagógica nas escolas públicas, além da formação da consciência política sobre a relevância do trabalho coletivo e das disputas que o circundam nas instituições públicas.

Para problematizar a *práxis* político-pedagógica do Pronera, este artigo está estruturado em três partes, a saber: a primeira recupera as características do Pronera como política pública construída no diálogo entre movimentos sociais, universidades e governo(s); a segunda tece reflexões sobre o Pronera e o seu lugar no campo investigativo educacional e a terceira dialoga com os desafios que marcam as escolas públicas e os potenciais político-pedagógicos acumulados no Pronera.

PRONERA: PRÁXIS POLÍTICO-PEDAGÓGICA

Segundo Kosik (1969), a *práxis* é compreendida como atividade ontocriativa, considerando, portanto, que “são os homens que, desenvolvendo sua produção material e suas relações materiais, transformam com essa realidade que lhes é própria seu pensamento e os produtos desse pensamento” (MARX, 1965, p. 22). A *práxis* é “[...] forma de superação da maneira de pensar precedente e do pensamento concreto existente [...]” (GRAMSCI, 1981, p. 18). Em sua essência está a crítica ao senso comum.

É com fundamento no Materialismo Histórico-Dialético que se analisa o Pronera como *práxis* político-pedagógica, como produto da luta e como lugar de produção de novas lutas, expressando que “[...] a vida determina a consciência [...]” (MARX, 1965, p. 22). São sujeitos em movimento que criam conforme suas necessidades. Essa criação pode ser a *práxis* reflexiva ou a espontânea, conforme Vázquez (1977, p. 259), ambas compreendidas na totalidade, uma vez que o espontâneo não está isento de elementos de criação e o reflexivo pode estar a serviço de uma *práxis* reiterativa.

São os movimentos sociais da classe trabalhadora e dos povos oprimidos que elaboram a *práxis* político-pedagógica, pautada nas necessidades concretas e que dá substância à organização de espaços públicos de luta por educação e escola do campo. Desses espaços públicos materializados em encontros, seminários regionais e nacionais, constitui-se a Educação do Campo no Brasil, em 1998, com desdobramentos nas políticas educacionais, formação de professores, práticas pedagógicas, organização curricular, formação de redes regionais e nacionais de pesquisa e de intervenção político-pedagógica, entre outras. Nesse contexto, o Pronera torna-se experiência coletiva basilar da Educação do Campo. As defesas da permanência do Pronera como política pública, por sua vez, virão do Movimento Nacional de Educação do Campo.

O Pronera é constituído na *práxis* de movimentos sociais populares do campo em parcerias com governos e universidades, relação marcada por diálogos e conflitos. Esse movimento da realidade é compreendido a partir de duas contradições, uma básica e uma secundária, no modo de produção capitalista, que envolvem a produção das políticas públicas educacionais. Da luta pela reforma agrária, que interroga

condicionantes estruturais históricos, como a concentração da terra, constitui-se a luta pela Educação do Campo. A contradição básica que demarca a *práxis* dos movimentos sociais é a concentração da renda e da terra, ao passo que a contradição secundária é expressa na desigualdade que, no caso educacional, gera demandas por escolas, cursos, acesso e permanência na Educação Básica e na Educação Superior.

A indissociabilidade entre as teorias críticas, a prática social e as pedagógicas é trabalho, atividade humana que objetiva a criação de projetos e atividades voltadas para a transformação social. Esse movimento prática-teoria-prática é a essência da *práxis* político-pedagógica que, por sua vez, só pode ser revolucionária. As experiências do MST fundamentam-se nas necessidades reais que constituem os povos do campo e encontram na Pedagogia do Oprimido e na Pedagogia Socialista as suas bases teóricas, que dão forma à Pedagogia do Movimento. Essas frentes teóricas fundamentam a concepção de Educação do Campo, amplamente analisada em obras de Arroyo (2010), Caldart (2008, 2009, 2012), Molina (2003), Molina e Antunes-Rocha (2014), Munarim (2008) e Souza (2016a, 2020).

O Pronera é a expressão mais forte da concepção da Educação do Campo porque tem e mantém suas raízes no movimento social, aprofunda debates sobre a produção da existência humana e as relações entre classes no modo de produção capitalista.

A *práxis* político-pedagógica construída nas universidades que têm cursos do Pronera mantém o princípio de indissociabilidade prática-teoria-prática, de parceria governos-universidades-movimentos sociais. Outras políticas educacionais construídas no Movimento de Educação do Campo, como Procampo e o Pronacampo, por exemplo, padecem com as configurações político-pedagógicas elaboradas nos diversos ambientes universitários, e nos convênios educacionais com municípios e estados no contexto da Educação Básica.

O Pronera nasce das lutas por direitos e reforma agrária no país, conforme Molina (2003), portanto, fundamentado nas necessidades concretas dos povos do campo, em particular das especificidades educacionais marcadas por altos índices de analfabetismo e baixa escolaridade. Reuniões realizadas entre integrantes da Universidade de Brasília e vários movimentos sociais produziram o Programa. A *práxis* como atividade criadora, conforme Vázquez (1977), e a busca pela superação do senso comum constituem a sua base.

É uma política pública cujo objetivo é: "Fortalecer a educação nas áreas de reforma agrária, estimular, propor, criar, desenvolver e coordenar projetos educacionais, com a visão de contribuir para a promoção do desenvolvimento sustentável" (BRASIL, 2016, p. 9). Está alicerçada nos princípios da democratização do acesso à educação; inclusão; participação; interação, multiplicação e participação social.

A *práxis* político-pedagógica do Pronera é voltada para a mudança das condições concretas existenciais e educacionais. Tem como marca a dialogicidade e horizontalidade nas relações universidade-movimento social, por mais conflituosas que possam ser essas parcerias. Essa especificidade é construída com luta e resistência, com proposições e disputas por espaço físico e teórico. Adentrar os espaços universitários ainda conservadores requer organização e fundamentação teórico-prática de outros currículos, outras pedagogias em diálogos com outros sujeitos, para lembrar Arroyo (2012), paciência pedagógica e disposição para os enfrentamentos políticos e teóricos.

Ao longo dos anos, os coletivos do Pronera enfrentam atrasos e rupturas no repasse de verbas, o que gera descontinuidade de projetos. Essa descontinuidade tem impactos na realidade, especialmente na organização das turmas, infraestrutura e nos tempos pedagógicos. Na *práxis*, esses dois determinantes (horizontalidade das relações e descontinuidade da verba) levam à constante recriação das relações visando a manutenção dos princípios do Pronera e da Educação do Campo, a sua existência e, portanto, a permanência e continuidade dos sujeitos nos processos de escolarização básica e superior.

Nos movimentos sociais, os sujeitos dialogam sobre suas condições de vida, trabalho, escolarização, entre outros problemas, e constroem as bases para relação com o governo, demandas e elaboração de políticas públicas. A partir do momento que compreendem a contradição no modo de produção capitalista, os povos se organizam, e no âmbito educacional, interrogam a escola e defendem um currículo vivo, que aborde conteúdos vinculados com problemas da realidade, com os valores da terra, a questão agrária, o trabalho, a concentração da terra, a interdependência campo e cidade, a agroecologia, soberania alimentar, entre outros.

Nas parcerias entre governo federal, universidades e movimentos sociais foram estruturados cursos técnicos, formação de professores inicial e continuada, alfabetização de jovens e adultos, grupos de pesquisas, elaboração de materiais, criação de fóruns, entre outros. Nesse sentido, o Pronera tem contribuído com a valorização dos sujeitos do campo, da materialidade da vida, dos conhecimentos populares, das estratégias coletivas para a contraposição à hegemonia dominante e ao Estado capitalista. Nesses processos formativos são desveladas ideologias e concepções conservadoras de políticas públicas, o lugar do campo e da agricultura camponesa-familiar no projeto de país dependente e submisso às relações internacionais, e a utopia possível para trabalhadores do campo e da cidade.

Há disputas na *práxis* político-pedagógica que são de natureza ideológica, político-econômica e sociocultural. O cenário dessas disputas pode ser representado pelo que Camacho (2014) denomina de paradigma da questão agrária e paradigma do capitalismo agrário. No Pronera, as disputas judiciais em torno dos cursos superiores para beneficiários da reforma agrária revelam a determinação ideológica, política e econômica que subsidia os argumentos contrários aos cursos. Em nome do princípio constitucional de que todos são iguais perante a lei, entidades de classe e representantes do Ministério Público Federal ingressam com ações civis públicas contrárias aos cursos superiores, problema analisado por Souza (2012). As ações judiciais, em verdade, são propostas porque os cursos do Pronera defendem um projeto de sociedade que refuta os processos de exploração e expropriação capitalistas. As interrupções no repasse de verbas, bem como a extinção de verbas para o funcionamento dos cursos, são estratégias do Estado aliado aos interesses da classe dominante para fragilizar a *práxis* político-pedagógica do Pronera e, com ele, a rede de sujeitos que resistem e lutam pela manutenção e ampliação de direitos sociais. Assim, interrompe-se ou dificulta o processo de formação humana, em nome da manutenção das relações de dominação, exploração e concentração de renda.

A II Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária (IPEA, PNERA, 2015) registra a concretização de 320 cursos considerando Educação de Jovens e Adultos (EJA), Ensino Médio e Educação Superior, com envolvimento de 82 instituições de ensino, 38 organizações demandantes e 244 parceiros. Menciona a participação de 164.894 educandos. Notícia divulgada pelo INCRA (2021) informa que em 23 anos o Pronera atendeu 191 mil educandas(os), em 529 turmas de estudantes entre EJA, Ensino Médio Profissionalizante, graduação, especialização e mestrado, dados que se somam aos cursos de capacitação e escolarização de educadores do Ensino Fundamental, bem como formação inicial e continuada de professores.

Essas experiências transformam vidas de povos do campo no aspecto educacional e profissional e na valorização dos territórios, além de que "O Pronera é um instrumento de resistência que, através da educação, da escolarização e da formação, constitui sujeitos coletivos conscientes de seu papel histórico e social". (IPEA, PNERA, 2015, p. 9).

A *práxis* pedagógica é marcada pela concepção de formação em Alternância, amplamente vivenciada no MST, composta pelo Tempo-Escola (TE) e o Tempo-Comunidade (TC). Caldart (1997, p. 100 -104) analisa os tempos da formação do curso Magistério da Terra e indica três TE, a saber: tempos ligados ao desenvolvimento das disciplinas; tempos ligados à gestão do curso e tempos ligados à formação cultural extraclasse. Indica cinco TC's que são: tempo de prosseguir o que se fazia antes, incluindo novos estudos e registros da própria prática; tempo de realizar práticas pedagógicas diferentes; tempo de iniciar atividades de pesquisa; tempo de desenvolver outras tarefas de inserção comunitária e tempo de dar continuidade à organização coletiva iniciada no TE. Soma-se à Alternância, a incorporação das matrizes pedagógicas da Pedagogia do Movimento, a saber: pedagogia da luta social, pedagogia da organização coletiva, pedagogia da terra e pedagogia da cultura, todas analisadas por Caldart (2000).

O Pronera é exemplo de uma *práxis* político-pedagógica que poderia ser contemplada em todas as escolas públicas do país, em particular a organização dos tempos e espaços formativos pautados na prática social e nos estudos teórico-críticos. É inspiração para superação de barreiras políticas e pedagógicas, que fazem frente ao projeto hegemônico do capital. A investigação de temas geradores (FREIRE, 1987) poderia agregar conhecimentos às práticas pedagógicas com os povos do campo nas escolas públicas.

De acordo com o Manual de Operações do Pronera (BRASIL, 2016), os princípios e pressupostos presentes nas propostas pedagógicas são direcionados pelo: a) princípio do diálogo, na produção coletiva do conhecimento; b) princípio da *práxis*, cujo objetivo é a transformação da realidade, na busca da interpretação crítica da realidade a qual promova nos educandos ações concretas para transformar o meio social; c) princípio da transdisciplinaridade, a articulação com os conteúdos e saberes locais, regionais e globais, contemplando a diversidade do campo nos aspectos sociais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia; d) princípio da equidade, articulando as suas demandas com as demais políticas públicas (federais, estaduais e municipais) que façam o diálogo entre educação, inclusão social, desigualdade social.

Diante do exposto, o Pronera constitui-se como *práxis* político-pedagógica, que pressupõe crítica e resistência, sob determinações externas e internas. As determinações

externas estão demarcadas no jogo de forças capital x trabalho e nele os condicionantes concentração da terra e projeto político de campo fundado no paradigma do capitalismo agrário. Decorre, ainda, da contradição básica, a disputa na esfera judicial, gerando dificuldades para a materialização dos cursos do Pronera sob justificativas constitucionais de desvio de função das instituições públicas e ofensa ao princípio da igualdade. Nessa linha de dificultar a realização de projetos formativos críticos, criam-se determinações de restrição de verbas e criminalização de movimentos sociais populares. As determinações internas do Pronera implicam outras disputas, que são teóricas e políticas, no ambiente universitário e na gestão pedagógica. A quebra de barreiras hegemônicas na universidade ocorre na *práxis*, com trabalho coletivo, organização, disciplina e compromisso social com os povos historicamente subalternizados.

A consolidação de uma matriz curricular pautada na concepção crítica educacional e na *práxis* pedagógica, que é revolucionária, exige muito estudo, experimentação e comprovação de que outro currículo é possível na Educação Superior, que seja pautado no movimento da realidade e nos problemas que exigem solução com compromisso sociopolítico.

Compreende-se, em síntese, que o Pronera é uma política pública da Educação do Campo que se faz com os sujeitos, que amplia a condição de conscientização política trazendo avanços conjunturais na esfera educacional e sociocultural, fundamentais para abrir frentes para transformações estruturais futuras. Esses avanços ocorrem, também, na produção do conhecimento educacional, como será analisado adiante.

A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO REFERENCIADA NA *PRÁXIS* POLÍTICO-PEDAGÓGICA DO PRONERA

O Pronera despertou o interesse de pesquisadores pois movimentou a universidade, trouxe cores, músicas, diálogos, propostas, trabalho coletivo, interrogação e disputas para dentro dela. As primeiras experiências, conforme relatam diversas pesquisas, foram difíceis. Por um lado, o diálogo incansável com gestores e colegiados de cursos para explicitar uma proposta pedagógica construída a várias mãos e envolvendo um movimento de luta por reforma agrária. Por outro lado, por romper com a lógica tradicional do processo formativo centralizado na organização curricular tradicional, com pouca ou nenhuma abertura para problematização da sociedade, das lutas, dos movimentos sociais e da escolarização dos povos do campo. Esse movimento de ruptura com a lógica tradicional materializa a *práxis* político-pedagógica, como crítica, resistência e criação.

No contexto da pós-graduação *stricto sensu*, é notória a influência do Pronera como política pública e lugar formativo que impulsionou a produção do conhecimento educacional vinculada aos povos do campo. Neste artigo, a análise da produção do conhecimento sobre o Pronera está pautada nas obras de Souza (2016b), Molina e Antunes-Rocha (2014), Molina, Santos e Brito (2020), Silva e Souza (2021) e Souza, M. (2020). Na obra de Souza (2016b) estão identificados números expressivos de pesquisas sobre o Pronera em quatro eixos temáticos, a saber: formação de professores; prática educativa, Pronera e educação de jovens e adultos e, Educação do Campo/Política

Pública. No âmbito da formação de professores, o que se destaca é uma concepção educacional que se vincula a um projeto de sociedade e de campo voltado para a transformação social. Como escrevem Molina e Antunes-Rocha (2014, p. 227), “A formação de educadores do campo não cabe em uma perspectiva tradicional, visto que o mesmo deverá necessariamente organizar suas práticas no sentido de promover rupturas, estranhar o que aparece como natural e legal [...]”.

A organização curricular, os tempos e espaços formativos têm lugar nas investigações sobre o Pronera, em especial sobre o curso de Pedagogia da Terra. A produção de material didático vinculado à reforma agrária e às matrizes pedagógicas como terra, cultura, trabalho e movimentos sociais, têm sido investigados na área educacional.

A produção do conhecimento educacional, em especial as teses e dissertações analisadas por Souza, M. (2020), enfatiza o MST como um dos protagonistas principais do Pronera e este como uma expressão da *práxis* político-pedagógica da Educação do Campo. Entretanto, um fato é curioso, o de que o Pronera e a Educação do Campo estejam à margem das pesquisas em História da Educação Brasileira, como demonstram Silva e Souza (2021). A História da Educação salienta a trajetória da Educação Rural no Brasil, das instituições escolares, o papel do ruralismo pedagógico, e raríssimas menções à concepção educacional construída com os movimentos populares do campo.

As pesquisas que tratam do Pronera consideram o movimento social, a luta por reforma agrária e o direito à educação, enfim, o protagonismo dos povos do campo. Teórico-metodologicamente, são pesquisas que investigam a *práxis* produzida na relação entre movimento social, universidade e governos, com base no conceito de Estado ampliado e/ou de Estado como mediador das disputas políticas, porém aliado aos interesses do capital. São fortes em dados de entrevistas com os sujeitos que vivenciam processos formativos do Pronera, observação, análise documental, predominantemente sustentados no pensamento de autores críticos, e clássicos como Marx, Engels, Gramsci, Pistrak e Freire.

Análises documentais de relatórios de primeiros projetos do Pronera permitem afirmar que o Pronera modifica trajetórias de vida e, essencialmente, potencializa mudanças no reconhecimento da existência dos povos do campo. Mulheres, por exemplo, são empoderadas a partir das experiências em cursos de alfabetização e escolarização, curso de Pedagogia da Terra, por exemplo. (UFPR; UEPG, 2003)

Portanto, o Pronera é considerado uma política educacional que interroga e modifica coletivos, contextos universitários, as relações entre a sociedade civil e o Estado, fortalece direitos e identidade do povo do campo, das águas e das florestas. Professoras relatam a mudança na visão da escola, das lutas e dos materiais didáticos após cursar formação de professores, Pedagogia da Terra e Pedagogia das Águas, por exemplo. Sobre o curso Pedagogia das Águas, as pesquisas de Souza, D. (2011; 2020) trazem demonstrativos de mudanças na vida de professoras e suas práticas nas escolas ribeirinhas. Ao reconhecerem a própria identidade, identificam a existência dos Outros e seus modos de vida, desnaturalizam relações, acontecimentos e determinações governamentais.

Em síntese, a produção do conhecimento no/do Pronera é impulsionada por militantes-pesquisadores e pesquisadores-militantes, sujeitos de processos pedagógicos coletivos aglutinadores de redes entre universidades e movimentos sociais. As pesquisas

expressam, em sua maioria, o compromisso acadêmico, político e pedagógico com a transformação social e educacional.

PRÁXIS POLÍTICO-PEDAGÓGICA E IDENTIDADE DO CAMPO NAS ESCOLAS PÚBLICAS: APRENDIZADOS NO PRONERA

Com ampliação dos processos formativos enraizados na luta por reforma agrária e por políticas públicas, o Pronera avança para a interrogação das relações que se passam na escola pública que está no campo. Essa escola é do campo? É preciso sair do campo para ir à escola? Caldart (2008), Frigotto (2010) e Souza (2016a) identificam a escola **do** campo como aquela que tem a participação efetiva das comunidades, dos povos das águas, do campo e das florestas nas questões político-pedagógicas. Na Educação do Campo defende-se a escola que esteja **no** (lugar) e seja **do** (sujeito) campo. Luta-se pela superação da escola pensada **para** os sujeitos e defende-se a escola construída com eles, considerando suas lutas, trabalho e cultura.

No Brasil, as escolas ainda não são do campo. Elas estão sob a lógica da Educação Rural que predomina na gestão educacional e curricular. A *práxis* político-pedagógica organizada no Tempo Escola e Tempo Comunidade interroga a lógica da política e prática pedagógica tradicional que imperam nos municípios e estados brasileiros. Colabora no fortalecimento das comunidades e da identidade da escola do campo. Que escola é necessária para a valorização do trabalho, da terra, cultura e vida no campo? Pesquisas que tratam da prática pedagógica nas escolas públicas indicam que egressos do Pronera enfrentam dificuldade no diálogo com as práticas tradicionais, porém sinalizam tentativa de modificar séculos de opressão e de pedagogia bancária.

As escolas públicas apresentam fragilidades históricas e conjunturais, denunciadas pelos movimentos sociais, como por exemplo a infraestrutura, tecnologias de comunicação e informação, determinações burocráticas, avaliações externas que estigmatizam, baixos salários, condições precárias de trabalho, imposição de uma base Nacional Comum Curricular, como a BNCC, que se distancia das práticas sociais etc. O auge do cenário pandêmico em 2020 e 2021 desvelou as desigualdades educacionais e territoriais, assim como demonstrou que o trabalho coletivo nas escolas e os vínculos com as comunidades enriquecem a formação escolar. No âmbito da sociedade civil, por um lado, se as “mães do Agro” questionam os materiais didáticos escolares, por outro lado, os movimentos sociais e os grupos de pesquisas da Educação do Campo mantêm-se vigilantes e propositivos em relação a outra Pedagogia, feita com sujeitos do campo, das águas e das florestas.

Há aumento das comunidades vigilantes no campo, motivadas por militantes-professores-pesquisadores, muitos oriundos da *práxis* político-pedagógica do Pronera, a exemplo do estado do Paraná que possui pesquisadores oriundos do Pronera em pós-graduação *stricto sensu*, coordenadores de grupos de pesquisa e cursos de graduação e especialização, bem como mediadores orgânicos no fortalecimento da escola do campo. Constitui exemplo do trabalho coletivo a Campanha em vigência no Paraná “Escola é Vida na Comunidade”, que articula escolas, municípios e universidades na defesa da

educação, escola e agricultura familiar-camponesa. Uma das lutas é contra a política de fechamento de escolas no/do campo.

No âmbito nacional, o Fonec amplia as discussões sobre as escolas públicas no/do campo. Em 2020 é criada a Frente das Escolas Públicas do Campo, abrangendo pesquisadores, professoras(es) e movimentos sociais de vários estados brasileiros, que dialogam sobre as demandas, dificuldades enfrentadas e as linhas de ação. Têm sido organizados seminários nacionais, regionais e intermunicipais nos quais são debatidos diversos problemas da educação brasileira. A Frente das Escolas Públicas organiza-se em 5 grupos, a saber: 1) Financiamento da Educação; 2) Combate ao fechamento das escolas do campo; 3) Pessoas com deficiências nas escolas do campo; 4) Educação do Campo e Currículo; 5) Educação de Jovens e Adultos do Campo. A *práxis* político-pedagógica que orienta os grupos é alimentada por teorias críticas e pelo vínculo orgânico com os movimentos populares do campo, das águas e das florestas.

Esses grupos de trabalho têm feito encaminhamentos para pressionar o Ministério da Educação, o Conselho Nacional de Secretários de Educação, a União dos Dirigentes Municipais de Educação e os Conselhos de Educação sobre a qualidade da educação durante o retorno das atividades presenciais no pós-pandemia; mobilizações para enfrentar a imposição da BNCC nos municípios e nos estados; realização de plenárias estaduais articulando fóruns e comitês de Educação do Campo dos estados com o intuito de fortalecer o Movimento de Educação do Campo e a luta por direitos; realização de oficinas com a comunidade escolar, com os educadores(as), educandos(as), lideranças de movimentos sociais, na mobilização contra o fechamento de escolas e fortalecimento da identidade dos sujeitos do campo; na construção dos projetos políticos-pedagógicos, e currículo de acordo com os princípios da Educação do Campo. (FRENTE ..., 2021)

O Pronera inaugura a trajetória de políticas e programas que inspiram a *práxis* pedagógica nas escolas públicas no campo para que se constituam como escolas do campo. A luta pela terra, reforma agrária e outra prática pedagógica escolar são aspectos fundamentais a serem refletidos na formação de professoras(es), junto com a comunidade escolar, em movimentos contínuos de estudos coletivos. É como escrevem Neves, Conde, Cunha e Costa (2021, p. 13) com base na *práxis* educativa de Freire:

para uma boa prática de ensino e aprendizagem, os educadores precisam buscar sua própria libertação e trabalhar na libertação junto aos educandos, mas para que isso ocorra, eles contam com o poder da palavra como instrumento essencial no processo de aprender e ensinar.

A *práxis* político-pedagógica do Pronera pode ser base para formação de educadoras(es) comprometidas(os) com os sujeitos da luta e de direitos. Contrariar propostas de governos municipais, estaduais e nacionais não tem sido fácil. Há propostas transformadoras nas escolas do campo, construídas pelos próprios sujeitos do campo, na luta por formação humana. Há cursos de formação continuada com professoras(es) do campo mediados por pesquisadores-militantes em todo o Brasil, a exemplo do que se passa na Bahia, Pará, Paraíba, Paraná, Rio Grande do Sul. Dentre esses pesquisadores que coordenam grupos de trabalhos em escolas do campo, das águas e

das florestas estão Arlete Ramos, Salomão Hage, Socorro Silva, Cecília Ghedini, Marcos Gehrke, Conceição Paludo entre tantos outros.

O Pronera pode ser ampliado para municípios e escolas que ainda desconhecem a concepção de Campo e de Educação do Campo, de forma a multiplicar a formação continuada de professoras(es) na escola pública e construí-la, de fato, como escola **do** campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É notório o confronto entre os movimentos sociais populares e os governos. Os primeiros posicionam-se na defesa de um projeto de sustentabilidade socioambiental, de reforma agrária, de direitos e políticas públicas que os efetivem. Governos conservadores e/ou autoritários se articulam de forma contrária, lutam pelo empreendedorismo, pela agricultura capitalista e por um projeto hegemônico de sociedade capitalista. Nesse contexto, “O Pronera parece ser o exemplo mais claro de uma prática construída no movimento social, que incomoda aqueles que lutam pela manutenção de relações desiguais na sociedade e no mundo escolar [...]” (SOUZA, 2016b, p. 165).

Tomando como referência o propósito central do artigo, que é de expor a *práxis* político-pedagógica do Pronera, serão elencados dez pontos considerados essenciais para a sua caracterização. 1. A *práxis* político-pedagógica tem a sua existência na luta de classes e por direitos. Os sujeitos da *práxis* são coletivos e singulares. O Cenário é o do movimento social, do Estado materializado no governo e das universidades. Em meio a disputas por hegemonia, são redefinidas as políticas públicas com os povos do campo. 2. A *práxis* político-pedagógica do Pronera tem raiz na luta por outro projeto de sociedade, de campo, reforma agrária e de superação dos condicionantes estruturais históricos, como a concentração da terra. 3. Na *práxis* político-pedagógica do Pronera, a formação inicial e a continuada são determinantes para a modificação de práticas escolares e para o reconhecimento da existência de sujeitos diversos do campo. 4. A *práxis* político-pedagógica incomoda e desacomoda. A organização curricular, investigativa e extensionista tem sentido com a participação efetiva dos sujeitos, é dialógica. O trabalho com inventário da realidade e com temas geradores tem em sua essência a participação ativa dos sujeitos. 5. Abre frentes para outros programas governamentais integrantes da política pública educacional, a exemplo do Procampo, Escola da Terra, PNLD-Campo, Residência Agrária, Pronacampo, Projovem Campo. 6. A *práxis* político-pedagógica do Pronera tem singularidades em relação a outros programas. O diálogo e a horizontalidade das relações nos processos de gestão pedagógica é uma delas. Há tensões inerentes ao trabalho coletivo, porém preservando os princípios originários e vinculados aos movimentos sociais populares. 7. Continuidade da escolarização e manutenção do vínculo com os movimentos sociais por parte dos egressos, seja em sala de aula, em processos de gestão educacionais e/ou coordenação de fóruns, comitês, organizações e movimentos sociais. A continuidade e permanência no movimento de Educação do Campo fortalece as redes de pesquisadores, os programas de formação de professores e de pós-graduação *lato* e

SOUZA, M. A. de; PAULA, R. A. da C.

stricto sensu. Com isso, outra singularidade do Pronera é a abertura das portas da pós-graduação para investigações em Educação do Campo e reforma agrária. Ampliam-se os estudos críticos sobre educação rural, escolas públicas no/do campo e práticas pedagógicas e/ou educativas na escola e fora dela. 8. Insere o campo e suas contradições no debate acadêmico em dezenas de cursos universitários. Dessas redes frutificam centenas de projetos de extensão e de pesquisa, milhares de teses, dissertações e artigos acadêmico-científicos. 9. Sua *práxis* político-pedagógica que movimenta os Encontros Nacionais de Educação na Reforma Agrária (1997, 2015), a Comissão Pedagógica Nacional do Pronera, Conferências Nacionais por Educação do Campo (1998, 2004), Fórum de Educação do Campo (2010) e Articulações estaduais é determinante para a sua existência, em meio às turbulências conjunturais. 10. O trabalho coletivo interdisciplinar, nos diferentes tempos e espaços formativos colocou desafios à formação na Educação Superior e abriu portas para diálogos entre cursos mediante realização de seminários, problematização do campo e da reforma agrária nas diferentes áreas do conhecimento.

Artigo recebido em: 07/03/2022

Aprovado para publicação em: 16/06/2022

PRONERA: FROM PUBLIC POLICY TO PEDAGOGICAL PRAXIS IN COUNTRYSIDE SCHOOLS

ABSTRACT: This article analyzes Pronera as a public educational policy built with social movements in the countryside and dialogues with pedagogical praxis in public schools. It results from documentary research on guidelines, decrees, resolutions, letters, reports and manifestos, and bibliographic study of articles, theses and dissertations. The concept of public policy is understood according to the relations between civil society and governments, considering the conjuncture and structure. Pedagogical praxis refers to the movement of training processes creation and organization at school and outside of it, aimed at social transformation. It is concluded that Pronera strengthens national and regional articulations, teacher's formation, research groups and moves Brazilian universities in the construction of political-pedagogical praxis.

KEYWORDS: Pronera. Educational Policies. Pedagogical Praxis. Countryside Education. Public School.

PRONERA: DE LA POLÍTICA PÚBLICA A LA PRAXIS PEDAGÓGICA EN LAS ESCUELAS DEL CAMPO

RESUMEN: Este artículo analiza Pronera como política educativa pública construida con movimientos sociales en el campo y dialoga con la praxis pedagógica en las escuelas públicas. Resulta de la investigación documental sobre lineamientos, decretos, resoluciones, cartas, informes y manifiestos, y del estudio bibliográfico de artículos, tesis y disertaciones. El concepto de política pública se entiende de acuerdo a las relaciones entre la sociedad civil y los gobiernos, considerando la coyuntura y la estructura. La praxis pedagógica se refiere al movimiento de

creación y organización de procesos de formación en la escuela y fuera de ella, encaminados a la transformación social. Se concluye que Pronera fortalece las articulaciones nacionales y regionales, la formación de profesores, grupos de investigación y mueve las universidades brasileñas en la construcción de la praxis político-pedagógica.

PALABRAS CLAVE: Pronera. Políticas Educativas. Praxis Pedagógica. Educación del Campo. Escuela Pública.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. As matrizes pedagógicas da Educação do Campo na perspectiva da luta de classes. *In*: MIRANDA, S. G.; SCHWENDLER, S. F. **Educação do Campo em movimento: teoria e prática cotidiana**. V. I. Curitiba: Editora da UFPR, 2010. p. 35-54.

ARROYO, M. G. **Outros Sujeitos. Outras Pedagogias**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2012.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. **Manual de Operações do PRONERA**. Brasília, 2016.

CALDART, R. S. **Educação em movimento: formação de educadoras e educadores do MST**. Petrópolis: Vozes, 1997.

CALDART, R. S. **A Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola**. Petrópolis: Vozes, 2000.

CALDART, R. S. Sobre Educação do Campo. *In*: SANTOS, C. A. dos. **Por uma Educação do Campo: campo – políticas públicas – educação**. v. 7. Brasília: INCRA/MDA, 2008. p. 67-86.

CALDART, R. S. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar/jun. 2009.

CALDART, R. S. Educação do Campo. *In*: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica da Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 259-267.

CAMACHO, R. S. **Paradigmas em disputa na Educação do Campo**. 809 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2014.

COSTA, A. C. M. **Os impactos do PRONERA no assentamento Reunidas: as relações entre universidade x movimentos sociais x governo federal**. 229 f. Tese (Doutorado em

SOUZA, M. A. de; PAULA, R. A. da C.

Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2004.

FRENTE EM DEFESA DAS ESCOLAS DO CAMPO. **Relatório para a plenária do FONEC**, 18 a 19 de novembro de 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, G. Projeto societário contra-hegemônico e Educação do Campo: desafios de conteúdo, método e forma. *In*: MUNARIM, A. *et al.* (Orgs). **Educação do Campo: reflexões e perspectivas**. Florianópolis: Insular, 2010. p. 19-46.

GRAMSCI, A. **A Concepção Dialética de História**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

INSTITUTO DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA. INCRA. **Pronera**. Notícia do INCRA de 16 de abril de 2021, atualizada em 19 de abril de 2021. Disponível em: <<https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/noticias/pronera-23-anos-levando-educacao-para-o-campo-brasileiro>>. Acesso em: 28 fev. 2022.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA – IPEA. PNERA – **Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária II**. Brasília, junho de 2015. Disponível em: <<http://incra.gov.br/sites/default/files/uploads/pronera/ii-pesquisa-nacional-de-educacao-na-reforma-agr-ria-pnera---jun-2015/pnera-2pesquisa-educa-reforma-agraria.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2022.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

MARX, K. **A Ideologia Alemã e outros escritos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1965.

MOLINA, M. C. **A contribuição do Pronera na Construção de Políticas Públicas de Educação do Campo e Desenvolvimento Sustentável**. 150 f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento sustentável) – Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

MOLINA, M. C.; ANTUNES-ROCHA, M. I.. Educação do campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o Pronera e o Procampo. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p. 220-253, jul./dez. 2014. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/5252/3689>>. Acesso em: 1 mar. 2022.

MOLINA, M. C.; SANTOS, C. A. dos; BRITO, M. M. B. O Pronera e a produção do conhecimento na formação de educadores e nas ciências agrárias: teoria e prática no enfrentamento ao bolsonarismo. Dossiê: Consequências do bolsonarismo sobre os direitos humanos, a educação superior e a produção científica no Brasil. **Revista**

Eletrônica de Educação, [S. l.], v. 14, p. 1-25, e4539138, jan./dez. 2020. DOI: <<http://dx.doi.org/10.14244/198271994539>>.

MORAES, V. M. **A organização dos espaços e tempos educativos no trabalho dos egressos do curso de Pedagogia para Educadores do Campo**. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2011.

MUNARIM, A. Movimento Nacional de Educação do Campo: uma trajetória em construção. //: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 31., 2008, Caxambu. (GT 3 – Movimentos Sociais e Educação). **Anais [...]**. Caxambu, 2008. p. 1-17. Disponível em: <<http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT03-4244--Int.pdf>>. Acesso em: 2 mar. 2022.

NEVES, J. D. de V.; CONDE, J. M. da S.; CUNHA, A. S.; COSTA, N. M. V. O pensamento Freireano nas pesquisas em programas de pós-graduação em Educação na Amazônia Paraense: diálogos no campo do currículo. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, 46 (ed. especial), p. 1206-1223, 2021. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/68307/37263>>. Acesso em: 2 mar. 2022.

SILVA, A. L. B.; SOUZA, M. A. de. Educação do Campo em perspectiva historiográfica nos periódicos de História da Educação. **Revista Práxis Educacional**, [S. l.], v. 17, n. 48, p. 1-23, out./dez. 2021.

SIMPLÍCIO, A. V. de O. **Egressos do curso Pedagogia da Terra e suas práticas educativas: um estudo de caso no Assentamento 25 de maio, Madalena, Ceará**. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

SOUZA, D. V. S. de. **Currículo e saberes culturais das comunidades dos discentes ribeirinhos do curso de pedagogia das águas de Abaetetuba-Pará**. 244 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2011.

SOUZA, D. V. S. de. **Formação de educadoras ribeirinhas no curso de Pedagogia das Águas: análise das experiências de vida e suas contribuições nas práticas educativas na escola do Assentamento São João Batista no Rio Campompema em Abaetetuba, Pará**. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2020.

SOUZA, M. A. de. **Análise crítica das decisões do Judiciário sobre a Educação Superior para beneficiários da reforma agrária**. 112 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Direito) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2012.

SOUZA, M. A. de; PAULA, R. A. da C.

SOUZA, M. A. A Educação do Campo no Brasil. /n: SOUZA, E. C.; CHAVES, V. L. J. (orgs.). **Documentação, memória e história da educação no Brasil: diálogos sobre políticas de educação e diversidade**. v. 1. Tubarão: Copiart, 2016a. p. 133-157.

SOUZA, M. A. de. **Educação e movimentos sociais do campo: a produção do conhecimento no período de 1987 a 2015**. 2. ed., atualizada e revisada. Curitiba: UFPR, 2016b.

SOUZA, M. A. de. Pesquisa educacional sobre MST e Educação do Campo no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, e208881, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/edur/v36/1982-6621-edur-36-e208881.pdf>>. Acesso em: 2 mar. 2022.

UFPR; UEPG. Pronera. **Relatório técnico do projeto de Educação de Jovens e Adultos nos assentamentos de reforma agrária na Região Sul do Brasil: alfabetização, escolarização e capacitação**. Curitiba, 2003. Impresso.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

MARIA ANTÔNIA DE SOUZA: Licenciada e Bacharel em Geografia pela UNESP de Presidente Prudente (1991). Bacharel em Direito pela Universidade Tuiuti do Paraná (2012). Mestre em Educação pela UNICAMP (1994). Doutora em Educação pela UNICAMP (1999). Professora da Universidade Estadual de Ponta Grossa, curso de Pedagogia e Mestrado Profissional (PROFEI). Professora da Universidade Tuiuti do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Educação. Coordenadora do Núcleo de Pesquisa em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas (NUPECAMP). Bolsista do CNPq, PQ1B.
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7514-8382>
E-mail: masouza@uol.com.br

ROSANA APARECIDA DA CRUZ PAULA: Graduada em Pedagogia pela Universidade Católica do Paraná (1990). Mestre em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná (2014); Doutora em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná (2018). Desenvolve pesquisa sobre educação do campo, movimentos sociais do campo, políticas e práticas pedagógicas nas escolas localizadas no campo. Integra o Núcleo de Pesquisa em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas (NUPECAMP).
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4687-4032>
E-mail: rosanacruz2007@yahoo.com.br

Este periódico utiliza a licença *Creative Commons Attribution 3.0*, para periódicos de acesso aberto (*Open Archives Initiative - OAI*).

RESIDÊNCIA AGRÁRIA DA UNB: CONVERGÊNCIA PRODUTIVA E NECESSÁRIA DA REFORMA AGRÁRIA COM A UNIVERSIDADE

RAFAEL LITVIN VILLAS BÔAS

Universidade de Brasília (UNB), Brasília, Distrito Federal, Brasil

BEATRIZ CASADO BAIDES

Universidad del País Vasco (UPV-EHU), Espanha

GERALDO JOSÉ GASPARIN

Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF), São Paulo, Brasil

PAOLA MASIERO PEREIRA

Escola de Teatro Político de Santa Catarina (ESTEPO), Florianópolis, Santa Catarina, Brasil

RESUMO: O presente artigo apresenta a experiência do curso de especialização “Residência Agrária: Matrizes produtivas da vida no campo”, da UnB, ocorrido entre 2013 e 2015, com o objetivo de identificar os resultados quantitativos e qualitativos das dinâmicas desenvolvidas. O trabalho também situa no tempo histórico a importância dessas dinâmicas de curso para a educação do campo e como estratégias de articulação entre universidades, movimentos populares e territórios camponeses e quilombolas. O artigo destaca a metodologia empregada no curso, desenvolvida a partir da concepção estratégica de organização social e capilarização da universidade nos territórios por meio do trabalho articulado entre as matrizes produtivas da vida no campo, com ênfase na Agroecologia, Cultura, Comunicação e Arte, Cooperação e Formação Humana. Como resultado do processo analisado, o trabalho destaca as atividades das Escolas Itinerantes de Formação nos Núcleos Territoriais como forma de dinamizar o protagonismo coletivo das comunidades e a horizontalização das relações de parceria entre universidades e movimentos sociais. A metodologia empregada no curso viabilizou a formação de um perfil mais interdisciplinar e abrangente dos profissionais que atuam em territórios camponeses e quilombolas do Distrito Federal e Entorno.

PALAVRAS-CHAVE: Educação do Campo. Residência Agrária. Universidade. Movimento Camponês.

INTRODUÇÃO

A relação entre universidades e movimentos populares brasileiros fortaleceu-se com o incremento de políticas públicas, como o Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (Pronea), criado em 1998, que, desde a sua implantação, alfabetizou milhares de camponeses e camponesas e permitiu a chegada de muitos deles e delas à pós-graduação.

A proposta deste artigo é analisar, em perspectiva histórica, outro exemplo dessa relação, a experiência do curso de especialização *latu sensu* “Residência Agrária: matrizes produtivas da vida no campo”, da Universidade de Brasília (UnB), e destacar o valor desse tipo de parceria para a produção de conhecimento e para o fortalecimento

dos vínculos territoriais e organizativos da universidade pública com diversos setores da sociedade civil brasileira.

O curso "Residência Agrária da UnB" foi fruto da demanda do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) do Distrito Federal e Entorno, conjuntamente com o grupo de pesquisa Modos de Produção e Antagonismos Sociais (MPAS). Ele foi realizado na Faculdade UnBPlanaltina (FUP), *campus* com forte característica agrária por abrigar os cursos de graduação em Licenciatura em Educação do Campo, Gestão Ambiental e Gestão do Agronegócio, assim como o Programa de Pós-Graduação em Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural (PPG-Mader).

Essa demanda advinha da necessidade de compreender os territórios em uma região com especificidades marcantes: proximidade com a capital nacional, região de interseção entre DF e Entorno (Distrito Federal, parte de Goiás e parte de Minas Gerais), base social originária de grandes fluxos migratórios e forte vinculação urbana. Pensar as condições materiais e simbólicas desse (novo) campesinato e desses territórios conquistados demandou inserção na realidade, pesquisa e reflexão teórica e política, o que foi possível a partir da parceria entre o movimento social e a universidade.

A experiência da UnB foi uma entre 35 iniciativas aprovadas junto à chamada CNPq/MDA-Incra nº 26/2012, referente ao financiamento de cursos de especialização em Residência Agrária, promovida em parceria do Programa Nacional de Educação e Reforma Agrária (Pronera), órgão do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), com o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Essa foi a segunda experiência nacional de edital conjunto para turmas de especialização *latu sensu*. Apesar de fomentar a pesquisa e o desenvolvimento tecnológico da agroecologia, o edital foi promovido pela coordenação de agronegócio do CNPq, o que indicou a ausência de designação terminológica e linha de financiamento às pesquisas específicas para a agroecologia e reforma agrária. À época, foi o maior edital lançado pelo CNPq, com aporte de mais de 40 milhões de reais para bolsas e custeio.

Neste artigo, destacamos a importância de pesquisar as matrizes produtivas da vida no campo, com ênfase na Agroecologia, na Cultura, Comunicação e Arte, na Cooperação e Formação por meio do curso de Residência Agrária da UnB, ocorrido entre 2013 e 2015. Desde o momento da aprovação do projeto, elaboramos uma metodologia, em conjunto com os residentes, que consistiu na separação da turma por sete Núcleos Territoriais (NTs) com sete Escolas Itinerantes de Formação (EIFs), uma em cada núcleo, abrangendo a Região Centro-Oeste.

A pesquisa andou sempre associada, como elemento de subsídio, ao planejamento estratégico, fortalecendo os diagnósticos e permitindo aos NTs a ação territorial mais precisa possível, sem caráter invasivo e hierárquico, uma vez que a metodologia das EIFs permitiu o debate com as demandas locais, a partir da implementação de metodologias da educação popular que visam o fortalecimento da participação social coletiva nas tomadas de decisões nos diversos territórios.

Como estratégia de organização social e capilarização da universidade nos territórios, foram implantadas seis Unidades Demonstrativas (UDs) de produção agroecológica nos NTs. Além disso, como ação de fortalecimento do debate sobre a reforma agrária na UnB, em 2014 e 2015, durante as etapas de Tempo Universidade (TU),

foram realizadas duas edições das Jornadas Universitárias em Defesa da Reforma Agrária e dois seminários nacionais, o Conexões III – Novos Horizontes de Mobilização Social, e o Conexões IV – Feminismo, Campesinato e Luta de Classes, além do 1º Seminário de pesquisadores do Território Quilombola dos Kalunga, realizado na comunidade de Diadema (GO), em 2014. Essa dinamização de processos de diversas envergaduras, metodologias e focos estimulou a produção intelectual no curso e resultou na publicação da série de Cadernos do Residência Agrária da UnB, um esforço coletivo de educadores das disciplinas, residentes, membros da coordenação e orientadores.

O que pretendemos analisar – considerando os sete anos passados desde o término do curso e diante do golpe parlamentar, jurídico, midiático e empresarial operado no Brasil desde 2016, com a manobra institucional do *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, situação agravada com a eleição de um governo de extrema direita em 2018 – são os processos de mediação histórica e de acumulação organizativa que tornaram possíveis o desenvolvimento de uma experiência como o projeto das especializações em Residência Agrária e potencializam as parcerias entre universidades e movimentos camponeses nas cinco regiões do país.

Nesse contexto histórico, uma linha estável e progressiva do desenvolvimento da pesquisa, da formação de profissionais e da construção horizontal da relação do meio acadêmico com sujeitos coletivos e populares de produção de conhecimento passou a ser alvo de perseguição e criminalização. Todo o aparato das políticas públicas, que outrora foi construído para dar suporte às experiências, foi desmontado ou reduzido à ínfima potência.

O curso analisado no presente artigo foi apenas um dos muitos financiados pelo Pronera que sofreram, em algum nível, alguma forma de perseguição política. No caso em questão, após a aprovação do projeto pelo CNPq e pelo Pronera, os proponentes enfrentaram uma longa batalha política para ter o curso reconhecido internamente na UnB. Decidimos registrar aqui esse entrave por considerarmos não se tratar de um caso isolado, mas parte de um processo crescente de perseguição da relação de parceria e intercâmbio que universidades públicas brasileiras estabelecem com movimentos sociais.

Durante um semestre, o projeto tramitou por instâncias internas da UnB e, para ser aprovado, teve parte de seu desenho alterado, numa clara exigência de concessão. O eixo de Cultura, Comunicação e Arte teve cortada praticamente toda a planilha orçamentária destinada à aquisição de equipamentos culturais e artísticos. Cerca de 60 mil reais seriam destinados à compra de equipamentos culturais, como instrumentos musicais, para viabilizar a criação ou o fortalecimento de coletivos culturais nos territórios.

Não seria necessário, aos olhos do relator, um eixo sobre Cultura e Arte articulado aos processos organizativos para o trabalho com a Agricultura Familiar e com a Agroecologia. Prevalece, subjacente, uma concepção de progresso vinculada ao agronegócio como empreendimento técnico, neutro e para todos, difundida sistematicamente por campanhas publicitárias, como a “Agro é Tech, Agro é Pop, Agro é Tudo”, disseminada pela Rede Globo de Televisão em parceria com associações do agronegócio brasileiro.

A tramitação interna na UnB custou ao projeto um atraso de seis meses, o primeiro semestre inicial. Contudo, cabe informar que o curso transcorreu regularmente,

executando todas as cinco etapas de Tempo Universidade propostas. Para isso, a coordenação solicitou prorrogação do prazo do curso e foi prontamente atendida pela Coagri/CNPq. Ao invés do projeto ser finalizado em dezembro de 2014, terminou em setembro de 2015.

Visto em perspectiva, depois de vinte e um anos da ditadura militar, entre 1964 e 1985, a retomada do diálogo entre organizações populares da classe trabalhadora com as universidades públicas foi lenta, mas progressiva. Contou com a capacidade de acolhimento, de escuta sensível dos temas e demandas pautados pelos movimentos sociais, que, pouco a pouco, foram sendo incorporados pelas agendas de pesquisa de programas de pós-graduação, módulos de disciplinas, seminários, cursos, atividades de campo e estágios interdisciplinares de vivência.

A UnB cumpriu papel emblemático no processo de reencontro da questão agrária com a universidade, não apenas como tema de pesquisa para o ambiente acadêmico, mas como pauta de articulação, organização, luta e produção coletiva de conhecimento. Contribuiu para isso o fato de a instituição sediar, na década de 1990, o I Encontro Nacional de Educação da Reforma Agrária. Na sequência, o Grupo de Trabalho em apoio à Reforma Agrária foi instalado na UnB, o que articulou vários cursos de extensão e especialização, mobilizou equipe interdisciplinar de docentes e pós-graduandos, fortaleceu o encontro da universidade com os agentes locais do território e abriu novos horizontes profissionais e de projetos de vida para uma geração de estudantes.

A trajetória de luta dos movimentos sociais agrários pela Educação do Campo resultou em uma diversificada e original reconfiguração do ensino brasileiro, embora ainda insuficiente em escala. Desde a educação infantil, passando pela educação de jovens e adultos, até o nível superior, atualmente há experiências concretas que buscam retomar o caráter emancipatório da educação e sua relação metabólica com os territórios onde esses processos educativos estão inseridos.

Construída como síntese de classe pelo campesinato brasileiro, a Educação do Campo superou a educação rural ao negar o campo como objeto de ações educativas, recolocando-o como sujeito não apenas da implantação de políticas educacionais, mas como elaborador da própria concepção de educação. Assim, essa vertente educacional assume seu papel na construção da consciência de classe dos camponeses e no domínio dos meios de produção materiais e simbólicos, socializando-os nos inúmeros territórios em que seus processos são deflagrados.

METODOLOGIA DO CURSO CONSTRUÍDA EM CONJUNTO COM OS RESIDENTES

Com cinco etapas presenciais de Tempo Universidade, e adotando o sistema da pedagogia da alternância¹, procuramos mobilizar, ao longo do curso, a reflexão crítica para a formulação de estratégias que articulassem processos formativos e organizativos nas esferas da produção agrícola; na construção de políticas públicas que visem a soberania alimentar por meio da matriz agroecológica; a organização cooperativa do trabalho no campo; e a esfera da Cultura, Arte e Comunicação, visando à formação cognitiva no âmbito da produção simbólica, em perspectiva emancipatória.

A pretensão metodológica do curso foi atuar sobre múltiplos determinantes da realidade dos territórios camponeses em que estavam inseridos os estudantes. Com esse intuito, adotamos o pressuposto teórico segundo o qual a relação ser humano-natureza é mediada pelo trabalho, produz a vida como totalidade e, conseqüentemente, produz os territórios em suas relações de poder, condições materiais e dimensões simbólicas.

Não caberia, portanto, uma perspectiva de análise e ação territorial fundada somente na dimensão agrícola, mesmo que sobre bases epistemológicas da agroecologia. A dimensão simbólica, expressa como cultura, foi igualmente determinante. Como nos aponta Molina (2009), ao tratar da Educação do Campo,

[...] sua base de sustentação é que o campo deve ser compreendido para muito além de um espaço de produção agrícola. O campo é espaço de vida, de produção de relações sociais; de produção de história, cultura e conhecimento, de luta de resistência dos sujeitos que nele vivem. (MOLINA, 2009, p. 18).

É por isso que um dos objetivos centrais do curso foi qualificar profissionais que atuam nas áreas de assistência técnica de cooperativas de produção de assentamentos e comunidades tradicionais quilombolas, educadores das escolas do campo e líderes comunitários que atuam nos processos de organização social das comunidades camponesas existentes em territórios do Distrito Federal, Goiás, Minas Gerais, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul.

Esse complexo territorial é claramente demarcado pelo avanço do projeto do agronegócio, antagônico ao modo de produção do campesinato. Portanto, uma das estratégias do curso foi, por meio da produção do conhecimento, da pesquisa e de práticas pedagógicas, fortalecer a organização social nos territórios de alcance dos estudantes.

O curso foi estruturado a partir de três eixos de formação. O primeiro, intitulado "Formação, Pesquisa e Cooperação" (270 horas), foi tronco comum para toda a turma. Os dois outros foram configurados como habilitações: "Agroecologia e Organização de Assentamentos" (240 horas) e "Cultura, Arte e Comunicação" (240 horas), com os componentes curriculares ministrados em paralelo. Uma das preocupações centrais do curso foi a promoção da tomada de consciência da importância dos elos entre essas dimensões para construir matrizes produtivas da vida no campo em perspectiva emancipatória. Nesse sentido, o curso contemplou espaços de aprofundamento para cada eixo de habilitação, mas também incentivou, nos territórios e no espaço universitário, a criação de momentos específicos para promover o diálogo entre os três eixos que compunham a proposta.

Importante destacar que a proposta pedagógica do curso Residência Agrária da UnB foi construída e desenvolvida em parceria com a Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF). Esse encontro aportou um grande ganho pedagógico para o curso, pois permitiu incorporar como elementos centrais o trabalho como princípio pedagógico, o sistema da alternância em Tempo Comunidade (TC) e Tempo Universidade (TU)² e a organicidade³.

Nessa perspectiva, avaliamos ser importante detalhar como desenvolvemos a organicidade e a alternância, ressaltando dois dos elementos que caracterizaram o curso em

questão que, em nosso entendimento, foram fundamentais para construir a articulação entre TU e TC: os Seminários Integradores e a adoção de uma organicidade específica para os TCs, que chamamos de Núcleos Territoriais (NTs), os quais resultaram em férteis processos de formação e ação territorial na realidade.

Dentro do sistema de alternância desenvolvido pelo curso, ficou definido que ocorreriam cinco ciclos de TU e TC, complementares entre si. Assim, os espaços de formação do Tempo Universidade foram organizados em cinco etapas com duração de quinze dias e um intervalo variável entre elas (de quatro a seis meses), em que ocorreram as etapas de TC. O encerramento do curso ocorreu com a realização de uma sexta etapa de TU, em junho de 2015, dedicada às bancas de apresentação e defesa dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC).

Os TUs foram realizados no Entorno, na Faculdade UnB Planaltina (FUP), e contemplaram a execução de todas as atividades pedagógicas atribuídas aos conhecimentos inerentes à matriz curricular, colocando em prática a transversalidade cultural, ambiental, econômica, social e educativa da Reforma Agrária. Dessa forma, cada etapa de TU esteve estruturada em vários tempos educativos⁴, que visavam organizar o tempo pessoal e o tempo coletivo dos estudantes em relação às tarefas necessárias aos objetivos do processo formativo pretendido, tanto na dimensão acadêmica quanto na perspectiva de potencializar a auto-organização dos residentes.

Durante os TUs também foram desenvolvidos espaços destinados às atividades culturais, seminários e palestras, saídas de campo e espaços específicos de aprofundamento para cada eixo de habilitação. No início e no final de cada TU, foram realizados os Seminários Integradores, com o objetivo de compartilhar e refletir coletivamente sobre os trabalhos desenvolvidos e os principais desafios encontrados no TC, além de planejar coletivamente o Tempo Comunidade seguinte.

Ao longo do primeiro TU, na perspectiva de superar as ações individuais e localizadas de cada residente, construiu-se, entre a Coordenação Político-Pedagógica (CPP) e a turma, a divisão da área de abrangência do curso e a composição dos estudantes em coletivos de atuação para os cinco TCs. Assim, o resultado foi uma forma organizativa própria dos TCs: os Núcleos Territoriais. Ao todo, foram constituídos sete NTs: Núcleo Territorial Planaltina (DF: Planaltina, Sobradinho, São Sebastião; Goiás: Água Fria); Núcleo Territorial DF Sul (DF: Brasilândia, Taguatinga; Goiás: Padre Bernardo); Núcleo Territorial Nordeste Goiano (Goiás: Flores, Alvorada, Formosa); Núcleo Territorial DF/MG (Unai/MG); Núcleo Territorial Kalunga (Cavalcante/GO); Núcleo Territorial Mato Grosso (Sinop); Núcleo Territorial Mato Grosso do Sul (Ponta Porã).

Ao colocarmos nosso planejamento em ação, contando com a pluralidade de formações em nível da graduação da turma e com a experiência prévia da maior parte dos integrantes do grupo em trabalhos de assistência técnica ou com a Educação do Campo, pudemos criar um instrumento organizativo, articulado aos Núcleos Territoriais em que atuamos, chamado de Escola Itinerante de Formação (EIF). Esse instrumento conferiu identidade e unidade aos processos de educação não formais executados nas comunidades e movimentos do mesmo território. As EIFs atuaram como espaços que agregaram os residentes agrários, os estudantes da Licenciatura em Educação do

Campo da UnB, as lideranças dos movimentos sociais e associações, e as coordenações das escolas do campo construídas no ambiente do Núcleo Territorial.

A iniciativa de criação das EIFs nos fez perceber que deveríamos progressivamente mover a centralidade do curso para fora da universidade, fazendo com que as etapas de TU não fossem mais o ponto de convergência central das ações no território. Esse movimento pedagógico e metodológico do curso motivou vários desdobramentos que não estavam previstos no projeto inicial e que conferiram ao curso identidade própria e repercussão fora da UnB.

IMPACTOS E DESDOBRAMENTOS DO RESIDÊNCIA AGRÁRIA DA UNB

O curso de especialização em Residência Agrária da UnB qualificou trinta e quatro profissionais de nível superior (técnicos de ATEs, professores e agentes comunitários) que atuam nas áreas de Reforma Agrária do Distrito Federal e Entorno, Goiás, Mato Grosso do Sul (Ponta Porã) e Mato Grosso (Sinop). Assim, o projeto do curso desenvolvido promoveu impacto e auxiliou no avanço da área interdisciplinar de conhecimento que envolve a questão agrária, a agroecologia, a cooperação, a organização social e a Cultura, Arte e Comunicação. Todos os profissionais qualificaram-se em estudos que articularam as dimensões citadas acima, buscaram de forma dialética relacionar teoria e prática e visaram a integralização dos conhecimentos voltados à emancipação política, social, educativa e cultural.

Dezoito residentes optaram por cursar o eixo de habilitação em Cultura, Arte e Comunicação e dezesseis optaram por cursar o eixo de Agroecologia e Desenvolvimento de Assentamentos. Muitos fatores de integração entre as matrizes produtivas no decorrer da especialização comprovam que o curso formou em perspectiva integrada os seus residentes de ambos os eixos: as disciplinas comuns do eixo de cooperação e formação foram uma oportunidade para o debate conjunto dos temas e questões dos dois eixos de habilitação; a participação de toda a turma nos Seminários e Jornadas permitiu o aprofundamento conjunto sobre questões que perpassam os eixos, em espaços como mesas redondas, apresentação de trabalhos em GTs, oficinas e atividades culturais diversas; os momentos de saída de campo promovidos durante etapas do TU; e as diversas atividades promovidas nos NTs pelas Escolas Itinerantes de Formação no decorrer das etapas de Tempo Comunidade. Compreendemos que, com esses fatores, colaboramos para a formação de um perfil mais interdisciplinar e abrangente de profissionais que atuam em territórios rurais.

Além disso, um dos desdobramentos que contribuíram para ampliar o impacto do curso foi a organização, em cada TU, de diferentes seminários e jornadas. Essas atividades permitiram aprofundar os temas abordados pelos três eixos de formação em um formato diferente: 1ª Mostra Terra em Cena e na Tela: produção teatral e audiovisual da educação do campo (2013); Seminário Conexões III: novos horizontes de mobilização social (2014); Seminário Conexões IV: feminismo, campesinato e luta de classes (2015); e a realização de dois episódios das Jornadas Universitárias em Defesa da Reforma Agrária, nos anos de 2014 e 2015. Os cinco eventos organizados ajudaram a divulgar a experiência e a oxigenar o curso, gerando espaços de debate com estudantes, professores de outras disciplinas e cursos e pessoas de organizações e movimentos sociais presentes nos territórios. A questão feminista e o combate ao patriarcado

atravessaram o curso desde o princípio, nos seminários integradores, nos estudos nas EIFs e nos temas dos grandes seminários organizados com o Residência Agrária e o grupo de pesquisa Modos de Produção e Antagonismos Sociais (MPAS), o Movimento de Mulheres Camponesas (MMC) e a UnB.

Outro dos desdobramentos do curso foi o processo de organização e consolidação das EIFs nos territórios por meio dos NTs. As EIFs apresentaram-se no processo como instrumentos organizativos, com grande potencial agregador dos sujeitos coletivos que atuam nos territórios. Também se apresentaram como ferramentas capazes de colocar em diálogo os três eixos que conformam a proposta. Para construir esse debate entre os eixos, os residentes desenvolveram diferentes atividades vinculadas às EIFs⁵: ações através de linguagens do teatro, da literatura e do cinema, no intuito de aprofundar junto às comunidades o entendimento dos impactos causados pelo Agronegócio e pela Indústria Cultural no tocante a organização do trabalho camponês e do tempo livre para o lazer e a cultura; e a implementação de seis Unidades Demonstrativas (UDs) de produção agroecologia, abordando soluções tecnológicas que respondessem aos gargalos identificados nos diagnósticos anteriores: Sistemas Agroflorestais (SAFs), Pastoreio Racional Voisin (PRV), Produção de Pequenos Animais (cunicultura e cotonicultura) e produção de arroz agroecológico.

Posteriormente, avaliamos que um dos limites da experiência foi a descontinuidade, em decorrência do caráter pontual e não permanente do curso, o que fez com que o processo fosse interrompido quando deveria ter sido intensificado. Todavia, nos processos em que se constituíram ou se fortaleceram coletivos de atuação, a experiência de formação e organização social consolidou-se e permanece até o tempo presente. É o caso do grupo Vozes do Sertão Lutando por Transformação (VSLT), originado em 2013, a partir de oficina realizada na comunidade Engenho II do Território Kalunga. A peça "Se há tanta riqueza por que somos pobres?", do Grupo de Teatro Fórum, que discute as mazelas do sistema de exploração mineral vigente, é apresentada em diversas cidades e comunidades da região e suscita a mobilização contra a dinâmica de exploração destrutiva ao meio ambiente, cujos lucros não se revertem em investimentos na melhoria da qualidade de vida da população. Cabe destacar inclusive que o trabalho formativo por meio do teatro tem sido uma porta de entrada para a ação política. Integrantes do grupo dramático atualmente participam da direção da Associação Quilombo Kalunga e de secretarias municipais do governo do primeiro prefeito quilombola Kalunga de Cavalcante, Vilmar Souza Costa (PSB), eleito em 2020.

Outro desdobramento do processo foi a produção de subsídios para a construção das EIFs. A CPP avaliou que era importante produzir materiais, no formato livro, que subsidiassem os processos ativados nos territórios pelos eixos de formação do curso e que o divulgassem entre os outros Residências Agrárias. Dessa forma, produzimos coletivamente a série Cadernos Residência Agrária da UnB, composta de quatro cadernos organizados e publicados durante o curso (2014-2015). Após a sua conclusão, mais um número foi organizado e publicado, em 2016. Este último caderno contém duas seleções de artigos. A primeira foi produzida pelos educandos do curso, conjuntamente com os educadores que os orientaram no trabalho de pesquisa. A

segunda seleção é formada por textos escritos pelos integrantes da CPP sobre os eixos de treinamento do curso.

Produzir a coleção foi um processo, gerado pelo curso, que estimulou a construção e circulação de conhecimento elaborado coletivamente (Tabela 1).

Tabela 1 – Série Cadernos Residência Agrária da UnB⁶

Caderno 1 Residência Agrária da UnB. Escolas Livres de Formação. Obs.: posteriormente passamos a denominar as escolas de Escolas Itinerantes de Formação (EIFs).
Caderno 2 Residência Agrária da UnB. Cultura, Arte e Comunicação.
Caderno 3 Residência Agrária da UnB. Comunicação e disputa pela hegemonia.
Caderno 4 Residência Agrária da UnB. Teatro Político, formação e organização social.
Caderno 5 Residência Agrária da UnB. Residência Agrária: experiências de Agroecologia e Cultura no Campo.

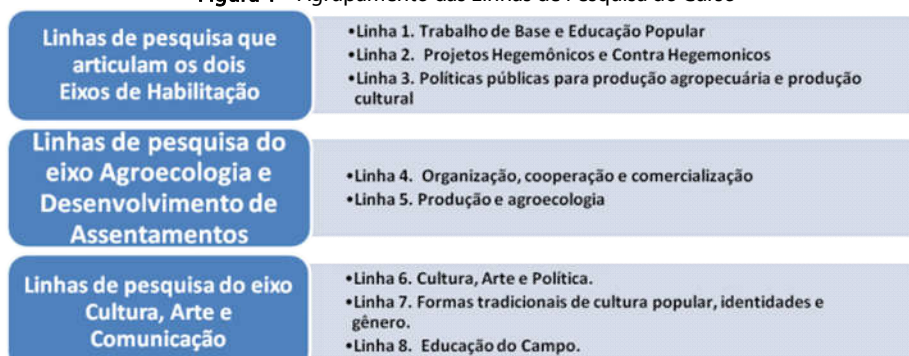
Fonte: Elaborado pela CPP do curso (2015).

A experiência desenvolvida nos permite afirmar que o curso contribuiu para o desenvolvimento de processos metodológicos e formativos destinados à construção de redes de produção agroecológicas e culturais que viabilizam a troca de experiência entre comunidades rurais e quilombolas e a articulação entre campo e cidade no âmbito da produção agrícola e da soberania alimentar. A construção das redes ocorreu no âmbito da integração entre os residentes de diferentes núcleos territoriais mediante atividades promovidas pelas sete EIFs.

Todavia, a construção de redes permanentes depende da consolidação dos processos produtivos em chave agroecológica, que foram recentemente introduzidos com as seis unidades demonstrativas de produção e com os sistemas agroflorestais implantados. São eles o Sistema Agroflorestral em consórcio com criação de galinha caipira, no assentamento Sílvio Rodrigues, em Alto Paraíso (GO); o Sistema Agroflorestral (SAF) do Centro de Formação do Assentamento Gabriela Monteiro, em Brasilândia (DF); o Sistema Agroflorestral (SAF) do Santuário dos Pajés, no setor Noroeste do Plano Piloto de Brasília (DF); o Sistema agroflorestral do assentamento Oziel Alves III, em Planaltina (DF); a Unidade Demonstrativa de produção de milho crioulo, no Assentamento Itamaraty, em Ponta Porã (MS); e a Unidade Demonstrativa de Gado Leiteiro Agroecológico, no Assentamento Florestan Fernandes, em Unai (MG).

No âmbito da pesquisa, construímos as seguintes linhas, em conjunto com os orientadores e residentes, de cujos temas contemplados foram produzidas trinta e quatro monografias (Figura 1).

No âmbito da pesquisa, construímos oito linhas de pesquisa, em conjunto com os orientadores e residentes, de cujos temas contemplados foram produzidas trinta e quatro monografias (Figura 1). Três das oito linhas são comuns aos oito eixos de habilitação: trabalho de base e educação popular; projetos hegemônicos e contra hegemônicos; e políticas públicas para a produção agropecuária e produção cultural. O método de construção coletiva das linhas de pesquisa faz parte do processo de trabalho da educação popular, em que a estratégia e táticas de ação, bem como a agenda de pesquisa é construída em parceria com as organizações e comunidades que residem nos territórios.

Figura 1 – Agrupamento das Linhas de Pesquisa do Curso

Fonte: Elaborado pela CPP do curso (2014).

No decorrer do curso, foram desenvolvidas diversas atividades que proporcionaram aos residentes o conhecimento e, em muitos casos, o domínio dos meios de produção de diversas linguagens artísticas: as disciplinas do eixo Cultura, Arte e Comunicação em TU; os trabalhos de formação desenvolvidos em campo nas Escolas Itinerantes de Formação, como oficinas de audiovisual, de letramento crítico, de teatro, de capoeira, de fotografia, de contação de histórias, e a exibição e debate sobre vídeos. No âmbito da formação em cooperação e agroecologia, o curso trabalhou com metodologias de pesquisa e ações territoriais participativas que fortalecem a atuação dos técnicos nos assentamentos, como a metodologia do Diálogo de Saberes.

A construção metodológica do curso contemplou uma perspectiva de coletivização da difusão e transferência de conhecimento no decorrer do trabalho, e não apenas em sua fase final. Para isso, residentes, docentes, orientadores e a coordenação do curso tiveram como metas a confecção de um artigo por residente, em cada etapa de TC, e a produção de informações para o blogue do Residência Agrária.

O acordo coletivo para a construção do blogue do curso foi outro desdobramento de destaque. Para que fosse alimentado, cada NT foi incentivado a produzir registros textuais e fotográficos do processo de construção das EIFs.

O método de produção de ao menos um artigo por residente após cada etapa de TU foi avaliado positivamente pelos discentes. Preferencialmente, o foco dos trabalhos convergiria às pesquisas monográficas que deveriam ser apresentada ao final do curso. Muitos estudantes informaram que nunca tinham escrito um artigo acadêmico antes do curso e que esse processo sistemático instituiu uma disciplina de leitura e escrita.

Essa dinâmica de estudos e produção culminou qualitativamente na boa formatação da maioria das monografias defendidas e na participação de significativa parcela de nossos residentes em congressos nacionais ou regionais temáticos, divulgando as pesquisas desenvolvidas no curso. No Congresso Nacional de Residências, que reuniu os 35 cursos de especialização aprovados no edital de 2012, a UnB apresentou 11 pesquisas e coordenou 3 das 14 oficinas ofertadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tivemos, em muitas ocasiões, o exemplo concreto de que as articulações que envolvem as dimensões da cultura, da formação e da agroecologia são possíveis e produtivas quando são encampadas pela estratégia dos diversos sujeitos coletivos do campo e dos quilombos. O método desenvolvido evidencia – para o debate sobre políticas públicas – uma concepção de universidade e produção de conhecimento mais exógena que endógena, mais voltada para o diálogo e para a construção coletiva com as comunidades dos territórios pesquisados, evitando tomá-las apenas como objeto de análise.

Temos plena consciência de que a autonomia no processo de formação depende, sobremaneira, da força combativa das organizações sociais existentes nos territórios e da capacidade de convergência de seus planejamentos estratégicos. Contudo, a experiência de construção das EIFs mostra que há formas possíveis de impulsionar e fortalecer a organização política dos territórios, mesmo quando não existe a presença mais forte dos movimentos sociais para coordenar as comunidades. Avaliamos que o maior legado das EIFs é, com a cultura política que o curso possa ter instituído como princípio, priorizar o protagonismo coletivo voltado para as demandas dos territórios e comunidades.

Consideramos que o caminho apontado pelo curso contribuiu com a pavimentação de uma trilha produtiva para a relação entre universidades e movimentos sociais que atuam no campo e em comunidades quilombolas, indígenas e tradicionais. O fato de um dos dois cursos de Residência Jovem que a UnB passou a executar a partir de 2015 ter assumido a metodologia desenvolvida por nosso curso de especialização respalda isso. O projeto “Residência Agrária Jovem, formação profissional e social a partir das matrizes formativas, associativas, cooperativas, artístico-cultural e da comunicação no campo”, coordenado pela professora Eliene Novaes Rocha, foi estruturado, desde a fase de desenho do projeto, conjuntamente com os movimentos sociais do campo que atuam na região, criando assim um fórum original e produtivo de avaliação e planejamento estratégico.

Tais exemplos são um conjunto desses movimentos em que a universidade assume o papel não apenas de executora de projetos de um ou outro movimento, mas o de mediadora do diálogo convergente das demandas de diversas organizações. Com isso, a instituição de ensino fortalece a perspectiva de poder popular nos territórios, pois fornece condições objetivas para realização de atividades de formação, pesquisa e intervenção, deslocando o centro do processo para os territórios dos movimentos sociais.

Além disso, o curso Residência Agrária da UnB também teve repercussões internacionais. O curso Baserritik Mundura⁷, desenvolvido por organizações do movimento camponês basco em colaboração com a Universidade do País Basco (UPV-EHU), inspirou-se na metodologia desenvolvida por nosso curso e na experiência acumulada pela ENFF (CASADO, 2018, 2019). Assim, tanto o Residência Agrária Jovem da UnB como o curso Baserritik Mundura do País Basco podem ser considerados herdeiros e deram continuidade à perspectiva metodológica, territorial e ao fortalecimento dos processos de organização popular, deslocando o foco do processo educacional para os territórios.

A consolidação de um processo de transformação da cultura política da relação entre movimentos sociais e universidades depende não apenas dos acertos conjunturais, mas, sobretudo, da garantia de continuidade do processo por meio do financiamento de novas experiências. Assim, subsidia-se o desenvolvimento de novas metodologias e de novas concepções sobre a relação entre instituições de ensino e organizações populares.

Passados sete anos da experiência analisada neste artigo, muita coisa mudou no macrocenário da educação brasileira, sobretudo no acesso às políticas públicas, como o Pronera. Não bastasse a extinção do referido programa – que potencializava o acesso à universidade para as organizações populares –, ampliaram-se a guerra cultural, o avanço conservador sobre a educação em meio a pandemia e, especialmente, o processo de privatização da educação brasileira. É notório que as políticas neoliberais têm sua extensão e ajustes também para o campo da educação, intensificando o processo de privatização nessa área, a militarização das escolas e, mais gravemente, o processo de abandono e sucateamento das universidades públicas.

Artigo recebido em: 26/02/2022

Aprovado para publicação em: 17/05/2022

UNB'S AGRARIAN RESIDENCY: PRODUCTIVE AND NECESSARY CONVERGENCE OF AGRARIAN REFORM WITH THE UNIVERSITY

ABSTRACT: This article aims to recover and recognize the importance of one of the many experiences that link agrarian reform with the university. It is about the specialization course Agrarian Residency at UNB, which took place between 2013 and 2015. The course focused on the training of 35 young people from settlements and quilombola areas of the DF/Entorno, stimulating them to investigate the productive matrices of life in the countryside, with emphasis on Agroecology, Culture, Communication and Art, Cooperation and Human Formation. Stimulated by the internal organizational process that involved the active participation of the students, the course showed a conception of university more focused on dialogue and collective construction with the communities of the territories investigated. It became evident a necessary and possible encounter between popular movements and the university in the construction of new productive matrices of life in the countryside that overcome the destructive logic of agribusiness.

KEYWORDS: Rural Education. Agrarian Residency. University. Peasant Movement.

RESIDENCIA AGRARIA DE LA UNB: CONVERGENCIA PRODUCTIVA Y NECESARIA DE LA REFORMA AGRARIA COM LA UNIVERSIDAD

RESUMEN: El presente artículo pretende recuperar y reconocer la importancia de una, de las múltiples experiencias, que relacionan la reforma agraria con la universidad. Se trata del curso de especialización Residencia Agraria en la UNB, que tuvo lugar entre 2013 y 2015. El curso se centró en la formación de 35 jóvenes de asentamientos y zonas quilombolas del DF/Entorno, estimulándolos a investigar las matrices productivas de la vida en el campo, con énfasis en la Agroecología, la Cultura, la Comunicación y el Arte, la Cooperación y la Formación Humana. Estimulado por el proceso organizativo interno que implicó la participación activa de los estudiantes, el curso mostró una concepción de universidad más centrada en el diálogo y la construcción colectiva con las comunidades de los territorios investigados. Se hizo evidente un encuentro necesario y posible entre los movimientos populares y la universidad en la construcción de nuevas matrices productivas de vida en el campo que superen la lógica destructiva del agronegocio.

PALABRAS CLAVE: Educación Rural. Residencia Agraria. Universidad. Movimiento Campesino.

NOTAS

1 - Uma das principais características dos programas de formação impulsados pelo Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (Pronea) é a adoção da metodologia do sistema de alternância como forma de organização dos cursos em etapas que intercalam e articulam, de forma dialógica, dois tempos/espços educativos. Há o Tempo Universidade (TU), aquele no qual os estudantes se concentram e permanecem, durante um tempo determinado (normalmente não inferior a umasemana), na estrutura da escola ou da universidade para estudar em tempo integral, e o Tempo Comunidade (TC), em que os estudantes cumprem parte da carga horária das disciplinas das etapas, desenvolvendo os trabalhos teóricos e práticos em sua comunidade de origem ou território de inserção. A adoção do sistema de alternância responde a um processo de acúmulo e experimentação coletivos, inspirado em experiências adotaram a alternância de tempore espaços didáticos como articulação entre escolarização e trabalho (RIBEIRO, 2008).

2 - Os territórios tiveram um papel central no desenvolvimento do curso. Por isso o foco central analisado foram as ações desenvolvidas nas etapas de TC, entendendo que as etapas de TU são um elementomediador entre as etapas de TC. Os TUs são espaços destinados à avaliação, planejamento e formação dos residentes e os TCs são espaços paraque os estudantes aprofundem o conhecimento da realidade em que vão atuar,para identificar e analisar problemas e planejar propostas de intervenção, a fimde solucionar ou aprimorar as situações presentes nos territórios. Essa compreensão evidencia que a alternância não está dada; ela se produz no próprio movimento do curso e da realidade concreta na qual atuam as educandas e os educandos.

3 - A organicidade faz referência a uma engenharia organizativa que articula instâncias, atribuições e fluxos de decisões, permitindo que os educandos sejam sujeitos da própria formação. Para os TUs, cada estudante esteve articulado em um Núcleo de Base (NB) e em uma Equipe de Trabalho. Para os TCs, cada estudante esteve articulado em um Núcleo Territorial (NT), tal e como explicamos no artigo.

4 - Os tempos educativos são uma construção histórica do MST, a partir de suas inúmeras experiências de formação e educação. Segundo o Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da

Reforma Agrária (2004, p. 14), “os tempos educativos nascem para reforçar dois princípios importantes de nossa [MST] pedagogia: i) um é a necessidade de mudar a existência dos educandos (seu jeito de viver e de perceber o mundo) criando assim uma abertura para o questionamento e a busca de uma nova síntese [...]; ii) o outro é de que a escola não é só lugar de estudo, e menos ainda aonde se vai apenas para ter aulas, por melhor que sejam. [...] [é também] um lugar de formação humana e, por isso, as várias dimensões da vida devem ter lugar nela, sendo trabalhadas pedagogicamente”. Esse acúmulo metodológico é um dos principais aportes da ENFF. Os tempos educativos do curso foram: Tempo Abertura e Mística (15 minutos), Tempo Estudo (destinado à leitura e estudo de textos), Tempo Aula (8 horas) e Tempo Trabalho (1 hora), destinado à realização de tarefas e serviços necessários à manutenção dos espaços coletivos e para o adequado funcionamento do curso.

5 - No blog do curso pode-se aprofundar sobre o processo de cada Escola Itinerante de Formação.

6 - A série “Cadernos Residência Agrária da UnB” está disponível no blog do curso. <<https://matrizesprodutivasdavidanocampo.wordpress.com/cadernos/>>.

7 - Confira a sistematização dessa experiência formativa em <<https://publicaciones.hegoa.ehu.es/es/publications/412>>.

REFERÊNCIAS

CASADO, B. **Procesos de formación de campesinos y disputa territorial para construir soberanía alimentaria**. Análisis de experiencias impulsadas por organizaciones de La Vía Campesina en Brasil y País Vasco. 2018. Tese (Doutorado em Estudos sobre Desenvolvimento) – Faculdade de Economia, Instituto Hegoa, Universidad del País Vasco, Bilbao, 2018. Disponível em:

<<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=223511>>. Acesso em: 3 fev. 2022.

CASADO, B. (coord.) **Sistematización de la experiencia Baserritik Mundura**: formación e investigación para la soberanía alimentaria. Bilbao, España: Universidad del País Vasco, 2019. Disponível em: <<http://publicaciones.hegoa.ehu.es/es/publications/412>>. Acesso em: 3 fev. 2022.

INSTITUTO TÉCNICO DE CAPACITAÇÃO E PESQUISA DA REFORMA AGRÁRIA – ITERRA. Método Pedagógico. **Cadernos do Iterra**, [s. l.], ano IV, n. 9, jul. 2004.

MOLINA, M. C. Residência Agrária: concepções e estratégias. In: MOLINA, M. C. *et al.* (org.). **Educação do Campo e formação profissional**: a experiência do Programa Residência Agrária. Brasília: MDA, 2009. p. 17-28.

RIBEIRO, M. Pedagogia da alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 27-45, jan/abr. 2008.

BÓAS, R. L. V.; BAIDES, B. C.; GASPARIN, G. J.; PEREIRA, P. M.

RAFAEL LIVTIN VILLAS BÓAS: Graduado em Jornalismo (2001), mestre em Comunicação Social (2004), e doutor em Literatura Brasileira (2009) pela Universidade de Brasília. Pós-doutor pelo PPG em Artes Cênicas da USP. Professor Associado II da Universidade de Brasília. Atua nas áreas de Ciências Humanas e Sociais e Linguagens do campus de Planaltina da UnB, leciona na Licenciatura em Educação do Campo.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1814-710X>

E-mail: rafaellvboas@gmail.com

BEATRIZ CASADO BAIDES: Antropóloga e Doutora pela Universidade do País Basco (UPV-EHU). Linhas de pesquisa: educação popular, soberania alimentar, sistematização de experiências.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9238-298X>

E-mail: beatriz8@hotmail.com

GERALDO JOSÉ GASPARIN: Possui graduação em Filosofia pela Universidade Franciscana (1992) e mestrado em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2017). Tem experiência na área de Filosofia, com ênfase em Filosofia.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5869-1540>

E-mail: geraldogasparin@gmail.com

PAOLA MASIERO PEREIRA: Possui graduação em Licenciatura Plena em História pela Faculdade Porto-Alegrense (2004), Especialista em Estudos Latinoamericanos pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2008), Mestra em Agroecossistemas, UFSC (2015).

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1681-7942>

E-mail: paola.masip@gmail.com

Este periódico utiliza a licença *Creative Commons Attribution 3.0*, para periódicos de acesso aberto (*Open Archives Initiative - OAI*).

JUVENTUDE DA FLORESTA: VISÕES, CANÇÕES E MODO DE VIDA DE UMA AMAZÔNIA EXTRATIVISTA

DEBORA MATE MENDES

Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), Mazagão, Amapá, Brasil

MARLO DOS REIS

Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), Mazagão, Amapá, Brasil

KAMILA KARINE DOS SANTOS WANDERLEY

Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, Paraíba, Brasil

RESUMO: O artigo visa apresentar a sistematização da experiência do Residência Agrária Jovem – RAJ, no estado do Amapá, Amazônia, Brasil, que recebeu o nome de “Juventude da Floresta: visões, canções e modo de vida de uma Amazônia extrativista”. Foi desenvolvido pela Universidade Federal do Amapá – UNIFAP, em parceria com o Conselho Nacional das Populações Extrativistas – CNS e com as Escolas Família Agroextrativistas do Carvão – EFAC e do Maracá – EFAEXMA. Utilizou-se a abordagem da sistematização de experiências, a partir da metodologia participativa, na perspectiva do pesquisador Oscar Jara Holliday. Os resultados evidenciam que o RAJ possibilitou o protagonismo juvenil, por meio do fortalecimento das lideranças e da inserção da Juventude nos diversos espaços de luta e organização. Conclui-se que sua concretização só foi possível por meio das lutas e da organização dos Movimentos Sociais, os quais possuem uma configuração específica, na região Amazônica e no estado do Amapá, em relação à sua construção histórica de disputa e configuração do território.

PALAVRAS-CHAVE: Residência Agrária Jovem. Educação do Campo, das Águas e das Florestas. Juventude da Floresta. Amazônia Extrativista.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo apresentar a sistematização da experiência do Residência Agrária Jovem – RAJ, no estado do Amapá, na região norte, Amazônia, Brasil, que, em sua singularidade, recebeu o nome de “Juventude da Floresta: visões, canções e modo de vida de uma Amazônia extrativista”. O projeto foi desenvolvido pela Universidade Federal do Amapá – UNIFAP, que atuou em parceria com o Conselho Nacional das Populações Extrativistas – CNS e com as Escolas Família Agroextrativistas do Carvão – EFAC e do Maracá – EFAEXMA.

A metodologia do artigo se constitui em uma sistematização de experiência, na perspectiva apontada por Holliday (2001). O autor afirma que “[...] quando falamos de sistematização estamos falando de um exercício que se refere, necessariamente, a experiências práticas concretas” (HOLLIDAY, 2001, p. 21).

Para o autor, a sistematização de experiências pode ser resumida em cinco tempos, permitindo que se construa um saber a partir da experiência estudada, e sugere um procedimento com uma ordem justificada, mas que não necessariamente deve

seguir-se tal e qual, pois dependerá de muitos fatores que incidem na multiplicidade de experiências existentes (HOLLIDAY, 2001).

Desse modo, nosso ponto de partida foi a análise da constituição do RAJ no estado do Amapá. Em um segundo momento, realizamos algumas perguntas sobre a ação (Qual a intencionalidade político-pedagógica dos módulos formativos desenvolvidos em Tempo Escola – TE e Tempo Comunidade – TC? De que Juventude estamos falando? Como as/os Jovens envolvidos avaliam o curso?). No terceiro momento, realizamos a recuperação do processo vivido com o diagnóstico situacional produzido pela Juventude, que apontou questões significativas. No quarto momento, refletimos teoricamente sobre os dois focos de análise preliminar: primeiro, que discute fatores de permanência dos/as Jovens no campo; e o segundo, a participação dos/as Jovens em organizações sociais. Nossa reflexão de ponto de chegada apresenta a inserção e organização dos/as Jovens participantes.

Os/as Jovens sujeitos do RAJ foram 53 bolsistas (CNPq) entre acadêmicos/acadêmicas da Licenciatura em Educação do Campo – LEdoC da UNIFAP/Campus Mazagão e estudantes de Ensino Médio da EFAC e da EFAEXMA. A abrangência das atividades de TE atingiu um número maior de Jovens, pois, além dos bolsistas, enquanto o projeto foi desenvolvido dentro das Escolas Família, os módulos formativos eram ampliados para a participação dos/das demais alunos/alunas das escolas e de outros/outras acadêmicos/acadêmicas da LEdoC.

A concretização do RAJ só foi possível por meio das lutas e da organização dos Movimentos Sociais, que possuem uma configuração específica na região Amazônica e no estado do Amapá, em relação à sua construção histórica de disputa e configuração do território. Dessa forma, compreender essa experiência exige, inicialmente, perceber como a questão agrária se consolidou historicamente, reflexão que o presente texto apresenta a seguir.

HISTÓRICO DA QUESTÃO AGRÁRIA NO AMAPÁ

O Estado do Amapá nasce da disputa pelas terras amazônicas entre holandeses, ingleses, franceses e portugueses, sendo que estes últimos se estabeleceram como senhores do vale amazônico na segunda metade do século XVII. Na era pombalina (1750-1777), foram construídas fortificações para garantir a posse, investimentos na exploração do ouro e tentativa de produção agrícola em escala comercial, com a vinda de colonos açorianos.

Mas é no final do século XIX que o ciclo da borracha vai incluir essa porção fronteiriça no cenário nacional e internacional, com o início da intervenção norte-americana na Amazônia e o surgimento do coronelismo, tendo como exemplo o coronel José Júlio, que construiu um império no Jarí, tornando-se um dos maiores latifundiários do mundo, com propriedades que atingiram mais de três milhões de hectares (FILOCREÃO, 2014).

No século XX, as tentativas de integração da região amazônica trouxeram grandes empreendimentos públicos e privados, que só fizeram piorar as condições dos

trabalhadores, seringueiros, extrativistas e agricultores amazônidas, aumentando a tensão e os conflitos existentes na região. Segundo Filocreão (2014):

Nesse quadro de conflitos os índios, seringueiros, castanheiros e outros camponeses agroextrativistas emergem como novos atores políticos, que através das suas alianças com os movimentos ambientalistas nacionais e internacionais, vão ter poder de pressão e voz junto a um estado que se democratiza. Dessa luta de resistência [...] surge como principal proposta a implantação de Reservas Extrativistas na Amazônia. (FILOCREÃO, 2014, p. 63).

Após a criação do território (1943), projetos como ICOMI (1953), JARI (1967) e Calha Norte (1982) representaram grandes investimentos em infraestrutura, transportes, energia, comunicação e urbanização. A posterior, a transformação em estado (1989) e a criação da Área de Livre Comércio de Macapá e Santana – ALCMS implicaram em forte processo de urbanização (principalmente na capital Macapá), mas não alteraram significativamente a realidade no meio rural.

A luta pela manutenção do direito de coletar, caçar, pescar e trabalhar em suas terras empodera os povos da floresta que criam, em Encontro Nacional no ano de 1985, o Conselho Nacional dos Seringueiros da Amazônia – CNS, hoje Conselho Nacional das Populações Extrativistas (conservando a mesma sigla, CNS).

No bojo desse movimento, na comoção mundial provocada pelo assassinato do líder Chico Mendes em Xapuri, Acre, em 1988, organismos nacionais e internacionais pressionaram o governo brasileiro, que foi obrigado a dar uma resposta e oficializou a criação das Reservas Extrativistas em Decreto de 1990, atendendo às lutas históricas dos extrativistas. Conforme afirma Filocreão (2014):

Nesse processo histórico, se constituiu e vem se fortalecendo uma economia agroextrativista na região, onde a exploração agrícola através do cultivo de mandioca, milho, arroz e feijão, associado à coleta de produtos como a castanha, o açaí, resinas, cipós vem garantindo a sobrevivência de um contingente populacional significativo e garantindo a manutenção da floresta em pé nas unidades de uso especial que foram criadas. (FILOCREÃO, 2014, p. 132).

Essas lutas dos povos do campo, das águas e florestas da Amazônia amapaense constituíram uma situação muito específica em relação à proteção ambiental, pois o território amapaense é formado por 72% de áreas protegidas. Parques Nacionais, Reservas Biológicas, Estações Ecológicas, Terras Indígenas, Reservas Extrativistas, Reservas de Desenvolvimento Sustentável, Reservas Ambientais, Assentamentos de Reforma Agrária, Terras de Remanescentes de Quilombos e outras denominações de gestão federal, estadual ou municipal compõem a diversidade de formas e modelos de gestão e manejo dos recursos na região, com proteção a um patrimônio de inestimável valor.

Mesmo todo esse estatuto de terra protegida não garante a segurança de suas populações tradicionais, pois a violência tem aumentado nos últimos anos, registrando, apenas no ano de 2020, um total de 55 conflitos, envolvendo 2.998 famílias do meio

rural do Amapá, segundo a publicação da CPT intitulada “Conflitos no Campo – 2020”. São ameaças, expulsões e violências de todo tipo contra lideranças extrativistas, quilombolas, indígenas e outras tantas.

É um cenário de disputa com o agronegócio que se impõe sobre o estado do Amapá, com apoio governamental, para ampliar as áreas destinadas à criação extensiva de bubalinos, monocultura do eucalipto e soja, mineração e grandes projetos hidrelétricos. Para as populações tradicionais, apresenta-se a necessidade de manter a luta e a organização para fazer do campo e da floresta espaços de produção de trabalho e vida, material e simbólica, guardando múltiplas formas de relacionamento com os recursos naturais, por meio de atividades complexas e organizadas, do manejo e da associação de atividades adequadas à realidade local. Isso é apontado por Caldart (2004) ao afirmar a resistência dos sujeitos *no e do* campo:

[...] sujeitos que lutam para continuar sendo agricultores apesar de um modelo de agricultura cada vez mais excludente; sujeitos da luta pela terra e pela Reforma Agrária; sujeitos da luta por melhores condições de trabalho no campo; sujeitos da resistência na terra dos quilombos e pela identidade própria desta herança; sujeitos da luta pelo direito de continuar a ser indígena e brasileiro, em terras demarcadas e em identidades e direitos sociais respeitados; e sujeitos de tantas outras resistências culturais, políticas, pedagógicas. (CALDART, 2004, p. 152).

As resistências apresentadas por Caldart (2004) afirmam que os Povos do Campo estão em constante luta pelos seus direitos, nessas terras amazônicas e em todo território nacional. É nesse cenário de luta e organização que o RAJ foi assumido como instrumento de protagonismo e empoderamento da Juventude da Amazônia amapaense.

A EDUCAÇÃO DO CAMPO NA UNIFAP

A UNIFAP possui uma atuação significativa na área da Educação do Campo, como parceira das Escolas Família em diversos projetos, com atuação e pesquisas junto ao Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA e assento nesse colegiado estadual, além de atuar no Comitê de Educação do Campo em âmbito estadual.

Os cursos de Licenciaturas da UNIFAP são realizados no Campus Marco Zero do Equador, em Macapá; no Campus Binacional do Oiapoque, em Oiapoque; no Campus de Laranjal do Jarí, em Laranjal do Jarí, e no Campus de Mazagão, em Mazagão. Nos campi de Laranjal do Jari (2009) e Mazagão (2010) foram desenvolvidos duas turmas de LEdoC, com ênfase em Física e Biologia, por meio do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO.

O curso do PROCAMPO foi iniciado em 2009 e atendeu 120 educadores do campo amapaense, que realizaram sua primeira Licenciatura em cumprimento à legislação brasileira que garante o acesso diferenciado e o currículo referenciado na

MENDES, D. M.; REIS, M. dos; WANDERLEY, K. K. dos S.

cultura e na realidade das comunidades do campo, em sua heterogeneidade e peculiaridade.

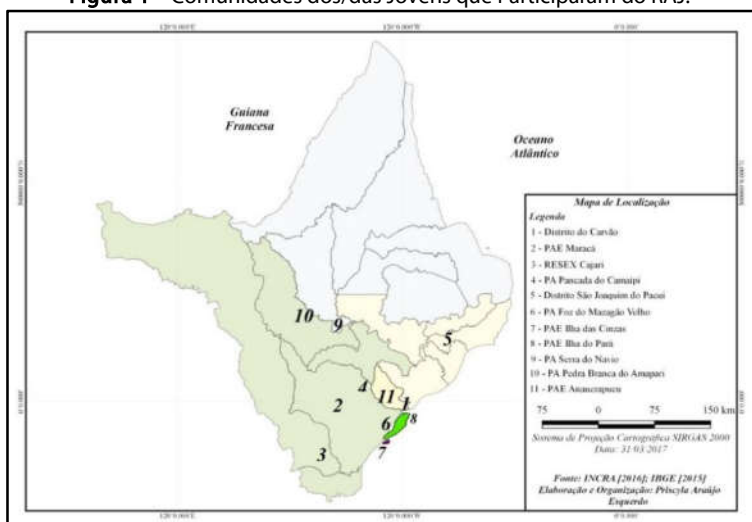
Em 2014, a LEdoC iniciou suas atividades, como curso permanente no Campus Mazagão, após aprovação no Edital nº 02/2012-SESU/SETEC/SECADI/MEC, com ingresso de 360 acadêmicos/acadêmicas até a presente data. Com a nomeação de 14 docentes e três técnicos, a LEdoC está se estruturando em consonância com o referido Edital, constituindo-se em um espaço de consolidação e fortalecimento da Política de Educação do Campo da UNIFAP.

RESIDÊNCIA AGRÁRIA JOVEM NO AMAPÁ

O Residência Agrária Jovem no Amapá foi realizado por meio de parceria entre a LEdoC da UNIFAP/Mazagão e as Escolas Famílias Agroextrativistas do Carvão e do Maracá, no mesmo município. O município de Mazagão está situado no sul do estado, possui cerca de 20.000 habitantes, entre os quais a maioria reside no campo. É importante destacar que, quando nos referimos ao campo amapaense, necessariamente se incluem as águas e florestas, pois grande parte das comunidades se situa às margens dos rios, lagos, furos e em reservas extrativistas.

Os/as Jovens estudantes dessas instituições que participaram do RAJ são de diferentes comunidades do estado do Amapá e das Ilhas do Pará, abrangendo os municípios de Mazagão (Distrito do Carvão, PAE Maracá, PA Pancada do Camaipi e PA Foz do Mazagão Velho), Laranjal do Jari (RESEX Cajari), Serra do Navio (PA Serra do Navio), Pedra Branca do Amapari (PA Pedra Branca do Amapari), Santana (PAE Anauerapucu), e Macapá (Distrito de São Joaquim do Pacuí), no Amapá, além de Gurupá (Ilha das Cinzas) e Afuá (Ilha do Pará), no estado do Pará, conforme mapa abaixo:

Figura 1 – Comunidades dos/das Jovens que Participaram do RAJ.



Fonte: Elaborada pelos/pelas pesquisadores/pesquisadoras.

Cabe mencionar que as Ilhas do Pará se localizam próximas, geograficamente, do território Amapaense, e é comum a travessia dos sujeitos dessas comunidades em busca de acesso à educação, à saúde, e mesmo ao comércio e aos serviços em terras amapaenses, considerando a distância da sede dos seus municípios e a ausência de escolas de Ensino Médio nessas localidades.

A abrangência do RAJ foi mais marcante em comunidades como o Distrito do Carvão, o Projeto de Assentamento Extrativista do Rio Maracá – PAE MARACÁ, a Reserva Extrativista do Rio Carajari – RESEX CAJARI, a comunidade da Pancada do Camaipi, no município de Mazagão, e a comunidade de São Joaquim do Pacuí, no município de Macapá. Nos demais municípios, comunidades e Projetos de Assentamento o número de participantes foi menor.

Um Projeto, uma semente...

A parceria entre a LEdoC, as Escolas Famílias Agroextrativistas e o CNS construiu o Projeto Político Pedagógico – PPP do RAJ, na perspectiva da garantia do diálogo entre o saber das comunidades tradicionais e o conhecimento produzido pela academia, por meio da Alternância Pedagógica, visto que “os espaços educativos da escola/universidade e do campo são duas particularidades de uma mesma totalidade que envolve o ensino, a pesquisa e as práticas, em todas as áreas do conhecimento e da vida social” (SANTOS, 2012, p. 634).

O objetivo explicitado no PPP apontou para a realização de processo de formação com Jovens de 15 a 29 anos, matriculados regularmente no Ensino Médio das Escolas Família EFAC e EFAEXMA, no município de Mazagão, estado do Amapá. Para sua consecução, foram desencadeadas atividades de produção e difusão de conhecimentos, com vistas ao fortalecimento da identidade e ao modo de vida extrativista, garantindo o protagonismo da Juventude, sua auto-organização, a criação de produtos culturais e a geração de renda, o desenvolvimento sustentável e a superação das desigualdades de renda de agricultoras/agricultores do campo e da floresta.

Dessa forma, a organização dos saberes foi planejada por meio de oito módulos formativos, distribuídos em três eixos articuladores, desenvolvidos em TE e TC, além de eventos de difusão dos conhecimentos produzidos.

O primeiro eixo, denominado “Gestão, organização e protagonismo da Juventude”, articulou os módulos de Liderança e Protagonismo da Juventude e Gestão, organização e metodologias participativas. O eixo “Trabalho, produção, mercado e inovação” apresentou os módulos de Metodologia de coleta de espécies animais e vegetais no entorno dos quintais agroextrativistas, Manejo Agroextrativista e Mercados Institucionais (PAA e PNAE). Já o eixo “Cultura, arte e comunicação” efetivou os módulos: Visões da vida na Floresta – Foto/imagem; Vida na Floresta em Movimento – Vídeo/imagem e Canções dos Jovens da Floresta.

A intencionalidade do primeiro eixo foi a produção, por meio dos seus módulos de conteúdo, de subsídios para que os/as Jovens pudessem desenvolver o projeto com suas próprias mãos, conscientes da realidade em que estão inseridos/inseridas, das relações de poder e da importância do protagonismo da Juventude, situando o processo

formativo proposto pelo RAJ. Além disso, esse eixo se propôs a apresentar conceitos de gestão e metodologias participativas, a fim de possibilitar a intervenção qualificada dos/as Jovens nas suas comunidades e nas organizações sociais em que participam.

O Plano de Estudo – PE desse eixo teve como proposta a construção de um diagnóstico situacional da Juventude nas comunidades envolvidas no RAJ. Para realização do PE, o questionário foi construído pelos/pelas Jovens com as perguntas de seu próprio interesse, sendo que os/as cursistas realizaram a aplicação dos questionários e tabularam os dados para a elaboração de artigos e publicações sobre os resultados.

O segundo eixo – Trabalho, produção, mercado e inovação – respondeu aos temas ligados diretamente à produção, à difusão de tecnologias e à inovação, visando à melhoria do manejo dos recursos naturais, incidindo na rentabilidade por meio do aumento da produtividade. Nesse eixo, a proposição foi o aprendizado de metodologias de mapeamento dos polinizadores, a difusão de técnicas para qualificar o manejo do Açaí e a capacitação para acesso aos mercados institucionais.

Os planos de ensino do TC, nesses módulos, possibilitaram a iniciação em pesquisa nas ciências naturais, por meio da observação e do mapeamento de polinizadores nos quintais agroextrativistas e da prática de manejo de mínimo impacto do açaí. Além disso, o desafio da organização da produção para acesso aos mercados institucionais.

O terceiro e último eixo – Cultura, arte e comunicação – possibilitou a revelação de talentos escondidos na floresta, possibilitando aos/às Jovens o aprendizado de técnicas de fotografia, filmagem, edição e canção, e a possibilidade de “fazer arte” a partir das suas vivências e suas experiências, suas identidades e seus modos de vida.

Nesse eixo, os PEs enfocaram a prática da fotografia, da filmagem e da composição musical, partindo das habilidades potencializadas nos módulos de formação, com foco em exposições fotográficas, publicação de livro de imagens, produção de um festival de música com gravação de CD e divulgação em diferentes mídias.

Cada um dos módulos contou com 40 h de TE, totalizando 320 h, enquanto no TC as atividades também consistiam na duração de 40 h nas comunidades, totalizando 320 h. Desta forma, o RAJ trabalhou com 640 h na totalidade de suas atividades e PEs.

Conforme explicitado, os PEs foram diferenciados, dependendo do eixo e do módulo desenvolvido. É importante destacar que essas atividades foram apresentadas de maneira que alunos/alunas de Ensino Médio pudessem realizá-las com orientação e acompanhamento, inserindo-os/as no universo do conhecimento, e que fossem capazes de despertar seu interesse para a pesquisa. Nesse rumo, Oliveira e Campos (2012) afirmam que:

Os instrumentos formativos, quando aplicados aos processos provenientes da relação entre academia e saberes populares, crescem ao incorporar a pedagogia da terra à vida dos sujeitos, transformando processos educativos submetidos à lógica do capital em práxis que incorpora as territorialidades e identidades sociais campesinas em emancipação. (OLIVEIRA; CAMPOS, 2012, p. 244).

Nessa perspectiva de emancipação identitária, o módulo que tratou das Visões da Vida na Floresta previu a organização de uma exposição de fotos itinerante que

visitaria as Escolas Família Agrícolas – EFAs do estado do Amapá, divulgando as produções dos/das Jovens da EFAC. Outro produto previsto foi a publicação de um livro com as imagens e os registros dessa trajetória. No caso do livro, a intenção seria divulgar o projeto no estado do Amapá e também em outros cantos do Brasil.

O módulo que aborda a Vida da Floresta em Movimento propôs a criação, a edição e a divulgação de um vídeodocumentário, trazendo um diálogo entre o saber tradicional e o conhecimento produzido pela academia. Esse produto, além das imagens da Vida em Movimento, possibilitou um diálogo da Juventude com os que fizeram história nos movimentos de luta pelos povos da região desde os anos 1980, lado a lado com Chico Mendes.

No módulo que apresentava as Canções dos Jovens da Floresta, o desafio assumido pelo RAJ foi a organização pelos/pelas Jovens de um Festival de Canções inéditas, composições da Juventude do Campo, das Águas e Florestas no estado do Amapá, culminando com a gravação de um CD com as músicas campeãs do Festival.

Para conclusão e divulgação de todas as ações do RAJ, o PPP previu a realização de um seminário com representantes das EFAs do Amapá e comunidade em geral, com o objetivo de garantir a difusão das tecnologias e a inovação produzidas ao longo da vivência do projeto.

Uma Realidade, A Colheita...

Os resultados produzidos pelo RAJ, em todo o percurso formativo, foram avaliados pelos envolvidos como positivos, e se desdobraram em diferentes áreas. Pode-se dizer que o projeto possibilitou a concretização do tripé proposto para a Universidade, por meio da indissociabilidade do ensino-pesquisa-extensão.

Essa materialização será apresentada aqui em quatro blocos, começando pelos resultados do primeiro eixo articulador, com dados preliminares de duas pesquisas realizadas por dentro do RAJ. Na sequência, os resultados do segundo eixo relacionados ao tema do associativismo/cooperativismo. No eixo três, a elaboração de produtos culturais. E, por fim, os resultados ligados à produção acadêmica.

As pesquisas realizadas dentro do RAJ foram construídas na articulação dos tempos e espaços do projeto, na capacitação e elaboração desenvolvidas no TE e na aplicação dos questionários durante o TC. As referidas pesquisas tiveram cunho de diagnóstico, uma especificamente situacional, da Juventude camponesa nas comunidades envolvidas no projeto; e a outra socioambiental, com metodologia comparativa entre Alto e Baixo Cajari x Alto e Baixo Maracá.

As questões definidas pelos/pelas Jovens para montar os questionários trataram das seguintes temáticas: Idade, Sexo, Comunidade, Acesso à educação, Tipo de escola, Qualidade da educação, Grupo familiar, Gestão unidade produtiva, Decisão de técnicas de cultivo, Jovem liderança na família, Participação na renda familiar, Renda familiar, Atividades desenvolvidas, Atividades que geram renda, Atividades para o consumo, Participação na organização social, Pessoas da família participantes de organização social, Organizações abertas para os/as Jovens, Conflitos de lideranças, Benefícios para os/as Jovens, Jovens e organização do lazer, Contribuição na organização social, Ajuda

para resolver problemas na comunidade, Assumiria liderança na comunidade, Satisfeito com sua comunidade, Projeto futuro.

Os resultados preliminares do diagnóstico situacional da Juventude apontam questões significativas que merecem aprofundamento, como a informação de que 90% desses/dessas Jovens fazem parte das organizações sociais em suas comunidades, e a tendência de que se o/a Jovem participa da tomada de decisão em sua família, ele/ela também é propício/propícia a participar em sua comunidade (organizações sociais), o que é evidenciado na fala do bolsista José Eldione:

O Projeto contribuiu bastante para minha formação pessoal e familiar, pois foi através da minha participação nos módulos que fez com que pudesse ver que a Juventude da Floresta pode almejar algo novo sendo protagonista das ações dentro de minha própria comunidade, ajudando e tendo mais participação nas associações no meu assentamento, contribuindo para o desenvolvimento local e ocupando os espaços dentro da sociedade como, por exemplo, a Coordenação do Fórum das Mudanças Climáticas e Justiça Social no Amapá, participando da Rede Eclesial Pan-Amazônica, representando o meu estado no Encontro Regional em Belém e no Fórum Nacional de Mudanças Climáticas e Justiça Social em Brasília. (José Eldione Santos de Souza, entrevista, 23 abr 2018).

É importante mencionar que esta pesquisa foi realizada com caráter de estudo-piloto. Considerando que pouco se conhece sobre a Juventude rural brasileira, a ideia foi experimentar o instrumento de pesquisa aplicado e o método de aplicação, para que – após avaliação sobre o processo – ela seja realizada, com os devidos ajustes, com um público maior e mais representativo.

Destacamos dois focos de análise preliminar. O primeiro, que discute fatores de permanência dos/das Jovens no campo (MENDES; REIS, 2016), a partir dos temas de Educação, Renda e Diversificação das atividades produtivas, em um cruzamento com a opção apontada como Projeto de futuro. O segundo foco de análise se refere à participação dos/das Jovens em organizações sociais. Esses dados foram analisados em trabalho submetido e apresentado na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, em 2017.

Os dados sobre os fatores de permanência apontam, preliminarmente, no que se refere ao fator educação, que quando o nível de escolaridade é mais alto, maior é o desejo de permanecer no campo. Do cruzamento do fator renda como questão central, acerca da definição de projeto futuro, o indicativo aponta para uma coincidência entre o aumento da renda e o desejo de permanência no campo.

Em relação ao fator diversificação nas atividades produtivas, os dados manifestam um desejo bem estruturado de permanecer no campo entre os/as Jovens que trabalham com extrativismo, pesca e essas atividades associadas com a agricultura, ao passo que os/as Jovens que praticam apenas a agricultura estão bem divididos em suas expectativas e projetos de futuro. Dessa forma, pode-se observar uma tendência de que quanto maior a diversificação, maior o desejo de permanecer no campo. Essas questões sobre a educação, o trabalho e a renda da Juventude são elementos imprescindíveis para a elaboração da Educação do Campo, pois, segundo Molina e Sá (2012):

A Educação do Campo compreende os processos culturais, as estratégias de socialização e as relações de trabalho vividas pelos sujeitos do campo, em suas lutas cotidianas para manter esta identidade, como elementos essenciais de seu processo formativo. (MOLINA; SÁ, 2012, p. 469).

Em outra experiência, os/as bolsistas foram integrados/integradas à pesquisa “A sustentabilidade dos sistemas agroextrativistas do Sul do Amapá”, coordenada pelo Professor Filocreão, com vistas à investigação da sustentabilidade dos sistemas agroextrativistas, desenvolvidos naquela região, sob os critérios da Agroecologia, por meio da criação de Indicador de Sustentabilidade Socioambiental dos Sistemas Agroextrativistas do Sul do Amapá.

O segundo eixo trabalhou com questões que demandam um tempo maior de planejamento e execução, pois interferem, de fato, nas atividades produtivas dos/das Jovens e, conseqüentemente, em alguma medida, em suas famílias e, mesmo, em suas comunidades. Nesse sentido, os resultados só poderão ser medidos em médio e/ou longo prazos, sendo que, concretamente, na perspectiva do processo produtivo, foi organizado um grupo de produção como projeto-piloto, formado por bolsistas do RAJ e outros/outras acadêmicos/acadêmicas da UNIFAP/Mazagão. Esse grupo iniciou uma criação de frango e pretende acessar os mercados institucionais com objetivo de consolidar uma cooperativa de produção, impactando na geração de trabalho e renda da Juventude.

O Projeto Juventude da Floresta teve uma importância muito grande em minha vida no sentido de fortalecer e ampliar as convicções que eu tinha de Movimentos Sociais, de trabalho coletivo, de a gente acreditar no poder coletivo, no poder transformador das ações. O RAJ me ajudou a crescer em visão do cooperativismo, do associativismo, da gestão participativa, o projeto foi muito participativo e mostra para a gente como é possível se trabalhar com uma gestão aberta onde se aprende junto. Eu e demais colegas da LEdoC estamos ensaiando uma futura cooperativa, começando um trabalho de criação de frango, por conta do conhecimento que o projeto trouxe. Eu assumo como membro da diretoria da associação da minha comunidade, como diretor financeiro, como tesoureiro, fortalecendo meus vínculos de movimento social ainda mais (Francisco Barbosa Malheiros, entrevista, 24 abr 2018).

Os resultados do terceiro eixo foram diferentes produtos culturais, construídos a partir dos seus módulos de formação, sendo que no módulo Visões da vida na Floresta – Foto/imagem cada um dos participantes fotografou o seu cotidiano, a sua identidade e o seu modo de vida. Todo o material produzido passou por avaliação dos/das próprios/próprias Jovens, que definiram cada imagem que seria apresentada na Exposição Fotográfica “Juventude da Floresta: um novo olhar...”.

Para a exposição, foram impressas 120 fotos. Na ornamentação dos espaços, os instrumentos de trabalho (paneiros, viveiro, remos etc.) foram expostos junto das fotografias, as peneiras como moldura das imagens, cada detalhe foi cuidadosamente observado pelos/pelas Jovens e encantaram os visitantes. A exposição foi realizada no Amapá Garden Shopping, na capital Macapá e nas Escolas Famílias. Depois disso, ganhou vida e os/as Jovens receberam inúmeros convites para expor seu trabalho em vários lugares. Cabe destacar que, pela demanda de convites, a exposição itinerante continua sendo deslocada para diferentes ambientes e se espera que ela ainda possa visitar várias comunidades.

Ainda, como resultado do módulo de fotografia, e em articulação com o módulo de metodologia de coleta de espécies animais e vegetais no entorno dos quintais agroextrativistas, foi produzido um livro de imagens, dividido em dois capítulos, sendo que o primeiro deles apresenta a identidade e o modo de vida da Juventude, enquanto que o segundo apresenta os resultados fotográficos da pesquisa realizada com polinizadores da cultura do Açaí.

O livro, intitulado “Visões da Juventude da Floresta”, com 120 páginas, teve uma tiragem de 200 exemplares que estão sendo distribuídos entre as escolas famílias do Amapá, parceiros do projeto, com envio para outras regiões do país, com a finalidade de divulgar as belas imagens produzidas pela Juventude da Floresta.

O módulo Canções dos Jovens da Floresta trouxe para o TE um cantor e compositor muito conhecido no estado do Amapá, que compõe e canta as belezas, as tristezas e a cultura local. Com ele, os/as Jovens vivenciaram técnicas de composição de letra e música. Os textos das canções compostas trouxeram mensagens de luta, resistência e também de valorização do seu lugar (MENDES; CYRILLO, 2017). Demonstrem claramente a relação de cada um/uma deles/delas com o seu território e o desejo de levar de volta: conhecimento, acesso a novas tecnologias que possam melhorar a qualidade de vida de sua gente e respeito. A letra da canção “Somos Juventude”, defendida por Eucilene da Silva Santana e Adrilane Moraes dos Santos, mostra a relação de pertencimento com o seu território e a clareza em relação aos direitos da Juventude:

*Somos Juventude, Somos da floresta
Temos o direito, O direito de estudar
Sei que sou do campo, Esse é o meu lugar
Tenho muito orgulho
De aqui morar.*

Esse trecho de uma das canções parece consolidar de maneira clara e concisa essa mensagem, a valorização e a defesa do território saltam aos olhos, e mostra um lado lúdico, mas consciente da relação de pertencimento, na mesma direção que a fala da bolsista Zenaide:

O Projeto Juventude da Floresta foi uma experiência maravilhosa e eu tive crescimento em todos os sentidos, como pessoa, como acadêmica. Se hoje me perguntarem quem eu sou, qual a minha identidade, eu vou responder com clareza, se antes eu já tinha orgulho de falar de onde eu sou, hoje eu abro a boca com mais orgulho ainda para dizer que eu sou uma Jovem da Floresta, que

hoje eu sou protagonista, eu tenho poder de mudar a realidade, e antes de participar do projeto eu não sabia. O projeto me proporcionou fazer coisas que eu nunca imaginei, como por exemplo cantar em um festival, cantar para o público, cantar com banda, ao vivo, foi um desafio que eu não pensei, então foi muito legal, eu também compus, eu cantei, eu atuei, nós fizemos um documentário lindo que vai atravessar fronteiras e será visto por milhares de pessoas, e por gerações futuras, nossa voz vai ser ouvida, nosso rosto vai ser visto, nossa história vai ficar marcada. (Zenaide Teles de Oliveira, entrevista, 25 abr 2018).

Alguns outros textos trouxeram mensagens mais duras, manifestando críticas sociais, traduzindo a rebeldia juvenil e propondo atitudes revolucionárias, como mostra o trecho da canção abaixo, “Somos Frutos dessa Terra”, interpretada por Adaíze Silva de Oliveira e Zenaide Teles de Oliveira, outro aspecto interessante dos resultados alcançados:

*Escute agora meu irmão, Preste muita atenção
Não preciso de esmola, Preciso de educação
Mudar, Realizar, Nossa vida melhorar*

Outra canção, que apresenta a identidade da Juventude da Floresta, demarca seu território e manifesta a importância do seu lugar é a canção “Ai que saudade”, cantada por Adriana Alves Costa, que reflete o sentimento vivenciado por Jovens que precisam deixar sua comunidade para estudar.

*Eu vim do interior um menino sonhador
Na Amazônia eu nasci, na Amazônia eu me criei
Da Amazônia eu jamais esquecerei*

O desafio do TC foi a organização do “1º Festival da Juventude da Amazônia”, a concepção da proposta, a elaboração do regimento, a divulgação e a execução. Recebemos 11 inscrições de canções autorais inéditas, entre as quais seis foram compostas no TE, pelos/pelas participantes do projeto. Ao final, apresentaram-se no palco do festival oito canções. O festival marcou a participação dos/das Jovens como intérpretes das suas próprias canções e culminou com a gravação de um CD. No júri, recebemos grandes artistas locais com carreiras expressivas, que selecionaram as três músicas campeãs da noite.

O módulo Vida na Floresta em Movimento – Vídeo/imagem, como o próprio nome já informa, trabalhou o TE com foco na produção de um documentário, com técnicas de roteiro, filmagem e utilização dos recursos disponíveis de edição. O resultado do TC foi o documentário “Juventude da Floresta em Movimento”, que apresenta o protagonismo e o empoderamento na direção do fortalecimento da identidade, o modo de vida e o cotidiano da Juventude do Campo das Águas e da Floresta.

O vídeo documentário possui pouco mais de 29 minutos e faz um registro em capítulos que abordam o trabalho da Juventude, a educação, a cultura e o lazer, além de outros projetos e atividades desenvolvidas com a participação ativa de Jovens das comunidades envolvidas. É importante ressaltar que a trilha sonora do documentário priorizou as canções dos/das próprios/próprias Jovens, que foram apresentadas no festival e gravadas no CD, além de canções de cantores e compositores locais, que cantam a vida “do povo daqui”.

Os resultados produzidos pelo RAJ, na produção acadêmica, ainda estão sendo concretizados. Em consonância com o PPP, o RAJ realizou um evento chamado de I Encontro da Juventude da Floresta, Educação do Campo e Agroecologia, em parceria com o III Simpósio Amazônico sobre Reforma Agrária, Desenvolvimento e Meio Ambiente – SARADAM e o I Encontro Estadual de Núcleos de Extensão em Desenvolvimento Territorial. Nesse evento, os/as bolsistas apresentaram dois trabalhos: “Preparando Alunos para a Pesquisa Científica” e “Nas lentes da Juventude: Educação do Campo, Identidade e Modo de Vida”. Na ANPEd Norte foi aprovado o artigo que apresentou dados parciais da pesquisa sobre a Juventude, com o título “Educação e Desenvolvimento: o projeto de vida da Juventude do Campo, das Águas e Florestas”.

Além disso, foi publicado um livro *Juventude da Floresta: relatos de uma experiência*, com textos sobre a realização de cada um dos eixos e módulos escritos pelos/pelas professores/professoras, com a participação de alguns/algumas bolsistas e de parceiros que atuaram no TE. Outras escritas estão sendo produzidas sobre essa rica experiência que nos permite inúmeras análises e reflexões.

Por fim, e possivelmente mais importante, são os resultados na inserção e na organização dos/das Jovens participantes. Alguns/algumas participantes do RAJ continuam se reunindo e se desafiando para novos projetos e participação em espaços de disputa por políticas públicas, seja na defesa da Educação do Campo, nas associações e Movimentos Sociais. Assim como a bolsista Daniela, que foi escolhida para um cargo de representação. Conforme sua fala:

O Projeto de Extensão “Juventude da Floresta: Visões, Canções e Modo de Vida de uma Amazônia Extrativista” trouxe bastante contribuição, tanto para minha vida pessoal como familiar, pois fez com que eu adquirisse novos conhecimentos, fortalecendo as minhas atividades na minha comunidade, despertando o meu protagonismo, e ampliando os meus horizontes para novos desafios e experiências. Graças ao projeto eu pude ter mais coragem para participar, tendo espaço e representação nos Movimentos Sociais, como o cargo de Coordenadora da Juventude dentro do Conselho Nacional das Populações Extrativistas – CNS-AP, ocupando novos espaços, representando as mulheres e Juventude extrativista, do campo, das águas e da floresta (Daniela Flexa Martins, entrevista, 26 abr 2018).

Jovens que se desafiaram a participar nas direções e em espaços de representação e que, por meio do projeto, afirmam ter construído laços e fortalecido sua identidade camponesa, ribeirinha, extrativista, assumindo com mais força e determinação o seu protagonismo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve por objetivo apresentar a sistematização da experiência do RAJ no estado do Amapá, na região norte, Amazônia, Brasil, que em sua singularidade recebeu o nome de "Juventude da Floresta: visões, canções e modo de vida de uma Amazônia extrativista".

Oliveira e Campos (2012) reforçam que a promoção e a implementação de políticas públicas vêm sendo a pauta dos Movimentos Sociais do Campo para reverter os sérios problemas de acesso e de permanência dos sujeitos do campo na educação básica e superior. A concretização do RAJ só foi possível por meio das lutas e da organização dos Movimentos Sociais, explicitada ao longo deste artigo.

A sistematização da experiência apontou que a Juventude do Campo, das Águas e Florestas foi convocada e respondeu com seu protagonismo. De seu comprometimento, brotaram módulos formativos cheios de ricas aprendizagens, PEs encharcados de generosidade e militância, diversidade e riqueza como nossa Amazônia amapaense. Os/as Jovens soltaram sua voz, abriram suas asas de criatividade, pesquisaram, escreveram, discutiram, cantaram, dançaram, compuseram, atuaram, fotografaram, filmaram, expuseram e defenderam com entusiasmo e alegria, o brilho nos olhos próprio da Juventude. Pode-se dizer que o projeto possibilitou a concretização do tripé proposto para a Universidade, por meio da indissociabilidade do ensino-pesquisa-extensão.

Embora o projeto tenha implementado 53 bolsas, garantido a participação dos Movimentos Sociais do estado do Amapá, superado os objetivos propostos e produzindo significativos resultados, evidenciamos que, ao longo desse período, aconteceu apenas uma edição da Residência Jovem, resultado da conjuntura apresentada nesses últimos cinco anos, desde o processo do golpe político-parlamentar e midiático e a ascensão da extrema direita ao poder.

Apesar da histórica dificuldade vivenciada na prática cotidiana, quanto à concretização da Educação do Campo, os Movimentos Sociais Populares conseguiram pautar a garantia de seus direitos nas últimas décadas. Porém, no cenário atual, marcado por retrocessos (como exemplo podemos citar o Decreto nº10.252, de 20 de fevereiro de 2020, que inviabiliza o PRONERA e a condução das políticas de educação do campo nos estados), nega-se aos sujeitos do Campo, das Águas e Florestas não só a educação enquanto direito público e universal, mas também as suas memórias, os seus saberes, a diversidade étnico-cultural e identitária, além das formas produtivas e de organização do trabalho coletivo, enfim, o seu modo de vida. Ao negar as identidades, aplica-se novamente uma lógica de silenciamento e imposição cultural, por meio de projetos hegemônicos (BICALHO; MACEDO; RODRIGUES, 2021).

A Juventude segue enfrentando os desafios, organizando as lutas, fortalecendo o engajamento, assumindo o protagonismo no cotidiano das famílias, comunidades e territórios para que mais frutos sejam colhidos desta grande castanheira chamada Residência Agrária Jovem.

MENDES, D. M.; REIS, M. dos; WANDERLEY, K. K. dos S.

Nossa gratidão a todos e todas os/as
envolvidos/envolvidas.
Cada semente valerá nosso suor... na próxima
primavera!
Em tempos de golpe... nos levantemos e
gritemos: “- Esta terra tem dono!!!”

Artigo recebido em: 07/03/2022
Aprovado para publicação em: 19/05/2022

YOUTH OF THE FOREST: VISIONS, SONGS AND WAY OF LIFE OF AN EXTRACTIVE AMAZON

ABSTRACT: The article aims to present the systematization of the experience of the Young Agrarian Residency – RAJ in the state of Amapá, Amazônia, Brazil, which received the name “Youth of the Forest: visions, songs and way of life of an extractive Amazon”. It was developed by the Federal University of Amapá – UNIFAP in partnership with the National Council of Extractive Populations – CNS and with the Agroextractivist Family Schools of Carvão – EFAC and Maracá – EFAEXMA. We used the approach of systematization of experiences, from the participatory methodology in the perspective of researcher Oscar Jara Holiday. The results show that the RAJ made it possible for youth to become protagonists through the strengthening of leadership and the insertion of Youth in the various spaces of struggle and organization. It is concluded that its implementation was only possible through the struggles and organization of Social Movements, which have a specific configuration in the Amazon region and in the state of Amapá in relation to their historical construction of dispute and configuration of the territory.

KEYWORDS: Youth Agrarian Residence. Field, Water and Forest Education. Forest Youth. Extractive Amazon.

JUVENTUD DE LA FLORESTA: VISIONES, CANCIONES Y FORMA DE VIDA EN UNA AMAZONIA EXTRACTIVISTA

RESUMEN: El artículo tiene como objetivo presentar la sistematización de la experiencia de la Residencia Joven Agraria – RAJ en el estado de Amapá, Amazonia, Brasil, que se denominó “Jóvenes de la Selva: visiones, cantos y modo de vida de una Amazonía extractiva”. Fue desarrollado por la Universidad Federal de Amapá – UNIFAP en alianza con el Consejo Nacional de Poblaciones Extractivistas – CNS y con las Escuelas Familiares Agroextractivistas de Carvão – EFAC y Maracá – EFAEXMA. Se utilizó el enfoque de sistematización de experiencias, desde la metodología participativa en la perspectiva del investigador Oscar Jara Holiday. Los resultados muestran que la RAJ permitió que los jóvenes se convirtieran en protagonistas a través del fortalecimiento del liderazgo y la inserción de la Juventud en los diversos espacios de lucha y organización. Se concluye que su implementación solo fue posible a través de las luchas y organización de los Movimientos Sociales, los cuales tienen una configuración específica en la región amazónica y en el estado de Amapá en relación a su construcción histórica de disputa y configuración del territorio.

PALABRAS CLAVE: Residencia Agraria Juvenil. Educación de Campo, Agua y Florestas. Juventud de la Floresta. Amazonía Extractiva.

REFERÊNCIAS

ALVES, Adriana. **Ai que Saudade**. Macapá: JR Duarte Produções: 2016.

BICALHO, Ramofly; MACEDO, Pedro Clei Sanches; RODRIGUES, Guilherme Goretti. Em defesa da Educação do Campo: enfrentando o desmonte das políticas públicas.

Periferia, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 39-59, jan./abr. 2021.

Disponível em: <[https://www.e-](https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/55211)

[publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/55211](https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/55211)>. Acesso em: 8 jan. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 10.252**, de 20 de fevereiro de 2020. Disponível em

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10252.htm>.

Acesso em 24 jul. 2022.

BRASIL. **Edital nº 02/2012-SESU/SETEC/SECADI/MEC**. Disponível em

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=115](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11569-minutaeditais-selecao-ifesifets-03092012&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192)

[69-minutaeditais-selecao-ifesifets-03092012&category_slug=setembro-2012-](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11569-minutaeditais-selecao-ifesifets-03092012&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192)

[pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11569-minutaeditais-selecao-ifesifets-03092012&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em 23 jul. 2022.

CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do Campo: Traços de uma Identidade em Construção. *In*: ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Por uma Educação do Campo**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes 2004.

CANUTO, Antônio; LUZ, Cássia Regina da Silva; ANDRADE, Thiago Valentim Pinto.

Conflitos no Campo – Brasil 2015. Goiânia: CPT Nacional – Brasil, 2015.

CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO DOM TOMÁS BALDUINO – CPT. **Conflitos no Campo -**

2020. Goiânia: CPT Nacional, 2021. 179p.

FILOCREÃO, Antônio Sérgio Monteiro. **A História do Agroextrativismo na Amazônia Amapaense**. Macapá: UNIFAP, 2014.

HOLLIDAY, Oscar Jara. **Para sistematizar experiências**. Tradução de Maria Viviana Resende. 2. ed. Brasília: MMA, 2001. 128 p.

MENDES, Débora Mate; CYRILLO, José Miguel de Souza. Musicando com a Juventude da Floresta. *In*: FILOCREÃO, Antônio Sergio Monteiro *et al.* (org.). **Juventude da Floresta:**

Relatos de uma Experiência. Macapá: UNIFAP, 2017.

MENDES, D. M.; REIS, M. dos; WANDERLEY, K. K. dos S.

MENDES, Débora Mate; REIS, Marlo dos. Educação e Desenvolvimento: o Projeto de Vida da Juventude do Campo, das Águas e Florestas. *In*: ANPED NORTE: POLÍTICAS PÚBLICAS E FORMAÇÃO HUMANA: DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO NA PANAMAZÔNIA. 1., 2016, Belém, Pará. **Anais [...]** Belém, Pará, 2016. Disponível em: <http://www.ppgedufpa.com.br/anpednorte/ANAIS_ANPED_NORTE_compressed.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2022.

MENDES, Débora Mate; REIS, Marlo dos. Residência Agrária Jovem No Amapá: Articulando Ensino, Pesquisa E Extensão. In: 38º Reunião Nacional da ANPED: **Democracia em Risco - a pesquisa e a pós-graduação em contexto de resistência**. Disponível em <http://anais.anped.org.br/p/38reuniao/trabalhos?field_prog_gt_target_id_entityreferencen_filter=26>. Acesso em 24 jul 2022.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. Licenciatura em educação do Campo. *In*: CALDART, Roseli Salete *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012.

OLIVEIRA, Adaíze; OLIVEIRA, Zenaide Teles de. **Somos Frutos Dessa Terra**, Macapá: JR Duarte Produções: 2016.

OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira de; CAMPOS, Marília. Educação Básica do Campo. *In*: CALDART, Roseli Salete *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 239-246.

SANTANA, Eucilene; SANTOS, Adrilane. **Sou do Rio Sou do Mato**. Macapá: JR Duarte Produções: 2016.

SANTOS, Clarice Aparecida dos. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). *In*: CALDART, Roseli Salete *et al.* (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012.

DEBORA MATE MENDES: Doutora em Educação (UFPA). Docente do curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências Agrárias e Biologia (UNIFAP). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação do Campo, das Águas e das Florestas atuando principalmente nos seguintes temas: Juventude, Educação Popular e Movimentos Sociais.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5312-3707>

E-mail: bedamate@hotmail.com

MARLO DOS REIS: Doutorando em Educação (UFPA), Mestre em Desenvolvimento Regional (UNIFAP). Docente do curso de Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal do Amapá - UNIFAP.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9044-1955>

E-mail: marloreis@hotmail.com

KAMILA KARINE DOS SANTOS WANDERLEY: Doutoranda em Educação na linha de pesquisa em Educação Popular - PPGE/UFPB. Mestra em Formação de Professores na linha Ciências, Tecnologias e Formação Docente - UEPB. Licenciatura em Pedagogia: Educação do Campo - UFPB. Membro do Grupo de Pesquisa do CNPq: Educação Popular, memórias e saberes – GPEPSaberes.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9528-5253>

E-mail: kamilakarinesw@hotmail.com

Este periódico utiliza a licença *Creative Commons Attribution 3.0*, para periódicos de acesso aberto (*Open Archives Initiative - OAI*).

RESIDÊNCIA AGRÁRIA JOVEM DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB): HISTÓRIA, MEMÓRIA, ORGANIZAÇÃO E RESISTÊNCIA DA JUVENTUDE DO CAMPO

CLARICE APARECIDA DOS SANTOS

Universidade de Brasília (UnB), Brasília, Distrito Federal, Brasil

ELIENE NOVAES ROCHA

Universidade de Brasília (UnB), Brasília, Distrito Federal, Brasil

ELISA GUARANÁ DE CASTRO

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Seropédica, Rio de Janeiro, Brasil

REGINA COELLY FERNANDES SARAIVA

Universidade de Brasília (UnB), Brasília, Distrito Federal, Brasil

RESUMO: O artigo apresenta a experiência do Programa *Residência Agrária Jovem*, como resultado da luta da juventude do campo para ampliação das estratégias de formação, organização e resistência, tendo a Educação do Campo como princípio orientador. A análise parte da concretização do Programa tanto em nível nacional quanto local na Faculdade UnB Planaltina (FUP), atuando em Núcleos Territoriais onde viviam os jovens camponeses. Na forma de síntese sobre a formação e a pesquisa realizadas, o artigo se debruça sobre o itinerário formativo construído, articulando as questões nacionais e locais que permeiam a vida da juventude camponesa. Os resultados demonstraram que a experiência deixou importantes repercussões na vida dos jovens e indica a necessidade de fortalecimento das ações de juventude no ensino, na pesquisa e na extensão na ambiência da FUP/UnB.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas Públicas. Educação do Campo. Juventude. Formação.

RESIDÊNCIA AGRÁRIA JOVEM: LUTA E CONSTRUÇÃO

O Programa *Residência Agrária Jovem* (RAJ) foi implementado em 2014 a partir de uma parceria entre o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e a Secretaria Nacional de Juventude (SNJ), resultado da luta da própria juventude rural nos espaços de representação e diálogo, promovidos em âmbito nacional. É um programa paradigmático para analisarmos a própria percepção do rural no Brasil, as disputas presentes no campo e, em especial, o lugar da juventude, suas lutas por espaço político, formação e construção de sua identidade camponesa. (BRASIL, 2014a)

Em 2011, as políticas públicas para a juventude avançavam em seu esforço de consolidação e institucionalização, sendo o Estatuto da Juventude, promulgado em 2013, de enorme importância nesse esforço. Contudo, apesar da presença da juventude rural no Conselho Nacional da Juventude (Conjuve), desde a sua formação, em 2005, pouco havia sido construído em relação às políticas públicas mais efetivas para a juventude rural.¹

A razão dessa ausência pode ser lida pelo peso demográfico da juventude rural (15%) perante a juventude urbana (85%), de acordo com o Censo 2010 (IBGE, 2010). A invisibilidade da juventude rural deve-se, porém, a fatores mais profundos, como a construção de desenvolvimento centrado no urbano, posto em marcha desde a década de 1950 e intensificada a partir da década de 1970, com o fortalecimento contínuo do modelo concentrador de terras e recursos públicos, monocultor e voltado para a exportação de produção primária. Ainda como resultado desse modelo de desenvolvimento, a desvalorização da *vida no campo* em “oposição” a uma vida *na cidade*, marcam a estigmatização nos espaços urbanos da juventude, identificada como *rural*. (CASTRO, 2013) A juventude rural trava uma luta secular pela mudança de uma estrutura fundiária que produz desigualdades sociais desde o Brasil Colônia.

Assim, mesmo com os avanços incontestes sobre a priorização da juventude nos governos de Lula (2003-2006 e 2007-2010) e Dilma (2010-2013 e 2014-2016), a juventude rural permanecia invisível. Contudo, a juventude organizada nos movimentos sociais do campo, com forte presença a partir dos anos de 2000 (CASTRO *et al.*, 2009), buscou por espaços de pressão, fazendo-se presente desde a 1ª Conferência Nacional de Juventude e com importante presença na 2ª Conferência, realizada em 2011 (BRASIL, 2012). O histórico de luta da juventude demonstra como a pauta foi avançando, de forma lenta e gradual, e sempre com muita pressão da própria juventude. A construção do RAJ surge desse diálogo direto com a juventude.

Dos anos de 2005 a 2015, o Brasil experimentou uma década de políticas públicas de juventude. Um esforço nacional a partir, principalmente, de iniciativas do governo federal, visando à construção de uma institucionalidade, implantada pela Lei n.º 11.129, de 30 de junho de 2005, que criou a Secretaria Nacional de Juventude (SNJ), o Conselho Nacional de Juventude (Conjuve), instituiu o Programa Nacional de Inclusão de Jovens, o Projovem, e, ainda, o principal marco legal, o Estatuto da Juventude (Lei n.º 12.852), sancionado em 5 de agosto de 2013². São inegáveis os avanços e a visibilidade alcançada sobre as agendas e as questões da juventude no Brasil nesse período³.

Apesar do reconhecimento da importância e da diversidade da juventude brasileira expresso no Estatuto da Juventude, isso não se traduziu em políticas públicas perenes para essas juventudes. Assim, ao acompanharmos os avanços das ações realizadas nos anos de 2005 a 2015, percebemos que, apesar de importantes conquistas nos marcos legais, a institucionalidade e as ações de políticas públicas se circunscreveram a esses governos, não tendo se consolidado como políticas de Estado, além de sofrer forte desmonte em governos posteriores, em que a pauta da juventude desaparece do debate político e do cenário das políticas públicas.

No entanto, é preciso perceber que, ao longo dos anos de 2011 e 2014, observamos maior avanço nessa agenda, com as seguintes ações-piloto: linhas específicas em editais de fomento, inclusão digital e economia solidária; cursos de formação; linha específica no Programa de Assessoria Técnica e Extensão Rural (ATER) para jovens, que, embora não tenham representado um grande alcance em número de jovens atendidos, representaram um importante avanço para a visibilidade desses jovens e fortalecimento de coletivos juvenis⁴. Dentre as ações de extrema relevância, encontra-se o Residência Agrária Jovem, coordenado pelo Instituto Nacional de

Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)⁵ (CASTRO, 2016).

Outro importante avanço foi o espaço de representação política em conselhos de participação social, como o Conselho Nacional de Juventude e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável e da Agricultura Familiar, com cadeiras para a juventude rural. No entanto, esse esforço não foi capaz de tornar estratégico o reconhecimento da diversidade da juventude. A inclusão da juventude rural e dos povos e comunidades tradicionais no Estatuto da Juventude foi um passo histórico relevante para a visibilidade e o reconhecimento dessas populações. Nesse prisma, destaca-se o Plano Nacional de Juventude e Sucessão Rural (2016)⁶, que reafirma a complexidade que envolve a permanência dos jovens no campo, bem como a centralidade do papel do Estado para que essa possibilidade se torne real (CASTRO, 2016).

Apesar da constatação da fragilidade dessas iniciativas, a educação mostrou-se um campo onde as políticas públicas fortaleceram a inserção de jovens da periferia, do campo e da cidade. As iniciativas do período dialogaram diretamente com as iniciativas dos movimentos sociais e das políticas públicas anteriores que ganharam escopo. A pesquisa Agenda Juventude Brasil, realizada pela Secretaria Nacional da Juventude em 2013, (PINHEIRO, *et al*, 2016) apresentou a ampliação contínua da escolarização da juventude rural, porém, ainda permanecia distante dos níveis de escolarização da juventude que vive nas cidades⁷ (CASTRO, 2016).

A II Pesquisa Nacional de Educação para a Reforma Agrária (II PNERA), coordenada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) (2015), demonstrou como os cursos de Educação do Campo ampliaram em quantidade e público, chegando a 320 cursos⁸. Ainda que não tenha representado a massificação do acesso à educação para a juventude rural e ter concorrido com o fechamento contínuo de Escolas no Campo por parte dos governos estaduais, a Educação do Campo representou um importante espaço de luta por outros projetos para a sociedade brasileira (CASTRO, 2016).

Nesse contexto, nasce o *Residência Agrária Jovem* (RAJ), resultado da atuação direta da juventude organizada nos movimentos sociais rurais, e como ação prioritária do Programa de Fortalecimento da Autonomia Econômica e Social da Juventude Rural (PAJUR). O objetivo foi contribuir para a formação, a produção de conhecimentos, a capacitação técnico-profissional, a produção e a disseminação de tecnologias sociais de pessoas com idade entre 15 e 29 anos, estudantes de nível médio dos assentamentos de Reforma Agrária, da agricultura familiar e de comunidades tradicionais e extrativistas. Realizou-se por meio de chamada pública do CNPq – para universidades federais e estaduais, Institutos Federais (IF's), escolas técnicas federais e estaduais, em parceria com o INCRA, o CNPq e a SNJ. Em 2014, desenvolveram 34 projetos de formação da juventude rural, envolvendo 1.700 jovens. (BRASIL, 2014b).

O RAJ constrói-se a partir desse esforço de somar a trajetória de extrema relevância dos Residências Agrárias, com o foco na juventude de 15-18 anos. Esse público participou do curso-piloto, realizado em parceria com a Universidade de Brasília (UnB) e a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab). Como podemos observar, nessa experiência realizada na Faculdade UnB Planaltina (FUP/UnB), o RAJ apresentou-se em um formato de curso que dialoga com a juventude e

promove projetos coletivos nos territórios, fortalecendo o pertencimento dos(as) jovens do campo.

O *Residência Agrária Jovem* teve, como referência, o programa desenvolvido pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), o Residência Agrária. Trata-se de uma política de articulação objetiva entre as universidades, os assentamentos/agricultura camponesa e os movimentos sociais populares do campo. Criado no ano de 2004 e, posteriormente, incorporado às ações do PRONERA⁹, tinha como objetivo:

adotar uma nova concepção de assistência técnica, direcionada para uma matriz tecnológica ambientalmente sustentável e condizente com as peculiaridades dos assentamentos de Reforma Agrária e dos agricultores familiares. (MOLINA; SÁ, 2014, p. 90).

Nesta perspectiva, a concepção originária do programa estabelecia que deveria:

[...] articular os conhecimentos necessários à Reforma Agrária como eixo de projeto de desenvolvimento, sua relação com educação e com educação profissional. Também, para enfrentar os limites da baixa especialização no trabalho do campo, que compromete a produtividade do trabalho. Para pensar novas relações de trabalho e a organização da produção, novas tecnologias para a pequena produção e produção em escala, com base na agroecologia e na cooperação e, acima de tudo, para enfrentar os próprios limites organizativos dos camponeses e contribuir para a consolidação da organização social, essencial no desenvolvimento. (MOLINA *et al.*, 2009, p. 9).

Em 2012, como resultado do longo processo de negociações e articulações do INCRA/PRONERA junto ao CNPq, publicou-se uma Chamada Pública Conjunta¹⁰, visando a selecionar 36 projetos de Especialização - Residência Agrária, envolvendo mais de 1.000 estudantes que já haviam concluído o Ensino Superior. Dentre os 34 projetos aprovados, 19 foram projetos de formação em Agroecologia ou com ênfase em Agroecologia.

No período subsequente – entre os anos de 2013 e 2014 – e na esteira daquela importante experiência, estreitaram-se as articulações do PRONERA com a Secretaria Nacional de Juventude (SNJ) e o seu esforço pela construção de políticas públicas para a juventude e para a juventude rural. A SNJ busca no PRONERA a parceria necessária para a ampliação das políticas de educação para a juventude rural.

Ao mesmo tempo, o PRONERA já vinha com uma construção importante com o CNPq, dada a experiência de um edital grandioso do ponto de vista orçamentário e de alcance social, como foi o edital do Residência Agrária-Especialização.

O passo seguinte constituiu-se em um riquíssimo processo de construção da ação voltada à juventude rural, porém, com ênfase no Ensino Médio. A concepção e a estratégia organizada fundamentaram-se na preocupação com a formação humana integrada com a formação profissional da juventude, todavia, tão importante quanto, foi

a estratégia de envolvimento da juventude rural em projetos que fortalecessem sua auto-organização, para que organizassem seu protagonismo junto às comunidades.

Compreendia-se que, se a juventude tivesse oportunidade de organizar melhor sua participação e construísse os meios pelos quais pudessem intervir nas suas comunidades, certamente ampliaria e aperfeiçoaria sua participação.

O princípio da proposta apontava a necessidade de criar as condições para o encontro da juventude rural com as instituições educativas, no sentido ampliado. Na ocasião, o PRONERA e a SNJ tinham a melhor condição em virtude da vontade política, contudo, faltavam as condições de financiamento.

Diante dessa perspectiva, concentraram-se os esforços tanto da SNJ quanto do PRONERA, com vistas à viabilização do Programa Residência Agrária Jovem. O PRONERA buscou no MDA/Incra uma parte do orçamento e a SNJ assegurou a outra parte, então, em seguida, buscou-se o CNPq que prontamente aderiu à proposta e, assim, viabilizou-se a ação. O edital foi lançado em 2014¹¹ e selecionou 34 projetos, com a participação de 1.250 jovens. Um dos projetos selecionados foi o projeto apresentado pela FUP/UnB.

A importância do projeto para essa região está fundamentada na realidade educacional dos(as) jovens rurais do Distrito Federal e do estado de Goiás. Dados da PNAD/IBGE (2013) indicavam que, em relação à taxa de frequência líquida a estabelecimentos de ensino, por grupo de idade, entre os jovens com idade entre 15 e 17 anos que frequentavam o Ensino Médio (a idade própria para esse nível de ensino), no estado de Goiás, significava 56,2%; no Distrito Federal, 57,3%, ou seja, quase a metade da juventude do DF e do seu entorno ou não estavam estudando ou ainda estavam cursando o Ensino Fundamental.

Entre as pessoas com idade entre 18 e 24 anos que estavam no Ensino Superior, que é a idade própria para esse nível de ensino, no estado de Goiás, representavam 21,8% e, no Distrito Federal, 31,6%. Essa parcela da juventude não estudava ou ainda estava no Ensino Médio. Na Região Centro-Oeste, entre os estudantes com idade entre 18 e 24 anos que frequentavam a escola, 2,5% encontravam-se no Ensino Fundamental e 26,7% estavam no Ensino Médio. A distorção idade-série, no meio rural, era de 53,9%. Nessa mesma Região, a média de anos de estudo de pessoas com 25 anos ou mais (em porcentagem) na área rural era de 3,2% em 2004; e 4,4% em 2013, bem abaixo da média na área urbana, 7,0% e 8,2%, respectivamente.

Passados alguns anos, é possível afirmar que ainda há um longo caminho a percorrer na construção das condições de acesso e permanência à escola dos(as) jovens do campo, na idade adequada. Além de investimentos robustos no sistema público de oferta, de acordo com as necessidades da juventude rural, outras políticas públicas podem e devem associar-se no sentido de fortalecer as organizações juvenis existentes ou mesmo fortalecer a participação juvenil dentro de suas organizações, de forma a colocar-se em condição de protagonismo nas suas comunidades e nos seus territórios.

RESIDÊNCIA AGRÁRIA JOVEM NA UnB: FORMAS DE RESISTÊNCIA E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DA JUVENTUDE CAMPONESA

O projeto *Residência Agrária Jovem: Educação do Campo e Juventude Rural: matrizes formativas, associativas, cooperativas, artístico-cultural e da comunicação do campo* surgiu em 2015, com a perspectiva de fortalecer a atuação dos jovens

camponeses e seus territórios. Para tanto, a gênese desse projeto foi marcada pela mobilização dos movimentos sociais e de outros parceiros, visando a dialogar sobre a formação voltada para a juventude do campo e sobre a importância da Educação do Campo como estratégia de resistência. Discussões iniciais centraram na organicidade do projeto, considerando os territórios de atuação do RAJ, a organização dos jovens em Núcleos Territoriais (NTs)¹² e os ciclos formativos.

O RAJ da UnB contemplou 50 jovens rurais, estruturando-se em dois ciclos temáticos: o primeiro ciclo denominado *História e Memória*, e o segundo ciclo denominado *Políticas Públicas e Juventude Rural*. Esses ciclos distribuíram-se ao longo de dois anos e meio e fundamentaram todo o itinerário formativo do projeto, sendo essenciais na construção das ações de inserção, realizadas pelos jovens em seus Núcleos Territoriais (NTs)¹³.

O ciclo formativo História e Memória foi fundamental no fortalecimento da identidade camponesa dos jovens participantes do projeto. Esse ciclo originou-se a partir da realização do Seminário Conexões Jovem I, primeiro momento de encontro e início do itinerário formativo, que se desdobraria em oficinas de capacitação e encontros itinerantes. Cada Núcleo Territorial realizou um Encontro Itinerante, organizado pelos jovens do NT e pelos movimentos sociais locais, com a presença dos demais jovens.

Os jovens foram estimulados a fazer diagnósticos em seus Núcleos Territoriais, com o objetivo de (re)conhecerem a história das suas comunidades e da luta pela terra, marcas presentes nas trajetórias de vida das suas famílias. Algumas estratégias foram utilizadas para mobilizar os jovens nesse registro e escrita dos territórios: filmes, diários de bordo, observação de campo, leitura de textos e entrevistas.

Todo o trabalho com memórias exige um exercício inicialmente lento. Exige buscar nos lugares recônditos do passado o que importa trazer para o presente. O passado não precisa ser distante, pode ser uma experiência recente, porém, realizar o exercício de rever o passado é o grande desafio da memória. O que deve ser trazido para o presente? O que deve ser registrado, desvendado? Essas perguntas mobilizaram o exercício com os jovens participantes na busca pelas histórias e memórias, no primeiro ciclo formativo.

Ao longo do processo de formação, realizou-se uma sensibilização para questões em torno da memória e história dos NTs. Os jovens fizeram os mapas dos territórios, descrevendo os lugares onde vivem, as comunidades, como se viam (ou não) na comunidade, a luta das famílias na conquista da terra. Esses passos também se somaram à escrita inicial nos cadernos de bordo, onde registraram discussões e reflexões trazidas ao longo do processo de formação: os desafios postos à juventude do campo; a luta pela terra e a Educação do Campo como conquista social, a partir da luta dos movimentos sociais.

As questões discutidas nos encontros de formação, denominados de *Conexões Jovens*, foram aprofundadas no Tempo Comunidade (TC), isto é, durante a residência na comunidade, por meio da realização de pesquisas (entrevistas) que os jovens deveriam desenvolver em suas comunidades, e por meio da realização de oficinas: Arte, Cultura e Teatro; Monitoramento e Acompanhamento; Associativismo e Cooperativismo; Audiovisual e no Encontro Itinerante.

As oficinas representaram momentos marcantes do projeto para o diálogo sobre as atividades de Tempo Comunidade: pesquisas, entrevistas, leituras e ainda sobre as novas percepções que foram se constituindo no processo. A primeira oficina de TC teve como tema: Arte, Cultura e Teatro. Os jovens foram estimulados, por meio de técnicas do Teatro do Oprimido, a dialogar com suas realidades, seus contextos socioculturais, permitindo o debate sobre os problemas existentes em seus territórios, a relação com os movimentos sociais, a vida da juventude nos assentamentos, acampamentos, territórios tradicionais e quilombola e, também, para falarem sobre si mesmos. A linguagem teatral foi muito estimulante nesse sentido.

Nas Oficinas de Monitoramento e Acompanhamento, as leituras indicadas auxiliaram os jovens na compreensão de que a realidade, ao ser teorizada, nos ajuda a perceber elementos antes imperceptíveis. Dois textos foram fundamentais nessa conjuntura: *A cultura não é a cereja do bolo* (SARAIVA, 2015), e o *Texto do Teatro do Oprimido* (BOAL, 1975). Percebeu-se que, em cada atividade, os jovens foram construindo um olhar crítico sobre as comunidades, sobre a sua condição de ser jovem e a relação com os movimentos sociais.

Um momento marcante no percurso formativo do primeiro ciclo *História e Memória* foi o I Encontro Itinerante, realizado no NT Kalunga, em Cavalcante-GO. Esse NT era formado por jovens quilombolas Kalungas e por jovens do Assentamento Rural Rio Bonito. A experiência foi muito interessante para todos, em especial para os jovens, pois muitos deles nunca haviam tido a oportunidade de viajar e conhecer um território quilombola e possibilitou conhecer o território Kalunga. O encontro, neste território, permitiu que conhecessem sua realidade, sua história, além de intercambiar experiências vivenciadas pelos jovens quilombolas e assentados. O encontro propiciou ainda a sistematização das pesquisas realizadas em Tempo Comunidade pelos jovens nos seus NTs. As pesquisas de campo efetuaram-se com familiares, lideranças e outras pessoas da comunidade.

O NT Kalunga reforçou a riqueza da cultura negra e das tradições ainda presentes na prosa dos mais velhos, que guardam na memória marcas da escravidão; a relação dos negros com os índios, na formação do quilombo, registrou-se como parte da luta pela liberdade.

Para os jovens do NT Nordeste Goiano, o trabalho de pesquisa revelou que conheciam muito pouco sobre a história do território. Durante a pesquisa, eles se depararam com as condições iniciais das terras do Assentamento Virgilândia, antes de se tornar um assentamento, sobretudo no que concerne ao seu uso para atender aos projetos do governo militar das décadas de 1960/1970, como o Proálcool.¹⁴ Essa descoberta explicou as dificuldades de recuperação da terra em determinadas áreas do assentamento, devido ao plantio extensivo da cana-de-açúcar na região, além de as políticas desenvolvimentistas da época se preocuparem muito pouco com as questões ambientais. A realidade dessa política ainda está presente nas terras do Virgilândia e configurou como parte da pesquisa dos jovens.

As dificuldades foram marcantes e numerosas e provocaram momentos de tensão no Encontro, diante do diagnóstico árido vivenciado cotidianamente pelos jovens do RAJ, como: a falta de escolas no campo; a falta de professores; a dificuldade de transporte para ir à escola; a falta de luz e de água encanada; a saída frequente dos jovens de suas comunidades para as cidades, afastando-se de suas famílias e vivências. O

tom de indignação diante dessa realidade esteve presente nos relatos das dificuldades no campo.

As jovens quilombolas do NT Kalunga trouxeram o problema da gravidez precoce e a exploração sexual de mulheres como uma realidade muito presente naquele território. Situações estruturais também configuraram como parte da vida da juventude quilombola: a discriminação de raça, de classe; a marginalização do jovem do campo, a invisibilidade, a exclusão, o individualismo, a falta de unidade nas comunidades. Outros jovens também reforçaram a desterritorialização como marca do jovem do campo; a falta de acesso à universidade, à tecnologia (inclusão digital) e à assistência rural foram igualmente anunciadas como dificuldades.

Os problemas ambientais apresentaram-se como resultados da presença do agronegócio nas monoculturas de soja, milho e no plantio de eucalipto, gerando escassez de água e outras graves consequências para o bioma cerrado. Os jovens do Assentamento Itaúna revelaram o principal problema do assentamento, que vive a realidade do arrendamento da terra para a monocultura, gerando e agravando problemas ambientais, como a secagem de rios e a perda da biodiversidade. Dificuldades como a falta de transporte, a falta de água e os conflitos ambientais gerados em torno de modos de plantio pouco sustentáveis também foram abordados pelos jovens do NT DF Sul.

A pesquisa revelou a realidade da juventude do campo que vive em assentamentos, acampamentos e território quilombola Kalunga. Embora fossem de NTs diferentes, constataram-se muitas semelhanças vivenciadas por aqueles jovens camponeses. Esse quadro do território permitiu aos jovens, ao mesmo tempo, o reforço das falas sobre a necessidade de luta por direitos e por vida digna no campo para todos.

Os relatos registraram a importância do conhecimento e da formação como processos importantes para as comunidades rurais no fortalecimento dos saberes locais, para a possibilidade de permanência no campo e para ajudar na promoção de mudanças; a Educação do Campo foi apontada pelos jovens como parte da luta e das conquistas; a agroecologia, um caminho para o fortalecimento do trabalho das famílias camponesas e como tecnologia socioambiental mais adequada para a produção de alimentos saudáveis. As expectativas reavivaram as falas, mas também serviram para diagnosticar que ainda há muita luta no campo e a juventude tem um papel decisivo nesse processo.

As oficinas de Associativismo e Cooperativismo encerraram o itinerário formativo do Ciclo *História e Memória*. A dimensão coletiva, a compreensão da importância dessa fortaleza presente, principalmente na atuação dos movimentos sociais, foi um aspecto ressaltado durante essa oficina. A potencialidade de transformação social gerada pela organização coletiva foi elemento-chave no debate realizado com os jovens, naquele momento. Leituras e debates auxiliaram na compreensão desses aspectos e promoveram momentos empolgantes e mobilizadores entre os jovens, que tiveram a chance de apresentar um desenho possível para os projetos de intervenção a serem desenvolvidos.

É importante ressaltar que todo o itinerário formativo do RAJ contou com um processo contínuo de avaliação. A escuta dos jovens do campo foi parte de todo o

procedimento formativo. As avaliações realizaram-se ao final de cada encontro e fizeram parte das reflexões compartilhadas na Coordenação Pedagógica do Projeto (CPP).

Este ciclo formativo – *História e Memória* – contribuiu para a construção da identidade na medida em que o exercício de rever, (re)construir o passado, partiu dos próprios jovens camponeses, por meio de entrevistas com seus familiares, lideranças e pessoas de suas comunidades. As entrevistas ajudaram a desvendar suas realidades, trazendo memórias de luta pela terra, as conquistas das famílias assentadas, acampadas e quilombolas e, também, as dificuldades presentes em cada NT. Registrar memórias e histórias, presentes nos Núcleos Territoriais, permitiu aos jovens atuarem como jovens pesquisadores, experiência, até então, nunca vivida por eles.

Nesse percurso, o RAJ contribuiu na construção da identidade, tendo a memória e a história como suportes: conhecer o território, desvendar o passado, foram aspectos que permitiram fortalecer a relação com a terra, como lugar possível do jovem do campo que atua e luta pelas conquistas de direitos. Desvendar o território possibilitou redescobrir a importância da terra e do território como lugar de permanência e não de transição. O ciclo formativo permitiu que os jovens falassem sobre a vontade, o desejo de permanecer na terra, lugar de conquistas de suas famílias. A experiência formativa mostrou as controvérsias de sair do campo como parte de um projeto que desvaloriza os jovens, em vez de fortalecer esse lugar como também o seu lugar de vida.

A construção da identidade *juventude camponesa* ocorreu através do olhar para si e para o contexto sociocultural em que estavam inseridos. Todo o processo foi orientado pela compreensão de que a identidade não é uma construção dada, ela é tecida no contexto cultural, no contexto da experiência vivida e, além disso, que o processo deveria ser construído com os jovens e pelos jovens. Para tanto, a (re)construção histórica dos territórios deveria ser um elemento fundante; era preciso revisitar os territórios, conhecer os aspectos históricos que marcaram cada lugar e como essas marcas estavam relacionadas com a vida dos jovens nos seus assentamentos, acampamentos, territórios tradicionais e quilombolas.

As histórias e memórias, recolhidas e refletidas, fizeram com que os jovens se reconhecessem dentro dos seus territórios. As dificuldades de participação da juventude do campo nas decisões comunitárias e a baixa atuação dos jovens junto aos movimentos sociais foram abordadas ao longo do primeiro ciclo formativo. Os jovens depararam-se com esse diagnóstico, como uma marca presente em suas realidades locais. Embora suas experiências de vida também trouxessem a marca da luta pela terra, como parte da trajetória de suas famílias, reconheceram a invisibilidade da presença da juventude e fizeram um importante questionamento: como os jovens do campo podem participar mais ativamente nas comunidades onde vivem? Em relação a esse questionamento, parte do diagnóstico das pesquisas viabilizou o posicionamento dos jovens, bem como a constatação de que precisavam estar mais atuantes e presentes.

Muitas experiências com os jovens participantes do RAJ poderiam ser relatadas para exemplificar como se deu esse processo. A experiência formativa com os jovens do Acampamento 8 de Março (NT Planaltina) levou aqueles jovens a proporem, na oficina de Associativismo e Cooperativismo, a criação da Associação de Moradores, com a presença e a participação deles, fortalecendo a luta do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) que atua no acampamento¹⁵.

O trabalho com memórias e histórias tornou possível formar uma visão crítica de si, enquanto jovem do campo, e a relação com seus territórios e com os movimentos sociais. A dimensão política da proposta consolidou-se ao longo desse ciclo formativo. Restava claro que não bastava somente fazer o registro do passado vivido, mas favorecer o diálogo entre passado e presente, numa perspectiva crítica de quem olha para esse passado e o revisita, para ajudar a compreender a realidade onde estavam inseridos e, simultaneamente, mobilizar para mudanças necessárias. Nessa lógica, não bastava trazer uma memória fixa no tempo, mas uma memória em movimento, que resgatasse lições e experiências do passado para mobilizar as transformações sociais desejadas. A construção identitária de ser um jovem do campo, seu posicionamento na relação com seu território, na sua condição camponesa e na relação com os movimentos sociais foram aspectos fundamentais do projeto *Residência Agrária Jovem*.

Os jovens, ao longo do primeiro ciclo formativo, revelaram muitos contextos sobre a juventude do campo no DF e no Entorno e, ao mesmo tempo, foram se revelando, dando saltos políticos impressionantes, não somente os mais participativos e ativos, mas também os mais tímidos. Foi muito interessante ver como iam progressivamente fazendo uma leitura de si, do território, dos movimentos sociais e como foram estabelecendo novos vínculos com o campo. Um elemento que permitiu visualizar essas mudanças foi o exercício do lugar de fala da juventude do campo, cada vez mais forte, posicionada e presente.

A memória, ao ser trazida para a (re)construção da história, permitiu aos jovens camponeses irem se vendo no território e se apropriando dele como um território de pertencimento dos jovens do e no campo. Esse reconhecimento foi construído com eles durante a formação. A atuação pedagógica, junto aos movimentos sociais, permitiu consolidar a importância da participação da juventude na luta pela terra e pelos direitos coletivos. Nesse sentido, foi interessante observar como a posição dos jovens nos NTs foi se modificando e se aproximando cada vez mais da Epotecampo, do Movimento das Mulheres Camponesas (MMC) e do MST, movimentos sociais presentes nos Núcleos Territoriais e parceiros na construção pedagógica do RAJ.

O coletivo da CPP, nos processos avaliativos do primeiro ciclo formativo do RAJ, demonstrou, muitas vezes, o quanto foi gratificante esse processo de fortalecimento dos jovens. Como integrantes dos movimentos sociais, atuando em conjunto com as comunidades, constatou-se como os jovens camponeses estavam mais posicionados em cada NT, mais atuantes e participativos nas discussões e decisões políticas das comunidades. As lutas das famílias registradas nas pesquisas foram reconhecidas também como parte das lutas dos jovens, no sentido de vislumbrarem as conquistas de direitos da juventude do campo nas comunidades.

Um último aspecto a destacar refere-se à incorporação da memória como um direito da juventude do campo. Ao revisitarem o passado de suas famílias e de suas comunidades, eram também suas histórias sendo (re)escritas. A ideia de memória como um direito da juventude do campo foi recorrente nas discussões como um elemento fundamental na (re)construção da luta pela terra. Os jovens, ao retornarem às histórias de suas famílias, foram (re)construindo legados, heranças de luta das famílias que sustentaram sua condição de serem jovens camponeses.

A participação ativa na formação, o compromisso, a realização e o envolvimento nas atividades foram oferecendo condições de percepção da mudança em cada um. A construção formativa do RAJ foi mobilizadora entre aqueles jovens que passaram a falar da terra e de seus antepassados, não somente como o lugar da tradição Kalunga, mas também como o lugar do jovem Kalunga. A força da juventude Kalunga foi sentida nos poemas, nas intervenções e na participação ativa no projeto.

O primeiro ciclo foi conduzido com o objetivo de fazer aflorar os problemas de cada NT, seus contextos históricos e de luta, mas também estimular a juventude do campo como potencial para a mudança. Jovens do campo como potencial para a mudança, não somente porque são jovens e carregam em si a força da juventude, mas porque é a força do coletivo, na atuação junto aos movimentos sociais, que mobiliza para a luta. Sensibilizá-los para a ideia de que serem herdeiros do território é, também, serem herdeiros da luta para a conquista da dignidade no campo. Foi o legado que o primeiro ciclo *História e Memória* deixou como parte do processo formativo no projeto *Residência Agrária Jovem*.

Para o desenvolvimento do ciclo seguinte, *Políticas Públicas e Juventude Rural*, foi fundamental estimular a construção da identidade da juventude camponesa, ganhando relevo a realização do primeiro ciclo. O desdobramento do segundo ciclo possibilitou construir o processo intenso de inserção dos jovens nas suas comunidades, a partir dos Projetos de Intervenção, articulados e vivenciados pelos próprios jovens em seus NTs.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O *Residência Agrária Jovem* demonstrou grande potencial de mobilização e de formação da juventude que vive e constrói a sua trajetória de vida no campo. No entanto, em que pese a importância do programa para o enfrentamento da realidade desvendada pelos dados sobre a juventude rural no Brasil e, notadamente, para a invisibilidade dada a essa população, seja na ausência de políticas públicas ou no deliberado equívoco na elaboração de políticas sem diálogo com estes sujeitos, o que se desprende deste processo aqui compartilhado é que, além de investimentos robustos no sistema público de oferta educacional, de acordo com as necessidades da juventude rural, outras políticas públicas devem associar-se, no sentido de fortalecer as organizações juvenis existentes ou mesmo fortalecer a participação juvenil dentro de suas organizações, de forma a colocar-se em condição de protagonismo nas suas comunidades e territórios.

A experiência do RAJ, realizada pela FUP/UnB, deixou um legado importante aos jovens participantes do projeto, a saber: dezenove jovens participantes do Projeto deram continuidade aos estudos, ingressando no Ensino Superior, além de muitos deles terem se tornado lideranças comunitárias, referência política e organizativa em seus locais de atuação.

Os desafios em relação ao desmonte das políticas de juventude nos últimos anos não impediram de que sementes de resistência continuem sendo plantadas, gerando resultados contundentes, tanto para os jovens camponeses que participaram do curso como também para os que continuam em suas comunidades e, indiretamente, foram envolvidos no processo.

Artigo recebido em: 15/02/2022
Aprovado para publicação em: 17/05/2022

YOUTH AGRICULTURAL RESIDENCE OF THE UNIVERSITY OF BRASÍLIA (UnB): HISTORY, MEMORY, ORGANIZATION AND RESISTANCE OF THE YOUTH OF THE COUNTRYSIDE

ABSTRACT: This article aims to present the experience of the Young Agrarian Residency Program, as a result of the struggle of rural youth to expand formation, organization and resistance strategies, having Countryside Education as a guiding principle. The analysis starts from the implementation of the Program both at a national and local level at Faculdade UnB Planaltina, working in Territorial Centers, where young peasants lived. In the form of synthesis work on the formation and research carried out, the article point out a formative itinerary built, articulating national and local issues that permeate the life of peasant youth. The results showed that the experience left important repercussions on the lives of young people and indicates the need to strengthen youth actions in teaching, research and extension in the FUP/UnB environment.

KEYWORDS: Public Policy. Countryside Education. Youth. Formation.

RESIDENCIA DE JÓVENES AGRÍCOLAS DE LA UNIVERSIDAD DE BRASÍLIA (UnB): HISTORIA, MEMORIA, ORGANIZACIÓN Y RESISTENCIA DE LOS JÓVENES DEL CAMPO

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo presentar la experiencia del Programa de Residencia Joven Agraria, como resultado de la lucha de la juventud rural por ampliar las estrategias de formación, organización y resistencia, teniendo como principio rector la Educación del Campo. El análisis parte de la implementación del Programa tanto a nivel nacional como local en la Faculdade UnB Planaltina, trabajando en Núcleos Territoriales, donde vivían jóvenes campesinos. En este trabajo de síntesis sobre la formación e investigación realizada, señalamos un itinerario formativo construido, articulando problemáticas nacionales y locales que permean la vida de la juventud campesina. Los resultados muestran que la experiencia dejó importantes repercusiones en la vida de los jóvenes además de indicar la necesidad del fortalecimiento de las acciones juveniles en la docencia, la investigación y la extensión en la FUP/UnB.

PALABRAS CLAVE: Políticas Públicas. Educación del Campo. Juventud. Formación.

NOTAS

1 - A constatação dessa ausência de políticas específicas para a juventude rural, levou no âmbito da Secretaria Nacional de Juventude a instauração de um Grupo de Trabalho, com a participação de representantes dos movimentos sociais e do governo federal, para a proposição e efetivação de

SANTOS, C. A. dos; ROCHA, E. N.; CASTRO, E. G. de; SARAIVA, R. C. F.

políticas públicas. O ponto de partida para o levantamento de demandas e proposições foi o I Seminário Nacional: juventude rural e políticas públicas. (MENEZES, *et al*, 2014)

2 - Lei n.º 12.852, institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm>. Acesso em: 28 out. 2017.

3 - Ver AGENDA JUVENTUDE BRASIL: pesquisa nacional sobre o perfil e a opinião dos jovens brasileiros (SNJ, 2014a). A pesquisa foi tratada de forma mais densa no livro: PINHEIRO, D. *et al*. (Org.). **Agenda Juventude Brasil: leituras sobre uma década de mudanças**, 2016.

4 - Edital de Inclusão Digital para a Juventude Rural (Secretaria de Inclusão Digital/MiniCom). Em parceria com Universidades, Institutos Federais e Estaduais, para atuarem em extensão rural, promovendo a inclusão digital – 41 projetos, 28 Instituições Públicas, 18 estados – 6.400 jovens capacitados (2012-2014). Edital de Articulação de Grupos de Economia Solidária (Secretaria de Economia Solidária/MTE) – 2.000 jovens rurais, distribuídos em 7 estados do país (2012-2014). Curso de Formação Agroecológica e Cidadã, com Geração de Renda para a Juventude Rural (SNJ) – parceria entre UnB e UNILAB – formação de 600 jovens (2013-2014) – Forte impacto na organização da juventude Kalunga. (BRASIL, 2014b: 33-40)

5 - O edital, lançado em 2014, e efetivado a partir de 2015, atendeu a 34 projetos. (BRASIL, 2014b: 33-40).

6 - Decreto n.º 8.736, de 3 de maio de 2016. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2016/decreto-8736-3-maio-2016-782992-publicacaooriginal-150240-pe.html>>. Acesso em: 28 out. 2017.

7 - O Programa de Reestruturação e Ampliação das Universidades Públicas Federais (REUNI) promoveu a duplicação do acesso, interiorização e política de permanência e, com isso, o país passou de 48 mil matrículas em 2002 para 208 mil matrículas (2013). O Decreto n.º 7.352/2010, que instituiu a Educação do Campo, é um marco institucional. No programa ProCampo, foram criados 40 cursos de Licenciaturas do Campo, além do ProLind - Licenciaturas Indígenas.

8 - O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) foi criado pelo Incra em 1998, no Governo FHC (período em que se realizaram 84 cursos). A pesquisa realizou um levantamento que mostrou a realização de 236 cursos nos dois governos Lula. Ver: IPEA, 2015.

9 - O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) é um programa desenvolvido pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), em conjunto com movimentos sociais e sindicais de trabalhadores rurais e instituições públicas de ensino, cujo objetivo é ampliar os níveis de escolarização formal dos trabalhadores rurais assentados, atuando como instrumento de democratização do conhecimento no campo.

10 - Chamada Conjunta MDA/Incra/CNPq n.º 26/2012.

11 - RESIDÊNCIA AGRÁRIA JOVEM - Incra/CNPq - 34 projetos - 2014 – R\$3.975.000/ 2015 – R\$3.750.000/2016 – R\$1.875.000. Disponível em:

<<http://juventude.gov.br/juventuderural/inicial/snj-incra-e-cnpq-divulgam-selecionados-no-edital-de-residencia-agraria-para-a-juventude#.WVaZ4BXyvcc>>. Acesso em: 30 jun. 2017.

12 - Denominamos Núcleos Territoriais as porções territoriais de microlocalização dentro de um território maior, ocupadas por comunidades tradicionais, quilombolas, assentados e acampados da Reforma Agrária. Os Núcleos Territoriais de atuação do Residência Agrária Jovem (RAJ) foram: NT DF Sul, NT Planaltina (DF), NT Planaltina (GO), NT Nordeste Goiano e o NT Kalunga.

13 - As ações interventivas foram projetos realizados pelos jovens participantes do *Residência Agrária Jovem* durante o segundo ciclo formativo do RAJ.

14 - Programa Nacional do Alcool, criado em 1975.

15 - A proposta concretizou-se como Projeto de Intervenção dos jovens, ação que envolveu o diálogo entre jovens, comunidade e movimentos sociais, em especial, o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) que atua no acampamento.

REFERÊNCIAS

BOAL, A. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Secretaria Nacional da Juventude. **Agenda Juventude Brasil**. Brasília: SNJ, 2014a. *E-book*. Disponível em: <https://issuu.com/secretariageralpr/docs/pesquisa_lan_amento_diagrama_o_>. Acesso em: 28 out. 2017.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Secretaria Nacional da Juventude. **Balanco da Gestão 2011-2014**. Brasília: SNJ, 2014b. Disponível em <https://bibliotecadigital.mdh.gov.br/jspui/bitstream/192/140/1/SNJ_relatorio_2014b.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Secretaria Nacional da Juventude. **2ª Conferência Nacional de Políticas Públicas de Juventude - Relatório geral**. Brasília: SNJ, 2012.

BRASIL. Lei n.º 12.852. Institui o Estatuto da Juventude. 2013. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm>. Acesso em: 25 jun. 2022.

BRASIL, Lei n.º 11.129. Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem. 2005. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11129.htm>. Acesso em: 25 jun. 2022.

CASTRO, E. G. **Entre ficar e sair: uma etnografia da construção social da categoria jovem rural**. Rio de Janeiro: Contracapa, 2013.

CASTRO, E. G. Fronteiras invisíveis: aproximações e distâncias entre ser jovem no campo e nas cidades no Brasil. *In*: PINHEIRO, D.; NOVAES, R.; RIBEIRO, E. (org.). **Agenda juventude Brasil: leituras sobre uma década de mudanças**. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2016. p. 61-101.

CASTRO, E. G. *et al.* **Os jovens estão indo embora?: juventude rural e a construção de um ator político**. Rio de Janeiro: Mauad X; EDUR, 2009. *E-book*. Disponível em: <<http://repiica.iica.int/docs/B3893p/B3893p.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2022.

BAIDES, B. C. *et al.* Curso Residência Agrária UnB matrizes produtivas da vida no campo. *In*: BAIDES, B. C. *et al.* (orgs.). **Residência Agrária da UnB: escolas itinerantes de formação**. Brasília, caderno 1, 2014. *E-book*. p. 12- 42. Disponível em:

SANTOS, C. A. dos; ROCHA, E. N.; CASTRO, E. G. de; SARAIVA, R. C. F.

<<https://matrizesprodutivasdaavidanocampo.files.wordpress.com/2015/02/caderno-1-vfinalrevisada2.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico: características da população e dos domicílios resultados do universo**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/93/cd_2010_caracteristicas_populacao_domicilios.pdf>. Acesso em: 7 jan. 2022.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **II PNERA**: relatório da II pesquisa nacional sobre a educação na reforma agrária. Brasília: IPEA, 2015. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatoriopesquisa/150618_relatorio_ii_pesquisa%20nacional.pdf>. Acesso em: 28 out. 2017.

MENEZES, M. A.; STROPASOLAS, V. L.; BARCELLOS, S. B. (org.). **Juventude rural e políticas públicas no Brasil**. Brasília: Presidência da República, 2014. *E-book*. Disponível em: <http://www.contag.org.br/imagens/ctg_file_2039627409_13082018150759.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2022.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. Educação superior do campo: contribuições para a formação crítica dos profissionais das ciências agrárias. //: MOLINA, M. C. et al. (org.). **Práticas contra-hegemônicas na formação dos profissionais das ciências agrárias: reflexões sobre agroecologia e Educação do Campo nos cursos do Pronera**. Brasília: MDA, 2014. p. 90-116.

MOLINA, M. C.; MOURÃO, L.; FREITS, E. II Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo e I Seminário Sobre Educação Superior e as Políticas para o Desenvolvimento do Campo Brasileiro, 2009.

NOVAES, R.; RIBEIRO, E.; PINHEIRO, D. (org.). **Agenda juventude Brasil: leituras sobre uma década de mudanças**. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2016. *E-book*. Disponível em: <<https://polis.org.br/publicacoes/agenda-juventude-brasil-leituras-sobre-uma-decada-de-mudancas/>>. Acesso em: 28 out. 2021.

OLIVEIRA, R. A.; SARAIVA, R. C. F.; GOMES, L. M.; OLIVEIRA, L. P. A. (org.). **Memórias de gerações**. Brasília: Fundo Nacional de Cultura: Ministério da Cultura, 2013.

PINHEIRO, D. [et al] (Orgs). **Agenda Juventude Brasil: leituras sobre uma década de mudanças** /. – Rio de Janeiro: Unirio, 2016. Disponível em <<https://polis.org.br/publicacoes/agenda-juventude-brasil-leituras-sobre-uma-decada-de-mudancas/>>. Acesso em: 25 jun. 2022.

SARAIVA, R. C. F. A cultura não é a cereja do bolo. //: VILLAS BOAS, R. L.; MASSIERO, P. (org.). **Reflexões sobre cultura, memória e identidade**. São Paulo: Cultura, Arte e comunicação, 2015. p. 59-73.

SARAIVA, R. C. F. História, memória e identidade. *In*: OLIVEIRA FILHO, J. B. (org.). **Memórias de gerações**. Brasília: Fundo Nacional de Cultura – MinC, 2013. p. 222-224.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CLARICE APARECIDA DOS SANTOS: Doutora em Políticas Públicas e Formação Humana - PPFH/UERJ (2016); Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (2009); Graduada em PEDAGOGIA pela Universidade de Ijuí (2002). Atualmente é docente do ensino superior da Universidade de Brasília, atuando principalmente nos temas: Educação do Campo e Políticas Públicas.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3643-6909>

E-mail: claricesantos61@gmail.com

ELIENE NOVAES ROCHA: Professora Adjunta da Universidade de Brasília. Doutora em Educação pela Universidade de Brasília (UnB), com Doutorado Sanduíche na Universidade de Barcelona/Espanha, como bolsista da CAPES, com Estágio pós-doutoral pela Universidade de Barcelona (UB). Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS).

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6878-9034>

E-mail: elienenochoa@gmail.com

ELISA GUARANÁ DE CASTRO: Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1992), mestrado em Sociologia e Antropologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1995) e doutorado em Antropologia Social pelo Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro (2005). É professora titular da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro desde 1998 atuando na graduação, na Pós-Graduação de Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade (CPDA) e na Pós-Graduação em Ciências Sociais (PPGCS).

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8652-0303>

E-mail: elisaguarana@gmail.com

REGINA COELLY FERNANDES SARAIVA: Professora Adjunta da Universidade de Brasília, atuando na Faculdade UnB Planaltina (FUP/UnB) nos cursos de graduação em Gestão Ambiental (GAM) e Licenciatura em Educação no Campo (LEDOC) e na pós-graduação no Programa de Pós-Graduação em Meio Ambiente em Desenvolvimento Rural (PPG-Mader). É professora membro do Centro de Estudos do Cerrado na Chapada dos Veadeiros (Centro UnB Cerrado) e do Núcleo de Estudos para Paz e Direitos Humanos (NEP/CEAM/UnB). Graduação em História (Centro de Ensino Unificado de Brasília, 1986), Mestrado em Ciência Política (UnB, 1992), Doutorado em Desenvolvimento

SANTOS, C. A. dos; ROCHA, E. N.; CASTRO, E. G. de; SARAIVA, R. C. F.

Sustentável (CDS/UnB, 2006) e Pós-Doutorado em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade (CPDA/UFRRJ, 2018).

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7917-2678>

E-mail: reginafup@gmail.com

Este periódico utiliza a licença *Creative Commons Attribution 3.0*, para periódicos de acesso aberto (*Open Archives Initiative - OAI*).

DIÁLOGOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: AVANÇOS, LIMITES E POSSIBILIDADES SOB O OLHAR DA PEDAGOGIA DO MOVIMENTO

ANDRÉ LUÍS GONÇALVES PEREIRA

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE), Recife, Pernambuco, Brasil

MAICON FONTANIVE

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC), Rio do Sul, Santa Catarina, Brasil

VICENTE DE PAULO BORGES VIRGOLINO DA SILVA

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB), Brasília, Distrito Federal, Brasil

RESUMO: O presente artigo traz a discussão e as atualizações dos desafios e contradições dos percursos institucionais e formativos da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia e, em especial, os *campi*, que se caracterizam com a identificação de atender às demandas dos sujeitos coletivos de direitos do campo, águas e florestas. A metodologia utilizada foi uma revisão bibliográfica narrativa, e teve como objetivo traçar uma linha histórica da Educação Profissional no Brasil e tratar dos princípios e ideários que suportam as proposições políticas e pedagógicas ligadas principalmente ao campo, enfatizando os desafios, limites e possibilidades da Rede Federal. A partir desta, visamos a destacar a necessidade da aproximação entre a Educação do Campo e a Pedagogia do Movimento como forma de viabilizar sua missão institucional. O percurso de atualização da Rede Federal passa, necessariamente, pelo reconhecimento intransigente do direito e conquistas históricas da classe trabalhadora do campo, rompendo com os pressupostos do então *Ensino Agrícola ou Rural*.

PALAVRAS-CHAVE: Institutos Federais. Educação do Campo. Pedagogia do Movimento. Ensino Agrícola.

BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

Desde a sua concepção, na Revolução Industrial, a Educação Profissional assume um papel de difusão de técnicas, preparando trabalhadores que até então reproduziam autonomamente produtos artesanais em prol de manufaturas industriais sob a égide da eficiência e da escala produtiva, considerando custos, rapidez e esforço humano (VIEIRA; SOUZA JUNIOR, 2016).

Dessa forma, disseminaram-se as escolas de artes e ofícios, mesmo no período colonial do Brasil, para elementos de classes sociais mais baixas (FONSECA, 1961), em detrimento da educação propedêutica e acadêmica da elite burguesa. Apenas no século XIX, com a chegada da família real, de artistas e aprendizes portugueses, foi instalado o “Colégio das Fábricas”, que, após quatro décadas, se irradiou nas províncias como “Casas de Educandos Artífices” para crianças pobres e órfãs (VIEIRA; SOUZA JUNIOR, 2016). O aspecto assistencialista e beneficente na formação da classe trabalhadora se estendeu também nos Liceus de Artes e Ofícios, iniciando-se de fato a Educação Profissional e Tecnológica com o Decreto n.º 7.566 de 1909, sancionado pelo então Presidente Nilo

Peçanha (BRASIL, 1909), como política pública moralizadora da formação do caráter pelo trabalho para os órfãos, pobres, e desvalidos da sorte, retirando-os das ruas (KUENZER, 2007 apud VIEIRA; SOUZA JUNIOR, 2016, p. 5). Esta política também foi aplicada nos patronatos, escolas agrícolas e nas escolas de magistério de economia rural doméstica. Estas instituições federais de ensino foram responsáveis pelo fortalecimento do agronegócio brasileiro e do desenvolvimento de uma visão do rural como algo atrasado, que deveria ser mudado. Com a adoção de técnicas do capital, estes educandários deram origem à maior parte dos campi agrícolas dos Institutos Federais.

A intenção de formar para o mercado de trabalho se refletiu desde a Reforma Capanema, em 1942, pelo Decreto-Lei n.º 4.422, à margem da formação científica e clássica. O ensino secundário se constituía na formação para cursos normal, técnico e agrotécnico, parte deles absorvido pelo Sistema S4. Sua superação se deu pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n.º 4.024/61, que reconhece a integração completa do ensino profissional ao sistema regular, estabelecendo a equivalência entre os cursos profissionais e propedêuticos (KUENZER, 2007, p. 29).

O chamado milagre brasileiro possibilitou a formação técnica e profissionalizante, garantindo a inserção no mercado de trabalho, numa perspectiva de industrialização subalterna e intensificação da internacionalização do capital (VIEIRA; SOUZA JUNIOR, 2016, p. 7).

Desde a LDB n.º 9.394/96, a educação profissional se apresentou sobre diferentes tipologias e expressões, com objetivos de redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio. Tal movimento se constituiu em um novo pensar na formação omnilateral, considerando as dimensões do Trabalho, da Ciência, da Tecnologia e da Cultura, pensando a realidade concreta dos sujeitos e seus arranjos produtivos locais.

Esse movimento culmina na Lei n.º 11.892/2008 (BRASIL, 2008), que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Tendo essas instituições a natureza jurídica de autarquia e sendo detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didática pedagógica e disciplinar (BRASIL, 2008).

O art. 6º dessa Lei trata das finalidades e características dos Institutos Federais, onde podemos focar: na formação nos mais diferentes níveis e modalidades, atendendo aos diversos setores da economia – adaptando soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e às peculiaridades regionais; na integração e na verticalização da formação continuada; no fortalecimento dos arranjos produtivos sociais e culturais locais identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal – estimulando a investigação empírica com atualização pedagógica dos docentes e programas de extensão e de divulgação Científica e Tecnológica e, por fim, estimulando a pesquisa aplicada à produção cultural, ao empreendedorismo, ao cooperativismo e ao desenvolvimento científico e tecnológico, promovendo a produção e a transferência de tecnologias sociais, principalmente as voltadas à preservação do meio ambiente (idem).

Após a criação de “661 unidades, sendo estas vinculadas a 38 Institutos Federais, 02 Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet), a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), a 22 escolas técnicas vinculadas às

PEREIRA, A. L. G.; FONTANIVE, M.; SILVA, V. de P. B. V. da.

universidades federais e ao Colégio Pedro II” (BRASIL, 2019, n. p.), na expansão da Rede Federal, a Lei n.º 11.195 excluiu entraves e anunciou a criação de 64 unidades de ensino, privilegiando as instituições em periferias de grandes centros urbanos, além de municípios interioranos, sempre articulados com as potencialidades locais do mercado de trabalho (PEREIRA, 2009 *apud* SOUZA; MEDEIROS NETA, 2021, p. 6).

Não obstante a expansão da Rede Federal e seu caráter transformador ou mesmo revolucionário de política pública, autores como Luiz Edmundo Vargas de Aguiar e Eliezer Moreira Pacheco, citados por Souza e Medeiros Neta (2021), que participaram efetivamente da criação e expansão dessa Rede, reconhecem ainda limites a superar.

REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA: DESAFIOS, LIMITES E POSSIBILIDADES INSTITUCIONAIS

Apoiados em Gattermann e Possa (2018), apontamos um dos principais desafios nessa fase de expansão da Rede: o ideário neoliberal em disputa nos governos de esquerda, que está inserido em um movimento Tático como imperativo de governabilidade, num contexto neoliberal globalizado, que buscou inserir jovens, de forma massificada, em uma política como constituição e prevenção de risco e no combate à desigualdade social.

Sem intencionalmente superar as polêmicas e contradições, é inegável que essa política pública alcançou, de forma eficiente, um grande contingente de jovens de baixo poder aquisitivo, com o uso de políticas de cotas, a princípio com a proposição de uma educação libertária e omnilateral, voltada para a autonomia dos sujeitos inseridos em seus arranjos produtivos locais, buscando transformar a realidade local e social na qual eles pertencem.

Souza e Medeiros Neta (2021, p. 8-9) apontam como limites e desafios do cumprimento dos objetivos da Rede Federal a contemporaneidade do trabalho, a pluralidade da necessidade de ofertas em detrimento da representação histórica e tradicional das instituições de educação profissional e tecnológica, o desafio da oferta de formação vertical e os cortes orçamentários impostos pelos últimos governos brasileiros.

Todos esses desafios passam pela formação dos professores que atuam nessa modalidade de ensino. Ainda mais quando considerado que as áreas de formação técnica, em geral, têm formações básicas em bacharelados e em estudos da arte das diversas ciências puras acadêmicas, sem complementações de licenciatura. Acrescentam-se aqui os limites do tecnicismo e do conteudismo, sem integrações a um contexto social, o que contribui com a descaracterização da educação integral e, em especial, o ensino médio integrado.

O ensino médio integrado como carro-chefe da Rede Federal ainda é prejudicado pelo caráter burguês e neoliberal da formação continuada tecnicista e desvinculada do desenvolvimento de tecnologias apropriadas na formação profissional inserida num contexto social e econômico, bem como aos mundos do trabalho. Nesse sentido, e concordando com Souza e Medeiros Neta (2021, p. 12), devemos superar a “finalidade que as instituições de Educação Profissional e Tecnológica tiveram ao longo

do século XX: formar sujeitos para servir às demandas do capital. Urge que, nesse ‘tempo presente’, lutemos no sentido da contra-hegemonia”.

Focando nas Agrotécnicas Federais, hoje os *Campi* Agrícolas dos Institutos Federais, houve um amplo debate na *Ressignificação do Ensino Agrícola no Brasil* (SETEC, 2009). É interessante observar o percurso contraditório entre as lutas da sociedade, as propostas de governo e as ações e omissões no exercício do poder dos governos de frente popular que implementaram essa política (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

Já na introdução desse Documento, em consonância com os princípios da Rede Federal, se descreveu que:

A educação agrícola requerida pela sociedade caracteriza-se pela incorporação das novas tecnologias, pelos novos modelos de gestão da produção, pela imperativa necessidade da formação de profissionais responsáveis socio ambientalmente e, então, representada por uma educação comprometida com as múltiplas necessidades sociais e culturais da população brasileira. Tudo isto estabelece como marco fundamental: formar profissionais técnica e politicamente preparados para atender as demandas da sociedade. (SETEC, 2009, p. 6-7).

O contexto do atual “Ensino Agrícola”, que serviu à consolidação de questões agrárias e agrícolas, por um lado é baseado pelo crescimento hegemônico do agronegócio e suas consequências políticas, fundiárias, sociais, ambientais e econômicas e, por outro, se atesta a maior concentração de terras e a ampliação da pobreza no campo, combinada com a dilapidação dos recursos naturais e o comprometimento da qualidade de vida.

Esse processo invisibiliza os sujeitos coletivos de direitos do campo, suas realidades históricas e demandas, como no caso da “Educação do Campo”, categoria pedagógica do campo da educação popular e libertária, que se percebe ainda incipiente nos Planejamentos de Desenvolvimentos Institucionais dos Institutos Federais, e que propõe outra matriz de desenvolvimento no campo baseado na agroecologia e suas diversas tecnologias participativas, sociais e adaptadas aos arranjos produtivos locais dos sujeitos de direitos do campo.

A Setec (2009) declara o êxodo rural a partir da “Revolução Verde” e seu pacote tecnológico tecnicista baseado nos agrotóxicos, na biotecnologia e na mecanização; o que provocou mudanças significativas nos arranjos do trabalho e emprego no campo e contribuiu para diminuir o número de trabalhadores permanentes com a mecanização da lavoura. A Revolução foi apoiada pelas instituições de ensino, pesquisa e extensão dos governos desenvolvimentistas e hegemônicos da elite agrária que, em grande medida, ainda dominam as políticas públicas, e entre elas as propostas pedagógicas dos Institutos Federais, não obstante as disputas e conquistas dos Movimentos Sociais e Organizados do Campo.

Dessa forma,

A Agroecologia, com baixas entradas de insumos externos, apresenta-se como uma alternativa de menor agressão ao ambiente. Ao mesmo tempo, caracteriza-se como um novo paradigma técnico-científico capaz de guiar a estratégia do desenvolvimento sustentável... Assim, principalmente em regiões onde predomina a agricultura familiar e áreas de assentamento, essa forma de agricultura pode elevar a produtividade com uma relativa autonomia, com um mínimo de impacto ambiental e com retorno sócio-econômico-financeiro mais adequados, capaz de permitir a diminuição da pobreza e atender às necessidades sociais da população. (SETEC, 2009, p. 13-14).

O Seminário Nacional do Ensino Agrícola da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, que aconteceu entre 21 e 23 de outubro de 2008, constituiu-se de três momentos distintos: Plenária de Abertura; Grupos de Trabalhos Temáticos (Eixo Temático I – Democratização do ensino; Eixo Temático II – Currículo e Eixo Temático III – Desenvolvimento Local e Financiamento) e Plenária Final.

Considerando os 52 (cinquenta e dois) tópicos de deliberações da Plenária Final do Seminário Nacional do Ensino Agrícola da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, selecionamos 13 (treze) tópicos que entendemos ainda necessários para ampliar a discussão e o atendimento das demandas dos sujeitos do campo. Em negrito, uma breve síntese de cada deliberação, seguida de comentários dos autores, atualizando o cenário da realidade dos *Campi* Agrícolas da Rede Federal:

1. Repensar o modelo de seleção, onde vemos a dificuldade de acesso dos sujeitos do campo, apesar da universalização do ENEM e SISU, pela negação de acesso às tecnologias de informação e comunicação, dificultando seu acesso ao processo seletivo. Além disso, não há uma educação No e Do Campo, com o protagonismo de seus sujeitos, como contemplados na Pedagogia da Alternância e na Educação do Campo. Estas são conquistas históricas, mas ainda não são consideradas na maioria das ofertas do Ensino Agrícola.

2. Encontrar formas que priorizem a seleção de estudantes filhos de agricultores familiares, onde entendemos que haveria uma potencialização, se fosse construído em uma via de mão dupla. De um lado, as instituições se inseririam nos territórios e realidades locais; do outro, implementariam a gestão participativa com representações sociais atuando ativamente nos encaminhamentos das demandas pedagógicas, e não apenas deliberando decisões das gestões em conselhos superiores e gestores. Entre essas decisões, uma proeminente passa pela seleção dos ingressos e inserção dos egressos no mundo do trabalho nos arranjos produtivos locais, potencializando o desenvolvimento territorial.

3. Estabelecer cotas para os povos do campo, ainda pouco perceptível visto que a maioria das propostas pedagógicas atuam na desterritorialização dos sujeitos do campo.

4. Possibilitar editais específicos para atender às demandas de comunidades isoladas, potencializando a Educação do Campo e a Pedagogia da Alternância, ainda incipientes na Rede Federal.

5. Garantir uma estrutura de suporte ao estudante, contemplando o transporte, a alimentação e a moradia estudantil, gratuita e de qualidade,

6. principalmente nos *campi* avançados e nos *campi* criados nas últimas etapas de expansão da Rede, pois muitos não foram concebidos com a estrutura necessária. Destaca-se, ainda, que mesmo percebendo avanço no acesso, permanência e êxito, não se garante – por questões puramente burocráticas – a autogestão dos estudantes nas ocupações dos espaços da escola com reprodução de vida e até (e por que não?) renda como resultantes do trabalho pedagógico.

7. **Celebrar convênios com outras instituições ou organizações sociais**, que se dão em nível de participação representativa em Conselhos Gestores e Superiores, em grande medida para validar decisões da gestão, visto que esses representantes são convidados pelos gestores, principalmente aqueles que não têm um convívio permanente no cotidiano escolar.

8. **Ofertar cursos de extensão em comunidades que apresentam demandas**, tendo as metodologias participativas de extensão e pesquisa – também ainda pouco observadas como se denota na Alternância Integrativa – como base, as quais, se partindo de inventários de realidades, se subsidia processos de ensino-aprendizagem.

9. **Definir linhas de pesquisa voltadas para o conhecimento local das comunidades**, a partir de inventários e demandas dos territórios e arranjos produtivos locais.

10. **Capacitar o corpo docente e técnico-administrativo com cursos de aperfeiçoamento nas diversas áreas de atuação e cursos de relações humanas, no sentido de interagir com os povos do campo**, que percebemos representar o maior gargalo atual dos Institutos Federais, colocando em risco sua identidade, e privilegiando academicismos a partir da ciência pura e profissionais bacharéis com linhas de pesquisas reproduzidas a partir de sua formação acadêmica doutoral.

11. **Utilizar a pedagogia da alternância, quando a comunidade assim desejar**, o que é realmente necessário para inserir a escola no seu contexto local e social, respeitando a realidade histórica e cultural de seus sujeitos em formação, onde esta for a metodologia apropriada.

12. **Consolidar o ensino integrado e a formação integral**, fazendo-os avançar em sua compreensão e privilegiando o mundo do trabalho, em detrimento e contraposição estratégica à possibilidade de verticalidade acadêmica de formação.

13. **Reestruturar o sistema escola-fazenda com o objetivo de transformar os setores de produção em unidades de experimentação participativa** e reprodução de vida, partindo das necessidades dos estudantes e suas práxis formativa.

14. **Efetivar convênios de cooperação técnica com organizações que trabalham com inclusão social, visando a oportunizar o ingresso na escola e no mundo do trabalho através de estágios, emprego, cursos e treinamentos**, potencializando nossas relações interinstitucionais, que se apresentam ainda muito aquém do necessário para viabilizar espaços e tempos educativos diferenciados. Percebemos nossas escolas com muros ainda muito altos e de difícil transposição, sob pretextos burocráticos.

Apesar da distância temporal do Seminário Nacional do Ensino Agrícola da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, consideramos aqui ainda atuais suas

PEREIRA, A. L. G.; FONTANIVE, M.; SILVA, V. de P. B. V. da.

deliberações, visto que não se construiu uma avaliação das práticas da Rede Federal, até o momento, de forma ampla e participativa, mesmo reconhecendo os movimentos do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF) e sua câmara instituída hoje como Fórum de Educação do Campo (FORCAMPO), que de fato não se fez irradiar em ações de promoção da Educação do Campo na Rede Federal.

DIÁLOGOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL À LUZ DA PEDAGOGIA DO MOVIMENTO

Também cabe aqui avaliar tais deliberações e proposições à luz da “Pedagogia do Movimento” e seus fortes princípios construídos com o protagonismo dos Movimentos Sociais do Campo. Caldart (2009) questiona nossas compreensões sobre a Educação do Campo, hoje passados 22 (vinte e dois) anos de seu “batismo”, em relação a como e:

que objeto de estudo, de práticas, de política é este que atende pelo nome de ‘Educação do campo’? Tratamos de que realidade e em que contexto ou sobre ‘que movimento e em que quadro’? Por que a Educação do campo já se configura como um fenômeno da realidade brasileira que exige tomada de posição, prática e teórica? Por que tem causado desconforto em segmentos politicamente diferentes ou mesmo contrapostos? Qual o movimento do real provocado ou expresso pela Educação do campo que incomoda e já instiga debates sobre sua significação: que tipo de práticas e de políticas podem mesmo ser designadas como tal? Por que Educação do campo e não Educação rural? E, afinal, qual o balanço deste movimento da realidade? E qual o significado histórico que já é possível apreender da emergência da Educação do campo no contexto da educação brasileira contemporânea e das lutas dos trabalhadores, do campo e da cidade, por uma educação emancipatória e, mais amplamente, pela superação das relações sociais capitalistas? (CALDART, 2009, p. 36).

Essa autora nos instiga quanto à necessidade de um pensamento analítico e à compreensão do movimento histórico para subsidiar uma tomada de posição imediata e que ajude a orientar uma intervenção política na realidade da Educação do Campo no contexto dos Institutos Federais.

As contradições dos avanços científicos e tecnológicos, inseridos em momentos de contínuas crises do capitalismo, em especial nas dimensões ambiental, social, política, econômica e ética, encontram, nas escolas, em grande medida, infra e superestruturas de Estado para o acirramento de crises e desigualdades sociais. Conforme Caldart (2009), as contradições da Educação do Campo não se colocam restritas às dimensões pedagógicas, mas parte, sobretudo, da luta de classes e matrizes de desenvolvimento, do caráter complexo e multidimensional.

A primeira compreensão necessária passa pelo protagonismo dos sujeitos do campo (e da classe trabalhadora), e por seus diálogos com o Estado, suas formas de representações, pela hierarquização de conhecimentos e pelo direito de acesso aos avanços científicos e tecnológicos, como resultados do trabalho humano. A chave do

desafio sugere uma nova matriz pedagógica, participativa, desenvolvendo tecnologias sociais, apropriadas ou adaptadas, como se propõe na agroecologia.

Tratamos aqui de uma práxis educativa nos moldes das concepções pedagógica, popular e libertária; emancipadora no sentido de autonomia e soberania, com protagonismo da classe trabalhadora, vinculada às raízes da sociabilidade humana, da educação, do trabalho e da cooperação, com base em valores éticos.

O imbricamento das categorias trabalho, educação e cooperação constrói uma identidade como base em uma educação voltada à materialidade histórica e concreta dos sujeitos, considerando a horizontalidade de diálogo de saberes (científico e popular), e a apropriação dos avanços tecnológicos nos processos produtivos.

Dessa forma, a agroecologia e a Educação do Campo surgem como irmãs siamesas, com mesmo ideário e se contrapondo à dita “Revolução Verde” e seu processo de apropriação (artificialização do ambiente natural ou, ainda, a apropriação do setor primário pelo setor secundário de produção ou, por último, a apropriação dos bens de capitais pelos bens ambientais e/ou sociais).

As questões agrárias (fundiária) e agrícolas (produção), como reconhecimento de direitos à terra, ou à “Reforma Agrária”, bem como o reconhecimento de direitos e conhecimentos tradicionais em processos de reprodução de vida nos territórios, são bases da Agroecologia e da Educação do Campo e não são contempladas nas práticas educativas do Ensino Agrícola que busca transformar realidades locais, assim como se propõe nos PDI’s (Plano de Desenvolvimento Institucional) das unidades dos Institutos Federais.

Esse embate ideológico é posto por Caldart (2009) quando trata da:

relação da Educação do campo com a escola incomoda a alguns: nasceu lutando por escolas e escolas públicas (através do MST fazendo a luta por escolas nos acampamentos e assentamentos), continua centrada nisso, e ao mesmo tempo nasceu, desde a radicalidade da Pedagogia dos Movimentos Sociais, afirmando que educação é mais do que escola..., vinculando-se a lutas sociais por uma humanização plena: luta pela terra, pelo trabalho, pela desalienação do trabalho, a favor da democratização do acesso à cultura e à sua produção, pela participação política, pela defesa do meio ambiente. (CALDART, 2009, p. 40).

A história da agricultura brasileira, a partir da década de 1960, retratada por muitos autores, mostra o vínculo da ideologia hegemônica do Estado em favor da classe burguesa capitalista, que financiou a implementação da “Revolução Verde” a partir de processos de colonização, de políticas de créditos e de aparelhamento dos institutos de ensino, pesquisa e extensão, tudo em função de potencializar a dita “modernização conservadora da agricultura”, baseada nos agrotóxicos e fertilizantes sintéticos (química industrial na agricultura), mecanização e biotecnologia (em especial as sementes melhoradas geneticamente, ditas transgênicas).

Esse processo impactou decisivamente o êxodo rural e as desigualdades sociais, tencionando os movimentos sociais organizados do campo, bem como os intelectuais orgânicos das classes dos trabalhadores a proporem novas formas pedagógicas (como a

Pedagogia do Movimento ou, ainda, a Pedagogia do Oprimido), bem como novas formas, mais participativas, nos processos de ensino, pesquisa e extensão (Extensão ou Comunicação, Agroecologia, Educação do Campo), influenciados por educadores do campo da educação popular, como Paulo Freire.

Essas tensões são também evidenciadas por Caldart (2009) quando trata da:

dinâmica do campo dentro da dinâmica do capitalismo e do acirramento das contradições sociais que vem do movimento de expansão do capital, brutalmente acelerado no campo nestes últimos anos”, ou ainda “entre Pedagogia do Movimento e políticas públicas, relação entre movimentos sociais com projeto de transformação da sociedade e Estado. (CALDART, 2009, p. 47).

A reflexão, o enfrentamento e a consensualização dessas “tensões” em favor das demandas das classes trabalhadoras sobre o atendimento de suas demandas de desenvolvimento territorial, com autonomia e sustentabilidade, devem ser apoiados pelas propostas pedagógicas dos Institutos Federais, em especial àqueles *campi* que atendem à formação dos sujeitos do campo, como sujeitos coletivos de direitos, e que devem ser respeitados enquanto compreensão e transformação de suas realidades materiais, concretas e históricas.

Ademais, Caldart (2009) afirma que a perda de radicalidade das proposições da Educação do Campo coloca em risco seus princípios, onde se perde:

[...] (primeiro) uma política de educação que tome posição (prática) por um projeto popular de agricultura, de desenvolvimento do campo, do país, que ajude a formar os trabalhadores para lutar contra o capital e para construir outro sistema de produção, outra lógica de organização da vida social (que é exatamente o objetivo originário da Educação do campo). E (segundo) que aceitem os movimentos sociais como protagonistas da Educação do campo, que aceitem os trabalhadores pobres do campo como sujeitos da construção (forma e conteúdo) de políticas públicas, ainda que específicas para sua própria educação. (CALDART, 2009, p. 53).

Esse desafio passa a ser de todos nós, trabalhadores da educação, de uma educação pública, gratuita e de qualidade, que pensa na formação integral e omnilateral do ser humano, em busca de uma sociedade mais justa, sustentável e de iguais. Para tanto, devemos enfrentar as contradições contínuas desses grupos sociais, em especial os do campo, e a sensibilidade de acolher seu protagonismo de forma orgânica para a transformação de realidades de forma libertária.

Os limites do protagonismo dos sujeitos do campo, evitando cooptações ou corporativismos, se dão na compreensão das diferenças da “Pedagogia do Movimento” e da “Educação do Campo” e da necessidade de copular uma na outra, sob pena de conquistar uma política pública, mas sem “identidade” dos sujeitos que a demandam.

Concordando com as temáticas e categorias elencadas ao longo deste texto, como forma de reafirmar e revalorizar a proposição da aproximação da “Educação do Campo” e a “Pedagogia do Movimento”, temos que discutir e conscientizar todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem dos Institutos Federais sobre:

questões como crise alimentar, crise energética e crise financeira, soberania alimentar, reforma agrária (incluindo nela o debate da propriedade social), agroecologia de perspectiva popular, biodiversidade, direito às sementes e à água como patrimônio dos povos, cooperação agrícola, descriminalização dos movimentos sociais, direitos sociais dos camponeses e das camponesas, crianças, jovens, adultos, idosos. (CALDART, 2009, p. 59).

Para além de políticas públicas, devemos pensar em outra matriz de desenvolvimento, mais justa e sustentável, apoiada em uma ciência que considere realidades de vida e de territórios, que não apenas reproduzam modelos padronizados e hegemônicos de classes sociais dominantes.

Por fim, Caldart (2009) nos deixa duas chaves de leitura e proposição:

O primeiro é o de intensificar a pressão por políticas públicas que garantam o acesso cada vez mais ampliado dos camponeses, do conjunto dos trabalhadores do campo, à educação. É preciso disputar a agenda do Estado, é preciso “sobrecarregar o sistema” (Wallerstein, 2002, p. 220) com as demandas do polo do trabalho (demandas de acesso que são de forma e conteúdo) para que, no mínimo, as contradições apareçam com mais força. ... O segundo desafio é o de radicalizar a Pedagogia do Movimento, entendendo-a fundamentalmente como um processo formativo de base dos trabalhadores que recupere sua “humanidade roubada” (Paulo Freire) e seja capaz de romper com a estrutura de valores, com a visão de mundo, que os faz reféns da lógica do capital, politizando assim a própria luta pelo direito às formas de educação consagradas pela sociedade atual e fortalecendo seu engajamento massivo nas lutas pela superação do capitalismo. Isso inclui uma dimensão grandiosa, que é a de perceber-se como sujeito da história, que é também ser sujeito de seu próprio processo de formação para se construir como tal. Nessa perspectiva, a Pedagogia do Movimento assume também uma intencionalidade educativa na direção de preparar os trabalhadores para a construção prática deste novo modelo de produção, de tecnologia, e para as novas relações sociais que poderão começar a ser produzidas nesse movimento, o que implica a reapropriação crítica de iniciativas já existentes e bem antigas, especialmente no âmbito de uma produção diversificada e comprometida com o equilíbrio ambiental e humano. (CALDART, 2009, p. 60).

Atualizando e sistematizando a “Pedagogia do Movimento”, Caldart (2021), representando o 8º Encontro do Grupo de Estudo de Reforma Agrária Popular (Fundamentos da Pedagogia Socialista: Pedagogia do Movimento), formula as matrizes pedagógicas partindo do trabalho socialmente produtivo, da luta, da organização coletiva, da cultura e da história como princípios formativos da Pedagogia do Movimento.

Em contraposição à visão neoliberal de educação, Arroyo (2004) reconhece, nessa nova dinâmica humana, o alicerce de nossas políticas educativas, condição para concretudes específicas do universo rural, da vida camponesa, valorizando o homem do campo e sua cultura, pois esta precisa ser estudada e contextualizada.

A “Pedagogia do Movimento” permite uma ressignificação de conteúdos e estruturas burocráticas em ambientes complexos, com abordagens multidimensionais e politécnicas, com níveis necessários de participação e corresponsabilização dos educandos, atuando e transformando as realidades em que as escolas se inserem, com desenvolvimentos de trabalhos que sejam socialmente úteis de forma coletiva, possibilitando a auto-organização e a autogestão.

Além disso, a “Pedagogia do Movimento” mostra a importante e necessária superação de práticas positivistas e de hierarquização de saberes, criando ambientes educativos diferenciados, assim como também os propostos pela Educação do Campo, com base na “Pedagogia da Alternância”, e pela Agroecologia, quando propõe diálogos de saberes e tecnologias sociais. Pedagogias essas que propõem métodos baseados na concepção materialista, histórica e dialética.

DIÁLOGOS APROXIMATIVOS DA PEDAGOGIA DO MOVIMENTO COM OS IDEÁRIOS DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

No sentido de aproximar os limites e possibilidades das “Deliberações” da Plenária Final do Seminário Nacional do Ensino Agrícola da Rede Federal de Educação Profissional com o que se propõe a “Pedagogia do Movimento”, inicialmente traremos citações de pesquisadores / gestores dos Institutos Federais, no intuito de demonstrar a necessária adoção de estratégias que conduzam à concretização de pedagogias socialistas, sob pena de pôr em risco a construção da identidade da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.

Araújo, Torezani e Gonzague (2021) – em *Live* sobre as diretrizes da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) – lembra Gaudêncio Frigotto, reforçando a ideia inicial de constituição da “Rede” Federal de Ciência e Tecnologia e o necessário cuidado para esta não se transformar em um “Fiapo”, privilegiando a formação docente que contemple a formação científica, mas que não reproduz os pacotes tecnológicos pré-estabelecidos que sejam alheios à realidade da escola.

O mesmo autor reafirma o direito à Educação como política pública, com protagonismo ativo dos sujeitos em formação, com vistas à condução democrática das gestões e dos consensos temporários para atendimento de demandas e dos direitos sociais pactuados por coletivos de direitos (ARAÚJO, 2021).

Adilson César Araújo, enquanto ex-Pró-reitor de Ensino do IFB (Instituto Federal de Brasília), defende a escola como espaço de reflexão de modos de vida, de construção de novos valores, não apenas para atender aos interesses de mercados altamente mutáveis e temporários. Ademais, aponta a ruptura com a escola, que assume o caráter puramente instrutivo, como empreendimento à luz da lógica de custo-benefício.

Da mesma forma, Eliezer Pacheco nos mostra que a concepção da Rede Federal de Educação Ciência e Tecnologia se deu a partir de um grande debate com caráter original e inovador, seguido de uma vasta e rápida ampliação, que não acompanhou a

necessária requalificação dos novos ingressos docentes e técnicos concursados na Rede Federal, originados e formados na lógica da universidade pública e que tenderam a reproduzir sua lógica de caráter clássico e secular, próprio do academicismo (PACHECO, 2021).

O então titular da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), Eliezer Pacheco, na época de institucionalização, implementação e ampliação da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, quando trata da formação inicial dos Técnicos e Docentes concursados, com relação às suas práticas pedagógicas, mostra que esse processo pode caracterizar um risco à identidade e à possibilidade de percepções da possível irrelevância institucional da Rede Federal.

Em concordância com os Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI's) dos Institutos Federais, Pacheco (2021) aponta que a proposta original dos Institutos Federais pode ser viabilizada com um grau relevante de ousadia, e a classifica como "inédito viável" no ideário freiriano. Para tanto, resgata cinco princípios que orientam as atuações da Rede Federal.

O primeiro princípio é o caráter coletivo da construção da proposta dos Institutos Federais, que fundamenta a base de constituição e execução das políticas públicas de toda a Rede Federal, baseada numa concepção de governo com suporte popular e a construção de conselhos, tornando as políticas públicas construídas e consensualizadas em uma democracia mais participativa. Essa questão se reflete na intransigente gestão democrática para eleição de reitores de forma direta, paritária e uninominal, com autonomia dos *campi* em seus processos eletivos e executivos.

O segundo princípio seria o da formação humana integral do sujeito enquanto cidadão e com liberdade para escolher a sua atividade, baseada nas suas habilidades e não por interesse da reprodução do capital, rompendo com a formação prioritária de mão de obra para mercados.

O terceiro princípio é o próprio conceito de Rede Federal, que, além do ineditismo na estrutura da educação brasileira, a ideia de rede, por si só, fortalece sua atuação a nível nacional, com fundamentação teórica comum nos seus processos de ensino-aprendizagem, tendo o trabalho como princípio educativo; categoria essa ontológica e que caracteriza o humano em seu processo civilizatório.

O quarto princípio é a unicidade e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, tendo a pesquisa como fundamento educativo em todos os níveis de ensino.

O quinto princípio se dá na estratégia de comunicação e de integração com a comunidade que cerca as unidades dos Institutos Federais, criando tecnologias que melhoram a vida das pessoas em processos de extensão.

Por fim, o mesmo autor mostra que a estratégia de resistência e sobrevivência dos Institutos Federais passa pela construção de sua identidade, pelo seu processo e projeto político pedagógico e pela sua relação com a comunidade, tendo como pano de fundo a gestão democrática dentro da instituição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que o compromisso com o território é a chave da construção de sua identidade na medida em que rompe com a hierarquização dos conhecimentos, conforme ideários freirianos de base popular, privilegiando processos dialógicos com a comunidade, reconhecendo e sistematizando seus conhecimentos populares, segundo seu contexto histórico e local.

Esse tipo de instituição é inédita na história da educação brasileira, pesando sobre seus gestores uma imensa responsabilidade, quando se coloca em risco os processos de ruptura com a cultura hegemônica, que sedimentou o modelo de sociedade de nossos dias, com suas exclusões, hierarquizações, estruturas burocráticas, abismos sociais, impactos ambientais e insustentabilidade do modelo que privilegia o capital. Pensar, construir e executar essa nova proposta identitária, original e institucionalizada, se torna, assim, o nosso principal desafio.

Os desafios e contradições dos percursos institucionais e formativos da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia e, em especial, os *campi* que se caracterizam com a identificação de atender às demandas dos sujeitos coletivos de direitos do campo, águas e florestas, passam, necessariamente, pelo reconhecimento intransigente de seus direitos e conquistas históricas, como no caso do reconhecimento da “Educação do Campo”, rompendo com os pressupostos do, então, *Ensino Agrícola ou Rural*.

Nesse sentido, é relevante a atualização e revisão dos Projetos Políticos e Pedagógicos, assim como estruturas burocráticas que possam atender às novas demandas. Para tanto, torna-se urgente e necessária a avaliação coletiva e participativa da atuação dos *campi* Agrícolas da Rede Federal, nos moldes do “Seminário Nacional do Ensino Agrícola da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica”, com o protagonismo dos sujeitos do campo, subsidiada pelas organizações e movimentos sociais do campo, bem como das universidades, que avançaram na formação de professores para atuarem em escolas do campo (Licenciaturas em Educação do Campo).

Não menos importante e que pode impulsionar as atualizações pedagógicas da Rede Federal, a nova matriz produtiva baseada na agroecologia já se apresenta em disputas contra-hegemônicas nas unidades de ensino, bem como suas necessárias proposições pedagógicas alinhadas à Educação do Campo. Nesse sentido, como supra exposto, a “Pedagogia do Movimento” surge como proposta de atualização pedagógica fundante nos *campi* Agrícolas da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

Podemos citar aqui um “Estudo de Caso” do curso de Tecnologia em Agroecologia do Instituto Federal de Brasília, Câmpus Planaltina-DF (PPC, 2019), que bem representa um processo de resistência e contra-hegemonia, em uma escola fortemente tradicional, conteudista, hierarquizada e burocrática, e que serviu, e ainda serve em grande medida, a uma ciência positivista, que impulsionou a “Revolução Verde” no Cerrado brasileiro desde a década de 1960, na criação da nova capital federal. A descrição e o processo das proposições do Projeto Político Pedagógico a serem expostos em um próximo artigo poderão subsidiar aproximações com o que foi aqui proposto.

Artigo recebido em: 20/01/2022
Aprovado para publicação em: 17/05/2022

DIALOGUES OF PROFESSIONAL EDUCATION: ADVANCES, LIMITS AND POSSIBILITIES UNDER THE VIEW OF THE PEDAGOGY OF THE MOVEMENT

ABSTRACT: This article brings a discussion and updates on the challenges and contradictions of the institutional and training paths of the Federal Network of Education, Science and Technology, and in particular the Campi, which are characterized by the identification of meeting the demands of collective subjects of rights in the countryside, waters and forests. The methodology used was a narrative bibliographic review and its purpose was to draw a historical line between Professional Education in Brazil, the principles and ideas that support the political and pedagogical propositions mainly connected to the countryside, emphasizing the challenges, limits and possibilities of the Federal Network, for then to highlight the necessity of an approximation between Field Education and Movement Pedagogy, as a way to make its institutional mission viable. The route of updating the Federal Network necessarily involves the uncompromising recognition of the rights and historical achievements of the rural working class, breaking with the assumptions of the Agricultural or Rural Education.

KEYWORDS: Federal Institutes. Field Education. Pedagogy of Movement. Agricultural Education.

DIÁLOGOS DE EDUCACIÓN PROFESIONAL: AVANCES, LÍMITES Y POSIBILIDADES BAJO LA MIRADA DE LA PEDAGOGÍA DEL MOVIMIENTO

RESUMEN: Este artículo trae una discusión y actualización sobre los desafíos y contradicciones de los caminos institucionales y formativos de la Red Federal de Educación, Ciencia y Tecnología, y en los Campi, que se caracterizan particularmente por la identificación de atender las demandas de los sujetos colectivos de derechos. en el campo, las aguas y los bosques. La metodología utilizada fue una revisión bibliográfica narrativa y su objetivo fue trazar una línea histórica entre la Educación Profesional en Brasil, los principios e ideas que sustentan las propuestas políticas y pedagógicas principalmente vinculadas al campo, enfatizando los desafíos, límites y posibilidades de la Educación Federal. Red, para luego resaltar la necesidad de una aproximación entre la Educación de Campo y la Pedagogía del Movimiento, como forma de viabilizar su misión institucional. La ruta de actualización de la Red Federal pasa necesariamente por el reconocimiento intransigente de los derechos y conquistas históricas de la clase trabajadora rural, rompiendo con los presupuestos de la Educación Agropecuaria o Rural.

PALABRAS CLAVE: Institutos Federales. Educación de Campo. Pedagogía del Movimiento. Educación Agrícola.

PEREIRA, A. L. G.; FONTANIVE, M.; SILVA, V. de P. B. V. da.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, A. C.; TOREZANI, S.; GONZAGUE, E. Palestra de Encerramento: A BNC-formação e a BNCC nos Institutos Federais, Brasília, TV IFB, 2021. **Encontro Pedagógico Unificado**. Brasília: Instituto Federal de Brasília, 2021. Disponível em: <<https://youtu.be/mRCErDLfkPE>>. Acesso em: 27 dez. 2021.

ARAÚJO, A. C. As novas políticas de educação para a EPT e os desafios da democratização da educação, Maranhão: TV IFMA, 2021. **Seminário de Acesso Discente** - Solenidade de Abertura e As novas políticas de educação para a EPT. Maranhão: Instituto Federal do Maranhão, 2021. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=AU5FkaS983A>>. Acesso em: 27 dez. 2021.

ARROYO, M. G. A educação básica e o movimento social do campo. *In*: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. (org). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004, p. 10-27.

BRASIL. **Decreto n.º 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Crêa nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, [1909]. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Art.,Paragrapho%20%C3%BAnico>>. Acesso em: 31 maio 2022.

BRASIL. **Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2008]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 31 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica **Instituições da Rede Federal**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/instituicoes>>. Acesso em: 23 dez. 2021.

CALDART, R. S. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho Educação Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/176MClr9PPZdi8G_a2JfEoHr9Ya80KjX0/view?usp=sharing>. Acesso em: 31 maio 2022.

CALDART, R. S. **Os fundamentos da pedagogia socialista e o pensar sobre nossas tarefas educativas**. *In*: Grupo de Estudo RAP (Reforma Agrária Popular) e Educação 2021. Fundamentos da Pedagogia Socialista / Encontro 8: Pedagogia do Movimento. MST – Setor de Educação. 29 nov. 2021. (2h) [Plataforma Zoom].

DECRETO-LEI Nº 4.244, DE 9 DE ABRIL DE 1942. Lei Orgânica do Ensino Secundário.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del4244.htm>. Acesso em: 21 jun. 2022.

FONSECA, C. S. **História do ensino industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: Escola Técnica, 1961.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, p. 1087-1113, 2005. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/es/a/ynppThv4sMqrxDRg8XLxjqv/?lang=pt>>. Acesso em: 31 maio 2022.

GATTERMANN, B.; POSSA, L. B. Inclusão e aprendizagem como imperativos da governamentalidade neoliberal e a criação dos Institutos Federais de educação no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 4, p. 1632-1651, 2018. Disponível em:

<<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11057>>. Acesso em: 31 maio 2022.

KUENZER, A. Z. (org.). **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2007.

LEI N. 4.024, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.

Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html#:~:text=Fixa%20as%20Diretrizes%20e%20Bases%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Nacional.&text=a%20condena%C3%A7%C3%A3o%20a%20qualquer%20tratamento,de%20classe%20ou%20de%20ra%C3%A7a>>. Acesso em: 21 jun. 2022.

LEI N. 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 21 jun. 2022.

LEI N. 11.195, DE 18 DE NOVEMBRO DE 2005. **Nova Redação ao § 5º do Art. 3º da Lei Nº 8.948, de 8 de Dezembro de 1994**. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11195.htm>. Acesso em: 21 jun. 2022.

PACHECO, E. M. **Institutos Federais, o inédito viável**. In: **Web-palestra do 'Programa Formar e Inovar'**. Instituto Federal do Pará - IFPA, 2021. Disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=La6jOeFJDWg>>. Acesso em: 27 dez. 2021.

PPC. **Curso Superior de Tecnologia em Agroecologia**. Eixo Tecnológico: Recursos Naturais. Planaltina, DF: dez. 2019, Disponível em:

PEREIRA, A. L. G.; FONTANIVE, M.; SILVA, V. de P. B. V. da.

<<https://www.ifb.edu.br/attachments/article/22990/Projeto%20Pedag%C3%B3gico%20do%20Curso%20Superior%20de%20Tecnologia%20em%20Agroecologia.pdf>>. Acesso em: 22 maio 2022.

SETEC - Ministério da Educação Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **(Re)significação do Ensino Agrícola da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica Documento Final**. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2009]. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6470-brasilfinal-legal&Itemid=30192>. Acesso em: 31 maio 2022.

SOUZA, F. das C. S., MEDEIROS NETA, O. M. de. Educação Profissional e Tecnológica no Brasil No Século XXI: Expansão e Limites. **Educação Profissional E Tecnológica Em Revista**, Santa Catarina, v. 5, n. 2, p. 109-125, 2021. Disponível em:

<<https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/1222/811>>. Acesso em: 31 maio 2022.

VIEIRA, A. M. D. P.; SOUZA JUNIOR, A. A Educação Profissional no Brasil. **Revista Interações**, Santarém, n. 40, p. 152-169, 2016. Disponível em:

<<https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/10691>>. Acesso em: 23 dez. 2021.

ANDRÉ LUIZ GONÇALVES PEREIRA: Doutorando em educação na linha de pesquisa "Política Educacional, planejamento e gestão da educação" (UFPE). Professor de Língua Espanhola do IFPE e Coordenador de Extensão com os Povos do Campo desta Instituição. Mestre em educação (UFPE). Faz parte do grupo de pesquisa Qualificação Profissional e Relações entre Trabalho e Educação da UFPE e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais: Educação Física, Esporte e Lazer do Instituto Federal de Pernambuco. Representa o IFPE No Comitê Pernambucano de Educação do Campo e no ForCampo /CONIF.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0460-2415>

E-mail: andre.pereira@reitoria.ifpe.edu.br

MAICON FONTANIVE: Possui graduação em Agronomia pela Universidade do Estado de Santa Catarina (2001) e mestrado em CIÊNCIA DO SOLO pela Universidade do Estado de Santa Catarina (2016). Tem experiência na área de Agronomia, com ênfase em Engenharia Rural, Solos, Educação do Campo, Agroecologia, atuando principalmente nos seguintes temas: Topografia, Mecanização Agrícola, Geoprocessamento, Uso Manejo e Conservação do Solo, Educação do Campo e Movimentos Sociais. Atualmente é professor de Engenharia Rural na Área de Agronomia e Agropecuária - Instituto Federal de Santa Catarina, Campus São Miguel do Oeste.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9899-7317>

E-mail: maicon.fontanive@ifc.edu.br

VICENTE DE PAULO BORGES VIRGOLINO DA SILVA: Possui graduação em Engenharia Agrônoma pela Universidade Federal de Lavras (1990), graduação em Esquema I pela Universidade Católica de Brasília (1998), mestrado em Agronegócio pela Universidade de Brasília (2005) e doutorado em Educação e Ecologia Humana (2012). Atualmente é docente do Instituto Federal de Brasília, Campus Planaltina, atendendo discentes dos cursos de técnico em agropecuária, agroindústria e tecnólogo em agroecologia, nas áreas de irrigação e drenagem, administração, cooperativismo e associativismo e vivências em agroecologia.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3986-7950>

E-mail: vicente.silva@ifb.edu.br

Este periódico utiliza a licença *Creative Commons Attribution 3.0*, para periódicos de acesso aberto (*Open Archives Initiative - OAI*).

O PROCAMPO COMO POLÍTICA DE GARANTIA AO DIREITO À UNIVERSIDADE PARA OS POVOS DOS CAMPOS, ÁGUAS E FLORESTAS

EHRIK EDUARDO MARTINS MELZER

Universidade Federal do Paraná (UFPR), Matinhos, Paraná, Brasil

RESUMO: O presente trabalho é um recorte de uma tese de doutorado, defendida em 2020, que analisou a implementação do PROCAMPO. Assim, busca-se analisar a trajetória histórica da universidade e da implementação da política do PROCAMPO para compreender como esta trabalhou no acesso à universidade das populações que compõem o campo brasileiro. A análise de dados foi organizada a partir dos microdados do Censo da Educação Superior de 2009 a 2018, de entrevistas e de análise documental de atas e documentos produzidos pelos cursos de Licenciatura em Educação do Campo. O que foi possível compreender desse movimento é que o PROCAMPO foi uma política que subverteu diversos paradigmas na universidade pública brasileira.

PALAVRAS-CHAVE: Direito à Universidade. Educação do Campo. PROCAMPO.

INTRODUÇÃO

Este artigo é fruto de pesquisa de doutorado defendida em 2020, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Paraná (UFPR), que procurou analisar a implementação das Licenciaturas em Educação do Campo (LEDOCS) a partir dos editais do Programa de Apoio à Formação Superior em Educação do Campo (PROCAMPO) (MELZER, 2020).

A meta desta publicação é discutir como o PROCAMPO foi uma política que permitiu a garantia ao acesso à universidade para as populações dos campos, águas e florestas. Para chegar nesta construção, optei por organizar a análise histórica da instituição universitária, dos esforços dos governos petistas para ampliação do acesso à Educação Superior pública e privada, para então trazer um histórico da política educacional, complementado com dados obtidos pelo Censo da Educação Superior e por meio de análise de documentos, tais como atas, resoluções, projetos pedagógicos de cursos, portarias e outros documentos legais criados, disponibilizados pelas universidades, pelo Ministério da Educação (MEC), microdados do Censo da Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), e entrevistas em LEDOCS na região sul do Brasil.

Dessa forma, organizo o artigo em quatro partes: a primeira dedicada a uma análise da instituição universitária europeia e sua chegada ao Brasil como paradigma de poder da elite agrária; a segunda busca mostrar os esforços dos governos de Luiz Inácio Lula da Silva (Lula) e Dilma Rousseff (Dilma) para ampliação do acesso à Educação Superior e os limites desse processo; a terceira parte é dedicada a mostrar as ações que foram conduzidas pelo Movimento Nacional Por Uma Educação do Campo (MNPUEC) na constituição do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), política base para a criação do PROCAMPO; já a quarta parte busca trazer alguns dados obtidos

pela pesquisa de doutorado que evidenciam o potencial do PROCAMPO como política de acesso à Educação Superior e os seus desafios dentro do espaço universitário, nas instituições partícipes da região sul do Brasil.

A UNIVERSIDADE COMO ESPAÇO E PARADIGMA DA CLASSE DOMINANTE

Para podermos compreender os desafios e trajetórias do PROCAMPO dentro das universidades e o debate sobre o direito à universidade para as populações camponesas, há de se compreender a gênese histórica desse espaço.

Lefebvre (2000) diz que a construção do espaço é de classe, ou seja, ele é moldado historicamente pelo grupo que o domina, criando estruturas, metodologias e técnicas que permitem dificultar o acesso de indivíduos pertencentes a outras classes sociais àquele espaço. Esta lógica é compreendida pelo autor na análise das cidades e a segregação de grupos menos abastados nas periferias em contrapartida das pessoas mais abastadas que vivem no centro e têm acesso a uma série de bens e serviços. Assim, nessa lógica, Lefebvre (2000) coloca que a análise do espaço é histórica, pois é no espaço que as dimensões do passado e presente se colocam dialeticamente para plasmar o futuro.

Se colocarmos nessa ótica, podemos compreender melhor a universidade como lócus da reprodução e manutenção das relações de poder das elites. Ou seja, a universidade foi originada a partir da igreja, fortemente ligada a conventos, mosteiros e catedrais a serviço de uma elite, uma corte que tinha as condições financeiras para se dedicar ao estudo, à ciência e à arte. Durkheim (1995) traça um claro quadro dessa organização da sociedade que orientou a edificação das primeiras universidades: "A arte, a ciência, os estudos de maneira geral são, num certo sentido, ocupações de luxo que supõem nas sociedades um excedente de forças que vai além do imediatamente necessário à vida" (DURKHEIM, 1995, p. 70).

Dessa forma, o autor analisa que, desde a Idade Medieval, a universidade foi a instituição que menos se modificou com o passar dos tempos, guardando muitas semelhanças com sua gênese:

Daí é que sairá essa organização universitária, onde elaborar-se-á de verdade a civilização medieval, e que, mesmo sofrendo transformações, iria perpetuar-se até nós, pois é um fato que, de todas as instituições da Idade Média, a que, a despeito de algumas variações, ainda hoje se assemelha mais com o que fora outrora, são as universidades (DURKHEIM, 1995, p. 73).

Nessa ótica, compreende-se que historicamente a universidade foi constituída como um espaço reservado às elites que tinham as condições para o desenvolvimento das artes, ciências e erudição; um espaço avesso aos camponeses e artesãos dentro de um processo de produção de um espaço de reprodução e poder para as elites.

No Brasil, a instalação das instituições universitárias segue a mesma lógica, importada da metrópole, Portugal, com o objetivo de oferecer formação superior para a manutenção de uma elite local. Logo, o projeto de universidade no Brasil nasce com a

MELZER, E. E. M.

junção de inúmeras faculdades, dando origem ao que Florestan Fernandes (1975) denomina de universidade conglomerada, pois são instituições que não foram pensadas como lócus da produção científica, mas que servem às necessidades formativas da elite brasileira.

Dessa forma, Lima (1982), Freire (1986) e Fernandes (1975) compreenderam que a universidade brasileira pouco dialoga com sua realidade histórica e pouco se aproxima dos problemas da população, defendendo outros modelos universitários baseados na análise crítica da realidade brasileira. A busca desses intelectuais em suas leituras é por uma universidade que responda aos desafios da nação, olhe para as pequenas comunidades e contribua para o fortalecimento nacional. São as bases de um projeto de universidade popular que traz as diferentes classes sociais e busca uma forma de educação emancipadora. São esses ideais que alimentam coletivos universitários que buscam disputar este espaço constituindo projetos contra-hegemônicos, como os dos cursos do PRONERA e as LEDOCS homologadas via editais PROCAMPO, fruto das lutas organizadas, inicialmente, dentro do Movimento Sem Terra (MST) e que se multiplicou a partir das ações organizadas na frente em defesa pela Educação do e no Campo, a partir de ações como os Encontros Nacionais de Educação na Reforma Agrária (ENERA).

Esse movimento é compreendido por Moreira (2007) como resistência e construção de outras lógicas de sociedade. Nessa disputa, o autor compreende que estes coletivos, aliados a movimentos populares, constituem contra-espacos onde é possível subverter a lógica imposta, trazendo uma nova significação ao espaço institucional e burocrático da universidade.

A TRANSFORMAÇÃO DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA NOS GOVERNOS LULA E DILMA

Como já destacado, historicamente, há de compreendermos que a universidade é um espaço plasmado pelas elites colonizadoras, ou seja, é um espaço constituído com a marca de uma classe social, reproduzindo o poder colonial instituído na manutenção das elites.

Gentili e Oliveira (2013) colocam um pouco do panorama da universidade brasileira pós-governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), que era de instituições públicas fragilizadas pela falta de investimento e com um mercado de ensino privado fortalecido pela lógica privatista. Quando a administração de Luiz Inácio Lula da Silva assumiu, a situação era de um sistema público enfraquecido que oferecia 1.136.370 vagas contra 2.750.652 vagas na iniciativa privada (GENTILI; OLIVEIRA, 2013). Assim, a estratégia adotada foi a de dar caráter social ao uso das vagas no setor privado, permitindo o custeio pelo Estado por meio de bolsas de estudo e construir um programa de fortalecimento das instituições públicas, permitindo sua ampliação e sua interiorização com vistas a ampliação ao acesso à Educação Superior para fora dos grandes centros comerciais e capitais brasileiras.

Os programas criados em questão foram o Programa Universidade Para Todos (PROUNI), que visava o acesso por meio de bolsas de estudo em universidades do sistema privado de Educação Superior, e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que tinha como objetivo fazer a expansão e melhoria das condições das universidades federais com o aumento do número de vagas na graduação, pós-graduação e com a interiorização da oferta com

a abertura de novos campi, expandindo a oferta para o interior dos estados. Melzer (2020, p. 80) apresenta um balanço dessa ação:

De acordo com relatório da Secretaria de Educação Superior (SESU) do MEC de 2003 a 2014 houve um crescimento 76% da oferta de vagas na região Norte, 94% da oferta de vagas na região Nordeste, 47% de crescimento na região Sudeste, 26% na região Sul e 48% na região Centro-Oeste.

O que podemos depreender do ciclo dos governos de Lula e Dilma é que houve um crescimento em 40% do número de instituições públicas de Educação Superior; para se ter uma ideia, “de 2003 a 2007 foram criadas 10 instituições” (MELZER, 2020, p. 81).

Logo, pode-se concluir que, apesar das administrações manterem o mesmo rumo que vinha sendo conduzido durante os governos de FHC, houve ações para o fortalecimento das instituições públicas federais e destinação de parcelas das vagas do sistema privado à população de baixa renda. Porém, ressalto que existe uma contradição nessas ações, uma vez que o PROUNI e o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) continuam fortalecendo o sistema privado e constituindo um mercado da Educação Superior, como ressalta Melzer (2020, p. 80):

[...] muitas orientações de um perfil de educação voltada para os anseios do mercado internacional continuaram a ser implementadas e foram ampliadas nas relações do MEC com o empresariado brasileiro e o organismo mundiais.

Assim, apesar dos avanços sociais das gestões petistas, as ações para tanto continuaram a fortalecer um mercado que atualmente trabalha fortemente com cursos de baixo custo e na oferta na modalidade à distância (EaD). Concepções de mercado que o projeto político e pedagógico da educação do e no campo combate na compreensão de que educação não é mercadoria, mas um bem social que deve ser direito de toda a população que mora tanto no campo quanto na cidade.

A EDUCAÇÃO DO CAMPO, O MOVIMENTO POR EDUCAÇÃO DO CAMPO E O PRONERA

Quando analisamos o projeto educacional da Educação do Campo não podemos deixar de filiá-lo aos movimentos educacionais advindos da Educação Popular, pois, como nos lembra Brandão e Assumpção (2009, p. 12):

Assim, consideramos dois sentidos usuais para a educação popular. Primeiro, enquanto processo geral de reconstrução do saber social necessário, como educação da comunidade e, segundo, como trabalho político de luta pelas transformações sociais, como emancipação dos sujeitos, democratização e justiça social.

Dessa forma, historicamente, os ideais construídos e amalgamados pelos diversos movimentos educacionais populares, com os fundamentos citados, tornam-se a

MELZER, E. E. M.

base teórica fundamental, o pilar central do projeto da Educação do Campo. Tal construção tem como um dos pesquisadores populares fundamentais Paulo Freire que, com seu movimento de alfabetização no interior de Pernambuco, constitui a base teórica-prática (práxis¹) necessária para se pensar processos educacionais emancipadores.

Arroyo (2003) coloca que a Educação do Campo é uma forma de pensar o acesso ao direito à educação não pela ótica do Estado oferecendo educação, mas como um movimento que fez dos Movimentos Sociais do Campo (MSC) a base fértil e de aprendizado na luta pelo direito à educação, tornando os movimentos populares de lutas nos “pedagogos no aprendizado dos direitos sociais; especificamente do direito à educação” (ARROYO, 2003, p. 31).

É nessa perspectiva que a Educação do Campo é moldada, dentro de um sentido de contraposição à perspectiva histórica da Educação Rural e dos movimentos coloniais do capitalismo no meio rural brasileiro, lutando por uma visão de campo popular que produz alimento ao povo pela via da agricultura orgânica, agroecológica, trazendo soberania alimentar e o direito dos povos dos campos, águas e florestas de existir e produzir seu modo de vida e tradições.

No MST, Caldart (2004) coloca que, inicialmente, o debate não girava em torno de um projeto educacional diferenciado, estava interligado à luta pela necessidade de oportunizar o acesso à educação básica pública nas áreas de reforma agrária, até que a nomenclatura era, no princípio, Educação Básica do Campo:

Primeiro o nome da nossa articulação era por uma educação básica do campo; a alteração que estamos fazendo para por uma educação do campo tem em vista afirmar de modo a não deixar dúvidas: a) que não queremos educação só na escola formal; temos direito ao conjunto dos processos formativos já construídos pela humanidade; b) que o direito à escola do campo, pelo qual lutamos, compreende desde a educação infantil até a Universidade (CALDART, 2004, p. 157).

Foi a partir do aprofundamento das discussões que se teve a compreensão de que a luta não era somente por escola, mas de um projeto educacional que estivesse presente em todos os processos de vida e formação dos camponeses, na luta por uma educação emancipadora, desde a educação básica até a universidade, que foi organizado sob a nomenclatura de Educação do e no Campo.

Para Caldart (2012), o projeto educacional é compreendido como sendo “do” e “no” Campo. O primeiro refere-se ao alinhamento das discussões educacionais a partir das necessidades e interesses revolucionários das populações dos campos, águas e florestas, abrangendo: trabalhadores rurais, caiçaras, pescadores, pescadores artesanais, bóias-frias, meeiros, posseiros, quilombolas, indígenas, assentados, acampados, sem-terra, caboclos, ribeirinhos, ilhéus, dentre a multiplicidade de sujeitos, comunidades e povos que habitam os diferentes territórios brasileiros com grande diversidade populacional (KATUTA, 2016). Já o segundo, caracteriza-se pela delimitação do espaço no qual os processos educativos se dão que é o território, ou seja, a educação se dá na materialidade da vida e produção dessas populações.

Neste sentido, a Educação do e no Campo filia-se profundamente aos ideais de educação freirianos a partir das lógicas e metodologias próprias colocadas por Paulo Freire em diversas obras, principalmente na visão emancipatória de educação contida na *Pedagogia do Oprimido*, pois a metodologia educacional da Educação do e no Campo materializa-se dialeticamente a partir dos círculos de cultura e de investigação (FREIRE, 2005), por meio das palavras-mundo (FREIRE, 1989) e da dialogia para construção do significado da realidade concreta e da construção da leitura crítica da realidade, reflexiva e problematizadora que se desdobra em temas geradores.

Porém, vale ressaltar que, tomando-se a base metodológica proposta por Freire (1989, 2005), esse projeto educacional, dentro do MST, se expande a partir dos estudos de teóricos da Pedagogia Socialista (KRUPSKAYA, 2017) e na recuperação dos estudos e projetos educacionais da Revolução Russa. Há o aprofundamento do debate e o seu refinamento a partir do método histórico-dialético em torno dos conceitos do trabalho, e sobre o trabalho, socialmente necessário como parte do projeto educativo e formativo (PISTRAK, 2018), os estudos do Politecnismo e da construção da Escola Comuna (SHULGIN, 2013; PISTRAK, 2015) que formam o que se denomina de Complexos de Estudos.

Essa experiência educativa, como colocada por Savi e Antonio (2017), insere toda uma nova organização do espaço administrativo e pedagógico escolar, pois a partir da coletividade se tem a tomada de decisão com a divisão do trabalho socialmente necessário para organização do espaço escolar e desenvolvimento do processo educativo. O currículo é organizado a partir da materialidade da vida e produção, e o coletivo escolar é organizado por Núcleos Base (NBs) que organizam as diversas perspectivas de funcionamento autogestionário do estabelecimento escolar.

A pedagogia freiriana entra na estratégia pedagógica para construção do conhecimento, a partir da realidade concreta coletiva. Também, a partir da análise da realidade para construção curricular, há o processo de constituição de uma visão crítica da realidade e de cultivo de uma curiosidade epistemológica (FREIRE, 1996) que são a base de uma educação emancipatória do e no Campo.

Assim, podemos depreender que a Educação do Campo surge a partir do movimento de contestação da realidade colocada, que se dá pelos movimentos da Educação Popular que se aprofunda a partir dos projetos de alfabetização e nas bases praxiológicas da educação freiriana até chegar aos ideais colocados na experiência educacional dos Complexos de Estudos (FÁVERO, 1983; BRANDÃO, 2014).

Dentro do arco constitutivo da Educação do e no Campo, é importante frisar que este projeto educacional nasce na coletividade dos MSC e se constitui em pauta de reivindicação política para a efetivação do direito à educação dos povos dos campos, águas e florestas. Ressalta-se que a institucionalização da Educação do Campo, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394 de 1996 (LDBEN 9.394 – 1996) (BRASIL, 1996), não reflete uma espécie de harmonização com a esfera institucional e burocrática do Estado brasileiro; pelo contrário, é uma pauta de reivindicação que se constrói no enfrentamento à institucionalidade da educação brasileira:

A educação do campo é uma frente de luta e de enfrentamentos com o Estado, ao mesmo tempo em que se encontra ao lado do

Estado e dentro das instâncias governamentais em inúmeros projetos e programas. Trata-se de uma esfera pública marcada pela contradição e pela luta contínua, em que a sociedade civil e a sociedade política se encontram para a efetivação de direitos sociais. É uma esfera pública tensa, em que o dissenso é a mola propulsora das tensões ideológicas, políticas e jurídicas, também necessárias para o avanço da democracia (SOUZA, 2012, p. 753).

Assim, o avanço das pautas da Educação do Campo no Estado brasileiro é fruto das tensões construídas dentro das esferas federativas (Municipal, Estadual e Federal) a partir dos MSC e do MNPUEC. Pode-se dizer que foi na construção do PRONERA que se constitui o MNPUEC (MUNARIM, 2011).

Desse processo, o que podemos compreender é que o MNPUEC se constitui da luta pela promulgação do PRONERA na estrutura do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) nos anos de 1997 e 1998; é fruto da luta e debate dos coletivos dentro do congresso nacional. Porém, este projeto educativo só foi operacionalizado no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, com o início da injeção de fundos no PRONERA. A partir das experiências, organiza-se dentro do Ministério da Educação (MEC) a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC) que cria um Grupo de Trabalho para se pensar a formação superior do licenciado para as escolas dentro do PROCAMPO e para se pensar a organização estrutural da Educação do Campo, como parte da Educação Básica, institui-se o PRONACAMPO.

Dessa forma, Melzer (2020) faz a seguinte leitura dos momentos distintos da Educação do Campo no cenário político brasileiro: na era Fernando Henrique Cardoso (FHC), tivemos movimentos contrários ao estabelecimento da Educação do Campo, nas metas do Plano Nacional de Educação (PNE), pois, a partir da compreensão de Munarim (2011), constituem movimentos de uma antipolítica de Educação do Campo; com a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, se constrói uma possibilidade de operacionalização do PRONERA e a inserção da Educação do Campo na agenda política brasileira, trazendo avanços como a estruturação de legislações e disposições específicas, culminando na inserção da Educação do Campo como modalidade educacional na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394 de 1996 (LDBEN 9.394/1996) e na construção do contraditório projeto de Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO). Já no terceiro momento, com o golpe orquestrado, assume Michel Temer em um processo de enfraquecimento e retirada de fundos financeiros das ações do PRONACAMPO e PRONERA, após a sua saída, assume a presidência da república Jair Messias Bolsonaro, que continua o processo de desmonte das ações relacionadas à diversidade com a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC) e sua consequente inserção dentro da Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP), gerando desmonte e retrocessos ao movimento da Educação do Campo.

O que podemos compreender do processo de entrada da Educação do Campo na agenda da política educacional brasileira é que há, em todo o momento, disputa de projetos educacionais, um baseado no debate de uma escola, como pensa Paulo Freire na sua obra *Pedagogia do Oprimido*, organizada para trabalhar com a realidade concreta do indivíduo; e do outro lado, grupos empresariais e setores produtivos que querem uma educação bancária (FREIRE, 2005) que aliena e forma mão de obra barata

para alimentar as desigualdades e o competitivo mercado de trabalho. Há de entendermos que existe disputa e tensionamento de projetos antagônicos dentro do Estado brasileiro.

O PROCAMPO COMO POLÍTICA DE ACESSO AO DIREITO À UNIVERSIDADE E SEUS DESAFIOS

A relação dos MSC com as universidades inicia-se pelas ações articuladas de educação nas áreas de reforma agrária com projetos de alfabetização de jovens e adultos, formação profissional voltada para produção agroecológica e formação de educadores populares. Estas ações foram a base para um movimento mais amplo, organizado a partir da política que foi construída com o PRONERA, o PROCAMPO.

A partir das inúmeras experiências com o PRONERA, a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) conseguiu organizar um curso de formação de professores intitulado Licenciatura em Educação do Campo. Este curso tinha como função trabalhar com a formação de educadores para múltiplos contextos das escolas rurais (do campo) aptos a atuar como docentes do ensino fundamental e também nos processos de gestão e organização do espaço escolar.

Com a experiência realizada no PRONERA, organizou-se um Grupo de Trabalho dentro do MEC, na SECADI, para a elaboração de uma política voltada para a formação docente dentro da cosmovisão ou concepção educacional da Educação do Campo. Para essa tarefa foi constituído um Grupo de Trabalho (GT) formado por entidades de base e pesquisadores e MSC para pensar o formato dessa política.

A partir dos debates foram constituídas quatro experiências-piloto nas seguintes universidades: Universidade de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal de Sergipe (UFS) e Universidade de Brasília (UnB). Após a sua implementação, foi produzido um edital para o financiamento das propostas, no ano de 2008, e outro edital que possibilita a inclusão de novas LEDOCS no ano de 2009. Porém, o questionamento dos movimentos sociais foi o da manutenção dos cursos no interior das universidades, como destacam Molina e Hage (2016), já que a falta de uma fonte contínua de recursos colocava em risco a continuidade dos cursos, uma vez que sem financiamento as instituições universitárias poderiam requerer o fechamento dos cursos.

Em 2012, foi publicado pela SECADI um novo edital que teve modificações com relação ao anterior. Uma destas foi a impossibilidade de inscrição de cursos de outras autarquias, que não a federal, o que descontinuou uma série de propostas por todo o país. Segundo Melzer (2020), a justificativa do MEC era que havia dificuldade no repasse de recursos para essas outras instituições. Outra mudança percebida no edital foi a inserção da previsão de contratação de 15 códigos de vaga docente e 3 códigos de vaga de técnicos para o pleno desenvolvimento dos cursos.

Melzer (2020) destaca que, na trilha histórica do arco político do PROCAMPO, houve diversas modificações no desenho original da proposta pensada dentro do GT para o edital de 2009 e que se modificou novamente no edital de 2012:

O PROCAMPO é um processo posterior a estas lutas e é o resultado de um estudo organizado pelo Grupo de Trabalho chamado pela SECADI com associações, movimentos sociais e universidades sobre as experiências de formação de professores no PRONERA. A partir disso cria-se uma minuta e os editais de 2009 e 2012 que, paulatinamente, vão se afastando dos dispostos na minuta original, a partir de um movimento contraditório (MELZER, 2020, p. 69).

Dessa forma, a relação do Estado com os movimentos sociais é conflituosa, contraditória, pois, ao mesmo tempo em que temos o movimento de pressão por políticas, existe a pressão de outros grupos organizados e a negociação para que se concretizem certas ações. Com o PROCAMPO não é diferente. Os anseios e as forças que rodeiam o MEC foram aos poucos moldando essa política a partir de seus editais, orientando a formação na área de Ciências da Natureza, a partir da justificativa dos dados do MEC, e orientando que a oferta das LEDOCS se concentraria nas universidades e institutos federais e a partir da disposição da distribuição de códigos de vaga e do eixo indutor do financiamento da política.

Quando analisamos os resultados dessa política, a partir dos dados do Censo da Educação Superior de 2009 a 2018, percebemos o efeito positivo que o PROCAMPO gerou no interior das universidades no que diz respeito à ampliação do acesso à Educação Superior. O Quadro 1 fornece um panorama da diversidade que teve acesso à universidade a partir dos cursos PROCAMPO:

Quadro 1 – Diversidade nas LEDOCS de 2009 a 2018

	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
0. Não declarado	1	15	18	12	46	129	423	341	224	186
1. Branca	16	53	103	122	132	295	534	746	764	654
2. Preta	1	4	8	8	9	21	68	108	109	132
3. Parda	1	5	19	18	33	66	140	216	248	215
4. Amarela	0	2	3	3	3	5	7	8	8	6
5. Indígena	0	0	0	0	12	57	181	247	263	279
6. Não dispõe da informação	0	64	66	66	68	59	1	0	0	0

Fonte: Censo da Educação Superior (2009 A 2018) (INEP) (MELZER, 2020).

O que podemos compreender desse primeiro quadro é que, a partir de 2013, há a entrada da população indígena dentro das LEDOCS, mostrando a diversidade de populações que conquistam uma oportunidade de cursar a universidade e prosseguir nos estudos, formando docentes para as escolas do campo, águas e florestas, podendo fazer outra graduação ou então especialização, mestrado e doutorado.

Porém, os números apresentados não têm condições de projetar a extensão dos desafios que as LEDOCS e seus estudantes enfrentaram dentro da estrutura das universidades, pois, quando debatemos inclusão não podemos trabalhar somente com os dados de entrada, mas temos que contextualizá-los com os dados que trazem à tona as dificuldades e percalços referentes à implementação do PROCAMPO.

De acordo com Melzer (2020), os desafios enfrentados pelas LEDOCS da região Sul foram de natureza similar, com algumas pequenas variações. O que se percebe da análise de dados é que houve resistência, dentro das instituições analisadas², com relação ao formato de funcionamento do curso, a Alternância³, que era comumente confundida com Educação à Distância (EaD) pelos gestores; a incompreensão tanto pelos docentes do curso, como pelas instituições na confusão da modalidade educacional com a habilitação de formação, ou seja, os cursos eram de Educação do Campo, mas habilitam para uma ou várias áreas do conhecimento e, muitas vezes, eram reconhecidos nos diplomas e pelo discurso de docentes como somente curso de Educação do Campo.

Dessa forma, na análise de Santos (2012), há um debate em torno dos conceitos de Alternância, constituídos a partir da difusão da Pedagogia da Alternância no Brasil. Assim, na sua compreensão, há três tipos de concepções de Alternância: a falsa Alternância, que consiste em tempos pedagógicos, Tempo Escola e Tempo Comunidade, desconectados; a Alternância aproximativa, em que há uma aproximação dos Tempo Escola e Tempo Comunidade com a junção de algumas atividades que ocorrem nesses tempos, mas não caracteriza um trabalho contínuo; e a Alternância integrativa, onde há um processo contínuo de desenvolvimento do trabalho pedagógico fazendo dos Tempo Escola e Tempo Comunidade partes de uma formação permanente, trazendo a relação teoria e prática articuladas na formação.

Há de ressaltar que Melzer (2020) não faz uma análise das concepções de Alternância dos cursos, seu foco está na análise dos desafios da constituição do PROCAMPO. Nesse sentido, na sua análise, percebe-se que há alguns limites práticos na Alternância realizada pelas LEDOCS analisadas, tais como: dificuldade de transporte para o desenvolvimento do Tempo Comunidade; utilização excessiva das ferramentas de EaD para o desenvolvimento do Tempo Comunidade; uma relativização dos tempos pedagógicos da Alternância e a falta de compreensão desse processo educacional por parte dos docentes que foram contratados para atuar nas LEDOCS.

O que podemos depreender desse processo, em Melzer (2020), é que houve dificuldades estruturais e formativas que dificultaram o desenvolvimento da Alternância nos cursos. Fazendo um paralelo com as concepções apresentadas por Santos (2012), podemos entender que as LEDOCS analisadas desenvolveram diversas estratégias de organização das etapas de Tempo Universidade e Tempo Comunidade e, na sua grande maioria, desenvolvendo o modelo de falsa Alternância e da Alternância aproximativa.

Melzer (2020) também coloca no debate da Alternância é que em algumas LEDOCS analisadas, mais especificamente no caso da Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza (LECAMPO) da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e na Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza (EDUCAMPO) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), houve a construção de outra concepção de Alternância, denominada nos cursos por Itinerância. É um deslocamento do Tempo Universidade para diversos territórios, constituindo uma ampliação dos limites físicos das instituições com o deslocamento dos docentes dos cursos para desenvolvimento das etapas de Tempo Universidade e Tempo Comunidade nos territórios com vistas à inclusão dos estudantes da Educação do Campo no sistema universitário.

MELZER, E. E. M.

Outro desafio enfrentado nas LEDOCS foi o da visibilidade. Pelo fato de os estudantes não estarem constantemente na universidade, por conta da Alternância, era como se eles não existissem para as instituições, não tendo direito ao acesso a programas de permanência, iniciação científica e extensão, e também por parte dos diretórios e centrais de estudantes, que questionavam o pertencimento deles. A consolidação desses cursos foi fruto de muita luta e resistência dos estudantes, professores e dos MSC que foram imprescindíveis para efetivação das experiências. Ressalta-se que as universidades, que não tinham essa relação tão estreita com os MSC, tiveram, em grande parte, seus cursos descontinuados, muitas vezes por falta de docentes, demanda ou recursos para apoio das ações.

Como podemos perceber, a construção do espaço universitário, como levantado por Lefebvre (2000), constitui uma série de desafios à implementação das LEDOCS que se materializam na hostilidade aos seus estudantes, no não reconhecimento da formação tanto pelas universidades, como pelos governos estaduais. O PROCAMPO possibilitou a consolidação de contra-espacos e resistências que, apesar de todos os movimentos de ampliação do acesso, ainda se mostram um tanto avessas aos povos dos campos, águas e florestas e aos MSC.

Nesse sentido, Melzer (2020) coloca o PROCAMPO como uma das ações mais radicais para ampliação do acesso à universidade que aconteceu no Brasil, pois inseriu aquelas populações que não foram contempladas pelas políticas do REUNI e PROUNI:

O PRONERA e PROCAMPO na trilha histórica da universidade representam os últimos movimentos no processo de expansão do Ensino Superior. Uma vez que tais políticas focaram uma população que de certa forma não teve as condições para acessar os programas de ampliação de vagas e cotas. Dessa forma, tais políticas colocam o sujeito do campo dentro da Universidade em cursos que estão, a princípio, articulados com as suas necessidades e foram estruturados a partir de sua realidade (MELZER, 2020, p. 90).

Nesse sentido, podemos depreender que o PROCAMPO, apesar de seus limites e contradições, deu um passo adiante no processo de democratização das universidades, possibilitando uma nova dimensão do processo inclusivo, retirando o peso do processo seletivo, o vestibular, oportunizando que pessoas que nunca teriam acesso à Educação Superior pudessem se formar na modalidade licenciatura com o intuito de fortalecimento das escolas localizadas nas comunidades rurais deste país.

O PROCAMPO de certa forma traz em seu bojo, apesar dos limites e contradições, alguns anseios colocados por Paulo Freire (1986) na sua leitura da Universidade Progressista:

Em linhas gerais, podemos afirmar que o PROCAMPO enquanto política de expansão da oferta de ensino superior foi uma política que subverteu a lógica meritocrática do direito à universidade, apesar do processo histórico de construção do desenho dos editais ser contraditório. Isso se deu a partir do momento em que populações que constituem o campo na região Sul puderam acessar os cursos por meios dos processos seletivos especiais,

apesar das contradições e dificuldades em cada caso especificado (MELZER, 2020, p. 312).

Podemos, dessa forma, compreender que o PROCAMPO empreendeu um movimento de ampliação dos coletivos que discutem Educação do Campo nas universidades a partir das LEDOCS. Observa-se também que nesse processo há alguns limites operacionais impostos pela lógica de implementação da política educacional. Numa análise geral, podemos compreender que as LEDOCS ampliaram os contra-espacos de resistência dentro da universidade. Compreende-se, em adição, que os professores formados pelas LEDOCS vêm atuando ativamente, em sua maioria, nos diversos MSC e no fortalecimento das escolas do campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O intuito deste artigo foi traçar um panorama histórico do processo de implementação do PROCAMPO a partir de um recorte de uma tese de doutorado. O que podemos compreender desse processo é que essa política correspondeu a um avanço com relação às pautas dos governos petistas de expansão do acesso à universidade brasileira, dentro de um processo de subversão de entrada e permanência de seus estudantes.

Pode-se compreender que o movimento proporcionado pelo PROCAMPO fortaleceu coletivos universitários da Educação do Campo, trouxe uma maior aproximação das instituições com os movimentos sociais e apoiou a formação de professores que ampliaram a militância, em sua grande maioria, em torno da escola do campo, ressignificando práticas pedagógicas e afastando, na medida das possibilidades, a Educação Rural da realidade educacional do campo. Assim, há de se entender que, apesar das dificuldades, houve avanço no fortalecimento das ações políticas em torno da Educação do Campo e uma ampliação do coletivo em defesa da escola pública do e no campo brasileiro.

O PROCAMPO estabeleceu uma nova dimensão ao direito à universidade, possibilitando a formação de educadores para as diversas realidades do campo do país.

Artigo recebido em: 07/03/2022

Aprovado para publicação em: 17/05/2022

THE PROCAMPO AS A POLICY TO GUARANTEE THE RIGHT TO UNIVERSITY FOR THE PEOPLES OF FIELDS, WATERS AND FORESTS

ABSTRACT: The present work is an excerpt from a doctoral thesis defended in 2020 that analyzed the implementation of PROCAMPO. Thus, we seek to analyze the historical trajectory of the university and the implementation of the PROCAMPO policy to understand how this policy worked in the access to the university of the populations that make up the Brazilian countryside.

MELZER, E. E. M.

Data analysis was organized based on microdata from the higher education census from 2009 to 2018, interviews and documental analysis of minutes and documents produced by the Degree in Rural Education courses. What we can understand from this movement is that PROCAMPO was a policy that subverted several paradigms in Brazilian public universities.

KEYWORDS: Right to University. Rural Education. PROCAMPO.

EL PROCAMPO COMO POLÍTICA PARA GARANTIZAR EL DERECHO A LA UNIVERSIDAD DE LOS PUEBLOS DE LOS CAMPOS, AGUAS Y BOSQUES

RESUMEN: El presente trabajo es un extracto de una tesis doctoral defendida en 2020 que analizó la implementación de PROCAMPO. Por lo tanto, buscamos analizar la trayectoria histórica de la universidad y la implementación de la política PROCAMPO para comprender cómo esta política funcionó en el acceso a la universidad de las poblaciones que componen el campo brasileño. El análisis de datos se organizó a partir de microdatos del censo de educación superior de 2009 a 2018, entrevistas y análisis documental de actas y documentos producidos por las carreras de Licenciatura en Educación Rural. Lo que podemos entender de este movimiento es que PROCAMPO como una política que subvirtió varios paradigmas en las universidades públicas brasileñas.

PALABRAS CLAVE: Derecho a la Universidad, Educación Rural, PROCAMPO.

NOTAS

1 - Ressalto que aqui estamos trabalhando com a conceituação de práxis que Paulo Freire desenvolve em sua obra *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 2005), destacando a compreensão da relação teoria-prática na ação de emancipação humana e na construção da ação transformadora da realidade.

2 - Em Melzer (2020) foram analisados os cursos da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), dois cursos na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), na Universidade Federal do Paraná (UFPR), na Universidade Estadual do Centro-Oeste Paranaense (UNICENTRO) e na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

3 - Melzer (2020), na sua análise do PROCAMPO, compreende que há uma diferenciação entre o movimento educacional da Pedagogia da Alternância com os modelos de Alternância pedagógica que as LEDOCS desenvolveram a partir de suas realidades, limites e possibilidades de ação. Também coloca que os editais PROCAMPO davam uma compreensão muito superficial do conceito de Alternância pedagógica, somente exigindo a organização pedagógica dos cursos em Tempo Universidade (TU) e Tempo Comunidade (TC).

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. PEDAGOGIAS EM MOVIMENTO – o que temos a aprender dos Movimentos Sociais? **Currículo sem Fronteiras**, Belo Horizonte, v. 3, n. 1, p. 28-49, jan./jun. 2003.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **História do menino que lia o mundo**. São Paulo: Expressão Popular. 2014.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; ASSUMPÇÃO, Raiane. **Cultura rebelde: escritos sobre a educação popular ontem e agora**. São Paulo: Ed. L. 2009.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. In: ARROYO, Miguel Gonzalez. CALDART, Roseli Salete. MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 87-132.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da educação do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 257-264.

DURKHEIM, Emile. **A evolução pedagógica**. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: ARTMED editora. 1995.

FÁVERO, Osmar. **Cultura popular educação popular: memória dos anos 60**. Rio de Janeiro: Graal. 1983.

FERNANDES, Florestan. **Universidade brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo: Editora Alfa e Ômega. 1975.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Universidade e compromisso popular**. Campinas: PUC Campinas. 1986.

FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler: três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.

GENTILI, Pablo. OLIVEIRA, Dalila Andrade. A procura da igualdade: dez anos de política educacional no Brasil. In: SADER, Emir. (Org.). **10 anos de governos pós-neoliberalismo Brasil: Lula e Dilma**. São Paulo, SP: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSOBrasil. 2013. p. 253-264.

MELZER, E. E. M.

KATUTA, Ângela Masumi. A diversidade como fundamento estruturante da formação de educadores do campo. In: SOUZA, Maria Antônia de. **Escolas públicas no/do campo: letramento, formação de professores e práticas pedagógicas**. Curitiba: Editora UTP. 2016. p.53-74.

KRUPSKAYA, Nadezhda Konstantinovna. **A construção da pedagogia socialista**. São Paulo: Expressão Popular. 2017.

LEFEBVRE, Henri. **A produção do espaço**. Trad. Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins. Paris: Éditions Anthropos. 2000.

LIMA, Darcy Ribeiro. **A universidade necessária**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1982.

MELZER, Ehrick Eduardo Martins. **O movimento da política educacional PROCAMPO: uma análise das licenciaturas em educação do campo na região Sul do Brasil**. 2020. 341 f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

MOLINA, Mônica Castagna; HAGE, Salomão Mufarrej. Riscos e potencialidades na expansão dos cursos de licenciatura em Educação do Campo. **RBPAAE**, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 805-828, set./dez. 2016.

MOREIRA, Ruy. O espaço e o contra-espaço: as dimensões territoriais da sociedade civil e do Estado, do privado e do público na ordem espacial burguesa. In: SANTOS, Milton *et al.*(Org.). **Território, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 72-108.

MUNARIM, Antonio. Educação do campo no cenário das políticas públicas na primeira década do século 21. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 51-63, abr. 2011.

PISTRAK, Moisey Mikhailovich. **Ensaio sobre a escola politécnica**. São Paulo: Expressão Popular. 2015.

PISTRAK, Moisey Mikhailovich. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular. 2018.

SANTOS, Silvanete Pereira dos. **A concepção de alternância na licenciatura em educação do campo na Universidade de Brasília**. 2012. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

SAVI, Claudineia Lucion; ANTONIO, Clésio Acilino. Complexos de estudo: investigando um experimento de currículo em uma escola de assentamento do MST no Paraná. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 2, p. 357-373, 21 mar. 2017.

SOUZA, Maria Antônia de. Educação do campo, desigualdades sociais e educacionais. **Educação Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 745-763, jul.-set., 2012.

SHULGIN, Viktor Nikolaevich. **Rumo ao politecnismo**. São Paulo: Expressão Popular. 2013.

ÉHRICK EDUARDO MARTINS MELZER: Possui graduação em Química: Licenciatura (2010), mestrado em Educação em Ciências e em Matemática (2012) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Paraná (2020). Docente Permanente do Programa de Pós-graduação em Formação Educacional, Científica e Tecnológica (PPGFCET) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (2022).

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0388-2913>

E-mail: ehrickmelzer@ufpr.br

Este periódico utiliza a licença *Creative Commons Attribution 3.0*, para periódicos de acesso aberto (*Open Archives Initiative - OAI*).

LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO E A GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DE PESQUISAS SOBRE A ATUAÇÃO DE SEUS EGRESSOS

MÔNICA CASTAGNA MOLINA

Universidade de Brasília (UnB), Brasília, Distrito Federal, Brasil

SALOMÃO ANTÔNIO MUFARREJ HAGE

Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém, Pará, Brasil

MARIA DE FÁTIMA ALMEIDA MARTINS

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil

MARCELO FABIANO RODRIGUES PEREIRA

Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEE-DF), Brasília, Distrito Federal, Brasil

RESUMO: O artigo apresenta resultados de pesquisas sobre a atuação de egressos(as) dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo de instituições federais das regiões Norte, Centro-Oeste e Sudeste do Brasil, objetivando demonstrar a importância dos cursos em defesa da garantia do direito à Educação para os sujeitos camponeses. Adotou-se a metodologia de análise documental de teses e dissertações sobre os egressos das LEdoCs, de artigos publicados que tratam dessa temática, além dos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos analisados. Os resultados evidenciam a importância da Licenciatura em Educação do Campo nos territórios em foco, ao ampliar o acesso à Educação Superior com uma significativa oferta de vagas direcionadas aos sujeitos camponeses, bem como a importância desses cursos de formação no processo de produção de conhecimento.

PALAVRAS-CHAVE: Educação do Campo. Formação de Educadores. Direito à Educação. Egressos.

INTRODUÇÃO

Atualmente, em função da crise estrutural do capital, tal como ocorre em outros países, o Brasil vive um contexto extremamente complexo e de alto risco de perda das conquistas alcançadas no âmbito das políticas públicas educacionais. Segundo destacam Freitas (2018) e Frigotto (2020), dadas as necessidades dos conglomerados de diferentes setores empresariais de acessarem novos nichos de acumulação de capital, têm sido travadas acirradas disputas pelos fundos públicos que custeiam tais políticas.

Um dos maiores riscos reside nas estratégias políticas para reconfigurar o papel do Estado de garantidor do direito à educação escolar, arcando com os custos de sua oferta a todos, com fundamento no princípio constitucional da educação como um direito, e que deveria, portanto, estar disponível a todos os cidadãos (BRASIL, 1988).

Freitas (2018) e Frigotto (2020) ressaltam que a luta da classe trabalhadora durante décadas pelo direito à educação se vê seriamente ameaçada por interesses que atuam com força nas ações políticas, buscando reconfigurar o papel do Estado, diminuindo seu escopo de atuação, e ampliando a abrangência do mercado.

No âmbito do direito à Educação Superior, o processo de perda dos direitos e da privatização caminha a passos largos. Conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2022), extraídos do Censo da Educação Superior, nesse nível de ensino, a matrícula de estudantes aumentou 35,5% na última década (2010-2020), atingindo o contingente de 8.680.354 em 2020, sendo, porém, extremamente preocupante o fato de as IESs privadas deterem nada menos do que a participação de 77,5% no total de matrículas. Outro dado bastante inquietante mostra que, no mesmo período, as matrículas nos cursos à distância aumentaram 233,9%, atingindo mais de 3 milhões de matrículas na modalidade em 2020, o que representa uma participação de 35,8% do total de matrículas na graduação.

Agravando ainda mais esse macrocontexto de privatização do direito à educação que já estava em curso no país, o golpe jurídico, político e midiático que abreviou o mandato da presidente Dilma Roussef colocou em profundo risco a continuidade de várias políticas públicas tão duramente conquistadas pela classe trabalhadora em nosso país, entre elas, as políticas públicas de Educação do Campo. Tais políticas seguiram fortemente atacadas no (des)governo Bolsonaro (MOLINA; SANTOS; BRITO, 2020; SANTOS, 2018).

Uma dessas políticas conquistadas na luta pela Educação do Campo, que tem sofrido profundas ameaças de permanência e consolidação, é a do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO, iniciando com quatro experiências-piloto (Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade de Brasília, Universidade Federal da Bahia e Universidade Federal de Sergipe), ampliadas posteriormente com a oferta de novos cursos, por meio dos Editais MEC nºs 2/2008, 9/2009 e 2/2012 (BRASIL, 2008, 2009, 2012).

Para viabilizar o processo necessário à implementação dos cursos, o Ministério da Educação, no Edital 2/2012, disponibilizou 600 vagas de concurso público para docentes da Educação Superior e 126 vagas para técnicos das instituições selecionadas no referido edital, o que significou uma importante conquista da luta pelo direito à educação.

Os resultados produzidos pelas Licenciaturas em Educação do Campo – LEdoCs, que dão materialidade a essa política, têm-se mostrado muito relevantes na perspectiva desse direito constitucional. Passados mais de quinze anos de suas primeiras experiências, as LEdoCs têm conseguido produzir resultados significativos tanto dentro das próprias universidades quanto nos territórios rurais de origem dos licenciados, firmando-se como importante ação do Estado para a garantia do direito à educação do campesinato.

As LEdoCs têm como objeto as escolas do campo, com ênfase na construção de novas formas de organização escolar e de métodos do trabalho pedagógico para os anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Uma das especificidades dessas Licenciaturas é a formação de educadores(as) por áreas do conhecimento, habilitando-os(as) para a docência interdisciplinar nas escolas do campo. De acordo com a matriz original dos cursos, além da formação para a docência por áreas, eles objetivam preparar educadores(as) para atuarem na gestão de processos educativos escolares e comunitários.

As LEdoCs estão inseridas nas lutas mais amplas do Movimento Nacional de Educação do Campo. Seu papel está intrinsecamente relacionado à luta protagonizada pelos movimentos sociais para a superação do modelo hegemônico de organização da agricultura no Brasil baseado no agronegócio. Trata-se de um modelo, como se sabe, baseado na alta concentração de terras, com imensas áreas monocultoras e massiva utilização de agrotóxicos aliada à enorme devastação ambiental.

De acordo com Alentejano (2020), ao contrário desse padrão predatório de organização da agricultura, o projeto territorial camponês tem como pilar fundamental a desconcentração fundiária via Reforma Agrária Popular, o que necessariamente implica na produção em bases agroecológicas, transformando não só as relações de produção, mas também a própria relação homem-natureza, tendo como horizonte a conquista da soberania alimentar e a promoção da justiça social.

A construção do projeto territorial camponês não pode prescindir da universalização do direito à educação, no âmbito do qual a Educação do Campo e as escolas do campo têm papel fundamental. A elas compete o desafio de participarem da formação dos camponeses como sujeitos de práxis (VÁSQUEZ, 2011) capazes não só de compreenderem as contradições entre ambos os modelos de organização da agricultura, quanto de coletivamente lutarem para enfrentar e superar essas contradições.

Pensando o território como um conceito relevante para e na Educação do Campo, é preciso entender a complexidade própria do conceito, reveladora da multidimensionalidade política, social, econômica, ambiental e cultural que ele alcança. Na mesma direção acontece a discussão que levanta Fernandes (2005), indicando que o território contém a forma multiescalar, e isso evidencia a sua importância como orientador da ação prática formativa dos sujeitos do campo.

Na formação dos educadores do campo, o território assume centralidade para o processo da aprendizagem, por possibilitar se pensar os sujeitos e, com eles, os espaços e suas formas de viver e permanecer no campo como território de vida e luta, portanto, como educação que articula o viver-fazer como existência, como prática espacial que alimenta as lutas em cada território. E essa articulação com o território se traduz em importante fator na oferta das LEdoCs através da Alternância Pedagógica (HAGE; FARIAS; ARAÚJO, 2016). A organização curricular dessa graduação prevê etapas presenciais em regime de Alternância entre Tempo Universidade e Tempo Comunidade, tendo em vista precisamente a conexão entre a educação e a realidade das populações do campo.

A articulação dos processos de formação de educadores do campo com as questões de seus territórios tem sido apontada como um dos grandes aportes das LEdoCs à construção do projeto territorial camponês.

A garantia da chegada da preciosa diversidade de sujeitos camponeses a essas licenciaturas tem como corolário o reconhecimento da diversidade territorial de onde advêm, das diferentes formas de produção material da vida e das lutas que esses sujeitos coletivos protagonizam em cada um desses territórios, ampliando significativamente a produção do conhecimento a partir do protagonismo desses(as) estudantes e licenciados(as). Essas lutas são trazidas à Universidade, e a Universidade também chega até elas, movida pela própria dinâmica

decorrente da Alternância entre Tempo Comunidade e Tempo Universidade. Nesse âmbito, as pesquisas sobre os(as) egressos(as) confirmam um dos grandes acertos dessas licenciaturas propostos por seu projeto político pedagógico: considerar indissociáveis as questões entre Terra-Luta-Trabalho-Educação-Território-Cultura-Identidade. (MOLINA, 2021, p. 5).

É com o objetivo de mostrar os resultados dentro das universidades e nos territórios rurais de origem dos licenciados que este estudo apresenta resultados de pesquisas sobre a atuação dos(as) egressos(as) das LEdoCs de instituições federais de ensino superior de três regiões do Brasil: Norte (UFPA e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA), Centro-Oeste (UnB) e Sudeste (UFMG). Essas unidades foram selecionadas considerando a atuação docente dos autores nas LEdoCs das respectivas IESs e a realização de pesquisas apoiadas pelo CNPq sobre elas, que tais docentes vinculados à Rede Universitas-Br – Subprojeto 7, desenvolvem.

Portanto, objetivando apresentar como se tem materializado essa conexão nos cursos do Pará, Distrito Federal e Minas Gerais, e como se tem garantido o direito à educação desses sujeitos, organizou-se este artigo apresentando em cada uma de suas três partes as experiências dessas Unidades da Federação na oferta das LEdoCs e os resultados alcançados nas IES que as ofertam e nos territórios rurais de origem de seus respectivos educandos.

A LEDOC NO PARÁ E RESULTADOS DE PESQUISAS SOBRE A ATUAÇÃO DOS(AS) EGRESSOS(AS)

As origens da LEdoC no Pará remetem à aprovação do IFPA no Edital MEC 2/2008 (BRASIL, 2008), destinada às áreas de Ciências Humanas e Sociais e Ciências da Natureza e Matemática, com turmas distribuídas entre os municípios de Altamira, Conceição do Araguaia, Marabá, Tucuruí, Abaetetuba e Bragança, ampliadas com o Edital MEC 9/2009 (BRASIL, 2009), para os municípios de Castanhal, Tomé-Açú, Santarém, Redenção, Portel e São Sebastião da Boa Vista.

Nesse último Edital, Santos (2020) destaca que a UFPA aprovou a oferta de vagas para a LEdoC no Campus de Abaetetuba, áreas de Linguagem, Ciências da Natureza e Matemática, abrangendo os municípios de Abaetetuba, Acará, Barcarena, Igarapé-Mirim e Moju. O Campus de Marabá da UFPA ofertou, a partir de 2009, com o apoio do REUNI e do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, turmas da LEdoC nas quatro áreas do conhecimento: Ciências Humanas e Sociais, Ciências Agrárias e da Natureza, Letras e Linguagem, além de Matemática.

A efetiva expansão da Licenciatura em Educação do Campo no Pará ocorreu somente com o Edital MEC 2/2012 (BRASIL, 2012), que propôs a ampliação de 42 cursos em todo o país. A UFPA aprovou quatro projetos com esse Edital, implementados nos *campi* de Abaetetuba, Cametá, Altamira e Marabá, na modalidade presencial. Segundo Araújo Silva (2017), essa expansão favoreceu a consolidação da LEdoC como política estruturante na UFPA com a criação de unidades acadêmicas específicas: Faculdade de Educação do Campo – FECAMPO, no *Campus* de Cametá; Faculdade de Formação e Desenvolvimento do Campo – FADECAM, no *Campus* de Abaetetuba; Faculdade de

Etnodiversidade, no *Campus* de Altamira; Faculdade de Educação do Campo – FECAMPO – LEdoC, do *Campus* de Marabá, integrado à nova universidade criada no Pará em 2013, a Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – UNIFESSPA.

A partir desses dados, tem-se como resultado relevante das LEdoCs no Pará, desde a criação até o momento presente, a oferta de 66 turmas, com 2.645 vagas e 873 licenciados nas seguintes instituições: UFPA – *Campi* de Cametá, Abaetetuba e Altamira; UNIFESSPA – *Campus* de Marabá, e IFPA – *Campi* de Castanhal, Bragança, Breves, Rural de Marabá e Santarém.

A relevância da LEdoC para a afirmação do direito à educação dos povos do campo no Pará pode ser demonstrada, ainda, com a produção de 8 teses e 3 dissertações sobre o curso em diversos campos de investigação: política de formação de professores e acesso dos camponeses à Educação Superior (ARAÚJO SILVA, 2017; BRITO, 2017); institucionalização do curso e contribuições para as práticas educativas e de organização dos movimentos sociais do campo (SOUZA DA SILVA, 2019; ANJOS, 2020); experiência da Formação em Alternância e sua relação com os territórios camponeses (FARIAS, 2019; PEIXOTO DE CRISTO, 2021); inovações curriculares e de projetos pedagógicos e relação com a Educação Básica (FONSECA, 2018; BARROS, 2021); egressos(as) do curso e suas intervenções nas escolas de educação básica e nas comunidades e territórios camponeses (TRINDADE, 2016; LOPES E SILVA, 2017; SANTOS, 2020).

A LEdoC se apresenta como um desafio às universidades pelo fato de assumir a Alternância como estratégia formativa. A Formação em Alternância (HAGE; FARIAS; ARAÚJO, 2016) assume a Pesquisa como Princípio Metodológico, estimulando todos os sujeitos participantes dos processos educativos a produzirem conhecimentos, articulando o viés acadêmico com os saberes da experiência do trabalho e da cultura produzida pelos sujeitos camponeses em seus territórios rurais de origem. Eles passam a ser compreendidos como sujeitos coletivos com dinâmicas, necessidades, interesses e demandas próprias, que interagem com as escolas e demais espaços educativos e com eles assumem a ação formativa dos sujeitos do campo (HAGE; FARIAS; ARAÚJO, 2016).

Lopes e Silva (2017) investigaram as práticas educativas dos(as) egressos(as) da LEdoC do IFPA de Castanhal, constatando um grande esforço de relacionarem o conteúdo escolar com a realidade dos educandos. Os educadores entrevistados e acompanhados *in loco* pela pesquisadora apresentaram uma preocupação com a compreensão dos conteúdos por parte de seus alunos. Eles procuravam despertar a curiosidade dos estudantes, consideravam a cultura local e as experiências vividas por eles, estabelecendo a conexão com os conteúdos trabalhados na sala de aula, identificando as necessidades das comunidades e municípios, e ajudando na organização de lutas para a melhoria de suas condições de vida. Nas práticas educativas dos(as) egressos(as) do curso, observou-se a preocupação a respeito do diálogo com os alunos, incorporando a dinâmica das aulas e da contextualização dos conteúdos com as pesquisas na comunidade.

Trindade (2016), ao investigar as representações sociais de egressos(as) da LEdoC-UFPA, *Campus* de Abaetetuba, sobre a formação docente no curso e sua relação com a atuação no contexto social do campo, constatou que o curso se desenvolveu além do esperado. Além da Alternância Pedagógica, a formação política facilitou um

olhar crítico sobre a realidade e sobre os movimentos sociais do campo, possibilitando articular teoria e prática no contexto social camponês.

A referida pesquisa constatou que a proposta formativa do curso auxiliou diretamente os(as) egressos(as) a compreenderem melhor a importância do protagonismo dos movimentos sociais para uma nova educação, a Educação do Campo, bem como a necessidade do permanente debate no contexto da escola, da comunidade e nos seus territórios sobre os projetos em disputa entre o agronegócio e a agricultura familiar. Por esse motivo, sentem-se comprometidos em voltar para as suas comunidades e fazer um trabalho diferenciado (TRINDADE, 2016).

Santos (2020), por sua vez, investigou as práticas dos(as) egressos(as) da LEdoC-UFGA, *Campus* de Abaetetuba, na docência e na gestão dos processos educativos escolares. O autor observou que os educadores que atuam na docência têm-se empenhado em realizar um trabalho contextualizado que faça sentido para os seus educandos. Mesmo com dificuldades para lecionar em suas áreas específicas de formação, esses profissionais se reconhecem com um conhecimento diferenciado e entendem que a comunidade é detentora de uma tecnologia própria, fruto da relação do trabalho dos sujeitos com a natureza, e procuram valorizar seus saberes e fortalecer a identidade de seus pares, ampliando o olhar sobre a própria tecnologia.

Santos (2020) identificou nos depoimentos dos(as) egressos(as) que a Licenciatura lhes proporcionou um conhecimento mais amplo da realidade, que eles estão pondo em prática nas escolas e nas comunidades os conhecimentos teórico-práticos que adquiriram durante a formação. Apesar de assumirem a docência na forma de contratos temporários e em outros níveis de escolarização para os quais não foram preparados, os(as) egressos(as) demonstraram grande envolvimento com suas comunidades, onde atuam como coordenadores de associações de agricultores, secretários de centros comunitários, coordenadores de pastorais na comunidade católica, coordenadores de projetos de assentamento agroextrativista, lideranças de sindicatos, movimentos sociais, partidos políticos e diferentes conselhos. Alguns já tinham vínculos com essas organizações antes do curso, e os que não os tinham sentiram necessidade de participar das organizações com a formação recebida no curso.

Santos (2020) também identificou, entre as ações dos(as) egressos(as), um forte envolvimento com questões macrossociais, como a luta contra os grandes projetos em execução na Amazônia, tal como o Terminal Portuário, de uso privado da CARGIL a ser implantado no território local, que trará grandes impactos às comunidades ribeirinhas. Foi observada a continuidade dos estudos após o curso, com os(as) egressos(as) participando de cursos de especialização (*lato sensu*), acessando o mestrado e o doutorado, e investigando as realidades de seus próprios territórios ao pautarem temas diretamente ligados aos conflitos que os sujeitos do campo, das águas e da floresta vêm enfrentando na Amazônia.

A LEDOC-UNB E RESULTADOS DE PESQUISAS SOBRE A ATUAÇÃO DOS(AS) EGRESSOS(AS)

A LEdoC na Universidade de Brasília, ao longo de seus quinze anos de existência, desde a experiência-piloto de 2007 até este ano de 2022, garantiu a oferta de

18 turmas, nas quais ingressaram 813 estudantes, e delas, 12 já foram concluídas, com 275 licenciados, estando 6 turmas em desenvolvimento no presente momento.

Atualmente, a oferta de vagas na LEdoC-UnB se destina a três áreas do conhecimento: Ciências da Natureza; Matemática e Linguagens, Artes e Literatura. Desde 2013, Matemática se constituiu uma área de habilitação separada da área de Ciências da Natureza. Tal desmembramento, necessário do ponto de vista teórico, para qualificação da formação docente em ambas as áreas – que estiveram juntos no curso da UnB de 2007 a 2012 – também possibilitou o aumento de 15 vagas no quadro de docentes da universidade para esse curso, totalizando 28 professores permanentes.

Após várias configurações da abrangência territorial da LEdoC-UnB nestes quinze anos, o curso atualmente recebe estudantes de territórios rurais de três estados: Goiás, parte de Minas Gerais e Distrito Federal. A maioria dos ingressantes vem, no período atual, das áreas rurais do Distrito Federal e Entorno; de Unai (Minas Gerais); das cidades de Flores de Goiás e Formosa (Goiás); do Território Quilombola Kalunga, que abrange os municípios goianos de Cavalcante, Teresina e Nova Roma, dos quais provém o maior número de estudantes da LEdoC-UnB nos últimos anos.

A Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília estrutura suas intencionalidades pedagógicas objetivando promover a formação de educadores do campo capazes de materializar em suas ações o exercício da práxis transformadora (VÁSQUEZ, 2011). Portanto, objetiva preparar um educador que seja capaz de favorecer a constante articulação entre as escolas do campo e as comunidades camponesas, entre escola e vida, ou seja, entre escola e trabalho, entre estudo e produção material da vida, a fim de que possam protagonizar processos educativos de resistência e contribuir com a transformação social mais ampla, que envolve a superação da lógica societal capitalista.

Esse projeto formativo, nascido da luta dos camponeses pelo direito à Educação Superior e pela formação específica de educadores do campo, tem como diferenciais: a institucionalização da oferta da Educação Superior em Alternância; a formação por áreas do conhecimento; a formação para gestão de processos educativos escolares e comunitários e a formação de docentes capazes de desencadear a transformação da forma escolar atual. Em razão desses diferenciais, a LEdoC-UnB tem despertado o interesse de muitos pesquisadores em investigar a formação que conduz, o que gerou até agora 27 pesquisas de mestrado e doutorado concluídas (MOLINA; ROCHA; SANTOS, 2019) e muitas outras em desenvolvimento.

Reafirmando as contribuições das Licenciaturas para mudanças também no âmbito interno das universidades, por promoverem a habilitação em todas as áreas do conhecimento, têm-se desencadeado paralelamente significativas ampliações e diversificações das áreas dos Programas de Pós-Graduação nos quais se realizam pesquisas sobre as inovações teórico-práticas materializadas pelas LEdoCs. É um fenômeno que se verifica em dezenas de IESs (MOLINA; ANTUNES-ROCHA; MARTINS, 2019), inclusive na UnB. Nos anos iniciais de sua oferta na Universidade de Brasília, as pesquisas sobre a LEdoC se concentravam no Programa de Pós-Graduação em Educação. Atualmente, há o registro dessas investigações em PPGs de diferentes áreas do conhecimento da Universidade: Ensino de Ciências; Linguística; Psicologia; Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional; Serviço Social; Comunicação; Artes; Psicologia; Geografia (MOLINA; ROCHA; SANTOS, 2019). Muitas dessas pesquisas

tratam dos(as) egressos(as) e, neste artigo, objetivando destacar as contribuições da LEdoC-UnB para os territórios, expõe-se a seguir alguns resultados dessas investigações.

Gomide *et al.* (2019) constataram que a dinâmica de atuação da LEdoC-UnB nas ações decorrentes da Alternância Pedagógica nas Comunidades do Território Kalunga, onde há muitos(as) egressos(as) e estudantes do curso, propicia relevantes avanços no fortalecimento do processo de educação, formação e organização social da população rural e quilombola da região. Esse estudo aponta a Alternância Pedagógica como importante alternativa metodológica de oferta da Educação Superior, que fortaleceu vínculos e inter-relações entre a universidade e as comunidades rurais locais por pelo menos quatro motivos: 1) apoio ao posicionamento político de egressos(as) em funções de liderança política e organizações coletivas diversas do território; 2) suporte para a ampliação da participação de jovens e mulheres em espaços de organização social, comunitária e política; 3) materialização de práticas formativas que trabalham a cultura como matriz formativa para a elevação dos níveis de consciência dos integrantes do território; 4) estímulo à autoria dos próprios sujeitos na proposição de iniciativas centradas num projeto de educação popular, cultural, formação e organização social.

A pesquisa de Brito (2017) constatou que a LEdoC-UnB, por sua organização curricular, epistemológica e metodológica, tem favorecido a formação de sujeitos para desenvolverem práticas pedagógicas nas escolas do campo e nas comunidades com estreitos vínculos com a Epistemologia da Práxis (MOLINA; BRITO, 2017). Por outro lado, verificou que os(as) egressos(as) estão atuando na docência, mas não somente na área e etapa para as quais foram habilitados.

Nessa mesma direção, Pereira (2019) analisou a atuação de egressas da LEdoC-UnB nas escolas do campo em Tangará da Serra, Mato Grosso. Concluiu-se que, ao atuarem na docência multidisciplinar por área do conhecimento e na gestão da Escola do Campo, os egressos conseguem promover substanciais transformações na forma escolar. O pesquisador destaca, ainda, que o envolvimento nas lutas da Educação do Campo, em associação ao processo formativo vivenciado na universidade, subsidia os(as) egressos(as) na atuação transformadora em seus territórios. É uma atuação que consiste em engajamento nas lutas por políticas públicas, nas transformações da organização do trabalho pedagógico das escolas do campo e na participação ativa em movimentos sociais e sindicais do campo.

Há licenciados(as) inserindo-se profissionalmente em diferentes espaços de gestão, não só escolares, mas também em associações e cooperativas, em sindicatos, em secretarias municipais, no Poder Executivo (municipal ou estadual), etc. (MOLINA; PEREIRA; BRITO, 2021; BRITO, 2017; GOMIDE *et al.*, 2019). Isso significa que os(as) egressos(as) ressignificaram suas formas de ler e intervir em seus territórios e, nesse processo, vão engendrando importantes redes de luta e resistência, a fim de continuarem a garantir sua reprodução material no campo, as tradições e culturas locais.

A questão do trabalho coletivo protagonizado pelos(as) egressos(as) foi o foco específico das pesquisas de Ferreira (2015) e Brito (2017), que ratificaram o trabalho fomentado pela LEdoC como força motriz que favorece o exercício da práxis, possibilitando a transformação da forma escolar e a formação emancipatória dos sujeitos.

Há pesquisas realizadas também no âmbito do fortalecimento das identidades e compreensão dos papéis sociais dos sujeitos do campo. Araújo (2016) verificou que a LEdoC-UnB contribuiu para que os sujeitos assumissem novos papéis sociais, fortalecendo suas atuações nas comunidades e escolas. Pereira (2014), direcionando sua investigação para as relações de gênero, constatou que a LEdoC facilitou o estremecimento da estrutura de dominação vivenciada pelas mulheres, possibilitando a elaboração de novos sentidos e significados em suas vidas e construindo estratégias de resistência em face das posturas de discriminação.

A LEDOC DA UFMG E OS RESULTADOS DAS PESQUISAS SOBRE A ATUAÇÃO DE SEUS(SUAS) EGRESSOS(AS)

A Licenciatura em Educação do Campo da UFMG, com sua implantação em 2005, promoveu uma mudança em relação ao ingresso de alunos naquela universidade, o que significou camponeses, sujeitos de direito por educação, ocupando a cena acadêmica. Esses sujeitos oriundos da luta histórica por terra e vida digna, resgatam, ressignificam e atualizam com suas presenças o sentido amplo, social e territorial da universidade.

Suas presenças demandam o permanente diálogo com os territórios de produção da vida de onde se originam. Daí, justifica-se a forma de organização curricular em dois tempos: Tempo Universidade (TU) e Tempo Comunidade (TC) que nos territórios materializam a Formação em Alternância. Metodologicamente, os diferentes tempos e espaços são educativos, e neles a crítica contínua aos contextos referentes à reprodução ampliada do capital no campo constituem elementos fundantes no processo formativo, favorecendo a elevação da consciência dos sujeitos camponeses na formação.

A LEdoC-MG tornou-se um importante marco nas políticas públicas de Minas Gerais. Com suas raízes no movimento pela Educação do Campo e catapultada pelos movimentos sociais, a licenciatura foi criada em 2005 e sua primeira turma tornou-se uma das referências no âmbito nacional, dando fundamento ao PROCAMPO a partir de 2007. Com o REUNI, o curso tornou-se regular na UFMG em 2009. Com a ampliação da política pelo Edital MEC 2/2012 (BRASIL, 2012), a LEdoC-MG passou a ser ofertada também de forma permanente por mais 3 Universidades Federais do estado: a do Triângulo Mineiro, a de Viçosa e a dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri.

Na UFMG, a LEdoC já formou, de 2005 a 2021, 15 turmas nas quatro áreas de conhecimento (CSH – Ciências Sociais e Humanas; CVN – Ciências da Vida e da Natureza; LAL – Língua, Artes e Literatura; Matemática). Na turma de 2005, os 60 alunos seguiram juntos na organização curricular até o terceiro período com a formação sobre concepções e práticas do professor do campo, e, a partir do quarto período, eles foram agrupados por cada área específica do conhecimento (CSH, CVN, LAL ou Matemática).

As mudanças no curso e na sua estrutura curricular foram acontecendo à medida que as condições para a consolidação e efetivação das turmas foram configuradas mediante as políticas e as condições internas e externas para a formação de professores na Universidade. Desse modo, em 2008, a oferta ocorreu para duas habilitações (CVN e LAL) e, em 2009, através do REUNI, houve a oferta regular para 35 alunos por turma.

Contando as duas primeiras turmas-piloto, nas quais ingressaram 133 alunos, mais as 13 turmas com 35 alunos a partir de 2009, com entradas alternadas entre as quatro áreas do conhecimento, ao todo ingressaram 588 alunos na LEdoC-MG.

De 2005 a 2021, o curso formou 4 turmas na área de Língua, Arte e Literatura, 3 na de Ciências Sociais e Humanidades, 4 em Ciências da Vida e da Natureza e 3 em Matemática. A LEdoC-MG está presente em quase todas as regiões mineiras, destacando-se as regiões norte, noroeste e Vales do Jequitinhonha e Mucuri, com número expressivo de egressos(as).

Sobre a atuação dos egressos(as) no Vale do Jequitinhonha e tendo como parâmetro o período de 2005 a 2011, destaca-se que:

De 2005 a 2011 formaram na Universidade Federal de Minas Gerais 144 (cento e quarenta e quatro) egressos da Licenciatura em Educação do Campo. Deste total, 26 (vinte e seis) nasceram no Vale do Jequitinhonha, o que equivale a 18% dos egressos. Esta é uma representatividade significativa, tendo em vista que o estado de Minas Gerais é ainda composto por mais 11 (onze) mesorregiões. (CARMO; MARTINS, 2021, p. 7).

O curso tem despertado o interesse de vários pesquisadores, que vêm discutindo os aspectos qualitativos dessa experiência formativa (CARVALHO, 2017; CONDE, 2016). Porém, somente a partir das investigações sobre o município de Rio Pardo (CARMO; MARTINS, 2021), do Núcleo de Pesquisa e Estudo sobre a Educação do Campo – NEPCAMPO, e de Ângelo (2019) e Carmo (2019) a respeito das reverberações do curso, com informações do ponto de vista censitário sobre os(as) egressos(as), começou a ser discutido o papel da formação em Educação do Campo na luta e na transformação social nos territórios.

O movimento de aproximação dos(as) egressos(as) com os territórios de suas ações ganha visibilidade com as pesquisas através de seus(suas) egressos(as) nos territórios mineiros, especialmente para entender qual o lugar que a formação ocupa. Em 2016 e 2017, destacaram-se duas pesquisas sobre a atuação de egressos(as) da LEdoC-UFGM, que está distribuída nas 11 mesorregiões do estado, sobressaindo-se as regiões do norte e noroeste mineiros e dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri.

A pesquisa "Territórios, comunidades tradicionais do campo e desenvolvimento sustentável: repercussões das ações dos sujeitos formados pela licenciatura da UFGM no norte de Minas Gerais, no município de Rio Pardo de Minas", sobre os licenciados em 2017, ressalta como a formação na LEdoC mobiliza os sujeitos camponeses no município, apresentando a força e a importância do sindicato como agente mobilizador. Constatou-se que foi pela atuação dessa entidade que a presença dos jovens na formação ocorreu com apenas 1 aluno em 2005, chegando a 47 em 2015, totalizando 48 licenciados(as), com participação de 38 (trinta e oito) na mencionada pesquisa, o que corresponde a 80% do total de egressos(as) do município.

As pesquisas sobre egressos(as) citadas anteriormente apontam como resultados da formação em Educação do Campo grande diversidade de atuações em áreas não escolares em variados cargos e de diferentes instituições: assessoria nas ações do sindicato, associações nas comunidades e práticas escolares com professores em

cargos efetivos ou designados nas escolas do campo no município. Outro elemento evidenciado foi que, através do curso e da atuação de seus licenciados, forma-se uma rede entre sujeitos e territórios em todo o estado de Minas, sobretudo no Vale do Jequitinhonha, em defesa da Educação do Campo, materializando a territorialidade e a espacialidade do curso e indicando a presença nas ações socioprofissionais dos egressos na luta pela terra e por educação no estado.

Importa, ainda, dizer que o curso torna concreta a permanência da educação dos camponeses como direito, bem como a ampliação do próprio campo epistemológico da Educação do Campo na instituição para além da formação inicial, tendo sido ampliado seu campo para a formação continuada, a pós-graduação e a pesquisa na Universidade. As investigações a respeito dos sujeitos formados na LEdoC-UFMG revelam a importância de sua atuação nos territórios de origem, como profissionais capazes de compreender as necessidades presentes nas escolas do campo. Por isso a importância de uma formação mais ampliada, mais abrangente, já que eles têm de dar conta de uma série de dimensões educativas inerentes ao campo. 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 e transformadora da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O texto apresentado procurou demonstrar, por meio da análise da atuação dos(as) egressos(as) em seus territórios, como os cursos de Licenciatura em Educação do Campo pesquisados contribuíram com a materialização do direito à Educação Superior para os sujeitos do campo, tendo as instituições pesquisadas lhes ofertado, nos últimos dezesseis anos, 4.046 vagas no ensino superior.

As pesquisas analisadas evidenciam que as LEdoCs propiciaram mudanças significativas não somente na lógica de organização da Universidade, pela ruptura com paradigmas hegemônicos de organização didático-pedagógica, mas também fomentaram movimentos práticos de egressos(as) nos territórios de origem, de modo a promover o avanço do projeto territorial camponês. Esse movimento efetiva-se em mudanças sociais nos territórios investigados, ao mesmo tempo em que várias pesquisas apontam significativa contribuição dessas práxis na produção do conhecimento na academia.

As experiências apresentadas ao longo deste artigo demonstram o quanto o processo de implementação e expansão das LEdoCs em contextos universitários distintos foi importante como política pública para a materialização de uma determinada concepção de formação docente, cuja leitura crítica do território é fundamental à compreensão do mundo. Assim o é por possibilitar pensar os sujeitos e, com eles, os espaços e suas formas de viver e permanecer no campo, em que terra, luta, trabalho, educação, território, cultura e identidade são referências fundamentais para a compreensão e transformação das contradições que envolvem a realidade desses sujeitos.

Tal fenômeno tornou-se objeto de estudo de diferentes pesquisas acadêmicas nas quais foi explicitada a relevância social dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo na afirmação do direito à educação dos povos do campo em diferentes sentidos:

na contribuição às práticas educativas e de organização dos movimentos sociais e comunitários do campo; na afirmação da identidade dos povos do campo, águas e florestas; na materialização da Alternância Pedagógica, que possibilita o exercício da práxis e estreitos vínculos entre a Educação Superior e a Educação Básica; na formação por área de conhecimento; nas inovações curriculares e de seus projetos pedagógicos; no trabalho coletivo comprometido com transformações sociais na escola e além dela.

Artigo recebido em: 04/03/2022

Aprovado para publicação em: 17/05/2022

DEGREE IN RURAL EDUCATION AND THE GUARANTEE OF THE RIGHT TO EDUCATION: RESEARCH CONTRIBUTIONS ON THE PERFORMANCE OF ITS GRADUATES

ABSTRACT: The article presents research results on the performance of graduates of the Degree in Rural Education from federal institutions in the North, Midwest, and Southeast regions of Brazil, aiming to demonstrate the importance of the courses in defense of Education for the peasants. The methodology of documental analysis of theses and dissertations on the graduates of the LEdoCs, of published articles that deal with this theme and of the Pedagogical Political Projects of the courses, was adopted. The results show the importance of the Degree in Rural Education in the territories in focus, by expanding access to Higher Education with a significant offer of vacancies aimed at peasant, as well as the importance of these forming courses in the process of knowledge production.

KEYWORDS: Rural Education. Teacher Training. Right to Education. Graduates.

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN DEL CAMPO Y LA GARANTÍA DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN: APORTES INVESTIGATIVOS SOBRE EL DESEMPEÑO DE SUS EGRESADOS

RESUMEN: El artículo presenta resultados de investigación sobre el desempeño de los egresados de la Licenciatura en Educación del Campo de instituciones federales de las regiones Norte, Centro-Oeste y Sudeste de Brasil, con el objetivo de demostrar la importancia de los cursos en defensa de la Educación para los campesinos. Se adoptó la metodología de análisis documental de tesis y disertaciones de los egresados de las LEdoCs, de artículos publicados que tratan de esta temática, además de los Proyectos Políticos Pedagógicos de los cursos analizados. Los resultados muestran la importancia de la Licenciatura en Educación del Campo en los territorios analizados, al ampliar el acceso a la Educación Superior con una importante oferta de vacantes dirigidas a campesinos, así como la importancia de estos cursos de formación en el proceso de producción de conocimiento.

PALABRAS CLAVE: Educación del Campo. Formación de Educadores. Derecho a la Educación. Egresos.

REFERÊNCIAS

ALENTEJANO, P. A hegemonia do agronegócio e a reconfiguração da luta pela terra e Reforma Agrária no Brasil. **Caderno Prudentino de Geografia**, Presidente Prudente, SP, n. 42, v. 4, p. 251-285, dez. 2020. Disponível em: <<https://revista.fct.unesp.br/index.php/cpg/article/view/7763>>. Acesso em: 10 jan. 2022.

ÂNGELO, A. A. **Um estudo sobre a prática político social de egressas da Licenciatura em Educação do Campo da FaE/UFMG**: possibilidades e desafios para a formação de educadores do campo. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

ANJOS, M. P. **Institucionalização da Licenciatura em Educação do Campo na Unifesspa**: avanços e contradições. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2020.

ARAÚJO, A. C. **Discursos que revelam o letramento acadêmico na (re)constituição identitária dos educandos da Licenciatura em Educação do Campo**. 2016. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2016.

ARAÚJO SILVA, H. S. **Política de formação de educadores do campo e a construção da contra-hegemonia via Epistemologia da Práxis**: análise da experiência da LEdoC-UFPA-Cametá. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

BARROS, O. F. **Territórios do currículo por áreas de conhecimentos na Licenciatura em Educação do Campo da UFPA, Baixo Tocantins/PA, no combate às encruzilhadas das colonialidades**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital n.º 2, de 23 de abril de 2008**. Chamada pública para seleção de projetos de instituições públicas de ensino superior para o PROCAMPO. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/edital_procampo.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital n.º 9, de 29 de abril de 2009**. Chamada pública para apresentação de projetos para criação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/edital_procampo_20092.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital n.º 2, de 31 de agosto de 2012**. Chamada Pública para seleção de IFES e de IFECT para criação de cursos de Licenciatura em

Educação do Campo. Brasília, DF, 2012. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13300-edital-02-2012-sesu-setec-secadi-31-agosto-2012-pdf&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**.

Brasília, DF: Presidência da República, [1988]. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 10 jan. 2022.

BRITO, M. M. B. **Formação de professores na perspectiva da Epistemologia da Práxis:**

análise da atuação dos egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2017.

CARMO, N. C. C. **Mapeando a Educação do Campo em Minas Gerais:** um estudo sobre

egressos da Licenciatura em Educação do Campo da UFMG (2005-2011) do Vale do Jequitinhonha. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação e Docência) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

CARMO, N. C. C.; MARTINS, M. F. A. **Mapeando a Educação do Campo em Minas Gerais:**

quem são e onde estão os egressos do LeCampo UFMG naturais do Vale do

Jequitinhonha. **RBEC**, Tocantinópolis, TO, v. 6, e12931, p. 1-23, 2021. DOI:

<<http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e12931>>. Disponível em:

<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/12931>>. Acesso em: 15 jan. 2022.

CARVALHO, C. A. S. **Representações sociais das práticas artísticas na atuação de**

professores do campo. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

CONDE, F. **Os professores de humanas de Jaboticatubas:** territorialidade e trabalho

docente no campo metropolitano. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

FARIAS, M. C. G. **Alternância Pedagógica na formação do educador:** contribuições da

Licenciatura em Educação do Campo a partir da UNIFESSPA. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

FERNANDES, B. M. Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais:

contribuição teórica para uma leitura geográfica dos movimentos sociais. **Revista Nera**, Presidente Prudente, ano 8, n. 6, p. 14-34, jan./jul. 2005. Disponível em:

MOLINA, M. C.; HAGE, S. A. M.; MARTINS, M. de F. A.; PEREIRA, M. F. R.

<<https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/1460>>. Acesso em: 22 jan. 2022.

FERREIRA, M. J. L. **Docência, escola do campo e formação**: qual o lugar do trabalho coletivo? 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2015.

FONSECA, J. D. **Relação universidade e educação básica**: estudo da experiência do PIBID/Diversidade da Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus de Abaetetuba. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

FREITAS, L. C. Escolas aprisionadas em uma democracia aprisionada: anotações para uma resistência propositiva. **Rev. HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 18, n. 4, p. 906-926, out./dez. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8654333/19019>>. Acesso em: 6 jul. 2021.

FRIGOTTO, G. A educação e o avanço da nova (ou extrema?) direita no Brasil. Entrevista cedida a J. F. Hermida e J. Lira. **Rev. Roteiro**, Joaçaba, SC, v. 45, e23215, p. 1-14, jan./dez. 2020. Disponível em: <<https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/23215/14306>>. Acesso em: 13 jul. 2021.

HAGE, S. M.; FARIAS, M. C. G.; ARAÚJO, H. S. Alternância Pedagógica como estratégia de formação dos educadores do campo no curso de Licenciatura em Educação do Campo. //: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL NORTE DA ANPED, 1., 2016, Belém. **Anais** [...]. Belém: Universidade Federal do Pará, 2016. p. 1938-1951. Disponível em: <http://www.ppgedufpa.com.br:7080/anpednorte/ANAIS_ANPED_NORTE_compressed.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2022.

GOMIDE, C. S. *et al.* Educação do Campo e Pedagogia da Alternância: experiência da UnB no sítio histórico e patrimônio cultural Kalunga. **RBEC**, Tocantinópolis, TO, v. 4, e7187, p. 1-27, dez. 2019. Disponível em: <<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/7187/16101>>. Acesso em: 22 jan. 2022.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2020**. Notas Estatísticas. Brasília, DF, 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areasde-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior>>. Acesso em: 10 jan. 2022.

LOPES E SILVA, M. C. **Caminhos da interdisciplinaridade**: da formação por área de conhecimento à prática educativa de egressos da Licenciatura em Educação do Campo PROCAMPO/IFPA, Campus de Castanhal, PA. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

MOLINA, M. C. Editorial: Resultados de pesquisas sobre os(as) egressos(as) das Licenciaturas em Educação do Campo no Brasil. **RBEC**, Tocantinópolis, TO, v. 6, e13419, p. 1-18, ISSN: 2525-4863, nov. 2021. Disponível em: <<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/13419/19290>>. Acesso em: 10 jan. 2022.

MOLINA, M. C.; ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, M. F. A. Dossiê: a produção do conhecimento na Licenciatura em Educação do Campo: desafios e possibilidades para o fortalecimento da educação do campo. **RBEC**, Tocantinópolis, TO, v. 24, e240051, p. 1-30, 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/kLbkvLHNmMNqTwYR6TW9Rym/?lang=pt>>. Acesso em: 08 jan. 2022.

MOLINA, M. C.; BRITO, M. M. B. Epistemologia da Práxis: referência no processo de formação inicial e continuada de formadores na Educação do Campo. *In*: MOLINA, M. C. (org.). **Licenciaturas em Educação do Campo e o ensino de Ciências Naturais: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar**. Brasília, DF: MDA, 2017, v. II, p. 337-376.

MOLINA, M. C.; PEREIRA, M. F. R.; BRITO, M. M. B. A práxis de egressos(os) da LEdoC UnB na gestão das escolas do campo: caminhos para resistência à Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar. **RBEC**, Tocantinópolis, TO, v. 6, e12965, p. 1-48, ISSN: 2525-4863, nov. 2021. Disponível em: <<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/12965/19310>>. Acesso em: 08 jan. 2022.

MOLINA, M. C.; ROCHA, E. N.; SANTOS, C. A. Riscos, potencialidades e desafios na consolidação da política de educação superior para os povos do campo na Universidade de Brasília (UnB). *In*: MOLINA, M. C.; HAGE, S. M. (org.). **Licenciaturas em Educação do Campo: resultados da pesquisa sobre os riscos e potencialidades de sua expansão**. Florianópolis: LANTEC /CED/UFSC, 2019. p. 296-332.

MOLINA, M. C.; SANTOS, C. A.; BRITO, M. M. B. O Pronera e a produção do conhecimento na formação de educadores e nas ciências agrárias: teoria e prática no enfrentamento ao bolsonarismo. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 14, e4539138, p. 1-25, jan./dez. 2020. DOI: <<http://dx.doi.org/10.14244/198271994539>>. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4539/0>>. Acesso em: 10 jan. 2022.

PEIXOTO DE CRISTO, A. C. **Formação em Alternância nas Amazôniaas**: a Licenciatura em Educação do Campo/UNIFAP-AP e as interfaces com a Educação-Trabalho-Território. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2021.

MOLINA, M. C.; HAGE, S. A. M.; MARTINS, M. de F. A.; PEREIRA, M. F. R.

PEREIRA, M. de L. S. **As contribuições da Licenciatura em Educação do Campo na transformação das relações de gênero: um estudo de caso com as educandas do assentamento Virgilândia de Formosa/GO.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2014.

PEREIRA, M. F. R. **A Licenciatura em Educação do Campo da UnB e a práxis docente na transformação da forma escolar a partir da atuação de suas egressas.** 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2019.

SANTOS, C. A. O golpe e a cassação do direito fundamental dos camponeses à Educação do Campo. **OKARA - Geografia em debate** (UFPB), João Pessoa, v. 12, n.º 2, p. 422-433, 2018. Disponível em:
<<https://www.periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/okara/article/view/41323/20698>>.
Acesso em: 22 jan. 2022.

SANTOS, J. **Licenciatura em Educação do Campo no território ribeirinho: desafios e potencialidades na formação de educadores para a resistência na Amazônia.** 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2020.

SOUSA DA SILVA, M. D. **Práticas educativas populares na Licenciatura em Educação do Campo, no Território da Amazônia Tocantina.** 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

TRINDADE, A. C. P. **Representações sociais de egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFPA: formação e atuação no contexto social do campo.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2016.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis.** 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

MÔNICA CASTAGNA MOLINA: Pós-Doutorado em Educação pela UniCamp (2013). Professora Associada da Universidade de Brasília (UnB), da Licenciatura em Educação do Campo, do Programa de Pós-Graduação em Educação, e do Programa de Pós-Graduação em Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável, da FUP-UnB. Desenvolve pesquisa sobre Educação do Campo, Formação de Educadores, Políticas Públicas, Reforma Agrária, Desenvolvimento Sustentável.
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9901-9526>
Email: mcastagnamolina@gmail.com

SALOMÃO ANTÔNIO MUFARREJ HAGE: Doutor pela Universidade de Wisconsin-Madison (1999) e Doutor em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São

Paulo (2000). É professor do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Linguagens e Saberes da Amazônia. Em pesquisas 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.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2859-1346>

E-mail: salomaohage53@gmail.com

MARIA DE FÁTIMA ALMEIDA MARTINS: Pós-doutoramento em Educação (2020). Atualmente é professora Titular da Universidade Federal de Minas Gerais, na Faculdade de Educação. Desenvolve pesquisa sobre Educação do Campo, Territórios e comunidades tradicionais.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9244-3404>

E-mail: falmartins.ufmg@gmail.com

MARCELO FABIANO RODRIGUES PEREIRA: Doutor em Educação pela Universidade de Brasília. É professor da Secretaria de Educação do Distrito Federal atuando no nível de coordenação intermediária. Na área de Educação, desenvolve pesquisas no âmbito da Formação de Professores; Educação do Campo, Interdisciplinaridade/formação por área do conhecimento e Organização do Trabalho Pedagógico.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9021-9596>

E-mail: marcelo.fabiano@edu.se.df.gov.br

Este periódico utiliza a licença *Creative Commons Attribution 3.0*, para periódicos de acesso aberto (*Open Archives Initiative - OAI*).

A ALTERNÂNCIA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA REGIÃO SUDESTE

MARIA ISABEL ANTUNES ROCHA

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil

SILVANETE PEREIRA DOS SANTOS

Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória, Espírito Santo, Brasil

RAMOFLY BICALHO

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Seropédica, Rio de Janeiro, Brasil

RESUMO: Este trabalho tencionou discutir a Alternância na formação de professores na região sudeste, mais especificamente na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Foi utilizada a metodologia de pesquisa bibliográfica com enfoque qualitativo. Entre as principais discussões realizadas, destaca-se a utilização da formação em Alternância organizada em tempo escola, tempo universidade e tempo comunidade como proposta pedagógica de organização do currículo nas licenciaturas citadas. Como opção pedagógica, destaca-se a aplicação da Alternância integrativa, ou seja, a intercomunicação entre os diferentes tempos e espaços formativos, bem como os referenciais do movimento da educação do campo no Brasil. Entre as mediações pedagógicas utilizadas para articulação do tempo escola/tempo universidade foram citados o Plano de Estudo, o Caderno da Realidade, como colocação em comum desenvolvidas na UFES, o Guia do tempo comunidade e a Jornada Socioterritorial na Licenciatura em Educação do Campo da UFMG e na UFRRJ. Foram utilizados os Grupos de Trabalho (GT) e o trabalho integrado como mediações que articulam os diferentes tempos formativos na formação de professores pelas universidades citadas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação do Campo. Alternância. Licenciaturas em Educação do Campo. Formação de professores.

INTRODUÇÃO

A Educação do Campo vem se constituindo por um paradigma que enfrenta esta temática à medida que considera a articulação entre o projeto de escola de campo e de sociedade como um de seus princípios estruturantes. O referencial que ilumina a Educação do Campo germina, nasce e frutifica na luta pela terra, pelos direitos a uma vida digna, pela relação igualitária entre homens e mulheres, pelo respeito às diversidades sexual e religiosa, pela distribuição de renda e dos bens produzidos pela sociedade de forma justa. Uma luta histórica que os movimentos sociais contemporâneos resgatam, ressignificam e atualizam deve-se à leitura de que a desigualdade social, econômica e política aumenta, fica mais aguda e mais injusta ao longo do tempo. Nesta perspectiva, o contexto assume centralidade, visto que se torna

imperativo lidar com o assunto quando se organiza um processo formativo. Desse modo, a proposta da formação de educadores do campo se alia ao propósito de construção de um modelo de sociedade e de campo comprometido com a sustentabilidade econômica, social, política e cultural.

Assim, as formas de organização dos tempos e dos espaços nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo passam a demandar um cuidado especial, pois se trata justamente da organização de um modo de formação docente que articula a concepção entre projeto de escola, projeto de campo e de sociedade. Sendo assim, organizar os tempos e espaços em Alternância nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo vem se constituindo como um desafio ao demandar das universidades um olhar diferenciado para a compreensão de conhecimento, de práticas e de objetivos formativos.

Ressaltamos a necessidade de discutir a Alternância na perspectiva de entender qual Alternância está sendo vivenciada nas licenciaturas em Educação do Campo, no contexto da formação de professores. Entendemos que a relação entre tempos e espaços diferenciados na formação dos educadores do campo requer pesquisa e aprofundamento para melhor compreensão de qual Alternância ou quais Alternâncias estão sendo construídas a partir da prática e da organização do trabalho pedagógico nas LEdoCs.

Portanto, este trabalho objetiva discutir a Alternância na Licenciatura em Educação do Campo na região sudeste a partir da experiência de três universidades federais dos estados de Minas Gerais, Rio de Janeiro e Espírito Santo. Para isso, utilizamos como referência os projetos pedagógicos dos cursos e a partir deles utilizamos como categoria a Alternância integrativa. Não pretendemos esgotar o tema, nem tampouco fazer uma discussão mais profunda, dada à natureza do trabalho em si. Destacamos, ainda, a importância de mais pesquisas que nos ajudem a compreender qual Alternância está sendo materializada, em nível superior, nas licenciaturas em Educação do Campo, na região Sudeste e no Brasil.

Como metodologia foi adotada a pesquisa bibliográfica cujas referências foram: os projetos pedagógicos dos cursos¹, Queiroz (1997), Marx e Engels (2009), Bicalho e Bueno (2016), Bicalho (2017), Antunes-Rocha, Diniz e Oliveira (2011), Antunes-Rocha, Martins e Machado (2012) e Gimonet (2007). A partir desses referenciais buscamos extrair o tipo de Alternância utilizada em cada uma das licenciaturas apresentadas e como acontece a articulação entre tempo universidade, tempo escola e tempo comunidade.

ALTERNÂNCIA: UM OLHAR SOBRE AS DIFERENTES CONCEPÇÕES

Antes de falarmos sobre as diferentes concepções de Alternância, apresentaremos brevemente o seu histórico. A Pedagogia da Alternância nasceu na França, em Lo-et-Garone, em 1935, a partir da organização dos agricultores que estavam insatisfeitos com a escola do seu tempo, que deslocava os sujeitos de suas realidades

para vivenciar uma escola no formato urbanocêntrico. No Brasil, essa pedagogia chegou à região Sudeste, no estado do Espírito Santo, a partir da prática das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), em 1969 (QUEIROZ, 1997).

A partir de então, a Pedagogia da Alternância se espalhou para as demais regiões do Brasil. Com o passar do tempo, essa forma de trabalhar alternada ganhou espaço em outras instâncias para além das escolas de educação básica. Ela chega à universidade a partir das experiências das Licenciaturas em Educação do Campo (LEdoC), em 2007, tendo como referência as experiências-pilotos citadas anteriormente.

De modo geral, a partir do aspecto teórico, podemos verificar várias concepções de Alternância sendo vivenciadas por diferentes sujeitos. A ideia da Alternância é que ela seja integrativa, ou seja, que ela possa articular os diferentes tempos e espaços formativos. Sendo a Alternância um elemento que articula o tempo escola ou tempo universidade e o tempo comunidade, compreendemos que a Alternância, nesse caso integrativa, seja aquela que coloca em permanente relação os tempos e os espaços pedagógicos do tempo universidade ou do tempo escola.

Queiroz (1997) fala de três tipos de Alternância: a falsa Alternância, a aproximativa e a integrativa. A falsa Alternância é aquela que propõe atividades a serem vivenciadas na universidade ou na escola e na comunidade, porém de forma desconexa, sem articulação entre esses dois momentos. Desse modo, não é possível estabelecer relação entre os diferentes tempos e espaços de aprendizagens e a construção do conhecimento. Quanto à Alternância aproximativa, constitui-se de momentos distintos de formação, mas que se aproximam em alguns pontos e constroem agrupamentos de atividades que se somam umas às outras, ou seja, as atividades do tempo universidade se somam àquelas do tempo comunidade. Desse modo, os dois tempos se aproximam, mas não se inter-relacionam. Já na Alternância integrativa, os tempos e espaços de formação se intercomunicam de modo intrínseco. Tempo universidade e tempo comunidade dialogam a partir das experiências e vivências dos estudantes em tempos e espaços diferenciados. Nessa perspectiva, a formação se dá de forma contínua em diversos espaços.

Na Licenciatura em Educação do Campo, optamos pela Alternância integrativa, ou seja, aquela em que o tempo universidade e o tempo comunidade se intercomunicam dialeticamente. Nesse sentido, a aprendizagem se dá tanto no tempo universidade (TU) quanto no tempo comunidade (TC). Vale ressaltar que não podemos compreender TU como tempo de aprendizagem das diferentes teorias e TC como tempo e espaço da prática. Em ambos os tempos, deve ser estabelecida a necessária relação entre teoria e prática. Então, nessa lógica, a realidade do estudante no tempo universidade e no tempo comunidade deve ser compreendida a partir da categoria totalidade. Conforme citam Marx e Engels (2009, p. 15), “[...] A realidade social é uma totalidade, ou seja, um conjunto de partes que, tendo o trabalho como sua matriz, vai se configurando ao longo do processo histórico-social [...]”.

Neste contexto, é importante destacar que há diferenças entre a vivência da Alternância nas escolas de educação básica e aquela vivida nas Licenciaturas em Educação do Campo. Nas escolas de educação básica, é praticada a Pedagogia da Alternância com todas as suas mediações pedagógicas: plano de estudo, caderno da

realidade, colocação em comum, caderno de acompanhamento, entre outros. Na universidade, percebe-se uma diferença na aplicação da Alternância. O fato é que essa discussão ainda não está fechada, ela está em construção. Portanto, nota-se que a Alternância praticada nas Licenciaturas em Educação do Campo não incorporou todas as mediações pedagógicas que são praticadas nas escolas de educação básica.

Entendemos que a natureza de uma e de outra, educação básica e formação universitária, apresenta necessidades diferenciadas, públicos diversos e contextos diferentes e todos esses aspectos dão à Alternância, no nível superior, uma característica específica. Ou seja, mantém-se o princípio da Alternância integrativa entre tempo universidade e tempo comunidade, porém não se assumem, integralmente, as mediações pedagógicas da Alternância (em alguns momentos foram chamados de instrumentos pedagógicos, tais como: plano de estudo, caderno da realidade etc.) vivenciadas nas escolas de educação básica. Precisamos de mais pesquisas que nos ajudem a entender melhor qual a concepção ou quais as concepções de Alternância vêm sendo desenvolvidas pelas licenciaturas em Educação do Campo.

Existem algumas licenciaturas em Educação do Campo que utilizam mediações pedagógicas da Alternância conforme sua origem no Brasil e outras que não utilizam nenhuma delas. Desse modo, fica evidente que esse tema carece de aprofundamentos e pesquisas. A dinâmica da vida universitária requer organizações e construção de relações sociais e institucionais diferentes daquelas estabelecidas no interior da dinâmica da escola de educação básica, contudo não podemos deixar de considerar a importante contribuição das escolas de Alternância para disseminação dessa proposta para as universidades. Na universidade, a Alternância é fortemente influenciada pelo encontro da vertente teórica do materialismo histórico-dialético presente no Movimento da Educação do Campo no Brasil. Essa aproximação trouxe para a Alternância outros elementos que ainda carecem de mais estudos.

Notamos que há a incorporação das categorias marxistas, tais como: relação teoria e prática, dialética, emancipação, relação educação e trabalho, entre outras, que têm influenciado a vivência da Alternância no ensino universitário. Compreendemos, por exemplo, que a articulação de tempo universidade e tempo comunidade, na universidade, tem sido materializada pela concepção da relação entre educação e trabalho, no sentido de entender os camponeses e camponesas pelo viés de classe. Essa compreensão marca de modo significativo a Alternância e traz para o debate a questão do trabalho no campo, a construção de um projeto de sociedade e de campo, bem como a luta pela construção de outro modo de produção para a comunidade humana.

É importante sinalizar que boa parte das licenciaturas em Educação do Campo, de acordo com Gimonet (2007), Begnami (2003) e Silva (2006), aprofundam, dentre outros, os seguintes elementos da Pedagogia da Alternância: 1) Plano de Estudo – constitui mediação pedagógica. É um método de pesquisa participativo, através de questionários, rodas de conversas, entre outros. Ele analisa os vários aspectos da realidade dos estudantes, promovendo relações entre vida e escola (SILVA, 2006); 2) Temas Geradores – têm como objetivo principal definir situações de interesses e motivações de educadores e educandos, numa determinada região. Os temas

geradores, demarcados por educadores, educandos, familiares e comunidade, podem dialogar com as disciplinas curriculares, planos de estudos e avaliações (BICALHO; BUENO, 2016); 3) Visita e Viagem de Estudo – têm como função observar, conhecer e comparar as diferentes realidades sociais, políticas e profissionais dos espaços visitados, com ênfase nas realidades vivenciadas pelos estudantes; 4) Intervenção e Palestras – estas atividades são muito valorizadas na Pedagogia da Alternância e garantem o contato dos educadores e educandos com as inúmeras experiências, individuais e coletivas, ligadas aos temas geradores e 5) Caderno da Realidade – É o elemento que permite a sistematização das pesquisas, ideias e ações provocadas pelo plano de estudo. A tendência é que o Caderno da Realidade, enquanto ferramenta utilizada diariamente, sofra, constantemente, inúmeras adaptações (BICALHO; OLIVEIRA, 2017).

ALTERNÂNCIA NAS LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA REGIÃO SUDESTE

Alternância na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Este tópico busca explicitar alguns dos princípios norteadores do Projeto Pedagógico Curricular (PPC) do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEC) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (PPC, 2014), especialmente, a maneira como o curso se estrutura a partir da Pedagogia da Alternância. O curso se destina à formação de educadores e educadoras para atuação nas escolas do campo que atendam às séries finais do ensino fundamental e ensino médio, situadas em contextos socioculturais diversificados, tais como: assentamentos da reforma agrária, áreas de produção agrícola familiar, comunidades rurais quilombolas, caixaras e os territórios da Baixada Fluminense.

Com duração de quatro anos, o curso forma docentes nas áreas de Ciências Sociais e Humanidades, com ênfase em História e Sociologia. Tem 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 e extensão; organizar a construção curricular a partir da Pedagogia da Alternância; estruturar o processo de construção do conhecimento a partir da organicidade dos estudantes e docentes nos GTs – Grupos de Trabalho; partir da perspectiva freireana de diálogo entre conhecimentos populares, científicos, intervenção na realidade e autoformação da juventude camponesa, com disciplinas nas áreas de Agroecologia, Meio Ambiente, Diversidade e Direitos Humanos. No âmbito da formação de educadores nas escolas do campo, o curso dialoga com as temáticas da Educação Especial, Educação Popular, Educação de Jovens e Adultos, Educação dos Povos e Comunidades Tradicionais, Artes e Filosofia.

A Licenciatura em Educação do Campo (LEC) da UFRRJ é realizada em oito etapas presenciais sob o regime de Alternância. Os estudantes passam parte da etapa formativa na universidade, período chamado de “Tempo Escola”, e parte dando continuidade à sua formação nos GTs – Grupos de Trabalho, vinculados ao “Tempo Comunidade”. Na Pedagogia da Alternância, Tempo Escola e Tempo Comunidade aliam-se, potencializando a relação teoria e práxis e os estudos da realidade.

No tempo comunidade, as atividades do Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão (NEPE) são extremamente importantes, embora também estejam presentes no Tempo Escola. O NEPE desenvolve atividades acadêmicas que têm como objetivo geral a “[...] articulação dos conhecimentos das áreas específicas com a abordagem pedagógica, enfatizando os processos e práticas de ensino-aprendizagem no ambiente escolar, tendo como característica a articulação entre ensino, pesquisa e extensão” (PPC, 2014, p. 32).

O Projeto Pedagógico Curricular (PPC) da LEC ainda aponta que os instrumentos pedagógicos utilizados ao longo do Tempo Comunidade são: estudos da realidade/pesquisa e práticas pedagógicas, o que inclui o mapeamento da situação educacional próxima a assentamentos da reforma agrária, áreas de pequena produção agrícola, comunidades quilombolas e territórios localizados na Baixada Fluminense. Nesses estudos, o(a) educando(a) pode acentuar sua formação como educador-pesquisador, realizando pesquisas e conhecendo situações pedagógicas concretas. Nos GTs, os educandos elaboram um trabalho escrito e apresentam seus estudos em grupo (Trabalho Integrado). A apresentação é apreciada pelos estudantes e docentes da UFRRJ, que comentam e apontam sugestões para as próximas pesquisas (BICALHO; ABBONÍZIO, 2016).

Vinculado ao trabalho integrado, há um esforço de produção de fontes de pesquisa que buscam reconstruir historicamente as localidades dos educandos a partir da produção de fontes históricas com base no registro audiovisual, fotografias e depoimentos. Somam-se a isso as excursões pedagógicas e visitas aos diferentes contextos da reforma agrária, escola família agrícola, agricultura familiar, comunidades quilombolas e assalariados rurais. Este procedimento é de fundamental importância, pois permite construir, coletivamente, uma análise da realidade da Educação do Campo no Estado do Rio de Janeiro, sob o ponto de vista de seus sujeitos sociais.

Importante sinalizar que, em relação à organicidade da LEC e o fortalecimento do Tempo Comunidade, foram aprovados os seguintes GTs – Grupos Temáticos: 1) Relações Raciais e Movimentos Sociais Negros; 2) Educação do Campo e Movimentos Sociais; 3) História Agrária e Social; 4) Agriculturas e Construções Rurais; 5) Educação e Questão Indígena; 6) Teatro, Cultura e Sociedade; 7) Lutas e Experiências dos(as) Trabalhadores(as): Conflitos Capital x Trabalho no Estado do Rio de Janeiro e Precarização na Educação; 8) Educação Patrimonial; 9) Música e Brasil Contemporâneo; 10) Educação, Diversidade(s) e Inclusão: Direitos Humanos e Cidadania; 11) Agroecologia (UFRRJ, 2016).

Nesse sentido, os educadores se dividem na orientação dos Grupos de Trabalho e os estudantes escolhem os GTs dos quais desejam participar. As pesquisas dos estudantes vinculadas aos grupos temáticos se materializam no trabalho integrado a ser apresentado por todos na última semana. Essa é uma nova organicidade como alternativa às dificuldades financeiras e ao sucateamento da universidade pública, tendo como principais objetivos: 1) realização da pesquisa dentro da área temática; 2) desenvolvimento da autoformação; 3) valorização da diversidade de espaços da Educação Popular; 4) vivência do diálogo entre teoria e prática; 5) aprofundamento dos

textos teóricos e conceitos em diálogo com as realidades pesquisadas nas temáticas; 6) implementação das atividades de extensão (BICALHO, 2017).

Formação em Alternância na Licenciatura em Educação do Campo – LECampo – UFMG

O LECampo-UFMG, em seus 17 anos de existência (2005-2022), tem um histórico que se articula com as lutas e conquistas da Educação do Campo. A primeira turma iniciou em 2005, com apoio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), em parceria com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e com organizações sociais vinculadas à Via Campesina (ANTUNES-ROCHA; DINIZ; OLIVEIRA, 2011). A segunda turma (implantada em 2008) teve o incentivo do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) e contou com a participação de 13 organizações sociais do campo (ANTUNES-ROCHA; DINIZ; OLIVEIRA, 2011). A partir de 2009, o curso foi incluído como curso regular na UFMG a partir do Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI (ANTUNES-ROCHA; MARTINS; MACHADO, 2012).

Nesse percurso, o LECampo já elaborou três Projetos Políticos Pedagógicos (UFMG, 2005; UFMG, 2008; UFMG, 2009) e está com o quarto em fase de aprovação nas instâncias acadêmicas. As questões centrais são relativas às demandas para a construção de um curso destinado à formação de professores para atuação no campo: em qual realidade escolar esse educador irá atuar? Como ela se organiza? Quais as suas necessidades? Que competências esse educador deve ter para atender às necessidades dessa realidade? Qual é o projeto político pedagógico para a educação a ser efetivada junto aos povos do campo? Que projeto social e educativo? Que proposta pedagógica? Quais processos educativos vivenciar na formação para a docência? Quais competências? Quais percursos acadêmicos? Neste sentido, um curso de formação para professores do campo deveria explicitar qual a sua concepção de educação e qual seu projeto de escola do campo. O trabalho no campo, a cultura camponesa, a ação coletiva e dos movimentos sociais e sindicais constituem matrizes formadoras na perspectiva de uma produção de conhecimento a serviço da emancipação de sujeitos historicamente excluídos no projeto capitalista de desenvolvimento brasileiro.

As respostas a essas questões foram traduzidas em elementos para a construção do Projeto Político Pedagógico (PPP), que aponta para a perspectiva de um curso com objetivos e formas de estruturação para formar educadores com competência técnica e compromisso político com o Projeto da Educação do Campo e de modelo de desenvolvimento de campo na lógica dos trabalhadores camponeses.

Outro ponto diz respeito à necessidade de avançar para além da disciplinaridade por meio da estratégia da formação por área do conhecimento (Matemática, Ciências Sociais e Humanidade, Linguagens, Artes e Literatura e Ciências da Vida e da Natureza) e a formação em Alternância. A preocupação com a gestão colaborativa, ancorada nos princípios do protagonismo, desafiou a universidade, estudantes, movimentos sociais e sindicais na formulação de estruturas e dinâmicas para garantir a participação dos sujeitos do campo (BEGNAMI, 2019).

Como premissa, os PPPs propõem superar a perspectiva da escola como o lugar da teoria e da comunidade, o lugar da prática. O TE é realizado na Faculdade de Educação/UFMG, campus Pampulha, em Belo Horizonte, e o TC na comunidade de origem dos licenciandos. (ANTUNES-ROCHA; DINIZ; OLIVEIRA, 2011). Os tempos são distribuídos em, aproximadamente, 35% da carga horária na comunidade e 65% na universidade. A relação entre esses tempos/espacos é realizada por meio de contatos virtuais e/ou presenciais com apoio de Monitores e dos docentes. O curso mantém, desde 2005, procedimentos que garantem a articulação entre estudantes e universidade no TC. Dentre eles, ressaltamos o Monitor, os Guias do Tempo Comunidade e os Trabalhos do Tempo Comunidade.

O Guia do Tempo Comunidade contém planos de aula elaborados por cada professor, incluindo os assuntos abordados no TE e as atividades a serem desenvolvidas no TC. O Guia nasceu com o propósito de ser uma mediação, um instrumento para orientar e organizar as atividades do TC. Ao longo do tempo, o Guia vem ganhando novos contornos, novos rumos. Os Trabalhos do TC trazem as sínteses dos estudos dos textos e os resultados das observações, entrevistas e intervenções feitas na realidade, como os Relatórios de Estágio e as Monografias. Em cada Trabalho existe a possibilidade de vivenciar a presença da terra como matriz formadora, os elementos da identidade cultural, os valores e as crenças, as práticas de produção, dentre outras.

Até 2014, os Monitores e Professores se deslocavam para as regiões de moradia dos estudantes e/ou faziam uso de ferramentas virtuais como e-mail, telefone, plataforma *moodle*, dentre outros para garantir o apoio acadêmico durante o TC. Após 2015, fez-se uma reflexão sobre as visitas e, nesse processo, foi construída a Jornada Socioterritorial como o tempo/espaco de integração, TC/TE em termos presenciais. O princípio da Jornada é garantir a presença de todos os estudantes em um mesmo município por um período de 3 a 4 dias. A escolha sobre o município é realizada de forma coletiva pelos estudantes no TE. No TC, cabe aos discentes que residem naquele município estabelecer contato com prefeituras, sindicatos, movimentos sociais, organizações não governamentais, dentre outros, visando à construção da proposta. Em seminário no TE, os estudantes desenvolvem estudos sobre as características (econômicas, sociais, culturais e políticas) do município escolhido para realizar a jornada. Após a exposição, são realizadas discussões e aprovação do Plano de Trabalho que será desenvolvido. No TE do ano seguinte, as atividades de preparação da Jornada são realizadas através de encontros em momentos especificamente destinados para tal finalidade. Estabelecem-se as tarefas para cada grupo de trabalho e organizam-se os preparativos necessários relativos ao deslocamento, hospedagem e alimentação.

A Jornada Socioterritorial é, para a formação de professores do LECampo, uma atividade pedagógica e política de formação e atuação nos territórios dos educandos da licenciatura. Esta ação tem como centralidade a materialização, através do diálogo, da articulação entre a universidade e os espacos de moradia e trabalhos dos educandos do curso. Dentro do princípio da Alternância e avançando na perspectiva pedagógica, este movimento exige que pensemos para além dos campos disciplinares instituídos. Estamos diante de novas necessidades e elementos desafiadores para a realização de

um trabalho integrado entre a extensão e os conteúdos de ensino e aprendizagem que, em nosso modo de pensar, não se resumem a propor atividades dentro daquilo que comumente é considerado interdisciplinaridade. Trata-se de um movimento teórico que busca garantir a possibilidade de compreender o fenômeno levando em conta as exigências já colocadas pela sua própria constituição na realidade, ou seja, trata-se de não perder o sentido de algo que já é interdisciplinar na sua origem.

Na atualidade, a experiência da LECampo com a organização dos tempos/espaços tem possibilitado a formulação do conceito Formação em Alternância como uma possibilidade para nomear e significar as práticas desenvolvidas. O termo foi incluído como verbete no Dicionário de Agroecologia e Educação (HAGE; ANTUNES-ROCHA; MICHELOTTI, 2021), já sinalizando um caminho para a construção conceitual da experiência desenvolvida na LECampo. Vale ressaltar que a conquista de marcos legais, como a inclusão da Alternância como formato de organização das atividades pedagógicas nas Normas de Graduação e da LECampo no Programa de Incentivo à Formação Docente (PIFD) do Ministério da Educação (MEC), fortalece e amplia as possibilidades da Alternância na LECampo.

Alternância na Universidade Federal do Espírito Santo – Campus Goiabeiras

A Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) iniciou em 2014 e adotou como perspectiva pedagógica a Pedagogia da Alternância com atividades distribuídas entre tempo universidade e tempo comunidade. No tempo universidade, os estudantes ocupam a universidade e vivenciam momentos de interação com o campus e demais sujeitos que permeiam esse espaço. O tempo comunidade é reservado para vivências nos movimentos sociais e sindicais do campo, nas cooperativas, associações e demais espaços culturais e coletivos existentes nas comunidades, além de estudo, aprofundamento teórico, pesquisas nas áreas do conhecimento ofertadas pelo curso e pela inserção na escola da comunidade. Além disso, é no tempo comunidade que os estudantes vivenciam o espaço da escola, ou seja, realizam a inserção na escola do campo e assim experimentam seus espaços, sua dinâmica, bem como interagem com os demais sujeitos da escola.

Na UFES, o tempo universidade acontece uma vez por mês, sendo três dias em cada mês. Nesse caso, o tempo universidade é iniciado na quinta e finalizado no sábado. Nesses dias, são distribuídas as aulas das diferentes disciplinas de cada uma das áreas do conhecimento citadas anteriormente.

Como elemento articulador entre tempo universidade e tempo comunidade, são utilizadas algumas mediações pedagógicas da Pedagogia da Alternância, a saber: Plano de Estudo e Caderno da Realidade. O Plano de Estudo é uma mediação que parte de um tema de pesquisa em que os estudantes elaboram perguntas norteadoras que serão aplicadas na realidade da comunidade e/ou da escola para produção de dados que contribuirão para melhor compreensão do tema pesquisado. O Caderno da Realidade (CR) consiste em uma mediação pedagógica que nasce do Plano de Estudo. No CR, são registradas as perguntas do Plano de Estudo, os dados obtidos a partir da

pesquisa, o texto da síntese individual dos dados levantados e a síntese coletiva, abrangendo a realidade da turma.

Em relação às mediações pedagógicas citadas, é importante trazer algumas problematizações importantes que têm inquietado educadores e estudantes. Entre elas podemos citar: a) a origem do tema gerador do Plano Estudo (PE); b) os temas de aprofundamento do PE; e c) quanto ao Caderno da Realidade, como fazer dessa mediação um espaço de registro que esteja em permanente análise durante a formação do acadêmico.

No que se refere ao tema do Plano de estudo, é importante destacar que a última atualização feita aconteceu da seguinte forma: os educadores, em um momento de diálogo com todos os estudantes, fizeram um levantamento de quais temas eram pertinentes à realidade de cada turma. Além disso, foram levados em consideração os momentos de estágio da turma de modo que alguns temas estão relacionados aos quatro momentos de estágio de cada uma das áreas. A questão central que está posta para essa abordagem é a pergunta feita por Arnholz (2020), “quem gera o tema gerador”, ao teorizar sobre o tema gerador do Plano de Estudo na Pedagogia da Alternância aplicada à educação básica. Entendemos que essa pergunta também é pertinente à aplicação do Plano de Estudo na Licenciatura em Educação do Campo da UFES (LEdoC), uma vez que o tema gerador deveria nascer de problemáticas e/ou potencialidades das comunidades de origem dos estudantes, sendo estes definidos mediante diálogo entre professores e estudantes, levando em consideração, entre outros aspectos, as temáticas referentes ao estágio. Cabe-nos perguntar como nasce o tema gerador na Alternância realizada na LEdoC.

No que se refere aos pontos de aprofundamento do Plano de Estudo, estes são selecionados pelos acadêmicos a partir dos dados obtidos na pesquisa. A proposta dessa atividade é suscitar o planejamento por área do conhecimento na medida em que as disciplinas procuram dialogar com os pontos de aprofundamentos oriundos do PE. Ou seja, após a definição dos pontos de aprofundamento, as diferentes disciplinas são convidadas a dialogar de modo interdisciplinar com o tema do PE, construindo um diálogo dentro da área de conhecimento na qual a turma está matriculada. Esse ainda é um desafio para a organização do trabalho pedagógico na LEdoC UFES. Até o momento de escrita deste texto, o curso não conseguiu materializar o planejamento por área do conhecimento, apesar de ser pensado a partir da docência multidisciplinar. Aqui é importante ressaltar que alguns passos estão sendo dados nessa direção. Em reunião de equipe, o grupo definiu a necessidade de iniciar uma reflexão sobre o processo de planejamento por área do conhecimento e, neste sentido, foi traçado um plano para sua implementação.

Assim, por enquanto, foram realizados dois momentos formativos com o grupo de professores para nos apropriarmos dos textos produzidos que versam sobre experiências de planejamento por área de conhecimento nas licenciaturas em Educação do Campo. Sabemos que esse é um processo que requer tempo de maturação da proposta por parte da equipe docente e dos estudantes, bem como estudo e pesquisa.

O importante é ressaltar que a equipe docente já se coloca na condição de refletir sobre essa temática.

Em relação ao terceiro ponto, o Caderno da Realidade como processo de permanente reflexão, ainda é um desafio na UFES estabelecer um movimento contínuo de interação entre tempo universidade e tempo comunidade na LEdoC para além do momento de registro da pesquisa do plano de estudo. É importante destacar que alguns professores têm utilizado o Caderno da Realidade em suas disciplinas, porém isso tem acontecido de modo isolado com um ou outro professor. O desafio é construir um diálogo permanente entre o Caderno da Realidade, as diferentes disciplinas do curso e as experiências vivenciadas pelos estudantes no tempo universidade e no tempo comunidade.

Outra questão importante a ser evidenciada é que a relação entre tempo universidade e tempo comunidade não se dá apenas por meio das mediações pedagógicas Plano de Estudo e Caderno da Realidade. Ela acontece também a partir da relação teoria e prática na organização das diferentes disciplinas que buscam estabelecer diálogo contínuo entre o arcabouço teórico e prático das disciplinas e a realidade das comunidades.

Desse modo, está no horizonte da LEdoC a consolidação de uma "Alternância integrativa" (QUEIROZ, 1997) entre TE e TC, porém ainda é um desafio que exigirá de professores, estudantes e universidade um esforço significativo no intuito de construir essa necessária articulação entre os diferentes tempos e espaços de formação a partir da Alternância integrativa.

Desse modo, é importante investir esforços no planejamento coletivo docente no intuito de materializar a proposta de planejamento por área do conhecimento, repensar os momentos de visitas às comunidades e às escolas do campo, melhorar a proposta dos temas geradores do Plano de Estudo, a aplicação do Caderno da Realidade e fortalecer o processo de auto-organização dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Alternância que tem sido materializada na formação de professores nas Licenciaturas em Educação do Campo, na região Sudeste, tem buscado se constituir na relação teoria e prática, na relação com os movimentos sociais no que se refere à identidade de classe trabalhadora do campo.

Ao longo dos anos, algumas mediações pedagógicas têm sido construídas nas licenciaturas citadas no sentido de possibilitar a relação entre tempo universidade, tempo escola e tempo comunidade. Entre as mediações utilizadas estão o Plano de Estudo e o Caderno da Realidade. Trata-se de uso comum no caso da LEdoC UFES. No caso do LECampo da UFMG, tem sido utilizado o Guia do tempo comunidade contendo planos de aula, temáticas abordadas no tempo escola e atividades a serem desenvolvidas no TC. Além do guia citado, a LECampo também utiliza a Jornada Socioterritorial realizada em uma comunidade de um dos estudantes com a presença de todos os estudantes e professores.

Na LEC da UFRRJ, as mediações utilizadas para articular os diferentes tempos formativos se dão por meio dos Grupos de Trabalho (GT) que têm referência no diálogo entre os saberes dos estudos, as diferentes teorias, a interação do estudante com a realidade de sua comunidade e a auto-organização dos estudantes. Esses GTs abordam diferentes temas distribuídos em eixos já citados anteriormente. Outra mediação utilizada na LEC é o trabalho integrado que está organizado em cinco eixos. O trabalho integrado é realizado na última semana do tempo escola.

Desse modo, observamos que a Alternância na formação de professores nas licenciaturas citadas tem o propósito de se situar na perspectiva da Alternância integrativa. Assim, notamos que esforços têm sido empreendidos no sentido de materializar a articulação e intercomunicação entre tempo universidade, tempo escola e tempo comunidade em tentativas de viabilizar e vivenciar a prática da Alternância integrativa na gestão de processos educativos escolares e comunitários.

Artigo recebido em: 04/03/2022

Aprovado para publicação em: 17/05/2022

THE ALTERNATION SYSTEM OF EDUCATION IN THE INITIAL TRAINING OF LICENSED TEACHERS IN RURAL EDUCATION IN THE SOUTH EAST REGION

ABSTRACT: This work has aimed to discuss the alternation system of education in teacher training in the Southeast region, more specifically at the Federal University of Minas Gerais (UFMG), Federal Rural University of Rio de Janeiro (UFRRJ) and Federal University of Espírito Santo (UFES). The methodology of bibliographic research with a qualitative approach was used. Among the main studies carried out, we highlight the use of training in the alternation system of education organized in school/university time and community time as an educational proposition for organizing the curriculum in the institutions mentioned earlier. As an educational option, the application of an integrative alternation system of education stands out, that is, the intercommunication between the different stages of education and spaces as well as the references of the rural education movement in Brazil. Among the pedagogical mediations used for the articulation of school/university time, the study plan, the real-life journal, the common placement developed at UFES, the community time guide, and the Socioterritorial Journey in the degree of Rural education of UFMG and UFRRJ utilized Working Groups (GT) and the integrated work as mediations that can articulate the different stages of education in the training of teachers of the mentioned universities.

KEYWORDS: Rural Education. Alternation System of Education. Degrees in Rural Education. Teacher Training.

ANTUNES-ROCHA, M. I.; SANTOS, S. P. dos; BICALHO, R.

LA ALTERNANCIA EN LA FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN DEL CAMPO EN LA REGIÓN SUDESTE

RESUMEN: Este trabajo tuvo como objetivo discutir la alternancia en la formación docente en la región Sudeste, más específicamente en la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG), la Universidad Federal Rural de Janeiro (UFRRJ) y la Universidad Federal de Espírito Santo (UFES). Se utilizó la metodología de investigación bibliográfica con enfoque cualitativo. Entre las principales discusiones realizadas, destacamos el uso de la formación en alternancia organizada en tiempo escuela/universidad y tiempo comunidad como propuesta pedagógica para la organización del currículo en las referidas licenciaturas. Como opción pedagógica se destaca la aplicación de la alternancia integradora, o sea, la intercomunicación entre los diferentes tiempos y espacios formativos, así como los referenciales del movimiento de educación de el campo en Brasil. Entre las mediaciones pedagógicas utilizadas para la articulación del tiempo escuela/universidad, el plan de estudios, el cuaderno de realidad, el lugar común desarrollado en las UFES, la guía del tiempo comunidad y la Jornada Socioterritorial en la licenciatura en educación en el ámbito de la UFMG y la UFRRJ se utilizan los Grupos de Trabajo (GT) y el trabajo integrado como mediaciones que articulan los diferentes tiempos formativos en la formación de profesores de las mencionadas universidades.

PALABRAS-CLAVE: Educación de el Campo. Alternancia. Grados en Educación de el Campo. Formación de Profesores.

NOTA

1 - Na UFMG este documento é chamado de Projeto Político Pedagógico, na UFRRJ e UFES é chamado de Projeto Pedagógico de Curso.

REFERÊNCIAS

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; DINIZ, Luciana de S.; OLIVEIRA, Ariane Martins. Percurso formativo da Turma Dom José Mauro: segunda turma do curso de Licenciatura em Educação do Campo da FAE-UFMG. *In*: MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Lais Mourão (orgs.). **Licenciatura em Educação do Campo**: registros e reflexões das experiências-piloto (UFMG; UnB; UFBA e UFS). Coleção Caminhos da Educação do Campo 5. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p.19-34.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Aracy Almeida; MACHADO, Maria Zélia. Tempo e espaços formativos no Curso de Licenciatura em Educação do Campo na UFMG. *In*: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Mara de F. Almeida; MARTINS, Aracy Almeida. (orgs.). **Territórios educativos na Educação do Campo**: Escola, Comunidades e Movimentos Sociais. Belo Horizonte: Autêntica, 2012, p. 199- 210.

ARNHOLZ, Erineti. Quem gera o tema gerador? Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

BEGNAMI, João Batista. Formação pedagógica de monitores das Escolas Famílias Agrícolas e alternâncias, 2003. Dissertação de Mestrado – Universidade Nova de Lisboa

BEGNAMI, João Batista. **Formação por alternância na licenciatura em educação do campo**: possibilidades e limites do diálogo com a pedagogia da alternância. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

BICALHO, Ramofly; ABBONÍZIO, Aline. A Pedagogia da Alternância e a Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ): o ensino médio e a formação de educadores do campo. **Dialogia**, São Paulo, n. 23, p. 69-79, jan./jun. 2016.

BICALHO Ramofly; BUENO, Marília da Costa Mello. Educação do campo, pedagogia da alternância e formação do educador. **Educação & Linguagem**, São Paulo, v. 19, n. 1, 189-204, jan.-jun. 2016.

BICALHO, Ramofly; OLIVEIRA, Jean Rubyo. Interfaces entre educação profissional e pedagogia da alternância. **Série-Estudos**, Campo Grande, MS, v. 22, n. 46, p. 195-212, set./dez. 2017.

BICALHO, Ramofly. História da educação do campo no Brasil e a pedagogia da alternância. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 20, n. 3, p. 79-90, set./ dez. 2017.

GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAs**. Petrópolis: Vozes, 2007.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MICHELOTTI, Fernando. Formação em Alternância. *In*: DIAS, Alexandre Pessoa *et al.*(orgs). **Dicionário de Agroecologia e Educação**. São Paulo: Expressão Popular, 2021. p. 429-437.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

PROJETO Político-Pedagógico da Licenciatura em Educação do Campo. Rio de Janeiro: UFRRJ, 2014.

QUEIROZ, João Batista Pereira de. **O processo de implantação da Escola Família Agrícola (EFA) de Goiás**. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1997.

ANTUNES-ROCHA, M. I.; SANTOS, S. P. dos; BICALHO, R.

SILVA, Lourdes Helena. Modalidades, representações e práticas de alternância na formação de jovens agricultores. **Revista da Formação por Alternância**, Brasília, v. 1, n. 2, p. 5-23, 2006.

UFMG - UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Curso de Licenciatura em Educação do Campo. Projeto Político Pedagógico**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 2005.

UFMG - UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Curso de Licenciatura em Educação do Campo. Projeto Político Pedagógico**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 2008.

UFMG - UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Curso de Licenciatura em Educação do Campo. Projeto Político Pedagógico**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 2009.

UFRRJ - UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO. **Projeto Pedagógico Curricular da Licenciatura em Educação do Campo**. Rio de Janeiro: UFRRJ, 2014.

UFRRJ - UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO. **Projeto Político-Pedagógico da Licenciatura em Educação do Campo**. Rio de Janeiro. 2016.

MARIA ISABEL ANTUNES ROCHA: Graduação em Psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais (1983), Mestrado em Psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais (1995) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2004). Pós-doutorado pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Campus Presidente Prudente. Pós-doutorado pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora Titular da Faculdade de Educação/Universidade Federal de Minas Gerais. Participa do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo (NEPCAMPO/FaE-UFMG), do Núcleo de Pesquisa Internacional em Representações Sociais (NEARS), do Grupo de Estudos e Pesquisas em Representações Sociais (GERES) e do Grupo de Estudos em Educação, Mineração e Meio Ambiente (GEMA).

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4044-6723>

E-mail: isabelantunes@ufmg.br

SILVANETE PEREIRA DOS SANTOS: Doutora e Mestre em Educação pela Universidade de Brasília. Graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia. Experiência em docência de nível superior no curso de pedagogia com as disciplinas de estágio em ambiente não escolar, políticas e gestão da educação básica, gestão educacional, Trabalho de conclusão de curso e metodologia científica.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9814-1781>

E-mail: silviapsantos@yahoo.com.br

RAMOFLY BICALHO: Graduação em História: bacharelado e licenciatura pela Universidade Federal Fluminense, ano de 1999. Licenciatura em Pedagogia pela UERJ / CEDERJ, ano de 2011. Especialização em educação: formação do educador de jovens e adultos trabalhadores, na UFF, ano de 2001. Mestrado em educação pela Universidade Federal Fluminense, concluído em 2003. Doutorado em educação na UNICAMP no ano de 2007. Pós-Doutorado em Educação na Universidade Federal Fluminense. Atualmente é Professor Associado II na UFRRJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Instituto de Educação, Departamento de Educação do Campo, Movimentos Sociais e Diversidade – DECAMPD.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0571-6481>

E-mail: ramofly@gmail.com

Este periódico utiliza a licença *Creative Commons Attribution 3.0*, para periódicos de acesso aberto (*Open Archives Initiative - OAI*).

POLÍTICA, EDUCAÇÃO E INTELCTUAIS: A EXPERIÊNCIA EDUCATIVA DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO

JOSÉ HENRIQUE SINGOLANO NÉSPOLI

Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Uberaba, Minas Gerais, Brasil

RESUMO: Este artigo analisa a experiência educativa construída pela Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (Lecampo/UFTM). Acompanhando desde a sua origem, enquanto política pública de educação direcionada às populações do campo, até as características que ela assumiu a partir da interação de sua proposta político-pedagógica com os territórios e sujeitos nela envolvidos. Apoiado na observação empírica e na pesquisa bibliográfica, o texto procura assinalar a importância e a dimensão que a participação e o protagonismo desses sujeitos e territórios assumiram na constituição desta experiência de educação popular na universidade brasileira, voltada para a formação de educadores e educadoras comprometidos com as lutas e os interesses dos povos do campo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Popular. Licenciatura em Educação do Campo. Territórios e Sujeitos.

POLÍTICA EDUCACIONAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO

Diante da experiência da Comuna de Paris de 1971, primeiro governo operário da história, Karl Marx (2011) observou, refletindo sobre os caminhos da emancipação humana, que não bastava aos trabalhadores e oprimidos a conquista do poder de Estado para que fosse possível se implementar um projeto de transformação social. Era necessário também que eles transformassem a própria estrutura de classe do poder de Estado e de sua atuação política, atribuindo-lhes um caráter socializante e emancipador, direcionando a intervenção estatal para o enfrentamento, erradicação e superação das diversas formas de exploração, opressão e desigualdades vigentes na sociedade.

Muito já se discutiu, nos meios políticos e intelectuais, sobre o caráter de “aliança de classes” dos governos populares encabeçados pelo Partido dos Trabalhadores no Brasil (SINGER; LOUREIRO, 2016). Por um lado, eles incorporaram os interesses fundamentais das classes dominantes, promovendo o avanço da mercantilização e da financeirização do país, reproduzindo vários elementos da estrutura política e econômica da sociedade brasileira. Mas, por outro, abriram espaço para a incorporação de certos interesses dos trabalhadores e das camadas populares, o que permitiu a implementação de algumas políticas públicas que apresentavam importantes elementos transformadores em seu conteúdo que, em termos de políticas de Estado, representaram o que de mais emancipatório o país já conheceu em sua história de país colonial e subordinado.

Para muitos pesquisadores, educadores e militantes, um exemplo importante de política emancipatória, desenvolvida nesse período, foram as políticas educacionais

criadas e orientadas para a Educação do Campo. Como assinala Mônica Molina (2011 apud ANTUNES-ROCHA; MARTINS, 2011), as políticas de Educação do Campo foram resultado direto da luta dos trabalhadores e dos povos do campo pelo direito à educação e por uma política educacional emancipatória para o campo brasileiro, de caráter libertador, associada à luta dos movimentos sociais pelo direito à terra, ao trabalho, à natureza, à educação.

Neste artigo, atemo-nos unicamente à análise da política de Licenciatura em Educação do Campo¹. De um ponto de vista institucional, a Licenciatura em Educação do Campo consiste numa política pública de ação afirmativa, que tem por objetivo inserir os povos do campo na universidade por meio da criação de cursos de graduação, de nível superior, voltados para a formação de educadores e educadoras especializados para atuarem nas escolas do campo, com uma proposta político-pedagógica própria, fundada nos princípios da educação popular e da educação do campo. Como assinalam Molina e Sá (2012), a relevância e a riqueza dessas experiências educativas fizeram delas uma referência para a reflexão e elaboração de políticas públicas emancipatórias na área da educação.

Retornando as reflexões de Marx e Engels sobre a educação, eles entendiam que a formulação de uma política educacional emancipadora deveria caracterizar-se pelo esforço de universalizar o direito à educação para todos os seres humanos, superando a exclusão e as desigualdades de classe, raça e gênero no acesso à educação. Concomitantemente, por outro lado, essa política educacional deverá ocupar-se também em libertar a educação e a escola da ideologia das classes dominantes, de suas concepções de mundo e práticas sociais, que fundamentam e reproduzem a dominação burguesa e a ordem social capitalista (LEHER, 2017).

De acordo com essa perspectiva, a classe trabalhadora, na luta pela escola pública, precisa ter como horizonte a ideia de que todos os seres humanos têm direito à educação e que é dever do Estado fornecer uma educação de qualidade. No entanto, o Estado não pode ser por si mesmo o educador do povo, pois o Estado na sociedade capitalista encontra-se incrustado pelos interesses das classes dominantes. Por isso, afirmava Marx (1975 apud LEHER, 2017, p. 59), “é o Estado que necessita de uma muito rude educação pelo povo”, ou seja, uma política educacional emancipadora teria que colocar a escola pública sob controle dos trabalhadores, assentada na participação da comunidade, dos educadores, dos movimentos sociais. Somente assim a educação poderia ser colocada a serviço da libertação dos oprimidos.

Florestan Fernandes também defendeu posições muito próximas a essas diante da realidade brasileira (FERNANDES, 2020). Para o sociólogo e militante, uma política transformadora no quadro da educação brasileira deveria promover uma radical democratização do acesso ao ensino de toda a população, garantindo a todos, trabalhadores e excluídos, o direito à educação, à permanência na escola e ao ensino de qualidade. Fernandes (2020) ainda chama a atenção que este processo de incorporação das classes subalternas ao plano da cidadania e dos direitos tem sido continuamente bloqueado pelas classes dominantes em função do caráter exploratório e predatório da dominação burguesa no Brasil, de tal maneira que a exclusão do direito à educação, a escolarização precária e a falta de interesse (diria mesmo oposição) das elites em

NÉSPOLI, J. H. S.

resolver o problema educacional expressam algumas das características marcantes e estruturais de uma sociedade capitalista e dependente como a brasileira (NOVAES; OKUMURA, 2020).

Por outro lado, uma política educacional emancipadora, a ser implementada por forças contra-hegemônicas, deveria promover uma reorientação político-pedagógica em relação ao ensino capitalista, tendo por objetivo transformar a educação em “meio de autoemancipação coletiva dos oprimidos e de conquista do poder pelos trabalhadores” (FERNANDES, 2020, p. 29), de modo que ela contribua, como afirma Fernandes (2020), para promover as transformações democráticas que a república burguesa tem bloqueado (descolonização, libertação nacional, universalização e efetivação dos direitos etc.). Ou seja, uma educação emancipadora deve também se constituir, no sentido que Paulo Freire lhe atribuía, como num instrumento de tomada de consciência, de formação de sujeitos e de transformação da realidade.

Isso posto, é exatamente pelas características que possuem as políticas de Licenciatura em Educação do Campo, tanto nos seus objetivos formativos quanto no protagonismo dos trabalhadores, dos movimentos sociais e dos povos do campo, que elas representam uma política educacional com importantes elementos emancipatórios em sua práxis (MOLINA; SÁ, 2011).

Primeiramente, é preciso ter claro que a criação dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo (um curso de graduação destinado a formação de professores para atuarem nas escolas das comunidades rurais, indígenas, quilombolas, assentamentos etc., sob a perspectiva da educação popular) representou uma importante conquista no plano da política nacional de educação destinada às populações do campo no Brasil.

A importância e o significado dessa política educacional só podem ser devidamente compreendidos quando levamos em consideração o processo de formação da sociedade brasileira, em que o campo se constituiu historicamente como o eixo central da produção da riqueza, mas também da exploração do trabalho e da terra no país. Os ciclos econômicos que marcaram a história e a constituição do Brasil (pau-brasil, cana-de-açúcar, mineração, café, agronegócio etc.) foram acompanhados de diversas formas de trabalho escravo ou sem direitos, que viabilizaram a concentração da terra, do poder e do conhecimento na sociedade brasileira. Desde a colonização até os dias atuais, as populações do campo foram objeto de uma dura “pedagogia”, fundada na expropriação da terra, nos deslocamentos forçados, na desorganização de suas culturas e identidades coletivas (ARROYO, 2014). Esses regimes de opressão e exploração impostos aos povos e trabalhadores do campo, historicamente, tiveram como uma de suas expressões mais evidentes a brutal exclusão dessas populações do direito à educação.

Essa desigualdade no acesso das populações do campo à educação ainda persiste de forma muito marcante na sociedade brasileira, ainda mais em se tratando do acesso à universidade. Conforme demonstram os dados do INEP de 2010, a taxa de analfabetismo na zona rural é de 23,3%, índice três vezes superior ao analfabetismo na zona urbana, que é de 7,6%. A média de escolarização da população do campo (com idade de 15 anos ou mais) é de 4,5 anos de permanência na escola, enquanto na zona urbana é de 7,8 anos. No que se refere ao ensino superior, a taxa de jovens na universidade (escolarização líquida) na zona rural é de apenas 3,2%, enquanto na zona urbana é de 14,9%. Quanto à formação dos docentes, do conjunto de professores que

atuam nas escolas do campo, 61% deles não possuíam formação de nível superior (MOLINA, 2015). Esses poucos dados já nos permitem ter uma noção do universo de exclusão e desigualdade que ainda vigora na sociedade brasileira no que se refere ao acesso das populações do campo ao direito à educação.

Portanto, não se pode perder de vista que a Licenciatura em Educação do Campo é uma política pública originada das lutas dos trabalhadores e dos movimentos sociais do campo por terra, trabalho e direitos. Os objetivos dessa política educacional consistem em promover o acesso em massa das populações do campo ao ensino superior, tendo em vista promover uma melhoria da qualidade do ensino nas escolas rurais, contribuindo para fortalecer a educação, a cultura, o conhecimento e a consciência crítica dos povos e trabalhadores do campo, visto como parte da estratégia de se permanecer trabalhando e vivendo no campo.

Nesse sentido, a proposta educativa desenvolvida na Licenciatura em Educação do Campo busca fundamentar-se numa pedagogia fundada na centralidade da terra, do trabalho, da cultura e das lutas sociais, numa concepção de educação popular que rompe com o modelo de “educação bancária” (FREIRE, 1978), instrumento de reprodução da ordem social capitalista, para se preocupar em atrelar os processos educativos às lutas emancipatórias dos trabalhadores e oprimidos, do campo e da cidade.

Importante observar, tendo isso em vista, que essa política educacional não foi elaborada pelo Banco Mundial, pelo FMI, ou sob a orientação de qualquer outro centro do neoliberalismo (LEHER, 1999; NEVES, 2005), mas foi gestada a partir das lutas dos movimentos sociais do campo e com a participação deles.

Por essas características, a política de Licenciatura em Educação do Campo se constituiu numa referência de política educacional emancipadora entre pesquisadores, militantes e educadores, pois, ao mesmo tempo em que procura democratizar o acesso ao ensino superior, enfrentando uma marca estrutural do capitalismo brasileiro, que é a exclusão dos trabalhadores e dos povos do campo do direito à educação e à permanência na escola, por outro lado, ela se orientou no sentido de construir experiências de educação popular para transformar a educação em instrumento de emancipação humana, fundada numa concepção crítica da realidade, orientada para a formação de sujeitos e vinculada às lutas dos trabalhadores, dos movimentos sociais, das comunidades rurais, dos territórios. O que caracteriza a Licenciatura em Educação do Campo como uma política educacional e uma experiência educativa vinculada a um projeto contra-hegemônico de campo e de sociedade, contraposto ao modelo do agronegócio e do capital.

LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO (UFTM): SUJEITOS E TERRITÓRIOS NA CONSTRUÇÃO DE UMA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO POPULAR

Como vimos, de acordo com a proposta político-pedagógica da Licenciatura em Educação do Campo, o processo de formação de educadores e educadoras do campo deve-se dar vinculado às lutas dos sujeitos e dos territórios envolvidos. Tomando por referência as ideias de Paulo Freire (1978), entende-se que entre os pressupostos

fundamentais, na construção de processos de educação popular e emancipadora, está a participação dos educandos, da comunidade, dos movimentos sociais na vida escolar e no cotidiano do processo educativo. Somente por meio do fortalecimento da participação das classes subalternas pode-se construir uma educação democrática, plural e transformadora, que procure integrar a teoria e o conhecimento com a intervenção na realidade junto aos sujeitos coletivos da classe trabalhadora e das camadas populares.

Por isso, a proposta da Licenciatura em Educação do Campo parte da compreensão da necessária vinculação entre a educação e o mundo da vida dos sujeitos envolvidos nos processos formativos. O reconhecimento dos sujeitos coletivos do campo é um dos princípios estruturadores da Educação do Campo, visando incorporar a cultura camponesa como eixo da atividade pedagógica, como uma forma de participação e valorização dos saberes do campo no processo de formação de professores. Deste modo, afirma-se que os sujeitos educativos da Licenciatura em Educação do Campo estão assentados no tripé: universidade, comunidade e movimentos sociais. Eles participam dentro de um processo coletivo de formação de professores, a partir de uma concepção integral de educação, em que os espaços da comunidade, da casa, do trabalho, da cultura e das lutas sociais também constituem importantes territórios educativos (ANTUNES-ROCHA; MARTINS, M.; MARTINS, A., 2012).

Partindo dessa perspectiva político-pedagógica, a realidade dos educandos, a história dos territórios, as lutas dos povos do campo são elementos constitutivos do processo educativo e da própria conformação do curso enquanto experiência educativa. Neste sentido, a implementação da política de Licenciatura em Educação em Campo em âmbito nacional, por meio das universidades públicas federais, na medida em que ela foi se fundindo com os diferentes territórios (das diferentes regiões do país) e com determinados sujeitos, movimentos e culturas do campo (camponeses, indígenas, quilombolas, assentados etc.), foi dando origem a uma diversidade de experiências de educação popular com características particulares, conforme os sujeitos e os territórios que ela abrangia. De modo que, uma questão relevante, em torno da qual se constituiu todo um campo de pesquisa, que trata do processo de expansão, institucionalização e territorialização das Licenciaturas em Educação do Campo, consiste em observar de que modo esta política educacional foi se materializando na forma de experiências educativas concretas nas diversas universidades por todo o país (MOLINA, HAGE, 2019).

Neste artigo, analisaremos especificamente a experiência educativa do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (Lecampo/UFTM), situada no município de Uberaba, Minas Gerais.

A Lecampo/UFTM foi criada no ano de 2014, com habilitações nas áreas de conhecimento de Matemática e Ciência da Natureza². Em seu processo de implementação e consolidação na universidade³, a Licenciatura em Educação do Campo foi se constituindo a partir do diálogo e do enraizamento junto a determinadas comunidades e territórios, junto aos quais ela atua e se constitui enquanto política pública e experiência educativa: Triângulo Mineiro, Noroeste de Minas, Norte de Minas e Sul da Bahia. A partir da participação e da observação empírica desse processo, entendemos que um mapeamento desses territórios, de suas lutas e sujeitos é fundamental para se compreender as características que a Lecampo/UFTM foi assumindo.

A região do Triângulo Mineiro é um dos territórios que compõem a Lecampo/UFTM. Esta região é marcada pela forte presença do modelo do agronegócio; por exemplo, o município de Uberaba, onde está situada a universidade, encontra-se entre as primeiras cidades com maior produção de cana-de-açúcar e de gado Zebu de todo o Brasil. Neste contexto, os estudantes que ingressam no curso são oriundos, principalmente, de assentamentos da reforma agrária, de pequenos municípios da região e da cidade de Uberaba. O perfil desse aluno é fundamentalmente de trabalhadores e trabalhadoras, geralmente adultos, já com uma experiência de vida acumulada. Entre os que provêm de uma realidade mais urbanizada, muitos já viveram no campo, mas passaram por um processo de êxodo rural, expulsos da terra, em função da estrutura agrária e do caráter concentrado da terra devido à abrangência do modelo do agronegócio na região. Diversos alunos já tiveram contato ou participação em movimentos sociais, do campo ou da cidade, de modo que trazem para a universidade e para o processo educativo esta bagagem de vida e militância, de trabalho e estudo.

Outro território abrangido pela Lecampo/UFTM é a região do Norte de Minas (região com um dos menores Índices de Desenvolvimento Humano - IDH do estado de Minas). Os alunos provêm, principalmente, de povoados rurais e comunidades geraizeiras localizadas no município de Rio Pardo de Minas (MG). Esta é a região com maior número de estudantes participando do curso. Comunidades geraizeiras são comunidades tradicionais camponesas que combinam agricultura familiar com preservação da natureza e atividades de extrativismo sustentável junto ao Cerrado. Além disso, os geraizeiros também se constituem como movimento social de luta pela terra, de defesa do território e de sua identidade. Lutam também pela preservação das águas e das nascentes que estão sendo destruídas, envenenadas e apropriadas por grandes empreendimentos de empresas transnacionais. Atualmente, essas comunidades rurais vivem ameaçadas pelo avanço do agronegócio do eucalipto e da mineração sobre suas terras. Nesse sentido, esses alunos agregam ao curso reflexões sobre saberes tradicionais, comunidades camponesas, movimento geraizeiro, de luta pela terra, pela água e pela natureza, além de exemplos de resistência e superação das desigualdades sociais e das dificuldades no acesso ao direito à educação.

A Lecampo/UFTM também se enraizou junto à região do Noroeste de Minas, região com menor taxa de urbanização do estado, marcada pelo predomínio da agropecuária e da mineração. Neste contexto, os ingressos no curso são essencialmente jovens formados pela Escola da Família Agrícola de Natalândia/MG (EFAN). Esta escola fica dentro de um assentamento da reforma agrária e foi criada a partir da iniciativa das famílias assentadas. A escola recebe alunos de toda a região Noroeste do estado e constituiu um fluxo constante de estudantes em direção a Lecampo/UFTM. A experiência educativa das EFAs no Brasil constitui uma das referências da proposta de Educação do Campo na atualidade, trabalhando os princípios e as metodologias de uma educação articulada à vida das famílias camponesas, associada a uma concepção integral da educação, que associa trabalho, educação e cultura. Deste modo, a presença desses sujeitos e o vínculo com a experiência da EFAN têm contribuindo muito para a construção do curso, servindo como referência de escola do campo.

NÉSPOLI, J. H. S.

Por fim, a Lecampo/UFTM contou também, ainda que em menor quantidade, com alunos do Sul da Bahia, oriundos de assentamentos da reforma agrária situados no município de Santa Cruz Cabrália/BA, região denominada como “Costa do Descobrimento”, em referência a “chegada” dos portugueses no Brasil. Além da carga histórica desse território, boa parte dos alunos vem de assentamentos dirigidos pelo MST, trazendo a presença desse movimento para o curso, com suas experiências de luta, de organização, de educação, de produção etc. Entre os assentamentos da região, destaca-se o trabalho da Escola Municipal Paulo Freire, também uma conquista da luta dos sem-terra e dirigida com a participação do MST. Ela consiste num exemplo de escola do campo fundada na “pedagogia do movimento”, assimilando suas práticas, como a mística, o trabalho coletivo, a perspectiva crítica, a agroecologia etc. As escolas do MST constituem outra importante referência dentro do movimento de Educação do Campo.

Essa diversidade e a participação desses territórios, com suas histórias, lutas e sujeitos, foram determinantes na configuração da Lecampo/UFTM enquanto experiência educativa. A reflexão sobre o conjunto de temas, as histórias e as lutas que esses territórios e sujeitos trazem para a universidade compõem uma parte substancial do processo de formação, que incide diretamente sobre as atividades de ensino, pesquisa e extensão realizadas pelo curso. Com isso, a Lecampo/UFTM tem apresentado um processo de formação de professores articulado em torno de temas como luta pela terra, reforma agrária, movimentos sociais, comunidades tradicionais camponesas, condições de vida e trabalho no campo, preservação da natureza e da água, agroecologia, escolas do campo, pedagogia do movimento.

A construção desse espaço coletivo de formação só é possível graças a outro instrumento da Educação do Campo, o regime de alternância, que consiste numa organização diferenciada do calendário escolar (ANTUNES-ROCHA; MARTINS, M.; MARTINS, A., 2012). Na Lecampo/UFTM, o regime alternância assumiu uma periodicidade semestral, com os períodos de aula, em tempo integral, concentrados em dois tempos: o “Tempo Escola”, ao longo do ano (janeiro e julho), que é seguido por um período de “Tempo Comunidade”, em que os alunos, nos seus territórios, desenvolvem as atividades de pesquisa, de extensão, de estágio etc. Foi essa dinâmica de alternância que permitiu reunir essa diversidade de sujeitos e territórios que compõem a base do curso e que se expressam tanto nos momentos formais do processo de ensino-aprendizagem como nas aulas, nos debates, nas apresentações, nos semanários, nos espaços coletivos, nas pesquisas de campo, nos eventos, como também nos espaços não formais, nas conversas, nos lanches, nos momentos de socialização, no alojamento etc.

Assim, o diálogo e a articulação desses sujeitos e territórios foi um dos eixos estruturantes da Lecampo/UFTM na construção de uma experiência de educação popular, de caráter contra-hegemônico no interior da universidade, de tal modo que os trabalhadores, as comunidades e os movimentos sociais também participem do processo de formação de educadores e educadoras do campo.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROJETO CONTRA-HEGEMÔNICO

Como assinalou Gramsci (1975 apud DEL ROIO, 2018), as relações de dominação e de produção capitalistas não se reproduzem de maneira automática, mecânica ou

natural. Como ele fazia questão de enfatizar: as ideologias e os projetos políticos não são um dado da estrutura econômica, precisam ser construídos pelas classes sociais, por suas organizações e intelectuais que são os principais responsáveis pela produção e difusão das ideologias, das visões de mundo, pois são eles que fornecem uma explicação da realidade e orientam uma determinada prática social. Ou seja, por meios de seus projetos políticos e concepções de mundo, eles buscam dar sentido e direção ao processo histórico e atuam diretamente nos processos de construção da hegemonia.

Nas sociedades capitalistas contemporâneas, a escola e a universidade constituem importantes espaços de formação de intelectuais, de quadros técnicos e de visões de mundo. Nelas disputam-se o conhecimento, a pesquisa e a ideologia. Segundo Frigotto (2010), a função social da educação consiste justamente na produção e na reprodução das relações sociais, apresentando-se, portanto, como um campo de disputa hegemônica. Tanto a escola como a universidade são espaços de constituição tanto do conformismo social quanto da consciência crítica.

Do ponto de vista das classes dominantes, a hegemonia consiste num processo por meio do qual as classes oprimidas e exploradas passam a pensar, agir e viver de acordo com os modos de vida, trabalho, normas e instituições criadas pelas classes dominantes. Nesse sentido, a construção da hegemonia e a atuação de seus intelectuais direciona-se para uma certa assimilação, naturalização e aceitação pelos oprimidos das diversas formas de dominação, exploração e desigualdade vigentes na sociedade capitalista, de tal maneira que a hegemonia das classes dominantes acaba por fortalecer as condições de manutenção e reprodução da ordem social capitalista (DIAS, 2006).

Do ponto de vista dos oprimidos, a constituição de formas de organização autônomas e de consciência crítica por parte dos trabalhadores e desfavorecidos é fundamental para subtrair as classes subalternas do domínio político e ideológico do capital. Libertar-se da ideologia dominante implica em autonomizar-se, distanciar-se das práticas e dos discursos promovidos pela ordem capitalista e articular os oprimidos em torno da constituição de um projeto contra-hegemônico de transformação da sociedade. Sendo assim, para a formação de intelectuais comprometidos com as classes subalternas é necessário, portanto, romper com a hegemonia capitalista e assumir a perspectiva da sua classe para poder desconstruir os discursos que terminam por afirmar o modo opressivo de pensar e agir das classes dominantes. Para Gramsci (1975 apud DIAS, 2006), os intelectuais comprometidos com a emancipação têm duas tarefas fundamentais: “combater as ideologias dominantes” e “esclarecer as massas”, ou seja, atuar na difusão de uma nova visão de mundo, de uma consciência crítica entre as classes subalternas, e na organização de novas práticas sociais, educacionais e políticas, que pensam a realidade e os problemas sociais a partir do ponto de vista de sua classe. A constituição dos intelectuais das classes subalternas é indispensável, portanto, para a formulação, a implementação e o desenvolvimento dos projetos de transformação social (DIAS, 2006).

Isso posto, entende-se, como afirma Menezes Neto (2011), que a política educacional de Licenciatura em Educação do Campo insere-se num debate maior sobre o modelo de desenvolvimento do país e os projetos societários em disputa no campo brasileiro. Neste início do século XXI, basicamente dois projetos políticos encontram-se

NÉSPOLI, J. H. S.

em disputa no campo: de um lado, o agronegócio, fundado na grande propriedade e no modelo tecnológico da “revolução verde” e, de outro, o camponês e dos povos do campo, fundado no trabalho familiar e na pequena propriedade. No projeto político, social e econômico do agronegócio, encontram-se as grandes monoculturas, as grandes extensões de terra, o uso intensivo da tecnologia e do agrotóxico, os transgênicos, a agricultura de exportação, a concentração de terra, o trabalho assalariado, o desemprego e o desrespeito ao meio ambiente. Porém, conta com apoio da grande mídia, do sistema financeiro, de muitos intelectuais, de políticos, e dos setores conservadores da sociedade. Por outro lado, no projeto camponês, temos a luta dos trabalhadores pelo direito à terra, ao trabalho familiar, à produção de alimentos diversificados para o consumo interno. Todavia, essas populações vivem, na maioria das vezes, uma realidade de carências e ausência de políticas públicas. Nesse sentido, o projeto camponês é fundado na centralidade da reforma agrária e da produção familiar como forma de garantia da igualdade, da justiça social e da democratização da sociedade. No entanto, esse projeto não se apresenta na grande mídia nem se representa no parlamento, mas se expressa por meio dos diversos movimentos sociais do campo e das organizações de trabalhadores.

Nessa perspectiva, a educação das populações do campo assume a função de formadora de quadros técnicos, de intelectuais e de uma visão de mundo necessários para a implementação, organização e gestão dos projetos societários elaborado pelas classes sociais em disputa.

Assim, entendemos, com base na observação empírica e participante, que a Lecampo/UFTM tem contribuído para uma formação de educadoras e educadores comprometidos com as lutas e os interesses dos povos do campo, vinculados, portanto, a um projeto contra-hegemônico de educação e de campo. Como registramos, a diversidade e a participação dos territórios e sujeitos do campo presentes na Lecampo/UFTM orientou a formação de professores num processo de formação integral, articulado a eixos estruturantes como o direito a terra, luta pela reforma agrária, comunidades tradicionais geraizeiras, condições de vida, trabalho e estudo no campo, combate às opressões e preconceitos, preservação da natureza, da água e da biodiversidade, agroecologia, escolas e pedagogias do campo.

O protagonismo desses sujeitos e as reivindicações que eles trazem para os processos formativos da Lecampo/UFTM têm possibilitado a configuração de uma nova práxis educativa, mais enraizada na vida real dos educandos. Essa configuração ou abordagem da formação de professores coloca a realidade como centro em torno do qual as ciências e outras formas de conhecimento se articulam, de forma que a realidade possa ser não apenas compreendida e analisada, mas também transformada. Essa perspectiva provoca significativas mudanças de abordagem nas práticas educativas fragmentadas da realidade que tradicionalmente se desenvolvem nas instituições universitárias, vinculando os processos de ensino-aprendizagem da formação de professores às condições concretas de vida desses futuros educadores e de seus educandos, comunidades e territórios (MOLINA; SÁ, 2011).

A formação de professores na Lecampo/UFTM tem se caracterizado também como uma experiência educativa vinculada aos movimentos sociais, tais como o MST, o movimento geraizeiro, o movimento de Educação do Campo, os sindicatos, associações e cooperativas. Estas organizações e coletivos do campo também participam do

processo de formação de educadores, e contribuem com suas experiências de luta e leitura da realidade. A relação entre educação e movimentos sociais é uma dimensão fundamental para a formação de intelectuais/educadores comprometidos com os povos do campo, esta prática faz da experiência educativa da Lecampo/UFTM um processo formativo fundado numa práxis emancipadora. Como dizia Freire (1978), a educação se realiza de modo articulado não só com a realidade, mas também com as lutas emancipatórias dos trabalhadores e dos povos do campo pela transformação da realidade.

De modo geral, e com muitas nuances, pode-se afirmar que predomina entre os educandos uma visão minimamente comprometida com a luta e o direito à terra, com a defesa dos territórios e do modo de vida camponês e sua diversidade cultural. Compartilham também uma percepção crítica acerca do modelo do agronegócio e de suas consequências sociais, ambientais, econômicas, do uso intensivo de agrotóxicos, do desmatamento e do pacote tecnológico da “revolução verde”. Apresentam, portanto, um senso mais atento para as questões da preservação da natureza e do meio ambiente. Percebe-se também uma consciência política entre os educandos que entendem a importância de um projeto de reforma agrária e de fortalecimento da agricultura familiar para o desenvolvimento de estratégias produtivas, cuja prioridade seja a melhoria da qualidade de vida e do acesso aos direitos das populações do campo. É verdade que muitas dessas ideias e percepções os educandos já trazem de seus territórios e das lutas de suas comunidades, no entanto, encontram na Lecampo/UFTM um espaço propício para o seu desenvolvimento.

Por tudo isso, entendemos que a configuração da formação de professores assumida pela Lecampo/UFTM caracteriza-se como uma experiência de educação popular na universidade brasileira, que forma educadores críticos e sujeitos comprometidos com um projeto emancipatório de educação e de campo. Eles compreendem a importância da educação como um instrumento para fortalecer as lutas e os direitos dos povos do campo e, nesse sentido, pretendem atuar como educadores, intelectuais, militantes comprometidos com os povos do campo.

Do ponto de vista da disputa de hegemonia, as linhas gerais desta formação crítica de professores e desta visão de mundo entram em contradição com interesses fundamentais do agronegócio, das classes dominantes e da ordem capitalista no Brasil. Primeiramente, entra em conflito, evidentemente, com a estrutura agrária brasileira e com o projeto de expansão do agronegócio, ao defender o direito à terra dos povos do campo e a luta pela reforma agrária, posiciona-se ao lado de um processo de distribuição e democratização da terra no Brasil que permitiria libertar o trabalhador da subordinação direta aos interesses das grandes empresas capitalistas no campo. E mais, ressalta Plínio A. Sampaio Jr. (2013), a questão agrária não se refere apenas a uma questão do campo, ela é fundamental também na configuração do mercado de trabalho e na determinação da inserção do Brasil no mercado mundial. Ou seja, a preservação das desigualdades sociais no campo é um elemento central não apenas para deprimir o preço da força de trabalho, mas para maximizar o excedente extraído no campo, de modo que o latifúndio é o elemento estratégico do padrão de acumulação e dominação do capitalismo dependente como um todo.

NÉSPOLI, J. H. S.

Nesse sentido, a práxis educativa construída junto aos alunos da Lecampo/UFTM coloca-se como contra-hegemônica em relação ao modelo do desenvolvimento capitalista no Brasil. Outro exemplo é a questão da crítica aos agrotóxicos que são um dos elementos centrais do modelo do agronegócio no Brasil. Desde 2008, o Brasil é o país que mais consome agrotóxicos no mundo (NOVAES; MAZIN; SANTOS, 2015). A “revolução verde” consiste numa nova ofensiva do capital sobre o campo brasileiro e teve como consequências o aumento da concentração da terra, a degradação do solo, o desmatamento, poluição e destruição do meio ambiente, envenenamento das águas e dos alimentos consumidos pela população, expulsão das comunidades rurais e dos povos do campo, aumento da proletarianização na zona rural. Através do tripé sementes transgênicas, agrotóxicos/fertilizantes sintéticos e máquinas pesadas, as corporações agroindustriais consolidaram uma estrutura de poder e dominação no meio rural. Seu desenvolvimento representou um aprofundamento da condição de dependente e subordinação do país em relação às empresas multinacionais e suas tecnologias. Os agrotóxicos representam uma nova forma de colonialismo, em que são deslocados para a periferia as atividades e práticas mais destrutivas e predatórias do sistema capitalista. Aquilo que é apresentado pela mídia como o moderno, o avançado, na verdade esconde um novo colonialismo, em que as empresas multinacionais impõem seus interesses nocivos e destrutivos ao conjunto da população mais vulnerável.

Ou seja, a crítica em relação ao uso abusivo de agrotóxicos acaba pondo em questão o próprio modelo de desenvolvimento do agronegócio no Brasil, ou seja, o próprio modo de produção capitalista. Por conseguinte, ela é fundamental para a formação de uma consciência crítica e para a elaboração de projetos contra-hegemônicos de educação e de sociedade. Essa percepção crítica em relação ao agronegócio permite que o professor e sua prática educativa se autonomizem em relação à hegemonia das classes dominantes e se lancem num processo de construção de uma nova prática educativa, emancipadora, comprometida com as lutas dos povos do campo e com outro projeto de sociedade.

Nesse sentido, a Educação do Campo e as reflexões sobre agroecologia têm se constituído em importante instrumento de estudo e crítica do modelo do agronegócio, contribuindo para desmistificar a lógica destrutiva da produção capitalista no campo, baseada no desmatamento, em venenos, produtos químicos, modificações genéticas da natureza, na superexploração do trabalho e na violência. Ao mesmo tempo, procura promover o desenvolvimento de outras formas de produção, mais humanas e sustentáveis, associando agricultura e preservação da natureza, dando forma a experiências que muito têm contribuindo para a conscientização de camponeses, educadores e militantes (NOVAES; MAZIN; SANTOS, 2015).

Em suma, a participação e o protagonismo dos sujeitos e territórios envolvem a universidade em outros processos educativos, políticos e sociais, como a luta pela água, pela terra, pela natureza, pela educação, pela cultura. Preocupações que escapam aos interesses das classes dominantes para a universidade brasileira, que procura vincular as universidades às demandas do mercado capitalista e a uma lógica produtivista, esvaziando o seu caráter de formação humana e de produção de conhecimento engajado na solução de problemas nacionais. Diante da lógica cada vez mais competitiva e individualista que tem se imposto nas universidades brasileiras, as

experiências educativas das Licenciaturas em Educação do Campo representaram, como afirmam Molina e Sá (2011), uma importante experiência de educação popular e emancipadora no âmbito do Ensino Superior e da formação de professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo de uma perspectiva centrada nas lutas e na participação dos movimentos sociais e povos do campo, procuramos analisar a constituição e a conformação do curso de Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Desde a sua origem, enquanto política pública de educação, até as características que ela assumiu a partir da interação de sua proposta político-pedagógica em contato com determinados territórios e sujeitos.

Como procuramos demonstrar, a presença dessa diversidade trajetórias, memórias e lutas, articuladas pelo regime de alternância, foram fatores determinantes na construção política, cultural e pedagógica do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFTM. Foi a partir dessa interação que se configuraram muitas das práticas de ensino, pesquisa e extensão presentes no curso e no processo de formação de professores.

Evidente que há muito a se avançar na Lecampo/UFTM na construção de uma Educação do Campo realmente transformadora, como aprofundar a relação da universidade com os territórios e os sujeitos, avançar na auto-organização dos alunos, na intervenção do curso junto às escolas do campo e aos movimentos sociais, promover o desenvolvimento de metodologias e materiais didáticos, entre outros. No entanto, pode-se afirmar que importantes passos já foram dados, e que as experiências de Licenciatura em Educação do Campo constituem um importante patrimônio e uma contribuição inestimável dos trabalhadores e dos povos do campo para a construção de uma educação popular e emancipadora no Brasil.

Artigo recebido em: 28/02/2022

Aprovado para publicação em: 17/05/2022

POLITICS, EDUCATION AND INTELLECTUALS: THE EDUCATIONAL EXPERIENCE OF THE DEGREE IN RURAL EDUCATION AT THE FEDERAL UNIVERSITY OF TRIÂNGULO MINEIRO

ABSTRACT: This article analyzes the educational experience built by the Degree in Rural Education at the Federal University of Triângulo Mineiro (Lecampo/UFTM). Following from its origin, as a public education policy, aimed at rural populations, to the characteristics it assumed from the interaction of its political-pedagogical proposal with the territories and subjects involved in it. Supported by empirical observation and bibliographic research, the text seeks to highlight the importance and dimension that the participation and protagonism of the subjects and territories assumed in the constitution of this experience of popular education in the Brazilian

NÉSPOLI, J. H. S.

university, aimed at the formation of educators committed to the struggles and interests of rural peoples.

KEYWORDS: Popular Education. Degree in Rural Education. Territories and Subjects.

POLÍTICA, EDUCAÇÃO E INTELCTUALES: LA EXPERIENCIA EDUCATIVA DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN RURAL DE LA UNIVERSIDAD FEDERAL DEL TRIÂNGULO MINEIRO

RESUMEN: Este artículo analiza la experiencia educativa construida por la Licenciatura en Educación Rural de la Universidad Federal del Triângulo Mineiro (Lecampo/UFTM). Atendiendo desde su origen, como política de educación pública, dirigida a las poblaciones rurales, a las características que asumió a partir de la interacción de su propuesta político-pedagógica con los territorios y sujetos involucrados en ella. Apoyado en la observación empírica y la investigación bibliográfica, el texto busca resaltar la importancia y la dimensión que la participación y el protagonismo de estos sujetos y territorios asumieron en la constitución de esta experiencia de educación popular en la universidad brasileña, dirigida a la formación de educadores comprometidos con las luchas e intereses de los pueblos rurales.

PALABRAS CLAVE: Educación Popular. Licenciatura en Educación Rural. Territorios y Sujetos.

NOTAS

1 - A política de Licenciatura em Educação do Campo começou a ser gestada a partir das reivindicações da II Conferência Nacional de Educação do Campo (2004), que solicitava a criação de uma política pública de apoio a formação de educadores do próprio campo, como forma de incidir sobre a realidade e a orientação do ensino nas escolas do campo. Entre os anos de 2008-2009, inicia-se, ainda no governo Lula, a implementação em âmbito nacional da política de Licenciatura em Educação do Campo. Hoje, em 2022, são mais de quarenta universidades federais que ofertam o curso, abrangendo todas as regiões do país (HAGE; SILVA; BRITO, 2016).

2 - Vide o "Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo" da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, 2019.

3 - Para efeitos de recorte da pesquisa, poderíamos datar este processo entre 2014 e 2019, ou seja, entre a implantação do curso na UFTM e a formação das primeiras turmas de educadores da Lecampo/UFTM. Até porque, a partir de 2020, com o surgimento da pandemia do coronavírus, o curso enfrentou uma nova situação que não abordaremos aqui.

REFERÊNCIAS

ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, A. A.(org.). **Educação do Campo**: desafios para a formação de professores. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, M. F. A.; MARTINS, A. A.(org.). **Territórios educativos na educação do campo**: escola, comunidade e movimentos sociais. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

ARROYO, M. **Outros Sujeitos, outras Pedagogias**. 2ª ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

DEL ROIO, M. **Gramsci e a emancipação do subalterno**. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

DIAS, E. F. **Política brasileira**: embate de projetos hegemônicos. São Paulo: Editora Instituto José Luis e Rosa Sunderman, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FERNANDES, F. **O desafio educacional**. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6ª ed., São Paulo: Cortez, 2010.

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

LEHER, R. Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Outubro**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 19-30, 1999.

LEHER, R. A pedagogia socialista nos processos revolucionários, organizações políticas e movimentos sociais. *In*: CALDART, R. S.; VILLAS BOAS, R. L. (org.). **Pedagogia socialista**: legado da revolução de 1917 e desafios atuais. São Paulo: Expressão Popular, 2017. p. 55-87.

MARX, K. **Guerra civil na França**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. (org.). **Licenciaturas em Educação do Campo**: registros e reflexões a partir das experiências-piloto. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

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

MOLINA, M. Universalização da educação superior em Cuba: contribuições da política de formação docente ao Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo, no Brasil. *In*: JÚNIOR, J. R. S.; SOUSA, J. V.; AZEVEDO, M. L. N.; CHAVES, V. L. J.(org.). **Educação Superior**: internacionalização, mercantilização e repercussões em um campo de disputas. 1 ed., Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2015. p. 183-202.

NÉSPOLI, J. H. S.

MOLINA, M.; HAGE, S. A. M. (org.). **Licenciaturas em Educação no Campo**: resultados da pesquisa sobre os riscos e potencialidades de sua expansão. 1. ed., Florianópolis: LANTEC /CED/UFSC, 2019.

NEVES, L. M. W. (org.). **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

MENEZES NETO, A. J. de. Formação de professores para a Educação do Campo: projetos sociais em disputa. *In*: ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, A. A.(org.). **Educação do Campo**: desafios para a formação de professores. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p. 25-38.

NOVAES, H. T.; MAZIN, D.; SANTOS, L. (org.). **Questão agrária, cooperação e agroecologia**. São Paulo: Outras Expressões, 2015.

NOVAES, H. T.; OKUMURA, J. H. **A tragédia educacional brasileira no século XX**: diálogos com Florestan Fernandes. Marília/SP: Lutas Anticapital, 2020.

SAMPAIO JR, Plínio de Arruda. Notas críticas sobre a atualidade e os desafios da questão agrária. *In*: STÉDILE, J. P. (org.). **A questão agrária no Brasil**: debate sobre a situação e perspectivas da reforma agrária na década de 2000. São Paulo: Expressão Popular, 2013. p. 189-240.

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

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo**. UFTM: Uberaba/MG, 2019.

JOSÉ HENRIQUE SINGOLANO NÉSPOLI: Professor Adjunto do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (Lecamp/UFTM). Possui graduação (2002), mestrado (2006) e doutorado (2017) em História pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP-Franca/SP). Coordenador da Escola de Formação Itinerante, grupo voltado para atividades de educação popular e formação de professores.
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0246-6181>
E-mail: jose.nespoli@uftm.edu.br

Este periódico utiliza a licença *Creative Commons Attribution 3.0*, para periódicos de acesso aberto (*Open Archives Initiative - OAI*).

O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: REFLEXÕES A PARTIR DE UMA PROPOSTA CONTRA-HEGEMÔNICA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

CLEICIANE DO ROSÁRIO MORAES SOUZA

Universidade Federal do Pará (UFPA), Cametá, Pará, Brasil

HELLEN DO SOCORRO DE ARAÚJO SILVA

Universidade Federal do Pará (UFPA), Cametá, Pará, Brasil

TIAGO CORRÊA SABOIA

Universidade Federal do Pará (UFPA), Cametá, Pará, Brasil

RESUMO: Este artigo tem por objetivo refletir sobre as contradições do Programa Residência Pedagógica (RP) em meio à epistemologia da prática imposta pelo Edital CAPES Nº 06/2018, bem como analisar a Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Pará, Campus do Tocantins/Cametá, como uma política de formação na perspectiva contra-hegemônica. A metodologia se ancorou em estudos bibliográficos, documentais e pesquisa de campo. Os resultados apontaram que a vivência efetiva dos estudantes em processo de formação, do curso em análise, procurou formá-los a fim de atuar nas escolas do campo, implementando um currículo de perspectiva interdisciplinar, centrado na vida e no trabalho, em que os conhecimentos socioculturais e científicos estejam em permanente diálogo.

PALAVRAS-CHAVE: Política Educacional. Formação Docente. Escola do Campo. Ensino Superior.

INTRODUÇÃO

As contradições nas políticas de formação de professores, ao longo da história brasileira, vêm recebendo influências de uma nova política de intervenção e controle mediada pelo capital, cujo processo de implementação se recontextualiza pelas concepções da racionalidade técnica e da epistemologia da prática. Contrariam a perspectiva de formação crítico-emancipadora, visto que esta se pauta por projetos sociais que visam articular políticas públicas sob a âncora da criação, inovação e criticidade com perspectiva de transformação na educação, no ensino e no trabalho pedagógico (FREITAS, 2004).

A configuração das políticas de formação de professores, no período histórico, parte do entendimento de que há uma posição de classe dialógica e dialética em que se articulam a participação da sociedade civil organizada, as universidades e a presença do Estado. Este Estado de correlações de forças permanente traça táticas e estratégias para garantir que os povos do campo tenham acesso ou não às políticas públicas, por meio da concepção de educação vinculada às políticas de reserva de vagas e de inclusão social elaboradas, e em alguns casos implementadas, a exemplo da Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC), do Programa Nacional de Educação do Campo

(PRONERA), do Programa Escola da Terra, do Projovem Campo-Saberes da Terra, do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), do Residência Pedagógica (RP), entre outras ações que surgem nesse processo como um direito à educação vinculado às especificidades dos diferentes territórios camponeses, dos diferentes sujeitos e dos coletivos históricos e sociais (ARROYO, 2007).

Isso implica considerar outras pedagogias para a formação inicial de professores que, em consideração às especificidades da vida dos educandos, devem permear a organização dos processos educativos para que possam despertar um olhar crítico em relação à escola do campo, bem como as contradições sociais as quais os sujeitos estão inseridos.

Neste texto, temos como objetivo refletir sobre as contradições do Programa Residência Pedagógica em meio à epistemologia da prática imposta pelo Edital Nº 06/2018 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (BRASIL, 2018a), bem como analisar a Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus do Tocantins/Cametá, como uma política de formação na perspectiva contra-hegemônica.

Silva *et al.* (2020) destacam que atualmente as LEDOC enfrentam um grave cenário de desmonte por meio da implementação de ações que vão de encontro aos princípios políticos e pedagógicos que têm se constituído como base para a viabilização do direito à educação das populações do campo. A exemplo dessas ações está a destituição da Resolução Nº 02, de 2015 (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em nível superior e para a formação continuada) (BRASIL, 2015), com a aprovação pelo CNE da Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), Lei Nº 13. 415, de fevereiro 2017, que institui o “novo” e ou “reforma” do Ensino Médio (BRASIL, 2017). Do mesmo modo, cumpre mencionar a Resolução Nº 01, de 27 de outubro de 2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação continuada de professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para Formação Continuada de professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

As políticas de formação de professores têm apresentado uma concepção que incorpora tanto a visão tecnicista (racionalidade técnica) como a da epistemologia da prática (professor reflexivo). Elas têm repercutido nas legislações que contribuem para a formação de professores pelo fato de serem incorporadas:

ao perverso ponto de vista do capital, manifestada na redução da formação ao caráter técnico profissionalizante, ao conceito de competitividade e avaliação, visando à adequação da educação e da escola às transformações no âmbito do trabalho produtivo. (FREITAS, 2004, p. 100).

Em contraposição às legislações e às políticas educacionais impostas pelo Ministério da Educação (MEC) é que destacamos a LEDOC, que vem atuando junto aos povos do campo, das águas e das florestas a partir de concepções e de princípios

formativos que reconhecem uma realidade multidimensional ancorada na realidade concreta dos sujeitos (MOLINA; SÁ, 2011), visto que seu processo de resistência para garantir o direito à educação aos camponeses materializa suas manifestações públicas em cartas de repúdio, reorganização das centrais sindicais e dos sindicatos em geral, realização de seminário, a intensificação de uma militância coletiva nos Fóruns de Educação e de Educação do Campo, ou seja, a resistência e a luta pelo Estado de Direito tem sido a pauta de resistência da sociedade civil organizada.

A metodologia deste estudo ancora-se em um referencial teórico-crítico para entender e interpretar as contradições presentes na hegemonia estabelecida na perspectiva de posicionar este estudo “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).

Foram realizadas, no período de novembro de 2018 a dezembro de 2019, ações de ensino, pesquisa e extensão por meio do Programa Residência Pedagógica da Universidade Federal do Pará, subprojeto Educação do Campo do Campus do Tocantins-Cametá, na Escola Municipal de Ensino Fundamental “Orvácio Gomes de Carvalho”, localizada na vila de Juaba, pertencente ao município de Cametá e distante aproximadamente 28 km de sua sede.

A vivência na escola possibilitou o acesso aos dados a partir das observações e dos registros das atividades desenvolvidas em todo o período de vigência do Programa, bem como as rodas de conversa ocorridas nas reuniões e socializações do próprio RP.

A fim de aprofundar a análise, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com seis residentes do subprojeto, dos quais três homens e três mulheres, com idade entre 22 a 55 anos.

As questões éticas da pesquisa foram consideradas antes da coleta de dados, levando aos sujeitos os temas e os objetivos da investigação por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), subscrito por todos. Como forma de respeito à privacidade dos participantes, os nomes presentes nos relatos são todos fictícios.

Este artigo estrutura-se em três partes: a presente introdução, seguida de uma seção dedicada às contradições e às tensões do Programa Residência Pedagógica quando confrontado com as matrizes formativas da Educação do Campo. Buscamos também, em uma terceira parte, apresentar a materialidade do diálogo crítico entre o RP e a Educação do Campo, no contexto das experiências formativas construídas e vivenciadas na Escola “Orvácio Gomes de Carvalho”.

CONTRADIÇÕES E TENSÕES DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E A RESISTÊNCIA DO SUBPROJETO EDUCAÇÃO DO CAMPO

O programa Residência Pedagógica faz parte das ações da Política Nacional de Formação de Professores e foi instituído pela Portaria de Nº 38, de 28 de fevereiro de 2018 (BRASIL, 2018b). Seu objetivo é induzir, fomentar e acompanhar a formação nos cursos de licenciatura através da imersão dos licenciandos na realidade escolar a partir da metade do curso.

A concepção de formação divulgada pelo Ministério da Educação, a nosso ver, representa uma sintonia direta com a epistemologia da prática e com a lógica das competências, pois tende a enfatizar:

a individualização dos processos educativos, a responsabilização individual pelo aprimoramento profissional, produz o afastamento dos professores de sua categoria profissional como coletivo e, em consequências de suas organizações. (FREITAS, 2004, p. 101).

A inserção na escola se daria a partir da implementação de projetos elaborados com as Instituições de Ensino Superior (IES), com o objetivo de “fortalecer o campo da prática e que conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente” (BRASIL, 2018a, n. p.). Além disso, o programa visa aproximar as IES e as escolas a partir da reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, proporcionando vivências mais prolongadas no contexto escolar e buscando um alinhamento com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O RP possui quatro objetivos reguladores principais, a saber:

- I. Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;
- II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;
- III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores.
- IV. Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). [...] (BRASIL, 2018a, n. p.).

Há dois formatos do Programa Residência Pedagógica. Um no âmbito da Pós-Graduação, semelhante a uma especialização, como a residência médica, como aponta o projeto de lei do Senado Federal Nº 227 de 2007, que decreta a oferta do programa Residência Pedagógica aos professores da Educação Básica, justificada pelos altos índices de analfabetismo e de reprovação escolar, vinculado à falta de experiência e formação qualificada (BRASIL, 2007). No entanto, o programa do qual tratamos nesta pesquisa é o ofertado pelo MEC e segue suas intencionalidades dentro da formação inicial nas licenciaturas.

A proposta formativa do RP CAPES de 2018 esteve estruturada em fases: i) o contato da IES com escolas públicas parceiras que, firmando o interesse, se tornam escola núcleo do programa; ii) o processo de ambientação ao contexto escolar pelos residentes; iii) a imersão, onde os residentes passam a vivenciar mais efetivamente o cotidiano escolar, principalmente a partir das reuniões de planejamento e da regência; iv) a fase de avaliação, em que os residentes entregaram o relatório final, e juntamente à

coordenação e aos preceptores fazem as avaliações a respeito de tudo que ocorreu ao longo do projeto.

Quatro faculdades do Campus do Tocantins - Cametá da UFPA desenvolveram seus respectivos subprojetos de acordo com a perspectiva das atribuições de cada área de formação no Edital de 2018 do RP: Educação do Campo, Letras, Educação e Matemática.

Na edição de 2018, a discussão acerca da BNCC foi central na elaboração dos subprojetos. O edital previa o desenvolvimento de ações voltadas à adequação dos currículos das escolas, bem como a construção de propostas pedagógicas que fomentassem a formação inicial de professores com alteração direta nos Projetos Pedagógicos dos cursos de licenciatura, o que veio a ser uma exigência de alinhamento à BNCC, por meio da Resolução Nº 02 de 2019 (BRASIL, 2020).

No entanto, houve, e ainda há, inúmeras discussões e críticas que envolvem desde as concepções, no debate inicial do programa, até mesmo as implicações do modo como as ações são efetivamente implementadas nas escolas. Curado Silva e Cruz (2018) destacam as fragilidades teórico-metodológicas e o pouco aprofundamento do próprio conceito central da proposta, citado em diferentes projetos de lei de maneira diversa: “residência educacional”, “residência pedagógica” e “residência docente”. Destacam, também, que não há clareza sobre um projeto de formação de professores e, por isso, não direciona ações que realmente atendam à totalidade do trabalho docente.

Acreditamos que a vinculação das atividades desenvolvidas, no âmbito do projeto à BNCC, limita e esvazia as possibilidades de ações na escola. A referida base distancia-se das realidades brasileiras, uma vez que suas propostas curriculares não condizem com as especificidades de muitas regiões, principalmente dos territórios rurais. Há que se considerar também a conjuntura de precariedade de infraestrutura e da formação docente na interface com as escolas do campo.

Além disso, os elementos de orientação presentes nos documentos oficiais indicam que o programa apresenta, como formação inicial (licenciandos/residentes) e continuada (professores/preceptores), uma aprendizagem demasiadamente centrada no conteúdo e em sua respectiva aplicação no contexto escolar. Nesse sentido, concordamos com Cruz e Vaz (2018) ao considerarem que essa perspectiva traz consigo o perigo de fomentar concepções utilitaristas e de fragmentação da relação teoria e prática na formação inicial. Não se trata de mera abstração teórica, e sim de uma preocupação do modo como repercute na realidade das escolas.

Os projetos e programas, instituídos como políticas públicas, deveriam ser elaborados a partir de concepções de educação, de escola e de professor que afirmem a construção de uma visão crítica acerca dos processos educativos e escolares. Caso contrário, a formação inicial perde a sua identidade e passa a ser entendida como a formação de um profissional genérico, para trabalhar um currículo prescrito em uma escola deslocada da realidade dos sujeitos. Sobre isso, Curado Silva e Cruz (2018) reforçam:

Entendemos ser a proposta de RP uma política de regulação que, entretanto, há dúvidas se realmente desenvolverão processos de elevação da qualidade da Educação Básica. A questão é ficar atento as contradições, seja possível para estabelecer uma contrarregulação que possibilite o desenvolvimento de uma

formação de caráter emancipador. (CURADO SILVA; CRUZ 2018, p. 16).

Diante das tensões e dos questionamentos que a análise crítica suscita, o subprojeto da Educação do Campo, que hora discutimos, foi elaborado e desenvolvido para além das intencionalidades e dos objetivos presentes na proposta oficial. Buscamos atrelar as demandas educacionais, percebidas no contexto da escola, às demandas de formação dos estudantes da licenciatura de modo a provocar que esses estudantes ressignificassem os modos de ser, de fazer e de estar na profissão.

A experiência da Faculdade de Educação do Campo com o RP resultou em um subprojeto a partir do currículo e dos princípios do curso, que teve como título: “Os saberes da Etnociência e as práticas pedagógicas no ensino de Ciências da Natureza nos anos finais do ensino fundamental, ensino médio e na modalidade EJA: Contribuições para a formação permanente dos professores do campo”. O subprojeto da Educação do Campo foi construído levando em consideração não apenas o saber acumulado nas universidades ou voltado para discussões sobre o currículo, buscou-se o diálogo com os conhecimentos populares dos sujeitos que ocupam as comunidades. No caso, a vila de Juaba para, a partir disso, construir uma compreensão acerca de um ensino das Ciências da Natureza que fosse voltado à formação de sujeitos capazes de aprender e também refletir sobre as ciências que os cercam, podendo criticá-las e nelas intervir.

Nesse sentido, destacamos os esforços na construção e desenvolvimento de ações do RP na escola do campo, tendo como pauta uma concepção contra-hegemônica de formação de professores que considere a diversidade sociocultural dos territórios para o fortalecimento de identidades docentes vinculadas às demandas sociais e históricas das populações camponesas.

FORMAÇÃO CONTRA-HEGEMÔNICA DO PROFESSOR DO CAMPO: REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS, CURRÍCULOS E IDENTIDADES

O curso de Licenciatura em Educação do Campo tem se comprometido em formar sujeitos críticos que contribuam para a construção de práticas educativas, disseminadas por atos políticos, na formação do intelectual orgânico para intervir nos territórios educativos escolares, comunitários e sociais.

Conseqüentemente, podemos afirmar que o Programa Residência Pedagógica é compreendido como uma das possibilidades para ocupar de forma efetiva a escola do campo, por meio de um projeto que detém recursos públicos. Para isso, enfrentamos a visão prescrita, conteudista e de currículo nacional, sob a âncora da BNCC, intencionando provocar a desconstrução de tais imposições. De forma que, a partir da elaboração de um subprojeto, possibilite a formação do professor na perspectiva crítica e possa desenvolver o protagonismo de um intelectual orgânico nos territórios e nas escolas do campo. Sobre isso, Curado Silva (2020) reitera:

Embora a maioria das atividades esteja vinculada a um edital do governo e tenha orientações para a sua execução aliadas a um projeto de formação em disputa, entendo ser o papel da formação,

portanto dos formadores e formandos, traçar projetos formativos na perspectiva do caráter emancipador. (CURADO SILVA, 2020, p. 113).

Foi na perspectiva contra-hegemônica que a experiência do RP desenvolvida na escola pública "Orvácio Gomes de Carvalho", por meio de uma rede de conhecimento articulada com a UFPA, buscou considerar o currículo, as práticas educativas, o trabalho docente, as condições de funcionamento, entre outras questões, para propor outras formas de organização escolar na perspectiva da formação em alternância, da interdisciplinaridade, das áreas de conhecimentos e do trabalho coletivo.

Entendemos que o viés contra-hegemônico retrata a valorização e o reconhecimento da identidade dos sujeitos, sobretudo expressa a afirmação da territorialidade vivida no cotidiano, sob as influências dos aspectos culturais, políticos, econômicos e ambientais (CANDIOTTO; SANTOS, 2009).

A partir do debate crítico acerca da formação de professores, das características do programa RP e das especificidades da matriz formativa da Licenciatura em Educação do Campo, iniciamos o processo de aproximação com a escola do campo onde executamos o programa, por meio de reuniões e planejamento com a equipe gestora e os professores para apresentar a proposta inicial do subprojeto e, a partir das demandas da escola, ampliar e/ou redefinir objetivos e os caminhos possíveis para implementá-lo, sempre ancorados na pluridiversidade dos povos do campo, das águas e das florestas.

Nesse sentido, apostamos na formação contra-hegemônica por reconhecer que o professor se constitui como sujeito histórico com a possibilidade de exercer uma função de intelectual orgânico e, com isso, poder engajar-se na luta política conforme "as frentes de interesses de classes, [...] apropriando-se do conhecimento e detendo os instrumentais para produzi-lo e transmiti-lo, contribui para explicar, conservar ou transformar a sociedade na qual estão inseridos" (ALMEIDA; SILVA, 2013, p. 41).

As reivindicações dos sujeitos do campo pela garantia de seus direitos sociais refletem-se no seu posicionamento diante da expropriação das terras e do trabalho exercido pela classe trabalhadora, impostos pelo sistema capitalista. Por isso a exigência pela Educação Básica e pela formação inicial e continuada dos professores que atuam nas escolas do campo é uma das estratégias de promover a formação do intelectual orgânico e a emancipação humana e política diante dessa lógica racionalista e produtivista que visa difundir a nova pedagogia da hegemonia (NEVES, 2013). Não raro, é imposta aos sujeitos sociais do campo e da cidade a constituição de um currículo prescrito e padronizado, que insiste pela organização do conhecimento disciplinar, hierárquico e cada vez mais distante dos tempos-espacos formativos próprios dos modos de vida, da cultura e da memória coletiva dos sujeitos sociais.

Os residentes, após o contato inicial, vivenciaram a ambientação na escola, não de forma sistemática, conforme previa o Edital CAPES 06/2018 (BRASIL, 2018a), com carga horária específica de 60 horas, mas foram muito além, tendo sido possível pautar a escola localizada nas comunidades rurais na agenda das políticas públicas, para assim, repensá-la em movimento e em resistência para ajudar a construir a escola do campo para "garantia do acesso e permanência das crianças, jovens e adultos do campo; além de ser um marco para o acesso à educação superior pública aos povos do campo, os quais estiveram historicamente ausentes deste direito" (SILVA; BORGES; PINHEIRO, 2020, p. 153).

A compreensão da escola nesse movimento deu-se no sentido de percebê-la em suas dificuldades físico/estruturais, tais como: a falta de quadra poliesportiva, a falta de uma biblioteca mais estruturada e as condições de ventilação nas salas de aula. Além disso, possibilitou-nos identificar os desafios quanto à falta de transporte, de alimentação escolar e de recursos pedagógicos de forma a garantir o processo de ensino e aprendizagem como quesito essencial básico aos educandos.

Para aprofundar o conhecimento sobre a escola, houve a realização de um Diagnóstico Social Participativo da instituição e da comunidade. Tal diagnóstico foi construído a partir da necessidade de diálogo com a realidade concreta dos educandos da escola. Cabe destacar que, embora os residentes fossem moradores de territórios rurais e até mesmo da própria vila de Juaba e, portanto, conhecedores das dinâmicas do território, o levantamento produzido a partir da vida, da cultura, da memória, da produção e dos modos de vida constituiu-se como ferramenta valiosa na perspectiva da pesquisa, enquanto princípio educativo (DEMO, 2011). Nesse sentido, acreditamos que a pesquisa possibilitou a construção de outros/novos olhares para as problemáticas sociais, econômicas, ambientais e políticas presentes no território, constituindo-se como parte indispensável do processo de emancipação.

Em suas falas, os residentes reconheciam a importância das experiências e das vivências por dentro da escola do campo, principalmente pela vinculação da observação do cotidiano de forma integrada ao estudo da realidade social a qual a escola faz parte. Em relação a isso, uma das residentes afirmou que:

O programa nos proporcionou um contato com uma escola rural, onde primeiro tivemos que conhecer a comunidade, a realidade dos estudantes, as culturas agrícolas, as culturas religiosas. Toda essa compreensão tanto da escola quanto da comunidade possibilitou relacionar os conteúdos com os saberes locais (Lara Moura, 25 anos, turma de Limoeiro do Ajurú, 2015).

Após a realização do Diagnóstico Social Participativo da escola e da comunidade, marcado pela observação participante e pela aplicação e análise dos questionários para levantar os dados da pesquisa, iniciou-se a fase da inserção efetiva dos residentes na escola do campo. Esse momento é marcado por problematizações acerca da concepção de escola, de práticas educativas e de currículo, por historicamente serem disputados, pelas diversas formas de exclusão do capital e pelos trabalhadores, professores, sujeitos do campo, das águas e das florestas.

Contrariando a fragmentação imposta pelo sistema capitalista, apostou-se na formação humana como um dos caminhos da conscientização e libertação dos sujeitos, em que as dimensões técnicas, humanas, sociais e éticas constituem-se como princípios basilares na formação do intelectual orgânico, crítico, centrado numa matriz contra-hegemônica.

Nesse sentido, a perspectiva de trabalho coletivo experienciado pela equipe do projeto revelou-se desafiadora, na medida em que provocou professores e residentes a construir sua autonomia didático-pedagógica baseada na responsabilização educativa

para o “repensar” de outras práticas e do currículo e, principalmente, para entender o trabalho como princípio educativo e formativo no exercício da práxis.

Formados na perspectiva interdisciplinar, que interagem com o tempo/espaço/território/trabalho, os residentes se deparam com uma estrutura escolar disciplinar marcada por um currículo urbanocêntrico e totalmente dissociado de sua realidade, daí sentiam-se desafiados a planejar e a ministrar determinadas temáticas e/ou conteúdos, além de estar à frente do processo de ensino.

A residente Lara Moura (25 anos, turma de Limoeiro do Ajurú, 2015) menciona que “o primeiro desafio era para chegar na escola por causa da distância”. Para os residentes que não moravam na vila de Juaba, o deslocamento da cidade de Cametá até a escola, cerca de 30 km, era feito diariamente em um ônibus que atende à população. As dificuldades de transporte e a precariedade das “estradas de chão”, denominadas de ramal, marcam a realidade de muitos professores que trabalham nos territórios rurais e conferem ao trabalho pedagógico dificuldades que extrapolam a sala de aula.

Além disso, o contraste entre um ensino dialógico e interdisciplinar com o ensino aos moldes tradicionais, centrado na figura do professor, da lousa e do livro didático, foi uma das maiores preocupações entre os residentes. Sobre isso os entrevistados comentam que:

O desafio é trabalhar uma metodologia diferente das quais os professores já trabalham, fico com receio dos alunos não darem atenção. [...] (Caio Braga, 37 anos, residente da turma de Cametá, 2016).

Os desafios são muitos, como o ajuste de metodologias de ensino, os professores da escola tem uma metodologia totalmente diferente. (Renan Garcia, 27 anos, residente da turma de Cametá, 2016).

As narrativas colocadas fazem referência a uma “metodologia diferenciada” nas escolas do Campo. Pelas observações e vivências dos residentes, faz-se urgente a construção de metodologias respaldadas num projeto político-pedagógico de formação humana em que a docência na Educação do Campo propõe-se a romper com as dicotomias estabelecidas pelo sistema capitalista e pelos ajustes da formação disciplinar que era, e ainda é, instrumentalizada pela concepção de uma pedagogia da hegemonia, fragmentando cada vez mais a relação do ensino com o trabalho e da teoria com a prática (CALDART, 2011).

Identificamos que as aulas contextualizadas e dialogadas a partir de problematizações da realidade não só despertava interesse dos educandos como também desafiava os próprios professores que, diante do novo/diferente, provocavam-se pela proposição de atividades mais distantes do modelo tradicional. Para Gehrke (2010), as relações sociais têm o potencial de indicar os conhecimentos escolares a serem trabalhados, bem como os procedimentos, tempos e espaços adequados no sentido de tornar mais rica a formação humana. Ao mencionar as relações sociais como fundamentais nesse processo, o autor considera que “a internalização de conhecimento e produção de novas relações na vida dos sujeitos, que nessa prática atribuem novo sentido à escola” (GEHRKE, 2010, p. 171).

Acreditamos que o tensionamento inevitavelmente provocado pelo subprojeto de Educação do Campo entre as diferentes concepções de ensino, de práticas pedagógicas e, principalmente, de escola do Campo, seja o ponto de partida para transformações nesse âmbito. Ciente dessa importância, a residente Janaina relata:

O RP possibilita a esta escola a busca por uma identidade de escola do Campo, fazendo com que os professores refletissem sobre essa nova perspectiva de formação humanizadora e, portanto, refletissem a suas práticas pedagógicas. (Janaina Lopes, 26 anos, residente da turma de Cametá, 2016).

As intervenções eram planejadas a partir das diversas possibilidades que surgiam no decorrer das aulas, considerando, em primeiro lugar, as informações levantadas no diagnóstico da comunidade. As atividades que mais chamavam a atenção dos estudantes foram aquelas relacionadas às plantas, às plantações dos diferentes tipos de culturas e os solos adequados para cada uma. É provável que este interesse tenha sido despertado em função de algo que lhes pertencia e do qual eles tinham conhecimento, mas que estava, até então, fora do currículo escolar.

A exemplo disso, podemos citar as atividades relacionadas ao tema “alimentação saudável”. A partir das informações coletadas, foi possível perceber que os alimentos locais estão sendo trocados pelos industrializados, e que isso tem afetado a saúde da comunidade. Na escola, é comum ver os educandos consumindo, no intervalo entre as aulas, alimentos como refrigerantes, salgados e pipocas. Na comunidade, os adultos têm adoecido mais cedo pela troca dos alimentos orgânicos por enlatados e embutidos. O tema suscitou o debate dos conteúdos da área das Ciências da Natureza, ancorado na realidade da cultura alimentar da vila de Juaba.

O que buscamos desenvolver junto aos residentes e preceptores, no âmbito do Residência Pedagógica, foi muito mais do que práticas ou metodologias de ensino. Visamos articular os conhecimentos escolares e a realidade do território, no qual a escola está imersa, bem como construir e desenvolver olhares outros em relação à formação do professor do Campo, dos sentidos e dos significados da escola para as populações camponesas e para o próprio território. A residente Maria Clara explicita com exatidão a essência e a importância do vivido no âmbito do RP à sua formação quando nos diz:

Possibilitou a vivência na escola, contribuiu nas práticas vivenciadas em sala, permitiu acesso à escola, permitiu trabalhar a prática na sala de aula como docente, permitiu um novo olhar acerca das especificidades dos sujeitos do campo, vivenciado as ações escolares e da comunidade, pois ambas se contemplam, permitiu pesquisar a escola do campo e diagnosticar suas especificidades, e principalmente contribuiu bastante na formação quanto licenciando em educação do campo, pois aprendi a ver que existe muita dificuldade nas escolas do campo e que a mesma precisa de professores qualificados que trabalhe de acordo com a realidade local, sempre respeitando elementos que contemplem os sujeitos,

respeitando suas especificidades enquanto sujeitos do campo.
(Maria Clara, 28 anos, turma de Cametá, 2016).

O depoimento destaca que vivenciar o cotidiano da escola do Campo ainda na formação inicial é muito mais do que acompanhar as aulas, dominar ou ministrar os conteúdos, conforme indicava o Edital 06/2018 do RP (BRASIL, 2018a). Para a Licenciatura em Educação do Campo enfrentar as contradições deste programa é uma necessidade que, de forma estratégica, possibilita refletir e materializar a formação do intelectual orgânico crítico capaz de produzir autonomia docente perante as várias formas de exclusão, de segregação e de imposição da padronização curricular cuja intencionalidade é afastar cada vez mais os povos do campo de sua realidade sociocultural.

Baseamo-nos em Gramsci (2000) para afirmar que cada classe produz seu tipo de intelectual, que se movimenta para atuar e defender a classe à qual está vinculado, a fim de construir e afirmar sua hegemonia. Todavia, nas formulações de seus propósitos políticos e ideológicos, o teórico acredita que o intelectual precisa exercer uma função orgânica, ética e coerente, dada a sua função de dirigir as ideias coletivas e protagonizar certas pretensões em favor da classe a que pertence. O pensamento de Gramsci (2000) é oportuno, no contexto da Educação do Campo, por entendermos que é preciso despertar nos professores a necessidade de exercerem a função de intelectuais orgânicos nas escolas, nos territórios e nos movimentos sociais. Assim, terão ferramentas para pautar suas reivindicações nas agendas de luta e reafirmar o espaço das políticas públicas e educacionais como um direito de todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os princípios originários da Licenciatura em Educação do Campo, cujo horizonte principal é a emancipação humana, destacamos que a epistemologia da práxis vem apresentar uma posição crítica perante as várias formas de exclusão do professores do campo e da cidade, por meio das políticas focais, generalistas e que historicamente constroem-se atreladas aos modos de produção do sistema capitalista.

Pautar uma formação inicial de professores do campo de perspectiva contra-hegemônica é acreditar nas mudanças sociais, culturais, econômicas e políticas das realidades, dos sujeitos sociais e de seus coletivos. Sejam estas mudanças no âmbito das circunstâncias, ou sejam partes de uma autotransformação, elas precisam estar inter-relacionadas com uma filosofia que considere a prática, ou seja, uma filosofia da práxis, vinculada à compreensão, à interpretação e, sobretudo, à transformação social consciente.

A experiência da Faculdade de Educação do Campo, vivenciada por meio do Programa Residência Pedagógica – em que pese todas as contradições e desconstruções apontadas nas reflexões deste texto –, possibilitou aos estudantes do curso a vivência efetiva na escola para além dos estágios supervisionados. Além de uma melhor aproximação com o campo de trabalho do professor, também estabeleceu uma parceria importante entre universidades e Educação Básica na oferta de uma formação integral, centrada na práxis educativa.

Por fim, acreditamos que esta iniciativa oferece significativos avanços. Ao destinar formação inicial e continuada aos professores da rede pública, procurou também superar a concepção de racionalidade técnica e de epistemologia da prática, para assim avançar na formação dos educadores como sujeitos críticos e orgânicos. A nosso ver, essa meta só se efetiva se o processo de conscientização e de libertação dos sujeitos puder contribuir para que estes educadores saiam da situação de alienação, subalternos e oprimidos e se tornem sujeitos de práxis.

Artigo recebido em: 23/02/2022

Aprovado para publicação em: 17/05/2022

THE PEDAGOGICAL RESIDENCE PROGRAM AND THE INITIAL TRAINING OF TEACHERS:
REFLECTIONS BASED ON A COUNTER-HEGEMONIC PROPOSAL IN COUNTRYSIDE EDUCATION

ABSTRACT: This article aims to reflect on the contradictions of the Pedagogical Residency Program (PR) amid the epistemology of practice imposed by CAPES Public Notice of number 06/2018, as well as analyze the Degree in Rural Education at the Federal University of Pará, Tocantins/ Cametá Campus, as a training policy in the counter-hegemonic perspective. Our methodology consisted of bibliographic, documentary, and field research studies. The results showed that the effective experience of students in the process of training the course under analysis sought to introduce them to work in countryside schools, implementing a curriculum with an interdisciplinary perspective centered on life and work, in which sociocultural and scientific knowledge is permanent dialogue.

KEYWORDS: Educational Policy. Teacher Training. School in the Countryside. University Education.

EL PROGRAMA RESIDENCIA PEDAGÓGICA Y LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES:
REFLEXIONES A PARTIR DE UNA PROPUESTA CONTRAHEGEMÓNICA EN LA EDUCACIÓN DEL CAMPO

RESUMEN: Este artículo busca reflexionar sobre las contradicciones del Programa Residencia Pedagógica (RP) considerando la epistemología de la práctica impuesta por la Convocatoria CAPES N°06/2018, así como también, analizar el curso de Licenciatura en Educación del Campo de la Universidad Federal del Pará, Campus Tocantins/Cametá, como una política de formación en la perspectiva contrahegemónica. La metodología se fundamentó en estudios bibliográficos, documentales e investigaciones en terreno. Los resultados apuntan que la vivencia efectiva de los estudiantes en proceso de formación del curso en análisis, ha buscado prepararlos para su actuación en las escuelas del campo, implementando un currículo de perspectiva interdisciplinar centrado en la vida y en el trabajo, en donde los conocimientos socioculturales y científicos estén en permanente diálogo.

SOUZA, C. do R. M.; SILVA, H. do S. de A.; SABOIA, T. C.

PALABRAS CLAVE: Política Educacional. Formación Docente. Escuela del Campo. Enseñanza Superior.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. Políticas de Formação de Educadores (as) do Campo. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007.

ALMEIDA, M. de L. P. de; SILVA, S. R. da. A perspectiva epistemológica em Antônio Gramsci e a pesquisa de políticas educacionais. **ETD - Educação Temática Digital**, [S. l.], v. 17, n. 1, p. 27–41, 2015. DOI: 10.20396/etd.v17i1.8634816. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8634816>>. Acesso em: 13 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, 2020. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>>. Acesso em: 19 jan. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. - MEC. **Editais Nº 06/2018**. Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. Brasília, DF: Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior, 2018a. Disponível em: <<http://www.proeg.ufpa.br/images/Artigos/Editais/Editais%2006%202018%20CAPES%20Residencia%20pedag%C3%B3gica%20Retificado.pdf>>. Acesso em: 22 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. **Portaria Nº 38/2018**. Institui o Programa Residência Pedagógica. Brasília, DF: Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior, 2018b. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/28022018-portaria-n-38-institui-rp-pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. **Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e Nº 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei Nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei Nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm>. Acesso em: 29 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. **Resolução Nº 02, de 01 de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial em nível superior (Cargos de licenciatura, curso de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para formação continuada. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em: 15 fev. 2018.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei Nº 227/2007.** Acrescenta dispositivos à Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para instituir a residência educacional a professores da educação básica. Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/80855>>. Acesso em: 16 abr. 2020.

CALDART, R. S. Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área? *In*: MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. (Org.). **Licenciaturas em educação do campo:** registros e reflexões a partir das experiências-piloto (UFMG; UnB; UFBA e UFS). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. Coleção Caminhos da Educação do Campo 5. p. 95-121.

CANDIOTTO, L. Z. P.; SANTOS, R. A. Experiências geográficas em torno de uma abordagem territorial. *In*: SAQUET M. A.; SPOSITO E. S. (Org.). **Territórios e territorialidades:** teorias, processos e conflitos. São Paulo: Expressão Popular, 2009. p. 315-340.

CURADO SILVA, K. A. P. C. Residência pedagógica: uma discussão epistemológica. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 12, n. 25, p. 109-122, 22 dez. 2020.

CURADO SILVA, K. A. P. C.; CRUZ, Shirleide Pereira. A Residência Pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. **Momento:** diálogos em educação, E-ISSN 2316-3100, v. 27, n. 2, p. 227-247, maio/ago., 2018.

DEMO, P. **Pesquisa:** princípio científico e educativo. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREITAS, H. C. L. Novas políticas de formação: da concepção negada à concepção consentida. *In*: BARBOSA, R. L. L. (Org.). Trajetória e perspectiva da formação de educadores. São Paulo: Editora UNESP, 2004. p. 89-116.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere.** Maquiavel: Notas sobre o Estado e a Política. Trad. Carlos Nelson Coutinho, Luiz Sergio Henrique e Marco Aurélio Nogueira. v. 3. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2000.

SOUZA, C. do R. M.; SILVA, H. do S. de A.; SABOIA, T. C.

GEHRKE, M. Organização do trabalho pedagógico da Escola do Campo. *In*: MIRANDA, S. G.; SCHWENDLER, S. F. **Educação do Campo em movimento**: teoria e prática cotidiana. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. Trad. Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília: Estratégias Político-Pedagógicas na Formação de Educadores do Campo. *In*: MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. (org.). **Licenciaturas em Educação do Campo**: registros e reflexões a partir das experiências-piloto. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p. 35-61.

NEVES, L. M. W. O professor como intelectual estratégico na disseminação da nova pedagogia da hegemonia. In: Reunião Anual da ANPED, 36, Goiânia, 2013. **Anais** [...]. Goiânia: ANPED, 2013. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_encomendados/gt05_trabencomendado_lucianeves.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2020.

SILVA, H. S. A.; ANJOS, M. P.; MOLINA, M. C.; HAGE, S. A. M. Formação de professores do campo frente às “novas/velhas” políticas implementadas no Brasil: r-existência em debate. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, p. 1-22, e4562146, jan./dez. 2020.

SILVA, H. S. A.; BORGES, C. N. F.; PINHEIRO, M. S. D. Política de formação dos professores do campo: prática de resistência na Amazônia. **Revista Trabalho Necessário**, v. 18, n. 37, 2020. p. 139-162.

NEVES, L. M. W. O professor como intelectual estratégico na disseminação da nova pedagogia da hegemonia. *In*: Reunião Anual da ANPED, 36, Goiânia, 2013. **Anais** [...]. Goiânia: ANPED, 2013. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_encomendados/gt05_trabencomendado_lucianeves.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2020.

CLEICIANE DO ROSÁRIO MORAES SOUZA: Graduada em Licenciatura em Educação do Campo pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Estudante da Especialização em Práticas Pedagógicas na Educação do Campo na UFPA. Atua desde outubro de 2021 como articuladora local da Cáritas diocesana de Cametá, principalmente no projeto em defesa dos territórios quilombolas. É integrante do Movimento de Atingidos por Barragens (MAB).

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0953-7352>

E-mail: cleicianemoraes8@gmail.com

HELLEN DO SOCORRO DE ARAÚJO SILVA: Doutora em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA). É professora da Faculdade de Educação do Campo e do Programa de

Pós-Graduação em Educação e Cultura da UFPA, Campus do Tocantins - Cametá. Compõe o PROCAD-AM, é vice-líder do Grupo de Estudos em Educação do Campo, Agroecologia e Economia Solidária (GESOL) e pesquisadora do Grupo de Estudos em Educação do Campo na Amazônia (GEPERUAZ).

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5443-2373>

E-mail: hellen.ufpa@gmail.com

TIAGO CORRÊA SABOIA: Professor da Faculdade de Educação do Campo (FECAMPO) do Campus Universitário do Tocantins (CUNTINS/Cametá) da Universidade Federal do Pará. Atualmente é Doutorando do Programa de Pós-graduação em Agriculturas Amazônicas (PPGAA) do Instituto Amazônico de Agriculturas Familiares (INEAF-UFPA) sob orientação do Prof. Dr. Flávio Barros. Possui Mestrado em Educação em Ciências pelo Programa de Pós-graduação do Instituto de Educação Matemática e Científica (IEMCI) da Universidade Federal do Pará (2012) e graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Pará (2009).

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3093-1872>

E-mail: tsaboia@ufpa.br

Este periódico utiliza a licença *Creative Commons Attribution 3.0*, para periódicos de acesso aberto (*Open Archives Initiative - OAI*).

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: REFLEXÕES SOBRE AÇÕES EDUCATIVAS EM TEMPOS DE COVID-19

JEANNE MARIEL BRITO DE MOURA MACIEL

Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados, Mato Grosso do Sul, Brasil

ANDRÉIA SANGALLI

Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados, Mato Grosso do Sul, Brasil

RESUMO: Este artigo foi elaborado com o objetivo de expor os desafios na operacionalização do subprojeto Educação do Campo do Programa Residência Pedagógica (PRP) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), bem como de descrever os caminhos que possibilitaram efetivar essa Política Pública de Formação de Professores nos territórios camponeses e indígenas, localizados no Estado de Mato Grosso do Sul, durante o contexto pandêmico da Covid-19. O PRP do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (PRP-LEDUC) ocorreu entre outubro de 2020 e março de 2022, envolvendo 24 bolsistas da graduação (os residentes), oriundos das habilitações em Ciências Humanas e Ciências da Natureza, três docentes da rede pública de ensino da educação básica (as preceptoras) e duas docentes da UFGD, lotadas na Faculdade Intercultural Indígena (as coordenadoras de área do subprojeto). Para maior compreensão desse processo formativo, a metodologia deste artigo estruturou-se numa perspectiva qualitativa, com a aplicação de questionários semiestruturados aos bolsistas e às preceptoras, servindo de base para a avaliação das dificuldades/avanços no desenvolvimento das ações planejadas. Ainda dentro das técnicas qualitativas, a abordagem dos grupos focais foi utilizada no intuito de compreender as experiências que os participantes vivenciaram no programa, a partir de uma formação acadêmica interdisciplinar e intercultural, realizadas através de atividades remotas, mediadas pelas ferramentas digitais, em quase todo o período de desenvolvimento do PRP, e de atividades presenciais, no último módulo do programa, em que os estudantes se inseriram nas escolas parceiras da Educação Básica por meio da execução da regência.

PALAVRAS-CHAVE: Escolas do Campo. Educação Intercultural. Territórios Camponeses e Indígenas de MS. Programa Residência Pedagógica.

INTRODUÇÃO

Com o advento da pandemia gerada pela Covid-19, o cenário que se desenhou nos diversos sistemas educativos em todo o mundo repercutiu em novas articulações e modelos educacionais para garantir a oferta do ensino e, de alguma forma, a aprendizagem. Essa conjuntura se estendeu à formação inicial e continuada, incluindo as políticas de formação de professores – o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa Residência Pedagógica (PRP) –, que já trazem em sua história marcas de contínuas batalhas para sua efetivação e permanência.

Como proposto na Portaria nº 259, de 17 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019a, p. 111), os programas de formação de professores constituem estratégia para a

efetividade do processo de indução e fomento à valorização e à qualificação da formação inicial de professores para educação básica:

Art. 1º O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa de Residência Pedagógica (RP) são iniciativas que integram a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação, visando intensificar a formação prática nos cursos de licenciatura e promover a integração entre a educação básica e a educação superior.

A primeira e a segunda edições do Programa Residência Pedagógica (PRP) foram estabelecidas e regulamentadas respectivamente por meio dos editais CAPES nº 6/2018 e nº 1/2020, os quais estabeleceram as normativas para a seleção de Instituições de Ensino Superior e a implementação do PRP. Em ambos os editais, houve prerrogativas de fortalecimento das licenciaturas apostando no viés da formação inicial de licenciandos e de práticas pedagógicas calcadas nas escolas da educação básica, como é possível verificar nos objetivos do Programa:

- I. Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;
- II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;
- III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores [...]. (BRASIL, 2018, p. 1).

O Art. 15 da Portaria nº 259 prevê o desenvolvimento dos programas por meio da articulação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as redes de ensino de educação básica para promover “I - a inserção dos estudantes de licenciatura nas escolas da rede pública de ensino; II - o contexto socioeducacional das unidades escolares onde será desenvolvido; III - atividades de socialização das experiências dos participantes dos programas [...]” (BRASIL, 2019a, p. 115).

O novo momento gerado com a situação pandêmica obrigou os gestores a buscarem caminhos alternativos e a estabelecerem adequações metodológicas para possibilitar a continuidade das atividades educativas. Para atender ao contexto, a utilização de ferramentas digitais¹ foi a alternativa possível para garantir não apenas a continuidade das atividades formativas, mas, principalmente, a comunicação e o diálogo reflexivo entre os diversos atores que constituem os subprojetos do PRP. E ao adentrar a realidade de cursos de alternância, como é o caso do curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC), as ferramentas digitais, embora com funcionamento restrito, foram

MACIEL, J. M. B. de M.; SANGALLI, A.

essenciais para a realização das ações do PRP-LEDUC na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

O curso de LEDUC, ofertado pela UFGD, Mato Grosso do Sul, nas áreas de habilitação em Ciências Humanas e da Natureza, iniciou suas atividades no ano de 2014, para atender uma orientação do Ministério da Educação (MEC), no intuito de formar professores para atuarem nas escolas do campo e das águas². A metodologia adotada no curso de licenciatura é a da pedagogia da alternância, a fim de fortalecer o pertencimento e a permanência dos estudantes em seus territórios.

Diante dessa incumbência e, apesar das dificuldades, baliza-se que o curso (seus gestores e educadores) tem feito esforços para atender as demandas das comunidades rurais, seja no “tempo comunidade”, que é quando a universidade vai ao campo por meio de intervenções pedagógicas nas escolas camponesas e em outros espaços formativos localizados nos assentamentos e aldeias, seja no “tempo universidade”, em que os estudantes vivenciam o espaço acadêmico com o propósito de promover uma maior aproximação entre a teoria e a prática na formação dos futuros professores.

O estabelecimento dessas relações, ao considerar a realidade da LEDUC, aponta para a necessidade de partir-se de uma perspectiva de ciência interdisciplinar entre as Ciências Humanas e as Ciências da Natureza, tendo em vista que “a vida concreta dos estudantes em seus mais diversos territórios não é compartimentada, antes está interligada a uma multiplicidade de fatores” (SANGALLI; MACIEL, 2020, p. 144).

Propor escolas do campo, escolas das águas e escolas indígenas requer, ademais, propor uma formação inicial de educadores que tenham a possibilidade de debater questões conceituais e científicas inerentes ao mundo global, regional e local. Nesse viés, a LEDUC preconiza, a partir de sua matriz curricular, ampliar os debates integrando os processos históricos, sociais, filosóficos e geográficos da formação humana às questões agroecológicas e ambientais, vislumbrando a formação de um profissional comprometido com as escolas localizadas no campo e nas águas e com territórios sustentáveis (UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS, 2014, p. 18).

Assim, mesmo que a educação escolar do campo esteja ancorada em uma matriz transformadora e do respeito ao outro e ao seu espaço territorial de vida, ela se operacionaliza dentro de uma cultura “violenta” de reprodução dos interesses de um grupo menor, que detém o poder econômico, e de um “Estado/sociedade capitalista que é fundada em duas grandes leis: a) da exploração do homem-pelo-homem; b) da exploração da natureza” (MACIEL; CAMACHO, 2021, p. 275), e que não reconhecem o meio rural como portador de significados e singularidades. Nessa conjuntura, o PRP-LEDUC primou em desenvolver, mesmo diante das privações impostas pela pandemia de Covid-19, desde março de 2020, atividades pedagógicas que contribuíssem para ampliar ou ressignificar os princípios e saberes da ciência aplicada ao campo.

Assim, a elaboração deste artigo objetiva expor os desafios na operacionalização do subprojeto PRP-LEDUC da UFGD, bem como de descrever os caminhos que possibilitaram efetivar essa Política Pública de Formação de Professores nos territórios camponeses e indígenas, localizados no estado de Mato Grosso do Sul, durante o contexto pandêmico da Covid-19.

PERCURSO METODOLÓGICO E LOCUS DA PESQUISA

Este artigo se insere em uma perspectiva de um relato de experiência e, a partir da execução do PRP, busca articular técnicas de pesquisa qualitativa a fim de possibilitar a operacionalização do programa na LEDUC da UFGD. Nesse fito, a metodologia adotada amparou-se na técnica da entrevista aberta, com as preceptoras e os estudantes, sobre o funcionamento do PRP nas escolas em que atuavam, e na aplicação de questionários semiestruturados junto aos estudantes residentes e preceptoras. Seus objetivos foram obter informações mais detalhadas sobre suas experiências no subprojeto LEDUC e compreender o impacto da pandemia no processo formativo e de reprodução social de suas vidas nos diferentes espaços de origem. Tudo isso partiu de uma perspectiva “no âmbito dos métodos qualitativos, isto é, dos métodos de investigação empírica que têm por objetivo abordar a realidade social considerando o ponto de vista dos sujeitos da investigação” (TEIXEIRA; SANTOS; PIMENTA; FACHINETTO, 2016, p. 147).

A escolha por uma abordagem qualitativa deu-se porque é por meio dela que melhor se pode compreender uma determinada realidade ou experiência de grupo e as ações dos sujeitos e suas significações no tecido social. Nesse sentido, além das entrevistas e questionários aplicados aos residentes e preceptoras atuantes no PRP subprojeto LEDUC, foram desenvolvidas ações com o grupo de estudantes as quais visavam, concretamente, coletar informações por meio das conversas e diálogos temáticos, naquilo que se denomina, no âmbito da abordagem qualitativa, de técnica de grupos focais. Como pontuam Teixeira, Santos, Pimenta e Fachinetto (2016, p. 149-150), em uma discussão sobre a execução da técnica, diferentemente das entrevistas em grupo, em um grupo focal:

A interação deve ocorrer entre os participantes e, por essa razão, a elaboração do roteiro de perguntas e atividades, bem como a dinâmica do grupo, devem estimular a discussão e a interação, o que constitui a característica distintiva dessa técnica de pesquisa. A importância da interação entre os participantes não deve ser subestimada. É a partir do que os outros dizem que os membros do grupo são estimulados a refletir sobre suas próprias experiências, recapitular eventos, expressar opiniões e produzir informações que interessam ao pesquisador. Diferentemente das entrevistas face a face, em um grupo focal os participantes passam mais tempo ponderando e debatendo sobre uma questão e vários pontos de vista podem ser alcançados e contrastados ao mesmo tempo. Além disso, o fato de os membros possuírem alguma característica em comum contribui para reforçar o sentimento de pertencimento ou de compartilhamento de algo.

Nesse sentido, o grupo focal revelou-se a escolha ideal para a coleta de dados sobre as experiências que os 24 residentes do subprojeto LEDUC vivenciaram, visto ser um grupo coeso, de integração longa – 18 meses de duração – e que possuía uma problemática em comum: a atuação nas escolas do campo do estado de Mato Grosso do Sul. Seguindo essa perspectiva, em todos os encontros mensais, as formações e os

debates advindos delas amparavam-se sobre um tema gerador focado em um problema experienciado pelas escolas em que os membros do grupo atuavam: os Projetos Político-Pedagógicos (PPP) dos cursos e a representação do território camponês e indígena presente neles; a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a formação de professores para as escolas do campo; a gestão das escolas do campo e a infraestrutura dos estabelecimentos de ensino; o funcionamento das escolas em tempos da Covid-19; a formação interdisciplinar e as escolas do campo; e o impacto da pandemia na aprendizagem e na reprodução social dos sujeitos do campo.

A partir da interação que se desenvolvia nas formações com os estudantes, foi possível articular teoria e prática e, dessa forma, delimitar as experiências que obtiveram no período de execução do PRP. Conforme pontuado no decorrer do artigo, todas as reuniões foram realizadas de forma virtual e mediadas pelas plataformas de “salas virtuais”, como o Google Meet.

Diante do exposto, o manuscrito estruturou-se na análise das atividades desenvolvidas no Programa Residência Pedagógica – Subprojeto Educação do Campo, o qual envolveu diretamente um grupo de 24 estudantes da Licenciatura em Educação do Campo – Habilitações em Ciências Humanas e Ciências da Natureza (designados como residentes), três docentes que atuam em escolas de Educação Básica localizadas em territórios camponeses e indígenas (designadas preceptoras) e duas docentes do curso de Licenciatura em Educação do Campo, lotadas na Faculdade Intercultural Indígena (designadas coordenadoras de área do subprojeto).

Considerando que o PRP-LEDUC é interdisciplinar por essência, porque envolve estudantes-licenciandos e preceptores de duas áreas de formação (Ciências da Natureza e Ciências Humanas), propôs-se a articulação e a integração através de formação teórica/prática por temáticas norteadoras estabelecidas a partir das demandas locais, envolvendo suas dimensões culturais, sociais, políticas, econômicas e psicológicas. Conhecer as realidades territoriais e as trajetórias de vida dos estudantes é subsídio fundamental e preconizado em diversas correntes teóricas que discutem a aprendizagem escolar

Assim, em decorrência de o curso atender aos povos camponeses e indígenas de Mato Grosso do Sul, as significações do território, da cultura, das singularidades do campo/aldeia, bem como do capital simbólico que essas famílias dispõem (BOURDIEU, 1996), são elementos centrais e demandam toda lógica da organização pedagógica, cujo objeto principal é formar educadores e educadoras com enraizamento no campo. Dessa forma, as atividades do PRP-LEDUC são integradas ao Currículo de Referência para as escolas de Mato Grosso do Sul e aos princípios norteadores da Base Nacional Comum Curricular.

Inicialmente, a inserção e ambientação dos residentes foi mediada pelas professoras orientadoras da IES e pelas professoras preceptoras das escolas parceiras a partir de um diálogo com os gestores escolares, estabelecendo, a partir disso, uma proposta de ação para o licenciando participante do programa. Durante o período de desenvolvimento do PRP-LEDUC, a ambientação dos bolsistas foi mediada pelas professoras preceptoras e, além disso, foram realizadas reuniões periódicas entre orientadoras, preceptoras, bolsistas residentes e demais gestores das unidades escolares. A participação das preceptoras foi fulcral nesse processo formativo, por exercerem o elo entre a formação inicial e continuada e por terem elementos práticos e reais sobre o contexto escolar que vivenciam, o qual passaria a ser o local da práxis

pedagógica dos residentes do PRP. Faz-se necessário considerar que a formação das preceptoras (Geografia, História e Biologia) respaldou a proposta de formação interdisciplinar do subprojeto LEDUC.

Contudo, destaca-se que, com a suspensão das aulas presenciais em decorrência da necessidade de isolamento social para conter os avanços da Covid-19, desde o início das atividades do PRP, a utilização de ferramentas digitais foi a maneira possível para garantir a continuidade de atividades formativas, de comunicação e diálogo reflexivo entre os diversos atores que constituem os subprojetos do PRP. O propósito foi o de ampliar o desenvolvimento de capacidades e os conhecimentos fundamentais no exercício docente.

Os espaços territoriais (assentamentos e aldeias) e educacionais (escolas do campo e indígenas) abrangidos pelo PRP incluem o Assentamento Eldorado II, no município de Sidrolândia; o Assentamento Itamarati, no município de Ponta Porã; os Assentamentos Padroeira do Brasil e Uirapuru, no município de Nioaque; o Assentamento Santa Mônica, no município de Terenos; os Assentamentos Taquaral e Tamarineiro II, no município de Corumbá; as Terras Indígenas das etnias Guarani e Kaiowá nas Aldeias Amambai e Jaguari, no município de Amambai; Aldeia Jaguapiru, no município de Dourados; Aldeia Rancho Jacaré, no município de Laguna Carapã; e territórios urbanos (oriundos dos municípios de Ladário e Terenos), todos localizados no estado de Mato Grosso do Sul. Para apresentar a extensão de abrangência do subprojeto, na Figura 1 são destacados os municípios nos quais estão localizadas as escolas camponesas, indígenas e/ou urbanas parceiras do PRP-LEDUC.

Dada a dimensão territorial do estado, a dispersão dos bolsistas por todas as suas regiões e a normatização do programa pela CAPES, que só permite haver três preceptoras oficialmente vinculadas a cada subprojeto, a participação efetiva de professoras da educação básica que exerceram o papel de preceptoras do PRP-LEDUC ocorreu apenas em três escolas, sendo duas do campo e uma indígena. São elas, respectivamente, a Escola Municipal Rural Integral Eutrópia Gomes Pedroso, localizada no Assentamento Tamarineiro I, na zona rural do município de Corumbá (MS), que no ano de 2022 atendeu 171 alunos nas modalidades Pré-escola, EF I (1º ao 5º anos) e EF II (6º ao 9º anos), com funcionamento em período integral (das 7h às 15h); a Escola Estadual Prof. Carlos Pereira da Silva, localizada no Grupo 9, Assentamento Itamarati I, Município de Ponta Porã (MS), que atendeu 316 alunos no ensino regular, nas modalidades Ensino Fundamental e Ensino Médio; e a Escola Estadual Indígena Mbo Eroy Guarani Kaiowa, localizada na Aldeia Amambai, Município de Amambai (MS), que oferta a modalidade Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA) aos seus 284 alunos matriculados.

A despeito de o subprojeto não possuir preceptoras designadas nos demais municípios de onde provém os licenciandos (sinalizados na Figura 1), para integrá-los, o PRP-LEDUC estabeleceu parceria com as escolas da educação básica dessas localidades através da cooperação de gestores e professores/orientadores voluntários.

RESULTADOS E REFLEXÕES

Ações pedagógicas formativas

A partir do contexto macro, estabelecido pela diversidade espacial de onde provém os licenciandos, entende-se que a formação de professores para atuação em escolas do campo e indígenas requer um aprofundamento na dimensão teórica que articule a inter-relação entre os saberes e as áreas de conhecimento, e garanta um processo de ensino intimamente vinculado ao concreto da vida e das transformações ambientais que envolvem esses multiterritórios (SANGALLI; MACIEL, 2020).

Assim, a primeira etapa de atividades do PRP-UFGD foi considerada de caráter formativo, envolveu todos os seus subprojetos, e foi realizada através de *lives* com temáticas diversas: A formação de professores e o exercício efetivo da profissão; Tecnologias Educacionais; Segurança biológica nas escolas: é possível um retorno seguro?; Metodologias ativas de ensino; Desafios do ensino remoto; Desafios da gestão escolar em tempos de pandemia; e Decolonialidade e Educação Diferenciada.

Na segunda etapa do programa, as atividades foram individualizadas (em cada subprojeto), com atividades de planejamento e continuidade das atividades formativas. O estudo dos documentos regimentais da escola (Projeto Pedagógico-Curricular, Matriz Curricular e outros documentos internos) foram realizados pelo licenciando, bem como diálogos com os diversos atores responsáveis pela gestão pedagógica escolar, para que o bolsista tivesse a ambientação e inserção no contexto local.

Concretamente, o foco da formação abrangeu dois eixos. O primeiro eixo formativo estruturou-se nas discussões sobre "Território e soberania alimentar na formação de professores para as escolas do campo e indígenas" e configurou-se a partir da importância das relações do homem com os recursos ambientais, mais evidenciadas em espaços em que o contato com a natureza é uma prática cotidiana e de sobrevivência. Esse é o caso dos territórios camponeses e indígenas que têm na agricultura familiar a principal fonte de renda e de subsistência. Proporcionar temas escolares aplicados às práticas de lida nos lotes contribuiu para dar significado às aprendizagens escolares e promover ações, necessárias no cenário atual, de conservação e preservação dos ambientes naturais tão carentes. Nesse eixo, a formação aprofundou os saberes sobre a implantação de bancos de sementes crioulas como alternativa para a segurança ou soberania alimentar; a importância da Agroecologia na soberania alimentar; a Agricultura Familiar e suas práticas possíveis para garantir a soberania alimentar em territórios camponeses; e o Impacto dos agrotóxicos na agrobiodiversidade e saúde pública.

O segundo eixo formativo foi intitulado "A formação pedagógica para escolas em territórios camponeses e indígenas. Nele foram abordados temas diversificados, atendendo às demandas emergentes nas escolas camponesas e indígenas, tais como: competências emocionais na escola e a educação em territórios camponeses e indígenas; a interculturalidade em escolas camponesas e indígenas; educação por projetos, as metodologias ativas na sala de aula e as tecnologias educacionais; a

MACIEL, J. M. B. de M.; SANGALLI, A.

efetivação da BNCC nas escolas do campo e indígena; e a gestão escolar em contexto de escolas do campo e indígena.

Para ambos os eixos de formação, o intuito estava em aprofundar os conteúdos escolares, dinamizar os processos de ensino e garantir a abordagem de temas diversificados, como proposto no Art. 14 da Portaria nº 259, que aponta objetivos educacionais da residência pedagógica, dentre os quais:

- I - estudo do contexto educacional envolvendo ações nos diferentes espaços escolares, como salas de aula, laboratórios, bibliotecas, espaços recreativos e desportivos, ateliers, secretarias;
- II - desenvolvimento de ações que valorizem o trabalho coletivo, interdisciplinar e com intencionalidade pedagógica clara para o processo de ensino-aprendizagem dos licenciandos [...] (BRASIL, 2019, p. 3).

A formação continuou ocorrendo exclusivamente através de *lives* realizadas por meio da plataforma digital (Google Meet), tendo o WhatsApp como apoio fundamental para a articulação com os palestrantes e na comunicação com os bolsistas, para a divulgação dos endereços de acesso às *lives*. Em todo esse período, o WhatsApp passou a ser um recurso digital imprescindível para a continuidade das atividades educacionais, tanto do curso (disciplinas curriculares) como para o PRP-LEDUC, mesmo com o enfrentamento de falta de sinal de internet nos territórios camponeses e indígenas. Como descrito por Pestana e Kassar (2021, p. 29),

[...] a pandemia trouxe uma acirrada disputa entre a concentração e a desatenção, dentro de um cenário domiciliar totalmente diferente de uma sala de aula. Uns no quarto, com mesa e computador, outros na cama com o celular do responsável, alguns no quintal junto à trilha sonora de qualquer ambiente urbano, e muitos ausentes, sem a possibilidade de acesso, conjunturas que aumentam a distância entre oportunidades, possibilidades e impossibilidades dos diferentes grupos sociais.

A última etapa do PRP-LEDUC, referente à regência, foi desenvolvida a partir de outubro de 2021. Com a retomada progressiva das atividades presenciais ao longo do segundo semestre de 2021, quando o retorno das atividades escolares públicas inicialmente ocorreu no formato híbrido, em parte presencial e em parte remoto, os licenciandos bolsistas, seguindo protocolos de segurança, tiveram oportunidade de vivenciar as dinâmicas educacionais no chão das escolas e experimentar a vida docente com as restrições e desafios impostos pela Covid-19.

Para prosseguir com essa etapa, foi aplicado um cronograma de ações voltadas à regência em sala de aula, cujos projetos de ensino, sequências didáticas e planos de aula foram elaborados sob a orientação das preceptoras. Nesse ponto, as ações de ensino partiram do Eixo Terra, Vida e Trabalho (TVT). As escolas do campo devem ter “a organização curricular pautada na participação e diálogo com a comunidade escolar [...] e os conteúdos escolares redimensionados a partir do contexto produtivo e cultural dos sujeitos do campo” (MATO GROSSO DO SUL, 2011. p. 14). Assim, elas terão:

Art. 4º [...] na sua Proposta Pedagógica os eixos temáticos: TERRA-VIDA-TRABALHO e os fundamentos das diversas áreas de conhecimento norteadores de toda a organização curricular interdisciplinar, abrangendo as disciplinas e seus conteúdos, bem como outras atividades escolares que venham a enriquecer a formação dos educandos, relacionando-os entre si e atendendo à realidade da comunidade. (MATO GROSSO DO SUL, 2011, p. 15, grifo nosso).

Para as escolas indígenas participantes, foram eleitos temas específicos para a elaboração das aulas a partir das singularidades de cada escola, com foco nas disciplinas que promovem abordagem interdisciplinar e intercultural. Há que se destacar, que um dos temas mais enfatizados pelos licenciandos bolsistas indígenas foi a educação especial, como exposto por uma licencianda residente Guarani-Kaiowá:

A participação no Programa Residência Pedagógica modificou completamente as minhas escolhas profissionais. Agora vislumbro um futuro como educadora de alunos do AEE (Atendimento Educacional Especializado), trabalhando coletivamente junto com as famílias e com os demais funcionários a importância da educação especial nas escolas indígenas, buscando a melhor forma de ensinar, interagir e respeitar as individualidades dos alunos com deficiência. (RESIDENTE CN1, 2022).

Quanto ao desenvolvimento das atividades formativas, considera-se que foi possível proporcionar através de suas dinâmicas de execução, a formação inicial aos licenciandos e a possibilidade de:

[...] apoiar a formação continuada de professores da educação básica e o desenvolvimento de material didático no âmbito do Programa de Ações Afirmativas para [...] o desenvolvimento de projetos de cursos de licenciaturas específicas para a formação de professores indígenas para o exercício da docência nas escolas indígenas (p.18) e [...] promover iniciativas de formação continuada para professores da educação básica, com relação a temas voltados ao desenvolvimento sustentável. (IPEA, 2019, p. 19).

Estabeleceu-se ainda conexões com a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), na qual é preconizado, em seu Art. 8º, que os cursos destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica devem ter como fundamentos pedagógicos, entre outros:

II - o compromisso com as metodologias inovadoras e com outras dinâmicas formativas que propiciem ao futuro professor aprendizagens significativas e contextualizadas em uma abordagem didático-metodológica alinhada com a BNCC, visando ao desenvolvimento da autonomia, da capacidade de resolução de problemas, dos processos investigativos e criativos, do exercício do

MACIEL, J. M. B. de M.; SANGALLI, A.

trabalho coletivo e interdisciplinar, da análise dos desafios da vida cotidiana e em sociedade e das possibilidades de suas soluções práticas. (BRASIL, 2019b, p. 5).

Diante dos extensos debates realizados nessa rodada formativa, evidencia-se que o PRP-LEDUC corroborou o necessário diálogo apontado no Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS 4) da Agenda 2030: “Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos” (IPEA, 2019, p. 5). Assim, por meio das dinâmicas de execução das atividades realizadas no âmbito do PRP-LEDUC, tornou-se possível promover formação inicial aos licenciandos e formação continuada para professores da educação básica e da instituição de ensino superior, relacionando temas voltados às práticas escolares.

Como propõe Arroyo (2007, p. 167), a centralidade da formação de professores para escolas em territórios específicos está no conhecimento em profundidade de

[...] questões relativas ao equacionamento da terra ao longo de 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 [...]. Conhecer a centralidade da terra e do território na produção da vida, da cultura, das identidades, da tradição, dos conhecimentos [...]. Um projeto educativo, curricular, descolado desses processos de produção da vida, da cultura e do conhecimento estará fora do lugar.

Ressalta-se ainda que promover essa rodada de estudo trouxe formação e informação ao considerar que os temas estão diretamente relacionados entre si e com a trajetória de vida de todos os participantes do PRP-LEDUC.

Os residentes, as realidades vivenciadas e os reflexos da pandemia

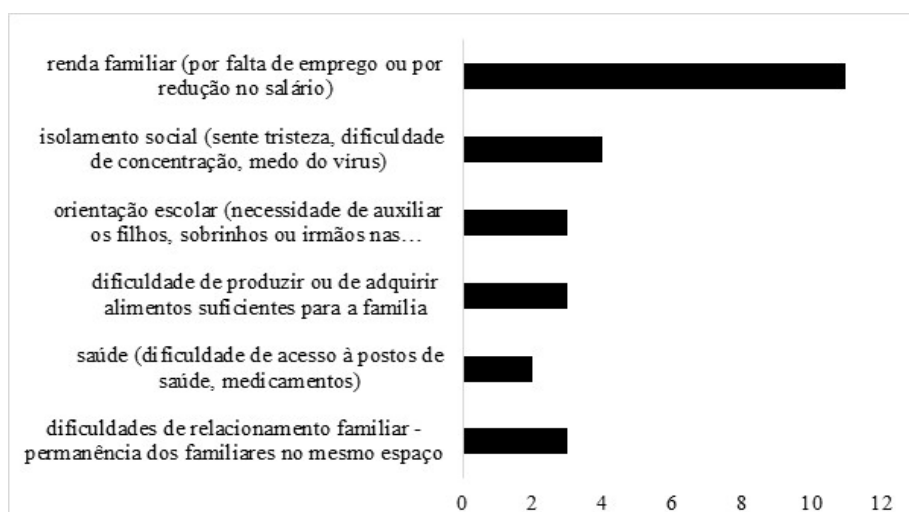
Os licenciandos que constituem o grupo de residentes PRP-LEDUC representam uma classe jovem que batalha para alcançar a formação profissional, mas que precisa trabalhar para o sustento ao mesmo tempo em que se dedica aos estudos. Muitos dos residentes se ocupam com os trabalhos produtivos do lote; alguns têm emprego fixo, outros, emprego temporário, mas todos dependem do trabalho diário para complementar a renda mensal de suas casas.

Do total de 24 bolsistas residentes, 37% atuam como funcionários públicos, sendo a maioria contratados. Quanto ao rendimento mensal, 50% deles não tem renda fixa; 37% recebem de 1 a 2 salários mensais e 13%, mais de 2 salários. Esses números demonstram a importância das políticas públicas em educação, principalmente aquelas voltadas ao aprimoramento formativo e ao auxílio para a permanência dos licenciandos em seus cursos, especialmente nos cursos em alternância em que o público atendido apresenta vulnerabilidade socioeconômica.

Devido ao fato de que a formação PRP 2020-2022 ocorreu durante o período pandêmico, a situação de vulnerabilidade socioeconômica e em saúde acabou por ser

ampliada. Mesmo nesse cenário de grandes dificuldades, apenas 45% das famílias dos bolsistas tiveram acesso ao auxílio governamental de R\$250,00. As demais famílias tiveram que se manter nesse período da forma que foi possível. Por essa razão, 71% dos bolsistas afirmaram estar em situação de vulnerabilidade. Os aspectos que contribuíram sobremaneira para essa situação são apresentados na Figura 2.

Figura 2 – Maiores Dificuldades Vivenciadas pelo Residente e sua Família Durante a Pandemia por Covid-19.



Fonte: Elaborada pelas autoras (2022).

Diante dos desafios evidenciados na Figura 2, tem-se maior conhecimento sobre a proporção do impacto da Covid-19 na vida dos licenciandos residentes e que reflete a situação vivenciada em suas comunidades, reiterando a proposição de Guimarães, Catão, Martinuci, Pugliesi e Matsumoto (2020, p. 120):

[...] a difusão espacial da Covid-19 não se trata de um problema de saúde pública nos mesmos moldes que outras pandemias trouxeram, mas de um desafio a ser enfrentado cada vez mais relevante no mundo globalizado em que vivemos. Assim, alteraram-se as escalas da vida e da economia, ampliaram-se os cruzamentos impostos por um mundo mais complexo, e por isso se torna necessário transformar nosso olhar para novos problemas.

Apesar das atividades do PRP-LEDUC terem sido realizadas de forma remota desde o início, os licenciandos bolsistas afirmam que participar do Programa contribuiu para facilitar o desenvolvimento das atividades propostas nas diversas disciplinas do curso de Educação do Campo, bem como para ampliar a formação teórico-prática sobre a atuação como educador, mas reconhecem que as dificuldades do ensino remoto estão

MACIEL, J. M. B. de M.; SANGALLI, A.

presentes: “Sim, acredito que estou participando e contribuindo para essa troca de conhecimentos. É um momento difícil para todos, mas em conjunto vamos superar e desenvolver novas formas de transmitir o conhecimento” (RESIDENTE CH1, 2022).

Sim, através dessa triste experiência que é viver numa pandemia, pude ver como os moradores do campo depende muito da cidade para vender seus produtos e assim sobreviver. Pude ver a dificuldade dos estudantes em desenvolver as atividades em casa, pois, indo na escola, outros professores relataram como tem sido dificultoso entregar as atividades para os estudantes e depois pegar de volta. Me vejo com grande dificuldade em desenvolver minhas atividades, imagina uma criança que não tem auxílio dos pais para desenvolver suas atividades. (RESIDENTE CH2, 2022).

“Sim pois me auxilia a ter melhor entendimento nas necessidades escolares e como trabalhar dinâmicas diferentes com os futuros alunos” (RESIDENTE CH3, 2022). “Sim, ajuda no nosso aprendizado e nos leva a um vínculo com os estudos para não ficar por muito tempo sem conteúdo” (RESIDENTE CN2, 2022).

Mesmo diante da limitação econômica e das situações de insegurança ampliadas pela pandemia, a continuidade das atividades do Programa foi de suma importância para contribuir intelectual e financeiramente com os residentes. Mesmo com as dificuldades de acesso à internet, os residentes participaram ativamente das atividades formativas e das atividades de regência na última fase do Programa.

As preceptoras também teceram análises positivas sobre a participação no Programa e, ao mesmo tempo, fizeram um desabafo em função dos desafios impostos pelas atividades não presenciais:

O Programa Residência Pedagógica (PRP), da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), começou de uma maneira bem diferenciada, com as lives para contribuir com nossa formação, já que não foi possível fazer o estágio presencial. Mas as lives abordaram temas atuais e que permeiam a Educação, principalmente sobre a nova Base Nacional Curricular (BNCC) que trouxe grandes mudanças na nossa maneira de ensinar e de planejar as aulas. [...] assistindo as Lives pude perceber que o professor não transmite só o conhecimento, mas deve levar seu aluno a ser crítico, questionador, das mudanças que acontecem com a educação e a maneira de ensinar. Devemos levar nossos alunos a serem capazes de apresentar soluções para os problemas, o professor é apenas um mediador. (PRECEPTORA 1, 2022).

Tivemos a oportunidade também de participar de debates muito fundamentais como as lives que nos trouxe questões reflexivas sobre o que é ser professor, de buscar a coerência em tudo aquilo que planejamos, de observar o perfil do público, principalmente ao problema que estamos percebendo com a pandemia. “Devemos pensar no perfil daquele sujeito para o qual estamos planejando a nossa aula”, esta frase marcou bastante, pois é a realidade a qual precisamos todos os dias refletir, qual o perfil do meu educando? O que eu planejo ele vai conseguir executar? Na verdade, não somente meu educando, mas eu como professora, tenho todas as

ferramentas necessárias? As habilidades? Preciso me atualizar? Questões fundamentais a quais precisamos sempre nos indagar, refletir, e se preciso for, mudar. Assim, diante de tantos temas importantes podemos com certeza dizer que todas as lives de formação foram significativas, não experienciamos uma live mais importante do que a outra, todas tiveram sua notoriedade. E como em vários momentos foi evidenciado nas formações uma ferramenta importante é a internet, que ainda inacessível a alguns, e de baixa qualidade a outros, como para mim, que moro em um Assentamento e que a maior dificuldade encontrada até o presente foi a internet de má qualidade disponível a nós da região. (PRECEPTORA 2, 2022).

É importante pontuar que as atividades propostas no PRP-LEDUC foram planejadas e avaliadas continuamente em função das incertezas sobre o retorno das atividades presenciais. Em uma determinada avaliação, os residentes foram questionados sobre como analisavam os impactos da pandemia. Ela teria contribuído de alguma maneira para promover aprendizagens profissionais, pessoais, de relacionamento e de cuidado com o “outro”? Que posturas/attitudes foram, são e serão necessárias para continuarmos vivendo nesse “novo normal”? Diante das indagações, explicitaram-se algumas ponderações:

Não estávamos preparados para uma crise sanitária promovida pelo vírus, tampouco adaptados a nova atitudes e hábitos. Mas, acredito que a Educação deve sim estar apta a novos métodos e técnicas. A nova postura a ser tomada é em primeiro lugar reconhecer que nunca voltaremos ao normal tão rápido e sobretudo, respeitar as medidas sanitária e de afastamento mesmo após a vacina. Contudo, o melhor remédio é a prevenção. (RESIDENTE CH1, 2022).

Tudo que eu mais desejo é que as pessoas não se acomodem e rejeitem esse "novo normal". As pessoas querem e tem direito à vacina, nossas forças mobilizadoras deviam estar voltadas a pressionar o governo para garantir isso... pois espero que quando isso acontecer seja o suficiente para que as pessoas voltem a socializar, a relação virtual jamais substituirá a relação orgânica na vida real. A luta do povo, a educação popular acontece na rua e para lá ela precisa voltar. Que as redes regressem ao seu lugar de ferramenta humana e não modo de vida. A história nos mostrará como sobreviver, como nos reinventar, mas ela precisa ser contada por nós e não pela mídia. (RESIDENTE CN3, 2022).

Sim, foram e estão sendo diversos aprendizados que estamos adquirindo, tanto com o profissional, quanto com a vida pessoal, em relacionamentos e principalmente de cuidado com os outros. A postura e as atitudes agora mais que nunca e de cuidado consigo próprio e com os outros ao nosso redor, não deixando se perder na mente a nossa responsabilidade com a vida de todos de um modo geral, não somente com quem nos rodeia. Pois somos seres mutáveis, ou seja, um dia estamos bem, no outro estamos passando

MACIEL, J. M. B. de M.; SANGALLI, A.

por situações de vulnerabilidade tanto na saúde, quanto em outras situações. (RESIDENTE CN4, 2022).

O Impacto da Pandemia vem causando diversos problemas graves nos territórios indígenas e não indígenas. Pois também grande problema que estamos enfrentando aqui na aldeia são fake news contra as vacinas que estão chegando para os povos indígenas. Devido a isso muitos indígenas não se vacinaram ainda. Pois ainda precisamos conscientizar os parentes indígenas que a vacina é muito importante. Aqui na aldeia enfrentamos muito a falta de água, então não conseguimos a se cuidar totalmente como deveríamos. Também a situação de muita vulnerabilidade de cada família. Mas com tudo isto estamos no isolamento e precisamos muito de prevenção. Sem contar também que diversos indígenas saiam em busca de alimentos nas cidades também saem para trabalhar. Os profissionais da saúde estão nos ajudando como pode, mas com a falta de equipamentos também ficou complicado atender 100% dos casos em posto de saúde e hospital da Missão Kaiowa, hospital Universitário. Conscientizar a população a se cuidar e que a doença não está de brincadeira. Vidas em primeiro lugar por isso e muito bom ter o cuidado. (RESIDENTE CH4, 2022).

Tivemos que nos readaptar nesse “Novo mundo”. De alguma maneira tivemos que se readaptar e aprender a lidar com o mundo virtual, mas sabemos que nem todos tiveram essa oportunidade. Para alguns foi aprendizado, para outros está sendo impossível continuar os estudos sem um recurso adequado, como por exemplo, nas aldeias o sinal da internet é péssimo, e muitos alunos optam por desistir. (RESIDENTE CH5, 2022).

Diante da situação vivenciada nas diversas esferas educacionais brasileiras e internacionais, das manifestações de residentes e preceptoras do PRP-LEDUC, e tendo como ponto de partida as experiências e adaptações para fazer o ensino escolar acontecer durante a pandemia, esperamos que surjam novas possibilidades intervencionistas, seja através das escolas ou de outros espaços formativos, e um currículo mais assertivo e ativo que capacite para pensar, questionar e confrontar as novas realidades que se apresentam diariamente no caminho da educação para a vida.

OS PARADIGMAS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO DO CAMPO EM UM CONTEXTO INTERCULTURAL INDÍGENA E CAMPONÊS

A Educação do Campo, enquanto parte de uma nova proposição educativa, surge como oposição ao sistema dominante e uniformizador de uma educação balizada e preconizada por valores urbanos e que em nada dialoga com as especificidades locais (CALDART, 2012). Assim, fruto da conquista dos povos do campo em conjunto com os movimentos sociais que os representam, a Educação do Campo insere-se naquilo que podemos denominar de uma nova perspectiva educativa, vinculada a uma práxis ancorada na materialidade da vida do campo:

No plano da práxis pedagógica, a Educação do Campo projeta futuro quando recupera o vínculo essencial entre formação humana e produção material da existência, quando concebe a

intencionalidade educativa na direção de novos padrões de relações sociais, pelos vínculos com novas formas de produção, com o trabalho associado livre, com outros valores e compromissos políticos, com lutas sociais que enfrentam as contradições envolvidas nesses processos. E sua contribuição original pode vir exatamente de ter de pensar estes vínculos a partir de uma realidade específica: a relação com a produção na especificidade da agricultura camponesa, da agroecologia; o trabalho coletivo, na forma de cooperação agrícola, em áreas de Reforma Agrária, na luta pela desconcentração das terras e contra o valor absoluto da propriedade privada e a desigualdade social que lhe corresponde. Vida humana misturada com terra, com soberana produção de alimentos saudáveis, com relações de respeito à natureza, de não exploração entre gerações, entre homens e mulheres, entre etnias. (CALDART, 2012, p. 263).

Assim, a Educação do Campo insere-se numa perspectiva de superação da educação acrítica, que não vislumbra a vinculação ao território como parte do processo de aprendizagem. Portanto, de uma certa forma, desde o seu surgimento enquanto área de saber distinto, a Educação do Campo rompe alguns paradigmas estabelecidos e sedimenta as novas bases de uma educação feita por sujeitos do campo e no campo. Esse novo fazer, como aponta Arroyo (2006, p. 112), deve incorporar os saberes advindos dos povos do campo, num processo de construção do saber em conjunto:

Há tensões de paradigmas de conhecimento e de formas de pensar o real. Não só reconhecer que o povo também sabe, tem cultura e saberes. Incorporemos isso aos currículos. A década de 60 incorporou essa incorporação. Mas parece que é pouco. Hoje teríamos que levar essas pesquisas mais fundo. Ir mais dentro das grandes tensões sobre a construção de saberes, sobre paradigmas da construção dos saberes, saberes legítimos e ilegítimos. Paradigmas legítimos e ilegítimos. Produtores legítimos e ilegítimos de saberes.

Por isso compreendemos que o paradigma da construção de professores em Educação do Campo, é uma formação inicial e continuada que contemple a diversidade dos territórios em que atua, devendo passar pela comunidade e pela valorização dos saberes locais. Especificamente no caso da LEDUC da UFGD, o paradigma inclui o diálogo com as comunidades indígenas, já que, na atual conjuntura, mais de 50% dos seus estudantes são das etnias Guarani, Kaiowá e Terena, oriundos de todo o estado de Mato Grosso do Sul³. Isso ocorre porque “esses povos vivem predominantemente na região Sul de Mato Grosso do Sul, principalmente na região de fronteira com o Paraguai, com uma população de aproximadamente 40 mil pessoas” (URQUIZA, 2022).

Dada a configuração socioterritorial da região atendida, pode-se dizer que o Programa Residência Pedagógica da LEDUC da UFGD fundamentou-se na perspectiva intercultural, por envolver uma diversidade de etnias de povos indígenas com línguas e formações sociais diferenciadas, e interdisciplinar, por abarcar as áreas de formação da

MACIEL, J. M. B. de M.; SANGALLI, A.

Natureza e Humanas. Nesse sentido, raça, etnia, classe, território e gênero entrelaçaram-se e deram a tônica das ações desenvolvidas nas escolas do campo e indígena, tudo em uma matriz de debate advinda da Educação do Campo e de sua agenda de pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das inúmeras dificuldades vivenciadas durante esses dois anos de Pandemia da Covid-19, em que a educação escolar teve que se reinventar através do desenvolvimento de atividades remotas, o Programa Residência Pedagógica Educação do Campo foi, sem dúvidas, o elo que possibilitou a comunicação e a formação contínua entre os licenciandos participantes do programa. Também permitiu a construção de redes de solidariedade entre os participantes no enfrentamento de experiências negativas (adoecimentos, desempregos, perdas, medos) e nos desafios vencidos ao longo desse período.

Os temas abordados pelo PRP-LEDUC, resumidamente pontuados neste artigo, são de grande relevância e revelam uma relação direta e cotidiana com a vida, em qualquer que seja o território, e com a educação, seja formal ou não formal. Por essa razão, avaliamos que, apesar de todas as limitações, o curso atingiu o objetivo maior de promover conhecimentos, reflexões e ressignificar saberes.

Mas estejamos atentos nesse período entre o antes, o durante e o quase pós-Covid-19, no território das escolas e demais espaços de educação formal, com especial dedicação às escolas e ao alunado do campo e das águas. Castigados por um longo período deficitário de aprendizagens, faz-se fulcral “pensar reconfigurações na educação e refletir sobre as possibilidades e limites para isso, tanto no âmbito da educação básica, considerando seus diversos níveis de ensino, como no âmbito da educação superior, com seus diferenciais institucionais e curriculares” (GATTI, 2020, p. 29).

Enseja-se um novo modo de lidar nas escolas com o ensino e a educação das novas gerações que aí estarão inseridas. Deixar velhos hábitos, buscar novos sentidos para a educação escolar e novos caminhos. Mudar horizontes e não reproduzir mais do mesmo e lamentar perdas em relação a um modelo escolar que pede por mudanças: um modelo com visões apenas imediatistas e competitivas. É a oportunidade que se espera possa ser utilizada para dar novos formatos e significado à educação na escola básica não só nessa transição da pandemia para a volta às escolas, mas para o futuro. (GATTI, 2020, p. 37).

Pensando que esse futuro começa agora, reiteramos a necessidade de ampliar os horizontes das Políticas de Formação Inicial e Continuada de Professores por meio de programas e cursos que atendam às demandas específicas de todos os territórios que constituem a grande extensão geográfica do Brasil.

Em respeito às mais de 660 mil vidas de brasileiros ceifadas pela Covid-19 até 5 de março de 2022, é urgente e necessário que todos possamos escolher novos caminhos para a educação, pois ela nos conduzirá a novas escolhas em todos os âmbitos da vida.

PEDAGOGICAL RESIDENCE IN COUNTRYSIDE EDUCATION: REFLECTIONS ON EDUCATIONAL ACTIONS IN COVID-19 TIMES

ABSTRACT: This article was elaborated with the objective of exposing the challenges in the operationalization of the subproject education of the field of the Pedagogical Residence Program (PRP) of the Federal University of Grande Dourados (UFGD), as well as to describe about the paths that made it possible to effect this public training policy of teachers in the peasant and indigenous territories located in the state of Mato Grosso do Sul during the pandemic context by Covid-19. The PRP Leduc took place between October 2020 and March 2022, involving 24 undergraduate scholarships (the residents), coming from the qualifications in Humanities and Nature Sciences, three teachers from the public schools of Basic Education (the preceptors) and two Teachers at UFGD, crowded at the Indigenous Intercultural College (the Subproject Area Coordinators). For a greater understanding of this formative process, the methodology of this article has been structured in a qualitative perspective with the application of semi -structured questionnaires to scholars and preceptors, serving as the basis for the evaluation of difficulties/advances in the development of planned actions. Still within the qualitative techniques, the focus groups approach was used in order to understand the experiences that the participants experienced in the program, from an interdisciplinary and intercultural academic training, carried out through remote activities, mediated by digital tools in almost the entire period of development of the PRP, and by face-to-face activities, in the last module of the program, in which students were inserted in the partner schools of basic education through the Teaching in the classroom.

KEYWORDS: Rural Schools. Intercultural Education. Peasant and Indigenous Territories of MS. Pedagogical Residency Program.

RESIDENCIA PEDAGÓGICA EN LA EDUCACIÓN EN EL CAMPO: REFLEXIONES SOBRE LAS ACCIONES EDUCATIVAS EN TIEMPOS DE COVID-19

RESUMEN: Este artículo fue elaborado con el objetivo de exponer los desafíos en la operacionalización de la educación en subproyectos del campo del Programa de Residencia Pedagógica (PRP) de la Universidad Federal de Grande Dourados (UFGD), así como para describir los caminos que se realizan. Es posible efectuar esta política de capacitación pública de los maestros en los territorios campesinos e indígenas ubicados en el estado de Mato Grosso do Sul durante el contexto pandémico por Covid-19. El PRP LEDUC tuvo lugar entre octubre de 2020 y marzo de 2022, que involucró 24 becas de pregrado (los residentes), provenientes de las calificaciones en humanidades y ciencias de la naturaleza, tres maestros de las escuelas públicas de educación básica (los preceptores) y dos maestros en UFGD, Amplios en el Colegio Intercultural Indígena (los coordinadores del área de subproject). Para una mayor comprensión de este proceso formativo, la metodología de este artículo se ha estructurado en una perspectiva cualitativa con la aplicación de cuestionarios semiestructurados a académicos y preceptores, que sirve como base para la evaluación de dificultades/avances en el desarrollo de planificados comportamiento.

MACIEL, J. M. B. de M.; SANGALLI, A.

También dentro de las técnicas cualitativas, el abordaje de los grupos focales fue utilizado para comprender las experiencias que los participantes experimentaron en el programa, a partir de una formación académica interdisciplinaria e intercultural, realizadas a través de actividades remotas, mediadas por las herramientas digitales en casi todo el período de desarrollo del PRP, y por las actividades presenciales, en el último módulo del programa, en que los estudiantes se insertaron en las escuelas asociadas de la Educación Básica a través de la ejecución de la regencia.

PALABRAS CLAVE: Escuelas de Campo. Educación Intercultural. Territorios Campesinos e Indígenas del MS. Programa de Residencia Pedagógica.

NOTAS

1 - As ferramentas digitais utilizadas foram: YouTube, Google Meet, E-mail e WhatsApp. O YouTube e o Google Meet tornaram-se fundamentais para a realização das formações pedagógicas; já o WhatsApp e o E-mail mostraram-se relevantes para o contato diário, entrega das atividades, organização das ações e planejamento estratégico do programa.

2 - Escola das águas são as unidades de ensino vinculadas à Rede Municipal de Corumbá que estão situadas em regiões do Pantanal de difícil acesso e sujeitas ao fluxo do rio Paraguai e de seus afluentes. A denominação escolas das águas é uma classificação informal utilizada pela administração local desde 1997, com o intuito de diferenciá-las das escolas do campo em “terra firme”. Não só o ciclo das águas, com suas cheias e vazantes, influenciam a vida escolar nessa região. Dificuldades logísticas, sobretudo para questões técnicas, administrativas e pedagógicas, contribuem para seu isolamento (NOZU; KASSAR, 2020, p. 4).

3 - Esse dado é baseado nos relatórios anuais emitidos pela secretaria acadêmica da Faculdade Intercultural Indígena da UFGD e revela uma transformação do componente populacional dos estudantes do curso, em que nas primeiras turmas, em 2013 e 2014, havia 60 vagas para o ingresso anual para cada Habilitação, Ciências Humanas e Ciências da Natureza, mas não houve registro de estudantes indígenas. Contudo, a partir de 2015, houve redução do número de vagas anuais (30 para cada habilitação) e modificações na composição das turmas de tal forma que, no ano de 2022, houve apenas o ingresso de 3 estudantes camponeses na turma de Ciências da Natureza e 6 estudantes camponeses na turma de Ciências Humanas. As demais vagas foram ocupadas por estudantes indígenas das etnias Guarani, Kaiowá e Terena.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Cadernos Cedes**, Campinas, SP, v. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/jL4tKcDNvCggFcg6sLYJhwG/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 22 fev. 2022.

BOURDIEU, P. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital CAPES 6/2018**. Dispõe sobre a Residência Pedagógica. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em:

<<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/01032018-edital-6-2018-residencia-pedagogica-pdf>>. Acesso em: 17 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria nº 259, de 17 dezembro de 2019. Dispõe sobre o regulamento do Programa de Residência Pedagógica e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ed. 245, 2019a. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-259-de-17-dezembro-de-2019-234332362>>. Acesso em: 17 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: Ministério da Educação, 2019b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>>. Acesso em: 17 fev. 2022.

CALDART, R. S. Educação do Campo. //r: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTO, G. (ed.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012. p. 259-267.

GATTI, B. A. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 34, n. 100, p. 29-41, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ea/a/7M6bwtNMyv7BqzDfKHFqxfh/?lang=pt>>. Acesso em: 28 fev. 2022.

GUIMARÃES, R. B.; CATÃO, R. de C.; MARTINUCI, O. da S.; PLUGIESI, E. A.; MATSUMOTO, P. S. S. O raciocínio geográfico e as chaves de leitura da Covid-19 no território brasileiro. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 34, n. 99, p. 119-139, 2020. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/173374>>. Acesso em: 24 fev. 2022.

IPEA. **Cadernos ODS 4**, Brasília, DF, 2019. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/190711_cadernos_ODS_objetivo_4.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2022.

MACIEL, J. M. B. de M.; CAMACHO, R. S. Entrevista: Educação do Campo e a produção de conhecimento: avanços, conquistas e desafios com Mônica Castagna Molina. **Revista Interdisciplinar em Educação e Territorialidade**, Dourados, v. 1, n. 1, p. 270-280, 2020. Disponível em: <<https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/riet/article/view/13322/7211>>. Acesso em: 28 abr. 2022.

MAPAS BLOG. [s./], 2015. Disponível em: <<https://mapasblog.blogspot.com/2011/12/mapas-do-mato-grosso-do-sul.html>>. Acesso em: 28 abr. 2022.

Inter-Ação, Goiânia, v.47, n.2, p. 523-545, maio/ago. 2022. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5216/ia.v47i2.72171>>.

MACIEL, J. M. B. de M.; SANGALLI, A.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. Resolução nº 2.501 de 2011. Dispõe sobre a organização da Educação Básica do Campo na Rede Estadual de Ensino e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Mato Grosso do Sul**: Campo Grande, ano 33, n. 8096, p. 15-21, 22 dez. 2011. Disponível em: <https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO8096_26_12_2011>. Acesso em: 28 fev. 2022.

MOLINA, M. C. **Educação do campo e pesquisa**: questões para reflexão. /r/ MOLINA, M. C. (org.). Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 9-14.

NOZU, W. C. S.; KASSAR, M. de C. M. Escolarização de crianças e adolescentes pantaneiros em tempos de COVID-19. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-21, 2020. Disponível em: <<https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16193>>. Acesso em: 24 maio 2022.

PESTANA, M. M. da C.; KASSAR, M. de C. M. (2021). Educação em contexto de pandemia: breves reflexões. **Revista Interdisciplinar em Educação e Territorialidade**, Dourados, v. 2, n. 2, p. 22-37, 2021. Disponível em: <<https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/riet/article/view/14561/7957>>. Acesso em: 28 fev. 2022.

PRECEPTORA 1. **Avaliação escrita/oral realizada pela professora de Educação Básica que atuou como preceptora em uma das escolas parceiras do PRP-LEDUC**. Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados, 2022.

PRECEPTORA 2. **Avaliação escrita/oral realizada pela professora de Educação Básica que atuou como preceptora em uma das escolas parceiras do PRP-LEDUC**. Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados, 2022.

RESIDENTE CH1. **Avaliação escrita/oral do residente do PRP do curso de Licenciatura em Educação do Campo – habilitação em Ciências Humanas**. Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados, 2022.

RESIDENTE CH2. **Avaliação escrita/oral do residente do PRP do curso de Licenciatura em Educação do Campo – habilitação em Ciências Humanas**. Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados, 2022.

RESIDENTE CH3. **Avaliação escrita/oral do residente do PRP do curso de Licenciatura em Educação do Campo – habilitação em Ciências Humanas**. Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados, 2022.

RESIDENTE CH4. **Avaliação escrita/oral do residente do PRP do curso de Licenciatura em Educação do Campo – habilitação em Ciências Humanas**. Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados, 2022.

RESIDENTE CH5. **Avaliação escrita/oral do residente do PRP do curso de Licenciatura em Educação do Campo – habilitação em Ciências Humanas.** Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados, 2022.

RESIDENTE CN1. **Avaliação escrita/oral do residente do PRP do curso de Licenciatura em Educação do Campo – habilitação em Ciências da Natureza.** Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados, 2022.

RESIDENTE CN2. **Avaliação escrita/oral do residente do curso de Licenciatura em Educação do Campo – habilitação em Ciências da Natureza.** Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados, 2022.

RESIDENTE CN3. **Avaliação escrita/oral do residente do curso de Licenciatura em Educação do Campo – habilitação em Ciências da Natureza.** Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados, 2022.

RESIDENTE CN4. **Avaliação escrita/oral do residente do curso de Licenciatura em Educação do Campo – habilitação em Ciências da Natureza.** Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados, 2022.

SANGALLI, A.; MACIEL, J. B. de M. Interfaces entre o ensino de ciências e a sociologia ambiental na formação de educadores do campo. **Revista Insignare Scientia**, Chapecó, v. 3, n. 4, p. 124-148, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RIS/article/view/11811/7539>>. Acesso em: 25 fev. 2022.

TEIXEIRA, A. N.; SANTOS, J. V. T. dos; PIMENTA, M. de M.; FACHINETTO, R. F. Grupos focais e análise qualitativa em equipe com o uso do Nvivo: aplicações a partir de uma pesquisa com mulheres policiais. In: ROBERTT, P.; RECH, C. M.; LISDERO, P.; FACHINETTO, R. F. (org.). **Metodologia em Ciências Sociais hoje: práticas, abordagens e experiências de investigação.** Jundiá: Paco Editorial, 2016. v. 2. p. 1-147.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS. **Projeto Pedagógico Curricular.** Curso de Licenciatura em Educação do Campo – Habilitação em Ciências da Natureza e em Ciências Humanas. Dourados. 107 f. 2014.

URQUIZA, A. H. A. **Povos Indígenas do Mato Grosso do Sul:** Alguns aspectos Antropológicos. Campo Grande: Arquivo do Museu das Culturas Dom Bosco. 2022. Disponível em: <<http://www.mcdb.org.br/materias.php?subcategoriald=23>>. Acesso em: 28 fev. 2022.

JEANNE MARIEL BRITO DE MOURA MACIEL: Doutora em Sociologia pela Universidade Federal de São Carlos (2016), Mestre em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Campina Grande (2011-2013) e Graduada em Ciências Sociais pela Universidade

MACIEL, J. M. B. de M.; SANGALLI, A.

Federal Rural de Pernambuco (2009). Atualmente é professora Adjunta I da Universidade Federal da Grande Dourados, na graduação de Licenciatura em Educação do Campo. Docente do Mestrado Educação e Territorialidade - PPGET/UFGD.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3795-8605>

E-mail: jeannemoura@ufgd.edu.br

ANDRÉIA SANGALLI: Possui graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2000), mestrado (2003) em Agronomia- Produção Vegetal pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e doutorado (2008) em Agronomia-Produção Vegetal pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Docente Associada na Universidade Federal da Grande Dourados, atua no curso de Licenciatura em Educação do Campo e no Programa de Pós-graduação em Educação e Territorialidade-PPGET/UFGD.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2297-4282>

E-mail: andreiasangalli@ufgd.edu.br

Este periódico utiliza a licença *Creative Commons Attribution 3.0*, para periódicos de acesso aberto (*Open Archives Initiative - OAI*).

A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA FAFIDAM/UECE: SEMEADURA DE RESISTÊNCIA NA FORMAÇÃO DOCENTE

SANDRA MARIA GADELHA DE CARVALHO

Universidade Estadual do Ceará (UECE), Limoeiro do Norte, Ceará, Brasil

DIANA NARA DA SILVA OLIVEIRA

Universidade Estadual do Ceará (UECE), Limoeiro do Norte, Ceará, Brasil

LUÍS TÁVORA FURTADO RIBEIRO

Universidade Federal do Ceará (UFCE), Fortaleza, Ceará, Brasil

RESUMO: O presente artigo tem por objetivo analisar a formação de professores(as) do campo a partir da implantação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC) da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM), campus da Universidade Estadual do Ceará. O estudo de cunho qualitativo tem como referência uma pesquisa de doutorado em andamento, apoiando-se na abordagem do materialismo histórico-dialético a partir de uma pesquisa bibliográfica e documental. Foi possível constatar que a LEDOC/FAFIDAM contribuiu para o enfrentamento das problemáticas educacionais vivenciadas pelas populações camponesas fortalecendo o projeto político-pedagógico das Escolas do Campo em várias regiões do Estado do Ceará.

PALAVRAS-CHAVE: Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC). Formação de Professores. Política Educacional.

INTRODUÇÃO

O paradigma da Educação do Campo vem se constituindo, no Brasil, notadamente, desde a década de 1990, a partir das lutas de sujeitos coletivos que ousaram pensar e construir uma educação com aqueles que habitam o campo. Assim, nesse paradigma, é proposta uma nova forma escolar, de modo que possa atender às demandas dos povos do campo a partir de um projeto de desenvolvimento que fortaleça a Reforma Agrária Popular e a agricultura familiar e camponesa. Desse modo, a formação de professores(as)/educadores(as) tem um importante papel para a constituição de um projeto de educação, sendo uma das bandeiras de luta dos movimentos sociais do campo, de tal modo que não se desvincula da luta pela terra, pois ela surge como instrumento de luta da classe trabalhadora, e, como afirmam os movimentos sociais, buscam romper com “as cercas do latifúndio do saber”.

Desse modo, o Movimento Nacional da Educação do Campo acompanha e contribui para o construto teórico desse projeto educativo desde a sua gênese, tendo caráter político, pedagógico e epistemológico e, segundo Caldart (2007) e Anjos (2020), a Educação do Campo forjou-se a partir da tríade: campo, políticas públicas e educação, sendo que, “a partir de 2007, também passou a enfatizar a Licenciatura em Educação do Campo, em seus aspectos teóricos, pedagógicos e práticos, contribuindo desde a construção das primeiras experiências até seus desafios atuais” (ANJOS, 2020, p. 25).

Nessa direção, a formação de professores(as) para atuar nas escolas do campo tornou-se um imperativo, à medida que esse projeto político-pedagógico exigia uma formação docente de novo tipo (CARVALHO, 2006).

No presente artigo pretende-se analisar as repercussões, na Educação do Campo estadual, de uma experiência da formação de professores do campo, tendo como ponto de partida a implantação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC) da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM)¹, campus da Universidade Estadual do Ceará – UECE, em Limoeiro do Norte-Ceará, na região do Vale do Baixo Jaguaribe. Parte-se da questão central: quais as repercussões da criação da LEDOC/FAFIDAM para a Educação do Campo no Estado do Ceará?

A partir dessa questão, compreendemos que o processo formativo do referido curso teve início com a luta dos movimentos sociais, camponeses e camponesas do Estado do Ceará. Assim, pesquisadores e intelectuais orgânicos da FAFIDAM, junto ao setor de educação do Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem-Terra – MST, perceberam a necessidade de formar educadores e educadoras para atuar, preferencialmente, nas escolas de ensino médio estaduais, situadas em áreas de reforma agrária.

No Estado do Ceará, o referido movimento alcançou, na última década, a construção de 12 Escolas de Ensino Médio do Campo (EEMC)², no tocante à formalização da demanda. Já a construção da matriz curricular dessas escolas instituiu-se num diálogo entre as Secretarias municipais de educação da região, assim como junto à Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC) e ao Comitê Executivo da Educação do Campo do Estado do Ceará.

Esse trabalho é referenciado por uma pesquisa de doutoramento vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará. Em termos metodológicos, apoia-se na abordagem do materialismo histórico-dialético, vez que a categoria da contradição permite captar as tensões presentes nos territórios que reverberam na luta por Educação do Campo, e a de totalidade propicia identificar os vários fatores determinantes da realidade estudada, ampliando a aproximação analítica em curso.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, pois tem por objetivo compreender um fenômeno social. Para tanto, baseia-se em revisão bibliográfica acerca da luta por Educação do Campo e pela criação das LEDOCs no país, e em específico no Ceará, com base no aporte teórico de Molina (2011, 2015), Molina e Antunes-Rocha (2017), Molina e Pereira (2021), Caldart (2007), Medeiros (2019), Santos (2011), Carvalho (2006), Medeiros, Amorim e Carvalho (2020), Carvalho e Brito (2021), Carvalho, Mendes e Amorim (2021), entre outros. Apoiamo-nos ainda na pesquisa documental, em que serão analisados documentos referentes à implantação e execução da LEDOC/FAFIDAM como o Projeto Político-Pedagógico, relatórios e resoluções, buscando evidenciar as etapas da organização do curso, o funcionamento, avanços e desafios enfrentados.

O discorrer da argumentação prossegue após a introdução, abordando, na segunda seção, a política de formação de professores do campo e construção de um paradigma a partir da contextualização dessa política educacional do Brasil, para em seguida, no terceiro item, debruçar-se sobre a constituição da LEDOC/FAFIDAM,

enfocando as especificidades do processo de sua constituição e, na conclusão, apresenta-se uma síntese avaliativa das repercussões do curso em pauta para a Educação do Campo no Ceará.

Espera-se que as reflexões deste artigo venham a contribuir para debates acerca da experiência da LEDOC/FAFIDAM, e ainda para evidenciar a necessidade da permanência dessa política de formação, em tempos de retrocessos e ataques à educação e, por conseguinte, à Educação do Campo, impetrados por parte do atual governo federal de Jair Bolsonaro (2019 aos dias atuais), de caráter profascista (FONTES, 2019).

POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO E CONSTRUÇÃO DE UM PARADIGMA

O acesso à educação escolarizada tem sido uma conquista muito importante ao longo das últimas décadas, especialmente após 1988, quando tivemos a aprovação da Constituição Federal do Brasil e, em especial, a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional – LDB, sancionada em 1996. Porém, nas áreas rurais, esse acesso, historicamente, ficou aquém dos avanços educacionais dos centros urbanos.

No campo brasileiro, em virtude das relações sociais e econômicas que colocaram a grande propriedade rural e seus detentores como o epicentro do ordenamento social, a educação de forma geral e a escola rural, em particular, se constituíram como estratégia da dominação sofrida pelas populações camponesas, reproduzindo as visões de mundo dos grupos dominantes (CARVALHO, 2006).

A contrapelo, uma política pública voltada para a Educação Básica do campo vem sendo gestada desde os anos finais do século XX e no início da primeira década do século XXI, com forte participação dos movimentos sociais do campo. Inicialmente, o I Encontro Nacional de Educação na Reforma Agrária (ENERA), ocorrido em 1997, e a I Conferência Nacional da Educação do Campo, ocorrida em 1998, dois marcos da discussão sobre o paradigma da Educação do Campo, ocasionaram a instituição do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, em 1998. Esse programa proporcionou escolarização aos assentados(as), educação de jovens e adultos, depois de crianças e adolescentes, e por fim, a formação de professores para atuarem nas séries iniciais do Ensino Fundamental, e outras licenciaturas e cursos superiores de acordo com a demanda dos territórios.

Nesse sentido, o PRONERA é considerado um pioneiro na Educação do Campo no país, pois, a partir dele, outras conquistas foram alcançadas. As pesquisas nacionais de avaliação desse Programa, realizadas no âmbito do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2004) e do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA (2015), possibilitaram maior visibilidade às demandas de escolarização. Foi conquistada a inclusão das escolas do campo no Censo Escolar do INEP, a partir de 2005, oportunizando, dentre outras revelações, a necessidade de construção de mais escolas do campo e de formação de educadores para atuar nessas instituições.

Como afirma Carvalho (2006), no Estado do Ceará, o PRONERA teve grandes contribuições na formação de educadores para atuação em áreas de Reforma Agrária. Segundo a autora, as primeiras experiências ocorreram em convênio com universidades públicas (Universidade Federal do Ceará – UFC, Universidade Estadual Vale do Acaraú –

UVA), movimentos sociais e entidades de trabalhadores rurais (MST, Federação dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares do Estado do Ceará-FETRAECE) e Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA/CE, de 1998 a 2001, para oferta de turmas de EJA. Esses projetos iniciais permitiram identificar a urgência de formação de educadores para a perspectiva político-pedagógica da Educação do Campo.

Nessa direção seguiu-se o Curso de Pedagogia da Terra – UFC (2004-2008) e Magistério da Terra – UECE (2006-2010). Sobre o conjunto dessas experiências, Carvalho e Brito (2021, p. 10) avaliam que “o desempenho e contribuição do PRONERA o validam como instrumento de intervenção de grande repercussão, contribuindo tanto com a escolarização, quanto com a formação dos educadores do campo”.

A FAFIDAM/UECE foi um dos campi-polo do PRONERA/UECE desde 2006, envolvendo bolsistas universitários e professores de todos os cursos de licenciatura, na docência do Magistério da Terra e Escolarização dos trabalhadores(as) jovens e adultos. No âmbito do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, em parceria com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA-CE, a SEDUC e o MST, desenvolveram-se três projetos integrados: os Projetos I e II de Escolarização, com meta de escolarização até o 4º ano, 2.400 assentados(as) jovens e adultos no Estado do Ceará, e o Projeto Magistério da Terra que oportunizou a 230 educadores dos Projetos de Escolarização habilitarem-se em nível médio para a docência. O PRONERA/UECE foi realizado em mais de trinta municípios do estado, envolvendo em torno de setenta (70) professores da Universidade e trinta e seis (36) alunos bolsistas de vários cursos de graduação (UECE, 2016), ainda tivemos a experiência do Projeto “Mais um Passo na Educação do Campo”: Escolarização no II Segmento do Ensino Fundamental de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais em Áreas de Assentamento de Reforma Agrária no Ceará, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA, em 2009-2011, no qual concluíram o Ensino Fundamental 180 jovens e adultos (UECE, 2016).

A Universidade Estadual do Ceará também colaborou com o Curso Pedagogia da Terra, promovido pela Universidade Federal do Ceará – UFC, no qual se graduaram 88 camponeses da reforma agrária em Pedagogia (CARVALHO; BRITO, 2021). A universidade atuou tanto na docência de várias disciplinas como através do seu Instituto do Movimento Operário – IMO³, que foi o responsável pelo trabalho de orientação das monografias do curso, envolvendo vários de seus professores.

Nacionalmente, o PRONERA serviu como base para pensar outras políticas educacionais para o campo culminando com a instituição do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO. Esse programa teve editais lançados pelo MEC em 2007 e 2008 e, posteriormente, incorporado ao eixo II do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), instituído pelo decreto nº 7.352/2010-MEC (MEDEIROS; AMORIM; CARVALHO, 2021) e voltado para “a melhoria do ensino nas redes existentes, bem como, a formação dos professores, produção de material didático específico, acesso e recuperação da infraestrutura e qualidade da educação da Educação do Campo em todas as etapas e modalidades” (MEDEIROS; AMORIM; CARVALHO, 2021, p. 3).

Hoje, existem uma média 44 cursos regulares de Licenciatura de Educação do Campo, concentrados nas universidades federais de todo país, voltados especificamente para a formação de educadores(as) para a docência nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio nas escolas rurais. Como afirmam Medeiros, Amorim e Carvalho (2020, p. 2), “tais licenciaturas simbolizam uma grande conquista para os povos do campo por serem os primeiros cursos de formação docente regular nas Instituições de Educação Superior brasileiras com vista à Educação do Campo!”.

A política educacional brasileira como um todo e, em consequência, a Educação do Campo, desde a década de 1990, tem sofrido o impacto das diretrizes dos organismos internacionais que gerenciam interesses afinados com as políticas neoliberais, tentando restringir o papel da educação aos ditames do mercado global (MENDES SEGUNDO, 2005).

Molina e Pereira (2021) atentam que a atual crise estrutural do capital incide sobre as políticas educacionais e de formação docente, tendo em vista que professores(as) e educadores(as) são essenciais na implementação dos projetos político-pedagógicos escolares. Nessa direção, argumentam que “as classes dominantes protagonizaram disputas em torno das políticas de formação de educadores por reconhecerem o impacto que tais políticas exercem na formação da visão de mundo das crianças e jovens das novas gerações” (MOLINA; PEREIRA, 2021, p. 140), presentes na escola.

Sem dúvida, a preocupação com a criação de estratégias que maximizem a possibilidade de crianças e jovens do campo estudarem em suas próprias localidades, com uma formação que promova consciência crítica e engajada na transformação da realidade (FREIRE, 2013), foi perseguida no desenho de construção dessa licenciatura. Mas, além desse fator, há que se destacar a “intencionalidade maior da formação por área de conhecimento para a construção de processos capazes de desencadear mudanças na lógica de utilização e, principalmente, de produção do conhecimento no campo” (MOLINA, 2011, p. 186). Pois, como afirma Ribeiro (2010, p. 108), o “docente domina uma diversidade de saberes, não se limitando a modelos restritos, padronizados e específicos, possibilitando uma ação autônoma, consciente e responsável em relação a produção dos saberes”.

Este projeto se coloca a contrapelo das políticas educacionais e de formação docente implementadas após o golpe parlamentar midiático da presidenta Dilma Rousseff, em 2016, situação agravada nos Governos que se seguiram: Temer (2016-2018) e Jair Bolsonaro (2019-atual). Sinalizam esses retrocessos na política de formação docente: a Resolução nº 02/2019 CNE/CP (MOLINA; PEREIRA, 2021), os seguidos cortes orçamentários⁴ para a educação superior, e projetos apresentados pela base política do atual governo, a exemplo do “Escola sem Partido”, que cerceia a autonomia docente.

Todavia, segundo pesquisas sobre os egressos das Licenciaturas do Campo (MOLINA; PEREIRA, 2021), os(as) educadores(as), e os movimentos sociais, junto a docentes da Educação Superior e Básica, organizados em suas entidades sindicais, resistem na defesa e na luta por uma educação sob a perspectiva emancipatória. A LEDOC/FAFIDAM se inclui nessas experiências de fortalecimento de uma educação emancipatória, como será abordado no próximo item.

AS TENSÕES NO TERRITÓRIO E A LUTA POR EDUCAÇÃO DO CAMPO: A DEMANDA PELA LEDOC

No estado Ceará, duas instituições de ensino superior, a Universidade Estadual do Ceará – UECE e a Universidade Regional do Ceará – URCA, tiveram as propostas de instalação de Cursos de Licenciatura em Educação do Campo (LEDOCs) aprovadas no Edital de Convocação nº 02, de 23 de abril de 2008 – MEC/SECAD. No âmbito da UECE, a LEDOC funcionou na FAFIDAM, que é uma faculdade voltada à formação de professores(as) desde 1968, quando se iniciaram as primeiras Licenciaturas, contando atualmente com os cursos de Licenciatura em Pedagogia, Letras-Ingês, Letras-Português, Ciências Biológicas, Física, Geografia, História, Matemática e Química.

Com meio século de existência, analisam Carvalho, Mendes e Amorim (2021) que a supracitada Faculdade consolidou o tripé: ensino, pesquisa e extensão, inaugurando junto à Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão do Central (FECLESC), campus da UECE, no município de Quixadá, o primeiro Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE), no interior do Ceará.

A FAFIDAM está localizada no Baixo Vale do Jaguaribe, uma região marcada por conflitos agrários entre as populações camponesas e empresas agrícolas e agroindustriais. O primeiro grupo desenvolve projetos produtivos em defesa da agroecologia, da Reforma Agrária Popular, da permanência das comunidades camponesas na terra, com dignidade de vida e trabalho. O outro está alinhado à expansão do agronegócio e do capitalismo no campo, que usa agrotóxico de forma massiva, produz *commodities* para o mercado externo e usa a violência, impetrada por meio de projetos estatais, para usurpar o território das comunidades tradicionais.

Nesse sentido, segundo Alencar, Carvalho e Mendes (2015), a região enfrenta diversos conflitos socioambientais em virtude da instalação de projetos de infraestrutura hídrica, como o Açude Castanhão e a Barragem de Figueiredo, e de grandes projetos de irrigação, destacando-se o Perímetro Irrigado Jaguaribe-Apodi (localizado nos municípios de Limoeiro do Norte e Quixerê) e o Perímetro Irrigado Tabuleiros de Russas (nos municípios de Russas, Limoeiro do Norte e Morada Nova). Além disso, o avanço do agronegócio da fruticultura agrava a concentração fundiária e hídrica, gerando um processo de expulsão dos camponeses da região.

Tais conflitos culminaram no assassinato de José Maria Filho, em 21 de abril de 2010. Os movimentos sociais e sindicais são bastante ativos na região jaguaribana e reagiram fortemente ao assassinato do líder ambientalista, mais conhecido como Zé Maria do Tomé, pois residia na localidade de Tomé, município de Limoeiro do Norte, na Chapada do Apodi.

Araújo (2020), em sua pesquisa de mestrado, relata que Zé Maria era agricultor e foi expropriado com sua família de uma pequena gleba familiar onde plantava diversas culturas, devido à implementação do Perímetro Irrigado Jaguaribe-Apodi. Sua luta contra a pulverização aérea de agrotóxicos⁵ e a denúncia que fazia do adoecimento das pessoas e dos males ambientais ocasionados, assim como da apropriação indevida de terras pelas agroindústrias que se instalaram no Perímetro Irrigado, continuam reverberando nas vozes dos diversos sujeitos coletivos que fundaram o Movimento 21 (M21)⁶. O M21 é uma articulação política de movimentos sociais, entidades sindicais e

grupos acadêmicos que atuam no Vale do Jaguaribe e que afirmam, tanto nas pesquisas quanto nas suas lutas: “Companheiro Zé Maria, aqui estamos nós, falando por você já que calaram sua voz!” (ARAÚJO, 2020, p. 99).

Carvalho, Mendes e Amorim (2021), ao recuperarem a história da Educação do Campo na FAFIDAM, constataram sua forte imbricação com os movimentos sociais da região, por meio de Projetos de Extensão Universitária e pesquisas participativas desenvolvidas no âmbito do MAIE e do Laboratório de Estudos da Educação do Campo (LECAMPO). Esse vínculo se fortaleceu, desde 2006, a partir do PRONERA/UECE, pois docentes, discentes e representantes do MST deles participaram. As experiências de formação na Educação Básica, assim como o Curso Magistério da Terra, no âmbito do PRONERA/FAFIDAM, evidenciaram a necessidade de uma formação docente na perspectiva do projeto de Educação do Campo (CARVALHO; BRITO, 2021).

Assim, a demanda para criação de um curso de formação de professores do campo partiu dos movimentos sociais camponeses através do diálogo com docentes que já desenvolviam práticas extensionistas ligadas à Educação do Campo na FAFIDAM/UECE. Debruçaram-se na elaboração do Projeto o professor Dr. José Ernandi Mendes, a Dra. Sandra Maria Gadelha de Carvalho e Lúcia Helena de Brito, primando pelo diálogo com Maria de Jesus dos Santos, do Setor de Educação do MST.

Após a aprovação da proposta, que concorreu ao Edital 2008/PROCAMPO, foi aprovada a criação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo através da Resolução Nº 705/2009, de 22 de dezembro de 2009, do Conselho Universitário da UECE (CONSU) e teve seu Projeto Político Pedagógico aprovado pela Resolução Nº 3228/2009 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UECE – CEPE (UECE, 2009)⁷.

Segundo discorre o documento de aprovação do Curso no CONSU (UECE, 2009), o ingresso dos estudantes se deu após seis meses de luta da coordenação para conseguir o vestibular gratuito, pois a Comissão Executiva do Vestibular – CEV⁸ argumentava que tinha que ser paga uma taxa, tendo acontecido toda uma negociação para um vestibular especial. Não houve prova de química e física, a pontuação foi diferenciada, e o vestibular contou com 50 vagas ofertadas para os movimentos sociais, entidades e prefeituras.

Somente no final de 2012, um ano após a realização do vestibular, devido a entraves burocráticos e atraso no repasse de recursos, tiveram início as atividades do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Estadual do Ceará, em cerimônia realizada na FAFIDAM. No esteio da inserção da Educação do Campo com as lutas do Território, o conjunto dos estudantes da LEDOC já iniciou o curso com uma tomada de posição em memória às lutas do companheiro silenciado: se autodenominando “Turma Zé Maria do Tomé”!

A Licenciatura em Educação do Campo da FAFIDAM teve por objetivo formar em sua primeira turma 50 professores/educadores para atuarem nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio nas escolas estaduais e municipais do/no campo, ofertando titulação para os docentes que já atuavam em escolas rurais sem certificação. Porém, mais que o embasamento teórico para compreensão do contexto histórico, social, econômico e político, a formação proporcionou também a construção de uma práxis educativa emancipadora, tanto dentro das instituições de ensino como fora delas, em concomitância com as realidades sociais e culturais dos sujeitos que vivem e trabalham no campo.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico – PPP (UECE, 2016), a LEDOC/FAFIDAM teve os seguintes objetivos:

Formar e habilitar professores em exercício no ensino fundamental e médio;
Fomentar propostas político-pedagógicas que contemplem e articulem uma sólida formação do educador, nos princípios éticos e sociais, próprios à atuação como profissionais da educação, em especial, da Educação do Campo;
Construir alternativas de organização do trabalho escolar e pedagógico visando a expansão da Educação Básica no e do campo;
Formar gestores escolares, possibilitando condições teóricas, metodológicas e práticas para que se tornem agentes efetivos na construção e reflexão do projeto político-pedagógico, planejamento e gestão da escola em que estão inseridos;
Organizar os componentes curriculares por áreas do conhecimento e estímulo ao trabalho docente multidisciplinar. (UECE, 2016, p. 31).

Além desses objetivos, voltados à formação docente e de gestão educacional, o PPP ainda reforça o compromisso de que o curso viesse a contribuir para a sustentabilidade ambiental no semiárido, e para reparações históricas de negação ao direito à educação para classes populares, fortalecendo a proposta político-pedagógica da Educação do Campo. O Curso, de um total de 3.978 horas, adotou a Pedagogia da Alternância. O Tempo-Universidade ocorreria nos meses de janeiro e julho, de segunda a sexta-feira, nos turnos da manhã e tarde e, no sábado, no turno da manhã; e o Tempo-Comunidade seria desenvolvido por meio de atividades propostas e acompanhadas pelos professores do curso que seriam realizadas no campo, onde residem os graduandos, nos demais meses do ano (UECE, 2009).

A matriz curricular do curso, de acordo com o proposto no próprio Edital de 2008, contemplou o Núcleo de Estudos Básicos (NEB)⁹, o de Estudos Específicos (NEE) e o de Atividades Integradoras (NAI). Terminado os dois primeiros anos do curso, com os estudos básicos de formação docente, os educandos e educandas fizeram opção por uma das áreas: Habilitação em Linguagens e Códigos e Gestão da Educação Básica em Escolas do Campo; Habilitação em Ciências da Natureza e Gestão da Educação Básica em Escolas do Campo (UECE, 2009, 2016). Dos 16 egressos, 11 eram mulheres e 4 homens, sendo que 5 optaram pelas ciências da natureza e 11 pela linguagem e códigos.

OS DESAFIOS DA LEDOC E A REPERCUSSÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ESTADO DO CEARÁ

A chegada da Turma de Licenciatura da Educação do Campo na FAFIDAM alterou o cotidiano de aulas, inicialmente com as místicas que eram realizadas em espaços abertos, antes do início das aulas. Muitos estudantes que não conheciam os movimentos sociais ficavam intrigados(as) com as temáticas, as performances, cartazes utilizados, poesia e músicas. Aos poucos alguns se aproximavam, acontecendo o mesmo com docentes, e para muitos de outros cursos, as aulas também só se

iniciavam após as místicas! Esse contato não estava previsto, pois o Tempo-Universidade ocorreria quando os demais cursos estivessem de férias. Dadas as alterações no calendário acadêmico pós-greva de professores(as), esse encontro propiciou uma interação maior na dinâmica universitária, tanto para a Turma da LEDOC como para os demais, propiciando novos aprendizados.

O Curso de Licenciatura em Educação do Campo inicialmente tinha estudantes de 21 municípios do Estado do Ceará, sendo vários da região jaguaribana¹⁰. A grande maioria dos estudantes era assentada de reforma agrária e de comunidades rurais que tinham na agricultura camponesa o elemento central de produção da existência (UECE, 2016).

Vários desafios foram enfrentados quanto à renovação de convênio entre UECE e MEC, liberação das parcelas financeiras, reajustes curriculares para incluir nas habilitações a Gestão da Educação Básica e de Escolas do campo, que possibilitaria aos egressos poder assumir a gestão das novas Escolas de Ensino Médio do Campo que estavam sendo construídas. Tudo isso estendeu o Curso de 2012 a dezembro de 2018, fato que, somado às questões familiares, como maternidade, cuidados com parentes ou referentes ao trabalho, ocasionou uma significativa desistência da turma, que se iniciou com 44 matriculados(as) e, ao final do Curso, apenas 16 se graduaram, num raio de 14 municípios do estado.

A formação docente, diferenciada por área de conhecimento, foi um desafio para os(as) professores da FAFIDAM que não conheciam o projeto pedagógico da Educação do Campo. A coordenação da LEDOC incorporou o trabalho de apoio e orientação aos professores com material escrito, reuniões, todavia, a interdisciplinaridade não se realizou a contento dado que os docentes assumiram as disciplinas como nos demais cursos nos quais ensinavam. No entanto, muitos(as) docentes buscaram metodologias diferenciadas, com aulas de campo em outras universidades, comunidades, escolas do campo, utilização de laboratórios, construção de seminários interdisciplinares, entre outros.

Por meio desta pesquisa foi possível identificar que atualmente não existe qualquer curso de nível superior para formação de educadores do campo no estado do Ceará, o que desvela a necessidade de que o Curso de Licenciatura possa ser implementado institucionalmente. Nessa direção, há uma luta dos movimentos sociais e o comprometimento da Direção da FAFIDAM em apoiar esse pleito, pois o número de Escolas de Ensino Médio do Campo e EFAs têm se ampliado no estado, demandando professores(as) com esse perfil.

Entre os egressos e egressas da LEDOC/FAFIDAM, quatro estão atuando nas Escolas de Ensino Médio do Campo (E. E. M. C.) em regiões diversas do estado, outros atuam em escolas municipais, bem como desenvolvem trabalhos de militância dentro de movimentos sociais e na agricultura familiar em seus territórios. Entre os egressos, três cursaram especialização e uma concluiu mestrado acadêmico em educação e ensino. Desse modo, compreendemos que a LEDOC/FAFIDAM atuou como uma experiência contra-hegemônica, pois diante dos enormes desafios para sua conquista e funcionamento possibilitou a formação de intelectuais orgânicos da classe trabalhadora.

CONCLUSÃO: SEM FINALIZAR, POIS A LUTA CONTINUA!

A partir da análise reflexiva de documentos da LEDOC/FAFIDAM (UECE, 2019), podemos avaliar que as repercussões alcançadas com a realização do Curso de Licenciatura em Educação do Campo 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.

O Curso dinamizou e democratizou ainda mais o acesso à universidade, que embora seja pública e tenha preponderantemente estudantes oriundos da escola pública, ainda assim não é acessível a uma parcela significativa da população, especialmente camponeses(as) pobres, negros(as) e outros grupos oprimidos.

Nesse sentido, um dos grandes benefícios do Curso de Licenciatura em Educação do Campo foi proporcionar uma formação crítica e as condições objetivas para iniciar o processo de formação de professores(as) que atuarão nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio em escolas do campo, em várias regiões do estado do Ceará, tendo em vista que se compreende atualmente a importância de uma educação para as populações camponesas que leve em conta o trabalho, as experiências sociais e culturais das mesmas.

Pode-se identificar que, consoante a proposta pedagógica da Educação do Campo, o Curso aprofundou as discussões a respeito dos problemas vivenciados pelas comunidades camponesas no Estado do Ceará, a necessidade da agroecologia, e ainda questões de gênero, combate ao racismo e diversidade sexual.

A presença dos educandos e educandas oriundos de assentamentos de reforma agrária e de comunidades rurais despertou nos demais alunos e professores da FAFIDAM e outras instituições do Vale do Jaguaribe preocupações com o meio ambiente, com os conflitos socioambientais que têm resultado em mortes por contaminação de agrotóxicos e pela violência física, assim como a preocupação com o destino e a qualidade de vida das populações camponesas.

Discentes da LEDOC/FAFIDAM foram convidados para debates em disciplinas dos Cursos de Pedagogia, Letras, Geografia e História, devido ao seu engajamento em movimentos sociais e sua vivência em áreas de Reforma Agrária, onde existem escolas de Ensino Fundamental e Médio, com projetos pedagógicos aprovados pela Secretaria de Educação do Estado (SEDUC), os quais dialogam com a realidade das comunidades que lá residem. Assim, a presença dos estudantes da LEDOC também contribuiu para a formação de uma consciência crítica (FREIRE, 2013) acerca destas temáticas em outros cursos. A LEDOC também fomentou a continuidade dos estudos, tendo duas alunas egressas que concluíram cursos de especialização *lato sensu* e uma das alunas defendeu sua dissertação no MAIE/UECE, em fevereiro de 2022.

Nesse sentido, a LEDOC/FAFIDAM contribuiu de forma significativa para o fortalecimento do debate sobre Educação do Campo, questão agrária e educação popular no estado do Ceará através dos diálogos estabelecidos com movimentos sociais, como por exemplo, o MST e o Movimento 21 (2010). Na educação popular, com experiências como a da Organização Popular – OPA, criada em 2010 por trabalhadores da classe trabalhadora através da *Biblioteca Jacinta Sousa*, funcionando como um

espaço construído coletivamente entre os moradores da comunidade, a militância, amigos e companheiros da OPA. Na educação formal, através do diálogo com a EFA jaguaribana Zé Maria do Tomé (2018), sendo uma experiência de educação contextualizada através da pedagogia da alternância localizada em Tabuleiro do Norte-Ceará, região do Vale do Jaguaribe, bem como o diálogo estabelecido com a Universidade através do Laboratório de Estudos da Educação do Campo – LECAMPO¹¹ (2008), sendo este um laboratório misto que inclui ensino, pesquisa e extensão, vinculado ao Curso de Pedagogia da FAFIDAM e ao MAIE/UECE; o LECAMPO é fomentador de transformações na região, instigando junto a outros sujeitos ações contra-hegemônicas na Chapada do Apodi.

Dessa maneira, a proposta pedagógica da Educação do Campo teve por objetivo fortalecer a forma de vida e produção da Agricultura Familiar e Camponesa, respeitando os valores, a cultura, as lutas e formas de vida dos/das agricultores/agricultoras familiares. A turma Zé Maria do Tomé se interligou às lutas camponesas da região jaguaribana e, em que pese as dificuldades enfrentadas, pode-se constatar que a LEDOC/FAFIDAM, além de constituir-se uma política de formação docente articulada à luta por Reforma Agrária e agroecologia, vários dos e das egressos(as) estão inseridos(as) nas Escolas Estaduais de Ensino Médio do Campo e em projetos educativos, vindo portanto a semear resistência e esperança no fortalecimento da Educação do Campo no estado do Ceará.

Artigo recebido em: 07/03/2022

Aprovado para publicação em: 17/05/2022

DEGREE IN EDUCATION FOR RURAL AREAS AT FAFIDAM/UECE: SEEDING RESISTANCE IN TEACHER EDUCATION

ABSTRACT: The present paper aims at analyzing the training of field teachers in the context of the Degree Course in Rural Education (LEDOC) at the Dom Aureliano Matos Faculty of Philosophy (FAFIDAM), campus of the Ceará State University. It is a qualitative study and based on doctoral research which examines historical-dialectical materialism within a bibliographic and documentary investigation. It was possible to observe that the LEDOC/FAFIDAM contributed to the confrontation of the educational problems experienced by the peasant populations strengthening the political pedagogical project of the Rural Schools in several regions of the State of Ceará.

KEYWORDS: Rural Education. Degree in Rural Education (LEDOC). Teacher Training. Educational Politics.

EL CURSO DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN RURAL DE FAFIDAM/UECE: SEMBRAR LA RESISTENCIA EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo analizar la formación de profesores de campo en el contexto de la implementación de la Carrera de Licenciatura en Educación Rural (LEDOC) en la Facultad de Filosofía Dom Aureliano Matos (FAFIDAM), campus de la Universidad del Estado de Ceará. Es un estudio cualitativo y basado en una investigación doctoral, trata de abordar el materialismo histórico-dialéctico a partir de una investigación bibliográfica y documental. Fue posible constatar que la LEDOC/FAFIDAM contribuyó para el enfrentamiento de las problemáticas educativas vividas por las poblaciones campesinas fortaleciendo el proyecto político pedagógico de las Escuelas del Campo en varias regiones del Estado de Ceará.

PALABRAS CLAVE: Educación Rural. Licenciatura en Educación Rural (LEDOC). Formación de Profesores. Política Educativa.

NOTAS

1 - A Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos – FAFIDAM, campus da Universidade Estadual do Ceará, fica localizada na região do Baixo e Médio Jaguaribe, distante cerca de 200 km da capital Fortaleza, foi fundada na década de 1960, é uma instituição de Ensino Superior situada em uma região predominantemente camponesa, tem por objetivo formar professores para atuarem na Educação Básica, atendendo assim aos anseios da população do Baixo e Médio Jaguaribe. Atualmente, atende a comunidade acadêmica dos municípios de Russas, Morada Nova, São João do Jaguaribe, Itaiçaba, Jaguaribe, Jaguaruana, Quixeré, Palhano, Alto Santo, Tabuleiro do Norte, Potiretama, Jaguaretama, Pereiro, Nova Jaguaribara e Iracema. (UECE, 2016).

2 - Segundo Oliveira (2017), e como noticiado no site da SEDUC (<https://www.seduc.ce.gov.br>), as escolas ficam situadas nos seguintes municípios e respectivos assentamentos: **Itapipoca** – Assentamento Maceió: EEMC Nazaré Flôr (2010); **Jaguaretama** – Assentamento Pedra e Cal: EEMC Padre Régis Augusto (2011); **Madalena** – Assentamento 25 de Maio: EEMC João dos Santos (2011); **Monsenhor Tabosa** – Assentamento Santana: EEMC Florestan Fernandes (2011); **Itarema** – Assentamento Lagoa do Mineiro: EEMC Francisco Araújo Barros (2011); **Canindé** – Assentamento Santana da Cal: EEMC Patativa do Assaré (2017); **Ocara** – Assentamento Antônio Conselheiro: EEMC Francisca Pinto dos Santos (2017); **Quixeramobim** – Assentamento Nova Canaã: EEMC Irmã Tereza Cristina (2017). **Santana do Acaraú** – Assentamento Bonfim Conceição: EEMC José Fidelis (2019); **Mombaça** – Assentamento Salão: EEMC Paulo Freire (2019).

3 - O Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário – IMO foi criado em 1993, a partir de um convênio de cooperação firmado entre a Universidade Estadual do Ceará – UECE e a Central Única dos Trabalhadores, Seção do Ceará CUT – Ceará, sob o lema: O conhecimento a serviço da classe trabalhadora. Foram seus fundadores, além do pesquisador e militante José Ferreira de Alencar, os Professores da UECE, Francisco Auto Filho, Francisco José Teixeira, José Jackson Coelho Sampaio e José Menelau Neto e a Professora Suzana Jimenez. Disponível em: <<https://www.gposshe.com/p/sobre-o-imo.html>>. Acesso em: 9 fev. 2022.

4 - A Emenda Constitucional n. 95/2016, aprovada ainda pelo governo de Michel Temer (2016-2018), instituiu novo ajuste fiscal que prevê o congelamento por 20 anos dos gastos públicos operacionais atingindo o desenvolvimento de políticas públicas de educação e saúde. 5 - Em 09 de janeiro de 2019 foi aprovada a Lei Estadual nº 16.820, denominada Lei Zé Maria do Tomé, que proíbe a pulverização aérea de agrotóxicos no estado do Ceará. A Confederação Nacional da Agricultura (CNA), entidade representativa dos interesses do agronegócio, questionou a constitucionalidade da Lei, por meio da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADIN) nº 6137, através de processo que está em julgamento iniciado em 12 de novembro de 2021, no Supremo Tribunal Federal (STF). A Lei Zé Maria do Tomé obteve o parecer favorável da Relatora, Ministra Carmem Lúcia, que foi acompanhada pelo voto do Ministro Edson Fachin. O Ministro Gilmar Chaves pediu vistas do processo, e nesse ínterim, os movimentos sociais, o M21, o Mandato "É tempo de resistência" (Dep. Renato Roseno- PSOL) e quase uma centena de entidades científicas brasileiras, grupo de pesquisas e cientistas nacionais, tem se manifestado e se mobilizado nas redes sociais e enviado mensagens às e aos Ministros(as) do STF, pela aprovação da constitucionalidade da Lei. Texto completo disponível em: <<https://www.al.ce.gov.br/index.php/comunicacao/agencia-assembleia/noticias/item/79002-15012019proibicaoagrotoxico>>. Acesso em: 9 fev. 2022.

6 - Segundo Mendes, Carvalho e Freitas (2015), fundaram o M21: o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) a CSP Conlutas, o Movimento dos Atingidos por Barragem (MAB); a Rede Nacional de Advogados e Advogados Popular (RENAP); Sindicato de Trabalhadores da região; e professores das universidades através do Grupo Trabalho, Meio Ambiente e Saúde para a sustentabilidade (TRAMAS), núcleo de pesquisa da Universidade Federal do Ceará (UFC); do Laboratório de Estudos de Educação do Campo (LECAMPO), vinculado à FAFIDAM, campus da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Em dez anos de existência novos participantes se somaram, como destaca Araújo (2020) ao incluir o Centro de Referência em Saúde do Trabalhador e Ambiente (CERESTA) Zé Maria do Tomé; o Grupo de Pesquisa e Articulação, Campo, Terra e Território (NATERRA) ligado aos Cursos de Geografia da UECE dos *campus* do Itaperi e FAFIDAM, a Organização Popular de Aracati (OPA), o Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Limoeiro do Norte, a Escola Família Agrícola (EFA) Jaguaribana Zé Maria do Tomé e representantes do Acampamento Zé Maria do Tomé.

7 - As resoluções (Nº 705/2009-CONSU e Nº 3228/2009-CEPE) garantiram a institucionalidade e o funcionamento do Curso, sendo as professoras Dra. Sandra Maria Gadelha de Carvalho e Lúcia Helena de Brito nomeadas Coordenadora e Vice-coordenadora do curso, respectivamente, assumindo as funções até agosto de 2012. A partir de então foi nomeado coordenador do curso o professor Ms. Francisco Antonio da Silva, do Colegiado do Curso de História da FAFIDAM (UECE, 2009). Dado o afastamento do Prof. Ms. Francisco Antônio para o Curso de Doutorado, em 2017, a Profa. A Dra. Sandra Maria Gadelha de Carvalho, retornou à coordenação da LEDOC, até o final de dezembro de 2018, quando a turma colou grau.

8 - Participaram da seleção da primeira turma participantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST com 30 vagas, Movimento dos Atingidos por Barragens – MAB com 05, Movimento dos Pequenos Agricultores – MPA com 3 vagas, Caritas Diocesana de Limoeiro do Norte, 4 vagas, Prefeitura Municipal de Morada Nova, 3 vagas, Prefeitura Municipal de Russas 3 vagas, Prefeitura Municipal de Quixeré com 2 vagas (UECE, 2009).

9 - Sendo que o *Núcleo de Estudos Básicos (NEB)* contemplam os componentes integralizaram 1.241 horas/aulas, nos quais estão inseridas as disciplinas nas áreas de Estudos Pedagógicos, Ciências Humanas e Sociais, Política Educacional, Linguagens e Códigos, Ciências Agrárias e Matemática; *Núcleo de Estudos Específicos (NEE)*, com 1.377 horas/aula distribuídas entre os componentes que compõem cada uma das habilitações: Linguagem e Códigos e Ciências da Natureza; e o *Núcleo de Atividades Integradoras (NAI)*, cujos componentes integralizam 1.360 horas/aulas, nos quais estão inseridas as disciplinas nas áreas de Pesquisa, Prática como Componente Curricular - PCC, Estágio Curricular Supervisionado, Seminários Integradores e Atividades Complementares (UECE, 2016).

10 - Beberibe, Canindé, Caridade, Crateús, Icó, Itapipoca, Itarema, Jaguaratama, Jaguaribara, Jaguaruana, Limoeiro do Norte, Madalena, Miraíma, Monsenhor Tabosa, Morada Nova, Ocara, Potiretama, Quixeramobim, Russas, Santana do Acaraú e Tururu.

11 - O Laboratório de Estudos da Educação do Campo – LECAMPO já conta com mais de quatorze anos de atividades, desde que foi efetivado com recursos do Edital nº03/ 2006- FUNCAP, sendo contemplada com o projeto de pesquisa: “Educação do campo: uma análise política- pedagógica do PRONERA/UECE e suas relações com o desenvolvimento socioeconômico do Vale do Jaguaribe”.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, C. N.; CARVALHO, S. M. G., MENDES, J. E. Práxis educativa e discursiva no movimento 21: transgressões de fronteiras e hibridismo emancipatório. **Cadernos De Linguagem E Sociedade**, Brasília, v. 16, n. 2, p. 160-175, 2015.
<https://doi.org/10.26512/les.v16i2.7484>.

ANJOS, M. P. dos. **Institucionalização da licenciatura em educação do campo na UNIFESSPA: avanços e contradições**. 2020. 325 f, il. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

ARAÚJO, R. F. de. **Pedagogia libertadora do Movimento 21 no enfrentamento ao agronegócio: em defesa da terra, da água e da vida na Chapada do Apodi**. 2020, 164f. Dissertação (Mestrado em Educação e Ensino), UECE, Limoeiro do Norte, 2020.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB – **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Secad. **EDITAL Nº 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>>. Acesso em: 5 fev. 2021.

CALDART, R. S. Sobre Educação do Campo. // **III Seminário do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)**, Luziânia-GO, 2007.

CARVALHO, S. M. G. **Educação do campo: PRONERA, uma política pública em construção**. 2006. 226f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza- Ceará, 2006.

CARVALHO, S. M. G.; BRITO, C. M. M. de. Educação do Campo e PRONERA: Paulo Freire, presente! Interterritórios - **Revista de Educação Universidade Federal de Pernambuco**, Caruaru, v. 7, n. 14, p. 1-18, 2021.

CARVALHO, S. M. G. de; OLIVEIRA, D. N. da S.; RIBEIRO, L. T. F.

CARVALHO, S. M. G.; MENDES, J. E.; AMORIM, J. L. de. Universidade, desenvolvimento territorial e educação do campo no Vale do Jaguaribe. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador-Ba, v. 30, n. 61, 2021, p. 52-67.

FONTES, V. O núcleo central do governo Bolsonaro: o protofascismo. **Combate Racismo Ambiental**, v. 11, jan. 2019. Disponível em: <<https://racismoambiental.net.br/2019/01/11/o-nucleo-central-do-governo-bolsonaro-o-protofascismopor-virginia-fontes/>>. Acesso em: 05 fev. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 54 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

IPEA- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **A controvérsia do Planejamento na Economia Brasileira**. Coletânea da polêmica Simonsen x Gudín, desencadeada com as primeiras propostas formais de planejamento da economia brasileira ao final do Estado novo. IPEA, Brasília, 200p. 2010.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária**: PNERA 2004. Brasília: INEP, 2007. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/pnera>. Acesso em: 10 fev. 2022.

IPEA. **II PNERA Relatório da II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária**. Disponível em: <<http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/7520?mode=full>>. Acesso em: 09 fev. 2022.

MEDEIROS, E. A. de. **Formação interdisciplinar de professores**: estudo pedagógico-curricular sobre a licenciatura em educação do campo da universidade federal rural do Semi-Árido. 2019. 662 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Ceará, 2019.

MEDEIROS, E. A. de; AMORIM, J. L. de; CARVALHO, S. M. G. de. **Licenciaturas em Educação do Campo da Região Nordeste**: estudo curricular sobre a formação de professores por áreas de conhecimento. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, e2014769, p. 1-22, 2020.

MENDES, J. E.; CARVALHO, S. M. G. de; FREITAS, B. M. C. O agronegócio na Chapada do Apodi e a atuação de resistência do Movimento 21. *In: FONTOURA, J. L. et al (orgs). Vozes do Campo*: ressignificando saberes e fazeres. São Leopoldo: OIKOS, 2015. p. 87-105.

MENDES SEGUNDO, M. das D. **O Banco mundial e suas implicações na política de financiamento da educação básica do Brasil**: o Fundef no centro do debate. 2005. 239p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Ceará, 2005.

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

MOLINA, M. C. Possibilidades e limites de transformação das escolas do campo: reflexões suscitadas pela Licenciatura em Educação do campo- UFMG. *In*: (orgs.). Maria Isabel Antunes-Rocha; Aracy Alves Martins. **Educação do Campo: desafios para a formação de professores**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

MOLINA, M. C.; 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.

MOLINA, M. C.; PEREIRA, M. F. R. Atuação de egresso(as) das Licenciaturas em Educação do Campo: reflexões sobre a práxis. **Revista da FAEEBA, Educação e Contemporaneidade**, Bahia, v. 30, n. 61, 2021. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/10082/7785>>. Acesso em: 05 fev. 2022.

OLIVEIRA, F. da S. **A construção da educação do campo no Assentamento Lagoa do Mineiro, em Itarema (Ceará): entre disputas e conquistas**. 162f. 2017. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Geografia) – Universidade Estadual Vale do Acaraú, Sobral, CE, 2017. Disponível em: <http://www.uvanet.br/mag/documentos/dissertacao_0723a16c37a2694c17b7cba2ef9c8c2e.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2022.

RIBEIRO, L. T. F. A rebeldia na escola e o neoliberalismo no Brasil. *In*: **Temas educacionais: uma coletânea de Artigos Ribeiro**. Fortaleza: Edições UFC, 2010. 261 p.

SANTOS, E. C. G. dos; SILVA, I. M. de S. e. **Políticas públicas para educação no campo: revisando as implementações do sistema nacional para formação de educadores**. 2011. Disponível em: <<http://www.estudosdotrabalho.org/anais6seminariodotrabalho>>. Acesso em: 30 jan. 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. Conselho Universitário. **Resolução n. 705/2009, de 22 de dezembro de 2009**. Cria o Curso de Licenciatura em Educação do Campo, da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos – FAFIDAM. Fortaleza: UECE, 2009.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo**. Limoeiro do Norte (CE): Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos, 2016.

CARVALHO, S. M. G. de, OLIVEIRA, D. N. da S., RIBEIRO, L. T. F.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. **Relatório de cumprimento do objeto.** Fortaleza-Ceará, Fundação Universidade Estadual do Ceará, 2019.

SANDRA MARIA GADELHA DE CARVALHO: Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Fortaleza, Ceará.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0759-2788>

E-mail: sandra.gadilha@uece.br

DIANA NARA DA SILVA OLIVEIRA: Doutoranda em educação pela Universidade Federal do Ceará; professora substituta da Universidade Estadual do Ceará. Limoeiro do Norte-Ceará.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2710-1904>

E-mail: diana.nara@uece.br

LUÍS TÁVORA FURTADO RIBEIRO: Doutor em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará, Professor livre docente da Universidade Federal do Ceará, Professor-pesquisador do Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará e do Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE) da Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza- Ceará.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1063-4811>

E-mail: luistavora@uol.com.br

Este periódico utiliza a licença *Creative Commons Attribution 3.0*, para periódicos de acesso aberto (*Open Archives Initiative - OAI*).

FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO: O CASO DO PROGRAMA *ESCOLA DA TERRA*

ANA CRISTINA HAMMEL

Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Laranjeiras do Sul, Paraná, Brasil

TÂNIA MARA DE BASTIANI

Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (UNICENTRO), Guarapuava, Paraná,
Brasil

RESUMO: A formação de educadores do campo, diante dos retrocessos do tempo presente, é a temática central deste artigo. Primeiramente, compreendemos que eles são importantes agentes para desvelar os discursos do agronegócio quanto à sustentabilidade da agricultura. Posteriormente, abordamos a importância da política pública *Escola da Terra*, no estado do Paraná, para a formação continuada de educadores como construtores da agroecologia. A formação de educadores do campo, nessa perspectiva, não é imparcial e está comprometida com a valorização e continuidade do *Campo da agricultura camponesa* e o combate do *Campo do agronegócio*, logo, está articulada à luta por outro projeto de sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Agroecologia. Agronegócio. Escola da Terra. Formação de Educadores.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O campo brasileiro está em disputa, embora o agronegócio não conceba dessa forma. São controvérsias que envolvem modos e finalidades da produção, além de diferentes entendimentos sobre os problemas agrários e as desigualdades sociais. Entre os embates envolvendo o que podemos denominar, de forma ampla, de *Campo do agronegócio*¹ e *Campo da agricultura camponesa*², estão os que abrangem a concepção de agricultura sustentável³.

Nesses embates, o campo ligado à agricultura camponesa defende a agroecologia como algo indispensável à agricultura sustentável. Assim, a agroecologia tem sido discutida, tanto enquanto uma desvinculação das receitas do agronegócio e da agronomia convencional, por meio de uma ruptura (PINHEIRO MACHADO, 2009, p. 259), quanto uma conduta gradual e multilinear de modificação das formas de manejo que, por sua vez, compreendem a passagem de um modelo agroquímico para os de base ecológica, em um processo de transição (CAPORAL, 2009, p. 294).

Para a "ruptura" ou para a "transição", a ciência agroecológica adota o agroecossistema como objeto de estudo, "tendo como propósito, em última instância, proporcionar as bases científicas (princípios, conceitos e metodologias) necessárias para a implementação de *agriculturas mais sustentáveis*" (CAPORAL, 2009, p. 292, grifo do autor). Para tanto, ela necessita do aporte teórico de diferentes ciências, bem como dos saberes historicamente acumulados pelos agricultores, integrando conhecimento científico e saber popular.

Além do mais, a defesa da agroecologia vai além das formas de manejo, pois ela compõe um projeto de transformação social. Isso porque, articulada com a *Educação*, a *Luta pela terra*, a *Soberania alimentar* e a *Participação política*, ela é um dos cinco pilares da *Reforma Agrária Popular* (CALDART, 2020). A democratização do acesso à terra, por sua vez, está diretamente ligada ao seu controle, um elemento fundamental para suprir a crescente demanda por comida para matar a fome de milhares de pessoas. Um problema que a *Revolução verde* prometeu solucionar, mas em um projeto que, além de derrotado, trouxe impactos sociais e ambientais que, por sua vez, demonstram a necessidade de outras soluções para a produção de alimentos.

Ao defender a agroecologia como imprescindível para a agricultura sustentável, o *Campo da agricultura camponesa* compreende que o *Campo do agronegócio* é um modelo cujas principais características, a monocultura e a concentração fundiária, por si só são impeditivos para produção em equilíbrio com o ambiente. Porém, o agronegócio, ao seguir algumas práticas de produção em respeito às questões ambientais, assume o discurso da agricultura sustentável. Tal postura silencia outras ações degradantes desse modelo, causando representações que precisam ser desveladas e confrontadas.

Uma das estratégias do *Campo da agricultura camponesa* está na formação de educadores para as escolas do campo, pois esses são atores na mediação dos conhecimentos adquiridos pelos agricultores no ensino formal e, portanto, devem se formar na perspectiva de ser, ao mesmo tempo, agentes fundamentais para desvelar os discursos assumidos pelo agronegócio e construtores da agroecologia. Um projeto, no entanto, travancado em dupla dimensão no tempo presente, pois, por um lado, o atual governo assume o agronegócio como pauta primordial da agenda, “passando a boiada”, inclusive, em territórios tradicionais, por outro, a política educacional assumida nos últimos anos acarreta no fechamento de escolas do campo ou na precarização das que resistem, sendo que elas são espaços que se articulam com a agroecologia.

Partindo desse contexto, temos por objetivo abordar a formação de educadores do campo diante dos retrocessos do tempo presente. Em um primeiro momento, como suporte para que eles sejam agentes capazes de desvelar os discursos dos intelectuais orgânicos do agronegócio quanto à sustentabilidade da agricultura – os quais, por sua vez, estão arraigados com o do governo atual –, abordaremos dados sobre a utilização de agrotóxicos, desmatamentos e queimadas no Brasil, demonstrando que as “boas práticas” do agronegócio não rompem com a estrutura agrária, nem podem ser confundidas com a concepção de agricultura sustentável defendida pela agricultura camponesa que, por sua vez, envolve a agroecologia.

Posteriormente, considerando a importância da formação de educadores como construtores da agroecologia, nos propomos a apresentar as experiências da política pública *Escola da Terra* que, no estado do Paraná, tem a agroecologia articulada ao trabalho comunitário e à cooperação como tema de um dos seus eixos. Por meio do impulso dessa política pública, as escolas do campo paranaense – apesar dos entraves a serem enfrentados no contexto escolar do estado – têm contribuído para a continuidade do modo de vida camponês e suas práticas agroecológicas.

PARA DESVELAR DISCURSOS...

Para compreender a formação dos educadores do campo como agentes capazes de desvelar os discursos assumidos pelo agronegócio, devemos partir de alguns pressupostos.

O primeiro deles é que, se assumirmos (e nós assumimos) que o campo está em disputa, logo, a formação de educadores também está. Neste aspecto, podemos pensar nos conflitos de interesses de capacitações de programas como o *Agrinho* e o *Agronegócio na escola* versus as reivindicações dos movimentos sociais. Os programas, com o intuito de “propiciar o acesso às [suas] bases teóricas” (SEED, 2018, n. p.), buscam a capacitação aliada ao agronegócio para, assim, apresentá-lo “sob uma perspectiva diferente da normalmente mostrada nos livros didáticos” (ABAG, 2021, n. p.). As reivindicações dos movimentos sociais, por sua vez, lutam contra esse modelo demonstrando suas contradições e, assim, demandam que sejam incluídos nos programas de formação de educadores do campo:

[...] o conhecimento do campo, as questões relativas ao equacionamento da terra ao longo de 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 (ARROYO, 2007, p. 167).

Além das disputas envolvendo a formação de educadores, um segundo pressuposto para compreender a formação desses profissionais como agentes importantes no desvelamento dos discursos assumidos pelo agronegócio é entender que tais narrativas seguem diversas direções. Isso porque os seus intelectuais, ao mesmo tempo em que rejeitam termos como *Monocultura*, *Latifúndio* e *Trabalho escravo*, substituindo-os por outras expressões, fazem afirmações que relacionam o agronegócio à produção de alimentos por meios sustentáveis. Entretanto, trata-se, conforme Alentejano (2020, p. 365), de “novas justificativas para velhas práticas. Mudam os nomes, mas a realidade persiste no campo brasileiro: violência, exploração e devastação. E cinismo também”.

Assim, partindo desses dois pressupostos que, por sua vez, envolvem as disputas da formação de educadores e as diversas direções dos discursos do agronegócio, nos limitaremos a pensar na formação de educadores do campo relacionada ao desvelamento das narrativas quanto à sustentabilidade da agricultura.

De imediato, é preciso afirmar que seria muito simplista pensar que o agronegócio não possui preocupação com o ambiente, pois alguns setores compreendem que o seu futuro “depende da preservação ambiental” (POR QUE..., 2019, n. p.). Neste aspecto, no que diz respeito à retirada das florestas, tais setores compreendem que afeta o ciclo das chuvas, eleva a temperatura, desprotege o solo e causa erosão e poluição dos rios. Quanto à utilização dos agrotóxicos (denominados pelo setor como defensivos agrícolas), não condenam seu uso, mas compreendem que devem ser usados “da maneira correta, seguindo as orientações da bula e de um engenheiro agrônomo” (SYNGENTA, 2021, n. p.), pois seu uso indiscriminado afeta os

cultivos dependentes de polinização, já que muitos dos animais responsáveis pela transferência de grãos de pólen são afetados pelos inseticidas e herbicidas.

Algumas práticas ambientais relacionadas ao agronegócio foram expostas na 26ª edição da Conferência das Partes – COP26, ocorrida em novembro de 2021. Nela, destacaram-se os seguintes temas:

- 1) Pecuária Sustentável: estudo mostra que pastagem sequestra carbono;
- 2) Agricultura Sustentável: 30% do algodão sustentável do mundo é brasileiro;
- 3) Efeito poupa-terra: maior produtividade com menos área;
- 4) Abordagem Integrada da Paisagem: eficiência produtiva com olhar para biomas; e
- 5) Transparência e Conformidade nas Cadeias Produtivas.

Além dos temas destacados, poderíamos acrescentar a produção de orgânicos por meio da substituição de insumos sintéticos pelos de base biológica, que inclui cerca de 25 mil produtores cadastrados no Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento – MAPA, entre os quais estão “os empresários do agronegócio [que] já descobriram que eles [os orgânicos] também podem ser mercadorias rentáveis” (CALDART, 2016, p. 3).

Por tudo isso, o agronegócio também assume o discurso da agricultura sustentável. Na perspectiva de um de seus intelectuais, “a moderna agricultura do Brasil economiza floresta e se torna cada vez mais produtiva e sustentável” (GRAZIANO, 2020, n. p.). Entretanto, silenciado nesse discurso estão problemas ambientais que se tornaram piores nos últimos anos, devido às posturas do atual governo. Entre eles, podemos citar: a utilização de agrotóxicos, as queimadas e os desmatamentos.

No que diz respeito à utilização de agrotóxicos no Brasil, é possível dizer que é uma herança da *Revolução verde*, estando ligada à errônea concepção de que a produção de alimentos em grande escala resolveria o problema da fome. Na atualidade, sua utilização é liderada pelo agronegócio que, em 2015, consumiu 72% dos pesticidas comercializados em nosso país em três de seus principais produtos, quais sejam soja, milho e cana-de-açúcar (BOMBARDI, 2017).

No Brasil, o ano de 2020 terminou com a aprovação de “493 novos agrotóxicos, 19 a mais que em 2019, antigo recordista” (BOLSONARO..., 2021, n. p.). Entretanto, apesar dos malefícios para a saúde humana e ambiental, amplamente discutido por importantes pesquisas, o governo Bolsonaro, com o apoio da Bancada Ruralista (Frente Parlamentar da Agropecuária – FPA), parece andar na contramão. Um decreto lançado recentemente, Decreto nº 10.833, de 7 de outubro de 2021 (BRASIL, 2021a), tem como intuito flexibilizar a aprovação de agrotóxicos por meio de alterações nas regulações sobre compra, uso, venda, armazenamento e controle do produto no país. O decreto pode ser considerado uma vitória do Projeto de Lei nº 6.299/2002 (BRASIL, 2002), conhecido como *Pacote do Veneno*, que tramita há quase duas décadas no Congresso Nacional e que teve sua mais recente movimentação na Câmara dos Deputados em 10

de fevereiro de 2022, com a aprovação de seu texto-base, contando, para isso, com 301 votos favoráveis e 150 contrários.

Quanto às queimadas, é preciso considerar que a utilização do fogo ligada à agricultura é uma prática tradicional, a exemplo da técnica da coivara que o utiliza de forma racional e, assim, “garante a manutenção da cobertura vegetal do solo e da biodiversidade local, e o estabelecimento de plantios diversificados. Os recursos hídricos existentes são mantidos, bem como suas áreas de proteção” (STEWART *et al.*, 2021, n.p.). Essa prática, entretanto, nada tem de relação com a ação criminosa do agronegócio que, por sua vez, utiliza o fogo para a limpeza do local onde a vegetação foi retirada, a fim de abrir novas áreas para a pecuária e/ou agricultura extensiva.

Na prática do agronegócio, a evidência de que exista uma relação direta entre as queimadas e os desmatamentos da Amazônia foi demonstrada em nota técnica do Instituto de Pesquisa Ambiental da Amazônia – IPAM, de agosto de 2019. Ao comparar os 10 (dez) municípios com o maior índice de desmatamento com outros 10 (dez) de maior índice de queimadas, concluiu que 6 (seis) deles integram os dois grupos, são eles: Altamira (PA), Porto Velho (RO), São Félix do Xingu (PA), Lábrea (AM), Colniza (MT) e Novo Progresso (PA).

Além do mais, na relação entre as queimadas e os desmatamentos, estão motivações que vão além da produção, pois se relaciona à expansão da fronteira agrícola aliada à grilagem de terras. Um dos indicativos dessa prática criminosa é o aumento do Cadastro Ambiental Rural (CAR) – CAR. Segundo nota técnica do IPAM, de abril de 2021 até o fim do ano anterior, 18,6 milhões de hectares das Florestas Públicas Não Destinadas – FPND, ou seja, 32% da área total foram declarados ilegalmente como propriedade particular no Sistema Nacional do CAR. Um aumento de 232% comparado a 2016, sendo o maior número de cadastros em áreas de domínio federal. Uma prática que, no atual governo, tem dado passos largos para tornar impunes seus responsáveis, pois, se aprovado o projeto de lei que dispõe sobre a regularização fundiária, Projeto de Lei nº510, de 22 de fevereiro de 2021 (BRASIL, 2021b), “ele pode anistiar ocupações realizadas até 2014, mas principalmente dar a indicação de que a grilagem vale a pena” (IPAM, 2021, n. p.).

As queimadas e os desmatamentos que, conforme vimos, estão relacionadas à grilagem de terra, também acarretam consequências para o ambiente. Um estudo confirmou que a Floresta Amazônica já emite mais gás carbônico do que absorve (GATTI *et al.*, 2021), tornando-se, assim, uma fonte de gases causadores de efeito estufa. Na contramão, alguns setores do agronegócio – também por meio do financiamento de palestras – pregam o “negacionismo climático”, ou seja, ignorando os conhecimentos científicos sobre a temática, argumentam que o aquecimento global é fruto de variações naturais, logo, compreendem que sua defesa enquanto uma consequência das ações humanas trata-se de uma “narrativa” para o entrave econômico ao desenvolvimento do Brasil. Um posicionamento que, segundo o sociólogo Jean Miguel da Universidade Federal de São Paulo– UNIFESP, não começa no governo Bolsonaro, mas nele “encontra terreno fértil para proliferar” (AGRONEGÓCIO..., 2021, n. p.).

O atual governo, inclusive, está cumprindo sua promessa de campanha à presidência, qual seja de acabar com a dita “indústria da multa ambiental”, pois, ao comparar o mesmo período em 2019 e 2020, as autuações ligadas à vegetação (desmatamentos e queimadas ilegais) caíram 22% (QUEIMADAS..., 2020a). Além disso, os

cortes no orçamento – tal como os que acarretaram na reestruturação da pasta de institutos ambientais, bem como a redução de 93% dos gastos com estudos e projetos sobre as mudanças climáticas nos três primeiros anos da gestão em comparação com os três anos anteriores (BRASIL..., 2021) – resultam na falta de pessoal e de equipamentos no combate aos crimes ambientais.

Além do mais, o presidente tenta vender a imagem de um Brasil que não existe, pregando ações de combate e “política de tolerância zero com o crime ambiental” (BOLSONARO..., 2020, n. p.) que podem ser confrontadas com dados – a exemplo dos expostos acima – que demonstram o contrário. Além disso, por um lado, ao afirmar que “os incêndios acontecem praticamente nos mesmos lugares, no entorno leste da floresta, onde o caboclo e o índio queimam seus roçados em busca de sua sobrevivência, em áreas já desmatadas” (BOLSONARO..., 2020, n. p.)¹, atribui a culpa das queimadas aos povos tradicionais encobrindo, assim, a responsabilidade do agronegócio. Por outro lado, fornece informações que não correspondem à realidade, tal como as afirmações de que a Amazônia, “por ser uma floresta úmida, não pega fogo [...] lá mais de 90% daquela área está preservada. Está exatamente igual de quando foi descoberto no ano de 1500” (EM DUBAI..., 2021, n. p.)¹¹.

Contra os discursos e as ações do atual governo – que estão articulados aos avanços do agronegócio envolvendo queimadas, desmatamentos e utilização de agrotóxicos – canais de denúncias têm se fortalecido¹². Assim, ao encontro das posturas malsinadas é que se deve pensar na formação dos educadores do campo que, por sua vez, devem ser agentes capazes de desvelar os silêncios escondidos nos discursos quanto à sustentabilidade da agricultura. Além do mais, é preciso compreender que as “boas práticas” do agronegócio não rompem com a estrutura agrária, logo, não combatem problemáticas envolvendo, por exemplo, a monocultura, a concentração fundiária e a produção de *commodities* destinadas à exportação, no lugar de produção de alimentos básicos que combatam a fome da população brasileira.

Nessa perspectiva, os educadores do campo têm que compreender que as práticas do agronegócio não podem ser confundidas com a concepção de agricultura sustentável defendida pela agricultura camponesa que, além de conceber a agroecologia como sua base, ainda compreende que ela faz parte de um projeto de transformação social. Assim, além de desvelar os discursos assumidos por esse modelo, devem contribuir no projeto de construção da agroecologia, uma experiência que tem sido realizada por meio de políticas públicas, tais como o programa *Escola da Terra* no estado do Paraná, conforme veremos no próximo subtítulo.

O PROGRAMA *ESCOLA DA TERRA* E A CONTRUÇÃO DA AGROECOLOGIA

Compreender a formação dos educadores do campo, como construtores da agroecologia, pressupõe o entendimento de que a função social da escola ultrapassa o processo de ensino-aprendizagem. Isso porque a agroecologia valoriza a dimensão histórico-cultural e social das comunidades e tem se apresentado tanto como parte de um projeto de fortalecimento da produção camponesa e de resistência dos territórios

com esta finalidade quanto como uma estratégia de contraposição e superação do agronegócio.

No Brasil, a agroecologia tem sido priorizada como temática de diversas políticas públicas de formação inicial e continuada de educadores do campo. Uma delas, assim como as demais, que são frutos das lutas dos movimentos sociais pela Educação do Campo, é o programa *Escola da Terra* que, no estado do Paraná, elegeu a agroecologia como tema de um dos seus eixos¹³.

De âmbito nacional, desde 2013, o programa *Escola da Terra* tem sido ofertado em 23 estados do país e no Distrito Federal. É uma ação do Ministério da Educação – MEC, estabelecida através da Portaria Ministerial nº 579, de 2 de julho daquele ano (BRASIL, 2013). Organizado no regime de alternância¹, o programa tem como objetivo promover a formação continuada de professores para que atendam às necessidades das escolas do campo e das quilombolas, além de fornecer recursos didáticos e pedagógicos condizentes com as demandas das comunidades (BRASIL, 2013). O fomento e apoio às escolas do campo estão atrelados ao propósito de permanência de crianças e jovens nessas escolas e, como consequência, também de suas famílias nas comunidades camponesas (BRASIL, 2013).

Na região sul, os três estados foram contemplados com a ação governamental, sendo que no Paraná, desde o ano de 2015, ela tem envolvido os docentes, a equipe pedagógica e diretiva da escola, os estudantes, a comunidade, bem como os Núcleos Regionais de Educação – NREs, e as Secretárias Municipais de Educação dos municípios. Nesse estado, já se atendeu mais de 1400 educadores dos anos iniciais do Ensino Fundamental das redes municipais e estadual, abrangendo mais de 80 municípios e 300 escolas do campo paranaense (HAMMEL *et al.*, 2021), sendo elas escolas multisseriadas, seriadas e de ciclos de formação humana, escolas de assentamentos e acampamentos da reforma agrária, escolas de comunidades camponesas e escolas indígenas. Atualmente, vem atuando também com professores dos anos finais do Ensino Fundamental em escolas multianos (PARANÁ, 2021).

No Paraná, a formação continuada dos educadores do campo, como construtores da agroecologia, tem se dado por meio de um dos eixos do *Escola da Terra*, que foi intitulado “cooperação e agroecologia”. No programa, a agroecologia não é apenas um conteúdo disciplinar ou um tema de projetos, ela assume um papel determinante no fazer pedagógico, articulada ao trabalho comunitário e à cooperação. Assim, a formação está vinculada à realidade das comunidades, com suas contradições e desafios diários, pois os educadores são provocados a assumirem o trabalho como dimensão pedagógica, estimulando as práticas da cooperação e da agroecologia nos estudantes das mais diversas idades.

Com a formação de educadores nessa perspectiva, espera-se que as escolas do campo se relacionem com a vida camponesa e suas práticas agroecológicas. Isso é possível por meio do resgate de valores e conhecimentos que fortaleçam as gerações atuais e as novas gerações na construção da soberania dos povos, na interdependência campo-cidade e na sustentabilidade do planeta. Para tanto, as escolas paranaenses têm se organizado no âmbito do trabalho pedagógico, além de envolverem-se com a comunidade onde estão inseridas.

Assim, ao dedicarem espaço e tempo para trabalhar conceitos, fundamentos e práticas da agroecologia dentro da escola do campo, tais escolas reafirmam a

construção coletiva do conhecimento/saber (GUZMÁN; MOLINA, 2005) e, no caso das investigações agroecológicas, os processos coevolutivos que surgem das práticas cotidianas dos camponeses e povos tradicionais (BOZA, *et al.*, 2018).

Essa estratégia se mostra como um rico potencial se considerarmos o papel da escola enquanto lócus do conhecimento, da produção de estratégias capazes de ressignificar conceitos e valores com vistas ao bem comum, bem como de articular a comunidade em torno de práticas agroecológicas, de soberania e de sustentabilidade. Entender isso significa compreender a própria atuação das escolas em suas dimensões sociocultural e político-pedagógica. O conteúdo escolar ganha, nesse aspecto, a criticidade propagada por muitos teóricos do campo progressista e passa a fazer sentido na vida dos estudantes, na medida em que os cálculos, a física, a química, a história e a biologia aprofundam questões da vida e da produção, dos locais de viver e trabalhar.

Ainda no que diz respeito à organização no âmbito do trabalho pedagógico das escolas do campo, turmas organizadas em multi-idades (multisseriadas ou multianos) ou nos reagrupamentos dos ciclos de formação humana, bem como a convivência com grupos de diferentes idades, a necessidade de auxiliar a professora e a responsabilidade com os colegas são algumas das práticas vivenciadas nas escolas camponesas paranaenses e que têm um potencial para o desenvolvimento de um processo cooperativo e de trabalho coletivo, os quais são, por sua vez, considerados fundamentais para superar as práticas individualistas disseminadas pelo modo de produção capitalista.

Além do mais, a relação das escolas do campo do Paraná com a vida camponesa e suas práticas agroecológicas tem se dado por meio da articulação com as comunidades onde estão inseridas. Neste aspecto, encontram-se as propostas escolares voltadas às práticas coletivas, como os mutirões/puxirões, além da organização de feiras e festas enquanto locais de trocas e de devolutivas para comunidade dos trabalhos desenvolvidos na escola ao longo dos semestres ou do ano.

Com as feiras, torna-se possível recuperar as sementes crioulas, as espécies nativas e a troca de produtos advindos da agricultura, sendo que muitas escolas paranaenses dispõem de bancos de sementes, bem como hortas escolares, que servem como um importante laboratório para cultivo de alimentos saudáveis. Já as festas, por sua vez, são ressignificadas a partir da vivência do campesinato paranaense. Um exemplo é a substituição da “festa junina” pela “festa da colheita”, pois essa traz como proposta a celebração da fartura da colheita, superando, assim, a visão do campo relacionado ao atraso que tem no caipira (“Jeca Tatu”) um dos seus representantes.

Assim, a atuação do programa *Escola da Terra*, no Paraná, fornece os suportes necessários para fazer as escolhas pedagógicas que interessam ao campesinato e aos povos tradicionais. Entretanto, apesar dos avanços proporcionados por essa política pública, também encontramos no estado muitos entraves advindos da política educacional assumida nos últimos anos (2015-2021) em todo o território nacional, o que tem assolado a educação pública brasileira, seja ela no campo ou não.

Nesse aspecto, no Paraná, nos deparamos com muitas escolas que são fechadas todos os anos. Embora não haja dados oficiais divulgados, o levantamento realizado pelo programa *Escola da Terra*, em 2017, demonstrou que foram fechadas mais de 50 escolas no campo paranaense (HAMMEL *et al.*, 2021), situação que se agrava quando

consideramos o fechamento de turmas e a sua junção em turmas multianos ou multisseriadas.

As escolas que resistem nas comunidades camponesas sofrem com a falta de políticas públicas adequadas e são, por vezes, isoladas, com uma infraestrutura precária. O baixo número de estudantes tem sido a justificativa para juntar turmas, sem a devida preparação docente para tanto. Além disso, na maioria dos casos, os docentes que atuam nas escolas são “de fora”, ou seja, moram em outros locais e se deslocam para trabalhar nessas escolas, o que exige deles mais sensibilidade para conhecer, de fato, a realidade da comunidade e seu entorno. Boa parte desses professores teve uma formação inicial aligeirada em cursos à distância, sendo suprimidas questões centrais da docência. A baixa oferta e as abordagens da formação continuada, por vezes, não suprem essas carências, isso tudo atrelados à falta de um plano de carreira e a baixos salários que exigem que, além da docência, os educadores precisem acumular outras funções.

Esse tem sido o contexto do trabalho efetivado com os docentes das escolas do campo no Paraná. Por outro lado, ao longo das formações, encontramos profissionais que têm dedicado anos de sua vida à escola da comunidade, com atuação de mais de 30 anos, sendo que, hoje, eles lecionam para os filhos e netos daqueles que já foram seus educandos. Para esses profissionais, adversidades como a distância, o medo e a insegurança de enfrentar uma turma sozinhos e sem suporte técnico e pedagógico muitas vezes são superados pela satisfação em morar e trabalhar no campo (VERDÉRIO *et al.*, 2018).

Além disso, outra questão a ser considerada é a singularidade dos educadores que atuam, sobretudo, nas escolas multisseriadas do campo, pois, apesar das condições envolvendo aspectos como formação, carreira e trabalho desfavoráveis, eles manifestam uma “inconformidade com as condições desumanas da sociedade capitalista, e, assim, buscam por meio do trabalho educativo delinear possibilidades de enfrentamento a essas condições” (VERDÉRIO, *et al.*, 2018, p. 61).

O contexto envolvendo o fechamento e a precarização das condições nas escolas do campo do Paraná, mesmo que amenizado pelo anseio de continuidade de alguns educadores, demonstra que políticas públicas como a *Escola da Terra* devem ser fortalecidas e multiplicadas com novos programas. Muitos são os avanços observados nas escolas paranaenses, mas os entraves ainda precisam ser sanados. No tempo presente, a continuidade da formação de educadores do campo, como construtores da agroecologia, torna-se urgente, pois a agroecologia se apresenta, no atual cenário devastador (BOZA *et al.*, 2018), como uma possibilidade que abrange diferentes dimensões para o resgate da relação do ser humano com a *terra mater*, terra-solo, terra-natureza, terra-mãe (CALDART, 2020).

Nessa perspectiva, diferente dos discursos do agronegócio ligados à sustentabilidade da agricultura e que, por sua vez, escondem problemas ambientais, a formação de educadores do campo, como construtores da agroecologia, vincula-se a um modo de produzir ecologicamente sustentável e sem exploração humana, centrada nos saberes tradicionais e na produção da vida. Por tudo isso, não pode parar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do artigo, abordamos a formação de educadores do campo diante dos retrocessos do tempo presente, tanto para que eles sejam agentes capazes de desvelar os discursos dos intelectuais orgânicos do agronegócio no que se refere à sustentabilidade da agricultura quanto para que sejam formados em articulação com o projeto de construção da agroecologia.

A formação, nessa perspectiva, está atrelada à valorização e à continuidade do *Campo da agricultura camponesa* que defende a agroecologia como imprescindível para a agricultura sustentável e, ao mesmo tempo, contrapõe-se e denuncia a concentração fundiária, a monocultura e a produção voltada à exportação, as quais estão diretamente ligadas ao *Campo do agronegócio*. Logo, no contexto de disputas envolvendo esses modelos de campo, a formação de educadores do campo não é imparcial e as escolas têm conquistado avanços, a exemplo das escolas paranaenses que, por meio do programa *Escola da Terra*, têm se organizado no âmbito do trabalho pedagógico e se articulado com a comunidade onde estão inseridas, como vimos.

Assim, as escolas do campo, ao assumirem o compromisso com a agroecologia e, por consequência, com a comunidade onde estão inseridas, contrapõem-se e objetivam combater o agronegócio que, por sua vez, tem expulsado sujeitos e causado a devastação em vários territórios nacionais. Tal combate, entretanto, não está desarticulado da luta por outro projeto de sociedade, logo, as escolas do campo precisam ser compreendidas como espaços de construção de uma nova cultura, capazes de questionar o status quo estabelecido nos últimos anos. Por isso, disputá-las e defendê-las precisa ser uma de nossas bandeiras de luta.

Entretanto, apesar dos avanços conquistados via educação formal, a escola sozinha não é capaz de construir a agroecologia. Para tanto, é preciso ultrapassar os limites envolvendo tanto a formação de educadores, como o próprio espaço da sala de aula. Isso porque a agroecologia presume trabalho cooperado, concreto e sistemático, o que exige parcerias e articulações para além das instituições formais. Neste aspecto, precisamos da criação e fortalecimento de políticas públicas para a agricultura, tais como: a Política Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica – PNAPO, instaurada em 2012, em que, por meio da criação de um plano, o governo federal se comprometia com o incentivo à produção agroecológica e orgânica, bem como com o manejo sustentável de recursos florestais.

Assim, estamos de acordo de que “a transição para agriculturas mais sustentáveis [requer] uma participação importante do Estado através de políticas públicas, planos e programas que deem suporte ao processo de mudança” (CAPORAL, 2009, p. 298). No entanto, no que se refere ao necessário para uma transição sustentável, estamos na contramão. No atual governo, conforme vimos, além de não avançarmos, ainda regredimos com os discursos e ações de incentivo ao agronegócio.

Esse é o contexto dos retrocessos do tempo presente. Porém, as ações de políticas públicas de formação dos educadores do campo, a exemplo do programa *Escola da Terra*, somadas à participação do Estado no que se refere ao incentivo da agroecologia, são estratégias para superá-los. Nessa perspectiva, acreditamos que a

HAMMEL, A. C.; BASTIANI, T. M. de;

mudança é possível e, assim, como educadores comprometidos, reacendemos a esperança e seguimos confiantes na organização popular e na sabedoria dos povos.

Artigo recebido em: 16/02/2022
Aprovado para publicação em: 17/05/2022

QUALIFICATION OF FIELD EDUCATORS: THE CASE OF THE *EARTH SCHOOL* PROGRAM

ABSTRACT: The field educators qualification, facing these backs of the present time is the main subject of this article. First of all, we understand that they are important agents to unveil the agribusiness speech regards Agriculture sustainability. Subsequently, the importance of the public politics of the *Earth School* was addressed, in Paraná state, for the continued qualification of field educators as builders of agroecology. The field educators qualification, in this perspective, is not impartial and is committed to the valorization and continuity of the *Peasant Agriculture Field* and the fight of the *Agribusiness Field*, therefore, it is articulated to the fight for another project of society.

KEYWORDS: Agroecology. Agribusiness. Earth School. Field Educators Qualification.

FORMACIÓN DE EDUCADORES DEL CAMPO: EL CASO DEL PROGRAMA *ESCUELA DE LA TIERRA*

RESUMEN: La formación de educadores del campo, frente a los retrocesos del tiempo presente, es el tema central de este artículo. Primeramente, comprendemos que ellos son importantes agentes para desvelar los discursos del agronegocio sobre la sostenibilidad de la agricultura. Posteriormente, abordamos la importancia de la política pública *Escuela de la Tierra*, en la provincia de Paraná, para la formación continua de educadores como constructores de la agroecología. La formación de educadores del campo, en esta perspectiva, no es imparcial y está comprometida con la valorización y continuidad del *Campo de la agricultura campesina* y el combate del *Campo del agronegocio*, por lo tanto, está articulada a la lucha por otro proyecto de sociedad.

PALABRAS CLAVE: Agroecología. Agronegocio. Escuela de la Tierra. Formación de Educadores.

NOTAS

1 - O agronegócio se caracteriza por ser uma rede de negócios *no e com o* agro (DELGADO, 2012), sendo um sistema de produção ligado às cadeias da agroindústria e à especulação fundiária, o qual é alavancado pelo sistema de crédito público/estatal.

2 - A agricultura camponesa está ligada à forma de viver no campo que, por sua vez, envolve um rico sistema de inter-relações sociais e também com o meio ambiente, que se distingue da racionalidade empresarial (DELGADO, 2012), pois a renda não é obtida pela exploração de

terceiros e a reprodução econômico-ecológica tem como chave a diversidade da produção (GÖRGEN, 2021).

3 - O centro de Agroecologia da Universidade da Califórnia, Campus de Santa Cruz (USA), definiu agricultura sustentável como “aquela que reconhece a natureza sistêmica da produção de alimentos, forragens e fibras, equilibrando, com equidade, preocupações relacionadas à saúde ambiental, justiça social e viabilidade econômica, entre diferentes setores da produção, incluindo distintos povos e diferentes gerações” (GLIESSMAN, 2000 apud CAPORAL, 2009, p. 296).

4 - Entende-se por agroecossistema “uma comunidade de plantas e animais interagindo com seu ambiente físico e químico, que foi modificado para produzir alimentos, fibras, combustíveis e outros produtos para consumo e utilização humana” (ALTIERI, 2012, p. 105 apud CALDART, 2016, p. 2).

5 - Por escolas do campo, identificamos tanto aquelas que se situam na área urbana e atendem predominantemente as populações do campo quanto as que estão localizadas em área rural (BRASIL, 2010), desde que adotem os fundamentos e princípios da Educação do Campo, ou seja, aquelas que são/estão “no” e “do” campo (CALDART, 2004).

6 - A expressão foi proferida pelo ex-ministro do Meio Ambiente, Ricardo Salles, na reunião ministerial do dia 22 de abril de 2021, e tornada pública por decisão do Supremo Tribunal Federal (STF). Na ocasião, ele expressou: “Precisa ter um esforço nosso aqui, enquanto estamos nesse momento de tranquilidade no aspecto de cobertura de imprensa, porque só se fala de covid, e ir passando a boiada, e mudando todo o regramento [ambiental], e simplificando normas” (PASSANDO..., 2020, n. p.).

7 - Com base no Censo Escolar, divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, revela-se que em 1997 havia 137.599 mil estabelecimentos de ensino de educação básica rurais, passando para 57.609 em 2018, ou seja, ao longo do período, foram fechadas quase 80 mil escolas no campo brasileiro.

8 - Sobre as importantes pesquisas que retratam os malefícios dos agrotóxicos para a saúde humana e para o ambiente, ver Lopes & Albuquerque (2018). Os autores realizaram uma revisão sistemática acerca do tema, no período de 2011 a 2017, contabilizando 116 estudos que demonstram impactos negativos.

9 - Discurso de Bolsonaro na Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), realizada de forma virtual, em 22 de setembro de 2020.

10 - Ibidem.

11 - Discurso de Bolsonaro na abertura do *Invest in Brazil Forum* (evento com investidores), em Dubai, nos Emirados Árabes Unidos, em 15 de novembro de 2021.

12 - Como exemplos, podemos citar: a Campanha permanente contra os agrotóxicos; o dossiê *O agro é fogo*; a Carta pública assinada por mais de 90 movimentos sociais e organizações da sociedade civil, intitulada “Diante de mentiras que ninguém acredita, é preciso reafirmar o óbvio: as queimadas são culpa do agronegócio!” (CIMI, 2020).

13 - O programa compreende três eixos: “organização do trabalho pedagógico”, “práticas educativas” e “cooperação e agroecologia”, que buscam atender a dois aspectos: o estudo sobre os desafios e as possibilidades de organização das escolas do campo e o trabalho articulado às comunidades onde estão inseridas.

14 - Os cursos de formação têm, no mínimo, de 180 horas de duração, sendo distribuídas da seguinte forma: em Tempo Universidade (TU), entre 90 a 120 horas, em Tempo Escola-Comunidade (TC), entre 60 a 90 horas (BRASIL, 2012).

HAMMEL, A. C.; BASTIANI, T. M. de;

REFERÊNCIAS

ABAG. Abertas as inscrições para o Programa Educacional “Agronegócio na Escola” – Etapa Digital 2021. **ABAG**, 17 de agosto de 2021. Disponível em: <<https://abag.com.br/abertas-as-inscricoes-para-o-programa-educacional-agronegocio-na-escola-etapa-digital-2021/>>. Acesso em: 29 dez. 2021.

AGRONEGÓCIO banca palestras que espalham mito de que aquecimento global pelo homem é fraude. **BBC**, 18 nov. 2021. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-59310009>>. Acesso em: 20 dez. 2021.

ALENTEJANO, P. R. R. As políticas do governo Bolsonaro para o campo: A contrarreforma agrária em marcha acelerada. **Revista da ANPEGE**, [s. l.], v. 16, n. 29, p. 353-392, 2020.

ARROYO, M. G. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 6.299, de 13 de março de 2002**. Altera os arts 3º e 9º da Lei nº 7.802, de 11 de julho de 1989, que dispõe sobre a pesquisa, a experimentação, a produção, a embalagem e rotulagem, o transporte, o armazenamento, a comercialização, a propaganda comercial, a utilização, a importação, a exportação, o destino final dos resíduos e embalagens, o registro, a classificação, o controle, a inspeção e a fiscalização de agrotóxicos, seus componentes e afins, e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, [2002]. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=46249>>. Acesso em: 31 maio 2022.

BRASIL. **Decreto 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, DF: Ministério da Educação, [2010]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>>. Acesso em: 31 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual de gestão**. Programa Escola da Terra, 2012. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2012]. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/manual_escola_terra.pdf>. Acesso em: 7 jan. 2022.

BRASIL. **Portaria nº 579, de 02 de julho de 2013**. Institui a Escola da Terra. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2013]. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/port_579_de_02_de_julho_de_2013_instiui_a_escola_da_terra.pdf>. Acesso em: 31 maio 2022.

BRASIL cortou 93% da verba para pesquisa em mudanças climáticas. **BBC**, 3 nov. 2021. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-59096013>>. Acesso em: 30 dez. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 10.833, de 7 de outubro de 2021**. Altera o Decreto nº 4.074, de 4 de janeiro de 2002, que regulamenta a Lei nº 7.802, de 11 de julho de 1989, que dispõe sobre a pesquisa, a experimentação, a produção, a embalagem e rotulagem, o transporte, o armazenamento, a comercialização, a propaganda comercial, a utilização, a importação, a exportação, o destino final dos resíduos e embalagens, o registro, a classificação, o controle, a inspeção e a fiscalização de agrotóxicos, seus componentes e afins. Brasília, DF: Atos do Poder Executivo, [2021a]. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.833-de-7-de-outubro-de-2021-351524955>>. Acesso em: 31 maio 2022.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei nº 510, de 22 de fevereiro de 2021**. Altera a Lei nº 11.952, de 25 de junho de 2009, que dispõe sobre a regularização fundiária das ocupações incidentes em terras situadas em áreas da União; a Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993, que institui normas para licitações e contratos da administração pública; a Lei nº 6.015, de 31 de dezembro de 1973, que dispõe sobre os registros públicos; a Lei nº 13.240, de 30 de dezembro de 2015, que dispõe sobre a administração, a alienação, a transferência de gestão de imóveis da União e seu uso para a constituição de fundos; e a Lei nº 10.304, de 5 de novembro de 2001, que Transfere ao domínio dos Estados de Roraima e do Amapá terras pertencentes à União, a fim de ampliar o alcance da regularização fundiária e dar outras providências. Brasília, DF: Senado Federal, [2021b]. Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/146639>>. Acesso em: 31 maio 2022.

BOLSONARO culpa indígenas, imprensa e ONGs por queimadas e consequências da covid. **BRASIL DE FATO**, 22 set. 2020. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2020/09/22/bolsonaro-culpa-indios-caboclos-midia-e-ongs-por-queimadas-e-consequencias-da-covid>>. Acesso em: 13 fev. 2022.

BOMBARDI, L. M. **Geografia do Uso de Agrotóxicos no Brasil e Conexões com a União Europeia**. São Paulo: FFLCH - USP, 2017.

BOZA, C. *et al.* Reflexões críticas da experiência da formação de agroecologia no projeto Escola da Terra. In: VERDÉRIO, A.; HAMMEL, A. C.; GEHRKE, M. (orgs.). **Formação continuada de professores das escolas multisseriadas e escolas itinerantes do Paraná: práticas pedagógicas, história e realidade das escolas do campo**. Tubarão/SC: Copiart, 2018. p. 275-298.

CALDART, R. S. **Escolas do Campo e Agroecologia: uma agenda de trabalho com a vida e pela vida!** Porto Alegre, 2016. Disponível em: <https://www.unioeste.br/portal/arq/files/GEFHEMP/01_-_Escolas_do_Campo_e_Agroecologia.pdf>. Acesso em: 31 maio 2017.

HAMMEL, A. C.; BASTIANI, T. M. de;

CALDART, R. Reforma Agrária Popular e Educação. In: **IV Jornada Universitária da Reforma Agrária (JURA) – UESB/UESC (forma virtual), 2020a**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=61R5TDA6rgk>>. Acesso em: 10 jul. 2021.

CALDART, R. Educação e Agroecologia: encontros necessários. In: **3º Seminário de Agroecologia e 2º Seminário de EdoC do IFPE – (forma virtual)**. Mesa “Educação do Campo: desafios e perspectivas”. 2020b.

CALDART, R. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CAPORAL, F. R. Em defesa de um Plano Nacional de Transição Agroecológica: compromissos com as atuais e nosso legado para as futuras gerações. In: SAUER, S.; BALESTRO, M. V. (orgs.). **Agroecologia e os desafios da transição agroecológica**. São Paulo: Expressão popular, 2009. p. 267-311.

CIMI. O agro é fogo: queimadas são responsabilidade do agronegócio. **CIMI**, 2 de outubro de 2020. Disponível em: <<https://cimi.org.br/2020/10/agro-e-fogo-queimadas-criminosas/>>. Acesso em: 13 fev. 2022.

DELGADO, G. C. **Do Capital Financeiro na Agricultura à Economia do Agronegócio**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2012.

EM DUBAI, Bolsonaro diz: “Amazônia, por ser uma floresta úmida, não pega fogo”. **CNN BRASIL**, 15 de novembro de 2021. Disponível em: <<https://www.cnnbrasil.com.br/politica/em-dubai-bolsonaro-diz-amazonia-por-ser-uma-floresta-umida-nao-pega-fogo/>>. Acesso em: 13 fev. 2022.

GATTI, L. V. *et al.* Amazonia as a carbon source linked to deforestation and climate change. **Nature**, [s. l.], v. 595, [s. n.], p. 388-393, 15 July. 2021.

GÖRGEN, S. A. Agricultura camponesa familiar e a necessária transição agroecológica. Democracia e Direitos Fundamentais. 9 de março de 2021. Disponível em: <<https://direitosfundamentais.org.br/agricultura-camponesa-familiar-e-a-necessaria-transicao-ecologica/>>. Acesso em: 7 jan. 2022.

GRAZIANO, X. Agronegócio prega agenda da sustentabilidade, destaca Xico Graziano. **Poder 360**. 24 de junho de 2020. Disponível em: <<https://www.poder360.com.br/opiniao/agronegocio-prega-agenda-da-sustentabilidade-destaca-xico-graziano/>>. Acesso em: 12 nov. 2021.

GUZMÁN, E. S.; MOLINA, M. G. **Sobre a evolução do conceito de campesinato**. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

HAMMEL, A. C. *et al.* **Escolas multisseriadas do Paraná**: um estudo a partir do Programa Escola da Terra. Curitiba: CRV, 2021.

IPAM. Amazônia em chamas: desmatamento e fogo nas florestas públicas não destinadas. **Nota técnica nº 7, abril de 2021**. Disponível em: <<https://ipam.org.br/wp-content/uploads/2021/04/Amazo%CC%82nia-em-Chamas-7-Florestas-pu%CC%81blicas-na%CC%83o-destinadas.pdf>>. Acesso em: 31 maio 2022.

IPAM. Amazônia em chamas. **Nota técnica do Instituto de Pesquisa Ambiental da Amazônia**, agosto de 2019. Disponível em: <https://ipam.org.br/wp-content/uploads/2019/08/NT-Fogo-Amazo%CC%82nia-2019-1_2.pdf>. Acesso em: 31 maio 2022.

LOPES, C. V. A.; ALBUQUERQUE, G. S. C. Agrotóxicos e seus impactos na saúde humana e ambiental: uma revisão sistemática. **Saúde debate**, Rio de Janeiro, v. 42, n. 117, p. 518-534, abr.-jun. 2018.

PARANÁ. Câmara de educação infantil e do ensino fundamental. **Parecer nº 96/21**. Autorização da proposta de organização de turmas multianos nas escolas estaduais do campo de pequeno porte. Curitiba: CEE, 2021.

PASSANDO a boiada: 5 momentos nos quais Ricardo Salles afrouxou regras ambientais. **BBC**, 01 out. 2020b. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-54364652>>. Acesso em: 13 fev. 2022.

PINHEIRO MACHADO, L. C. As necessidades humanas, os saberes, a utopia: a agroecologia, os cerrados e sua proteção. *In*: SAUER, S.; BALESTRO, M. V (orgs.). **Agroecologia e os desafios da transição agroecológica**. São Paulo: Expressão popular, 2009. p. 235-266.

POR QUE o futuro do agronegócio depende da preservação do meio ambiente no Brasil. **BBC**, 16 jul. 2019. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-48875534>>. Acesso em: 07 nov. 2021.

QUEIMADAS no Pantanal: multas do Ibama despencam apesar de recorde de incêndios. **BBC**, 15 set. 2020a. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-54159499>>. Acesso em: 16 nov. 2021.

BOLSONARO bate o próprio recorde: 2020 é o ano com maior aprovação de agrotóxicos da história. **Repórter Brasil**, 18 de janeiro de 2021. Disponível em: <<https://reporterbrasil.org.br/2021/01/bolsonaro-bate-o-proprio-recorde-2020-e-o-ano-com-maior-aprovacao-de-agrotoxicos-da-historia/>>. Acesso em: 29 nov. 2021.

SEED. Secretaria da Educação e do Esporte. Programa Agrinho: campo e cidade, juntos pela sustentabilidade. **SEED**, 24 mai. 2018. Disponível em: <<https://www.nre.seed.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=14415>>. Acesso em: 29 dez. 2021.

HAMMEL, A. C.; BASTIANI, T. M. de;

STEWART, A. M. *et al.* Saberes que vem de longe: usos tradicionais do fogo no Cerrado e Amazônia.[n. d.]. **Dossiê Agro é fogo**. Disponível em: <<https://agroefogo.org.br/saberes-que-vem-de-longe-usos-tradicionais-do-fogo-no-cerrado-e-amazonia/>>. Acesso em: 21 nov. 2021.

SYNGENTA. **Agrotóxicos e meio ambiente**: como ter uma agricultura sustentável. Disponível em: <<https://www.syngenta.com.br/agrotoxicos-e-meio-ambiente-como-ter-uma-agricultura-sustentavel>>. Acesso em: 25 nov. 2021.

VERDÉRIO, A. *et al.* Enlaces de memórias produzidas e sustentadores do Programa Escola da Terra Paraná. In: VERDÉRIO, A.; HAMMEL, A. C.; GEHRKE, M. (orgs.). **Formação continuada de professores das escolas multisseriadas e escolas itinerantes do Paraná**: práticas pedagógicas, história e realidade das escolas do campo. Tubarão/SC: Copiart, 2018. p. 53-82.

ANA CRISTINA HAMMEL: É professora da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Laranjeiras do Sul/PR, onde atua nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, Ciências Sociais e Humanas e Ciências da Natureza. É doutora em História pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) e mestra em Educação pela mesma universidade. Entre os temas que pesquisa, encontram-se: Questão Agrária, Educação do Campo e Formação de Professores.
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2236-8848>
E-mail: ana.hammel@uffs.edu.br

TÂNIA MARA DE BASTIANI: É professora colaboradora da Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (UNICENTRO), em Guarapuava/PR, onde atua no curso de “Licenciatura em pedagogia: docência na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental no contexto do campo”. É mestra em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e doutora em História pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Entre os temas que pesquisa, encontram-se: Questão agrária no Brasil, Movimentos sociais do campo e Educação do campo.
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7549-1372>
E-mail: taniamaradb@gmail.com

Este periódico utiliza a licença *Creative Commons Attribution 3.0*, para periódicos de acesso aberto (*Open Archives Initiative - OAI*).

FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: INTERFACES COM A AGROECOLOGIA E COM A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA CRÍTICA

IRANETE MARIA DA SILVA LIMA

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Caruaru, Pernambuco, Brasil

CYNTHIA XAVIER DE CARVALHO

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Caruaru, Pernambuco, Brasil

ALDINETE SILVINO DE LIMA

Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Sumé, Paraíba, Brasil

RESUMO: O artigo traz reflexões sobre interfaces da formação continuada de professores(as) em Educação do Campo com a Agroecologia e com a Educação Matemática Crítica (EMC). Para tanto, apoia-se em estudos realizados nesses domínios para apresentar duas experiências formativas vivenciadas com metodologias e públicos distintos: a primeira em uma formação em Agroecologia para professores(as) de escolas do campo no quadro da Ação Escola da Terra em Pernambuco, e a segunda em um minicurso que versou sobre os ambientes de aprendizagem, à luz da EMC, com professores(as) de escolas do campo, estudantes e pesquisadores(as), que traz reflexões sobre a experiência da professora formadora. Apresentam-se dois relatos de experiência por meio de uma análise qualitativa de dados que decorrem da interação e vivência em sala de aula. O desenvolvimento das ações evidenciou, por um lado, a relevância da relação entre os domínios de referência e, por outro, a força da formação continuada de professores(as) como ato de resistência diante dos desmontes atuais das políticas públicas, notadamente, nos contextos da Educação do Campo.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Continuada. Educação do Campo. Agroecologia. Educação Matemática Crítica.

INTRODUÇÃO

É quase um consenso que a formação continuada é uma necessidade dos profissionais em qualquer área do conhecimento. Nas áreas de Educação e Ensino, o debate sobre essa formação tem sido uma constante em todas as esferas educacionais, sobretudo porque se trata de uma política pública prevista na legislação vigente. Com efeito, o parágrafo único do artigo 62-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei n.º 9.394/96, que trata em seu *caput* da formação dos profissionais, determina:

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. (Incluído pela Lei n.º 12.796, de 2013). (BRASIL, 1996).

A relevância e a necessidade da formação continuada dos profissionais da Educação estão, desde então, presentes no arcabouço legal, a exemplo do texto da Resolução n.º 2, de 1.º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (BRASIL, 2015), o que realça a indissociabilidade entre a formação inicial e a continuada. Isso fica evidente quando é preconizada, por exemplo, “a importância do profissional do magistério e de sua valorização profissional, assegurada pela garantia de formação inicial e continuada, plano de carreira, salário e condições dignas de trabalho” (BRASIL, 2015, p. 2) em um de seus “considerandos”. No entanto, nos últimos anos, notadamente após o golpe empresarial-parlamentar de 2016 e a consequente ascensão da extrema direita ao poder central no Brasil, observa-se a olhos vistos o desmonte das políticas públicas de formação de professores(as), tanto na formação inicial quanto na continuada, com problemas que vão desde a falta de investimento e a reformulação dos marcos regulatórios até a descaracterização de programas e projetos bem-sucedidos.

Como exemplo podemos citar a dissociação entre a formação inicial e a continuada que se buscou promover com a substituição da Resolução n.º 2, de 1.º de julho de 2015 (BRASIL, 2015) por duas resoluções: a CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019), que contempla apenas a formação inicial, e a CNE/CP n.º 1, de 27 de outubro de 2020 (BRASIL, 2020), que estabelece diretrizes apenas para a formação continuada. A publicação dessas resoluções, construídas intempestivamente, sem a participação dos coletivos de direito, é um emblema da destruição das conquistas dos(as) professores(as) que atuam nos diversos contextos educacionais e socioculturais.

O tratamento dado ao Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo) também é um exemplo a ser destacado. Instituído por meio da Portaria n.º 86, de 1.º de fevereiro de 2013 do Ministério da Educação (BRASIL, 2013a), o Pronacampo contempla, entre seus eixos, as políticas de formação continuada de professores(as) em Educação do Campo e quilombola, nas diversas áreas do conhecimento. No entanto, tais políticas atualmente sofrem descontinuidade ou faltam-lhes os investimentos necessários para assegurar o funcionamento com a qualidade socialmente referenciada.

É sob a perspectiva da resistência aos desmontes das políticas públicas de formação de professores(as), especialmente das políticas de formação continuada de professores(as) de escolas do campo, que refletimos neste artigo. Para tanto, ancoramos em duas experiências formativas que buscaram, respectivamente, relacionar a Educação do Campo com a Agroecologia e a Educação do Campo com a EMC. Essas experiências resultam de ações de extensão realizadas por professores(as) e pesquisadores(as) do Núcleo de Pesquisa, Extensão e Formação em Educação do Campo (Nupefec), sediado no Campus do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

O Nupefec se constitui em um espaço permanente de reflexão, debate e realização de pesquisa, extensão e formação em Educação do Campo. É formado por professores(as) e pesquisadores(as) da UFPE e de outras instituições parceiras – graduandos(as), mestrandos(a) e doutorandos(as); professores(as) da Educação Básica, sobretudo de escolas do campo; e representantes de movimentos sociais do campo e de

organizações da sociedade civil. Cabe destacar, também, a efetiva participação de representantes da Secretaria de Educação e Esporte de Pernambuco, de diversas secretarias municipais de educação, e a colaboração do Comitê Pernambucano de Educação do Campo. A diversidade representada pelos membros do Nupefec se funde no verbo esperar que tão bem representa a obra de Paulo Freire (FREIRE, 2008), na busca, por um lado, pela preservação das conquistas dos povos camponeses nas duas últimas décadas e, por outro lado, pela continuidade das ações de formação de professores(as) mesmo diante da adversidade que nos impõe o governo de extrema-direita que ocupa a presidência do Brasil atualmente.

As ações de formação continuada que apresentaremos particularizam a interface entre a Educação do Campo e a Agroecologia e entre a Educação do Campo e a EMC. A primeira trata da formação em Agroecologia para professores(as) de escolas do campo e quilombolas de Pernambuco, no quadro da Ação Escola da Terra que integra o Pronacampo. A segunda consiste em uma formação de curta duração realizada remotamente, durante a pandemia causada pela Covid-19, e discute a relação entre a Educação do Campo e a EMC, a partir da questão central: que reflexões o minicurso possibilita sobre a interface entre a Educação do Campo e a Educação Matemática Crítica?

No intuito de melhor contextualizar as duas experiências, apresentamos, de antemão, os principais elementos documentais e conceituais que tomamos como referência para embasar as ações de formação continuada que desenvolvemos no Nupefec. Em termos metodológicos, os relatos das experiências serão apresentados com base em uma análise qualitativa dos dados coletados a partir de uma observação não estruturada. A coleta foi possibilitada pela interação e vivência das professoras formadoras nos cursos de Agroecologia e de EMC.

A AGROECOLOGIA E A RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Ao escreverem o verbete “Agroecologia”, Guhur e Silva (2021) argumentam que a compreensão dos seus princípios ecológicos básicos, no senso comum, existe no cotidiano camponês desde a ascendência da agricultura, ancorada em práticas que vêm sendo sistematizadas ao longo do tempo. No século XX, a Agroecologia foi permeada pelas contribuições da ciência moderna, e se constituiu em diferentes abordagens, ora mais associadas à crítica à agricultura convencional, complementadas pelas proposições que resgatam saberes e práticas próprios do lugar, ora mais associadas às abordagens que priorizam as práticas e o contexto político no qual se inserem. Esse movimento dá forma a conhecimentos com contornos diferenciados e, por vezes, conflituosos.

Em um documento publicado pela Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura, Gliessman (2014) relata que o avanço da Agroecologia pode ser dividido em, pelo menos, três momentos. O primeiro, vivenciado nos anos 1970, foi marcado pela defesa das funções ecológicas da natureza na produção de alimentos e motivado pela busca de soluções para os impactos da “Revolução Verde”, que permeia a agricultura convencional até os dias atuais. Entre os impactos amplamente difundidos na literatura estão a degradação dos solos, a perda de agrobiodiversidade, os surtos de pragas, problemas sociais como a desnutrição, e a diminuição da diversidade de alimentos disponíveis para consumo.

O segundo momento, vivenciado nos anos 1980, caracteriza-se pela criação, em 1982, do primeiro “Programa Acadêmico em Agroecologia”, na Califórnia – EUA, que avança nas pesquisas e no desenvolvimento de abordagens interdisciplinares. Nesse momento, deu-se o maior embate com a ciência convencional, seus princípios e práticas. Diante desse desafio, aprofundaram-se também as metodologias para quantificar e avaliar a sustentabilidade dos agroecossistemas e a elaboração de princípios de *design* e gestão sustentável. Esses aspectos contribuíram para a construção de conceitos, protocolos e métodos, com vistas a viabilizar a transição da agricultura convencional para sistemas agrícolas sustentáveis. A preocupação de validar na prática os novos conceitos favoreceu a inserção da Agroecologia, como práxis, nos contextos do campesinato, da agricultura familiar, dos povos originários do campo, das águas e das florestas, e chamou a atenção da sociedade civil organizada.

Sem que houvesse uma linha limítrofe, o terceiro momento, que começou a ser vivenciado no início do século XXI, sintetiza características dos momentos anteriores e amplia o foco da Agroecologia na medida em que ultrapassa o caráter local para abranger o sistema alimentar como um todo e dá ênfase na construção de redes que se conectam. Nesse momento, a Agroecologia se atrela mais diretamente às lutas políticas – e conseqüentemente à sociedade civil organizada – e às demandas dos(as) camponeses(as), principais sujeitos sociais do processo, em prol da transformação do sistema alimentar e social.

Mais recentemente, como afirmam Guhur e Silva (2021), as lutas políticas vêm ganhando centralidade na Agroecologia e contemplam territórios camponeses e de diversos povos originários, e segmentos da sociedade civil organizada, inclusive nas áreas urbanas. As lutas ocorrem em diferentes coletivos e espaços de mobilização, em defesa da educação, da saúde, do meio ambiente e da soberania alimentar, entre outros direitos da população.

Assim, em termos conceituais, pode-se pensar que a Agroecologia integra características dos três momentos, com destaque, conforme pontuam, Wezel *et al.* (2009), para os seguintes aspectos:

- aspecto científico da Agroecologia: surge contrapondo-se à Revolução Verde e aos processos e transformações dela decorrentes, que ainda definem as práticas agrícolas atuais. Enfrentar esse desafio demanda conhecimentos científicos, técnicos e saberes diversos acerca das relações ecológicas que há entre diferentes espécies agrícolas; e, entre elas, o ambiente físico e as espécies dos sistemas naturais;
- aspecto prático da Agroecologia: parte-se do pressuposto de que não há avanço da ciência sem um respaldo na prática. Sendo assim, a Agroecologia como ciência precisa se ancorar em práticas agrícolas eficazes e inovadoras que satisfaçam as necessidades alimentares, e, ao mesmo tempo, estabeleçam as bases para a construção de sistemas mais sustentáveis;
- aspecto social da Agroecologia: requer um sistema alimentar que priorize a segurança alimentar para todos como sujeitos de direito. Apoia-se nas lutas dos povos camponeses e da sociedade civil organizada, que se mobilizam pela

conquista de direitos e pelo atendimento às necessidades das comunidades, sobretudo pela soberania alimentar e a erradicação da fome e das desigualdades sociais.

Conforme abordado por Hainzelin (2014), a Agroecologia converge para ampliar a visão de importância da biodiversidade e do social na agricultura com o seu viés prático, que contribui, igualmente, para a ruptura na forma de analisar e ver a agricultura no contexto da ciência dominante. A preocupação em valorizar os “serviços prestados” pelos organismos vivos e suas conexões visa uma trajetória de maior sustentabilidade da agricultura, e maior resiliência dos agroecossistemas, de forma a melhorar a qualidade produtiva e de vida no ambiente em longo prazo. O olhar sobre a Agroecologia como ciência e a sua dimensão prática contribuem para ampliar a inserção das pesquisas de caráter interdisciplinar e criar espaços de diálogo com outros domínios, a exemplo da Educação do Campo. Embora essa interface ocorra de forma mais proeminente na educação profissional, a paulatina inserção da Agroecologia em escolas do campo sediadas em diferentes regiões do Brasil, com culturas, modos de vida e realidades distintas, produz experiências e saberes que podem constituir a base de um ensino pautado em conhecimentos agroecológicos.

O aspecto social da Agroecologia ganhou amplitude no Brasil com o fortalecimento das lutas dos(as) camponeses(as) e dos povos tradicionais pelo direito à terra, acesso à água, a sementes, às tecnologias sociais, a melhores condições de trabalho e pelo direito à educação e ao alimento de qualidade, entre outras reivindicações. A mobilização dos movimentos sociais do campo contra o uso de agrotóxicos e em favor do meio ambiente e da segurança alimentar também se insere no aspecto social que é definidor da Agroecologia na atualidade e se aproxima do Movimento da Educação do Campo. Entre as razões dessa aproximação, como afirma Caldart (2016), destacam-se a vocação humanista em defesa e valorização da vida em suas diferentes dimensões, a diversidade e sua natureza ética. Consideram-se, também, as razões que derivam das políticas educacionais que incidem na construção dos processos de ensino e de aprendizagem, que podem ser de natureza epistemológica, didática e pedagógica, entre outras, e fortalecem a fundamentação agroecológica no ensino escolar.

Nesse contexto, as escolas do campo assumem o papel de protagonistas na construção da relação entre os princípios da Educação e a Agroecologia, na medida em que, para além do ensino dos conteúdos escolares ditados pelos documentos oficiais de orientação de ensino, pensam nos limites ecológicos, políticos, econômicos e sociais que permeiam os territórios camponeses.

No *Dicionário de Agroecologia e Educação*, Caldart (2021) destaca o caráter emancipatório da Educação do Campo como uma forma de luta enraizada no trabalho do campo e protagonizada pelos seus sujeitos em estreita relação com a Agroecologia. Embora estejam atreladas a áreas de conhecimento distintas, a Agroecologia e a Educação do Campo se inserem na mesma realidade social e têm percursos históricos que se complementam e coevoluem. Como destaca a autora, as duas defendem projetos societários e uma visão de mundo que conflituam com o *status quo*, na medida em que se desenvolvem em meio ao modo de produção capitalista e buscam instrumentos emancipatórios para uma leitura da realidade que valoriza a relação

humanizada entre as pessoas e delas com a natureza. A experiência formativa de professores(as) de escolas do campo que trazemos neste artigo foi construída e vivenciada nessa perspectiva, buscando, ao mesmo tempo, consolidar a Ação Escola da Terra como política pública e os laços que unem a Educação do Campo e a Agroecologia como meios de educar para a preservação da vida.

EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA CRÍTICA

Os diferentes contextos sociais e políticos, as maneiras como ensinamos os conteúdos matemáticos, e o que os estudantes pensam sobre si mesmos e sobre a sociedade são situações que interessam à EMC, idealizada pelo professor dinamarquês Ole Skovsmose no início dos anos 1970, com inspiração nas lutas dos movimentos antirracistas e estudantis, na Educação Crítica, bem como na concepção de educação emancipatória tratada nas obras de Paulo Freire. Na contemporaneidade, ela representa um campo de estudo e pesquisa que traz reflexões sobre como o ensino de Matemática pode ser pensado e proposto em todos os níveis e modalidades.

Ao descrever a posição crítica na qual a EMC se insere, Skovsmose (2001, 2007, 2014) busca estabelecer relações entre temas da vida cotidiana dos estudantes e os conteúdos matemáticos, o que favorece o debate sobre a emancipação humana. De fato, para além do debate sobre as estratégias utilizadas nas aulas de Matemática, a EMC preocupa-se com a diversidade de condições dos estudantes e com questões relacionadas à democracia. Nesse sentido, alguns questionamentos se impõem: O que pensam os professores(as) e estudantes das escolas do campo sobre o meio em que vivem? Como se percebem nesses territórios? Quais são suas expectativas de futuro? Questionamentos como esses estão em consonância com as lutas da população do campo, entre elas, o acesso a uma educação pública, laica e com qualidade socialmente referenciada na Educação Básica e Superior.

Segundo Caldart (2021), a Educação do Campo pode ser compreendida como prática social, conceito e concepção. A prática social representa a luta histórica dos camponeses – fortalecida a partir da constituição do Movimento por uma Educação do Campo em 1997 – por um projeto de campo, educação e sociedade, fundamentado nos princípios da Agroecologia e da luta por justiça social. Como conceito, a Educação do Campo define as finalidades e as dinâmicas da educação, articulada com outras lutas, e reafirma o sentido social da sua existência. Como concepção, é construída nas relações sociais, alicerçada na dialética da transformação social e fundamentada nas mesmas bases epistemológicas da EMC – a teoria freireana (1987, 2008).

Lima, A., Lima, I. e Oliveira (2020) acentuam que a diversidade, a investigação e a emancipação humana, utilizadas como princípios formativos, são elos que unem a EMC e a Educação do Campo. Nessa perspectiva, ressalta-se a importância de se propor atividades matemáticas que valorizem a diversidade de condições dos(as) estudantes camponeses, que incentivem a investigação do conteúdo matemático e do contexto social e político das comunidades camponesas e que favoreçam a reflexão crítica e o planejamento de ações coletivas em defesa da Agroecologia, da reforma agrária, das condições dignas de trabalho, saúde e moradia.

Um caminho que temos trilhado no Nupefec para trabalhar esses elos nas aulas de Matemática é caracterizado pelos ambientes de aprendizagem que, na acepção da EMC, combinam três tipos de referências: referência à matemática pura, referência à semirrealidade e referência à vida real, e a distinção entre duas perspectivas: lista de exercícios e cenários para investigação.

Tais referências podem visar conceitos puramente matemáticos; nesse sentido, a resolução de uma equação não exige que se faça referência a objetos ou situações não matemáticas. Por outro lado, é possível fazer referência a objetos que parecem vir da realidade. Nesse caso, as atividades estão em uma semirrealidade. E, por fim, referências podem ser feitas a situações da vida real. (SKOVSMOSE, 2014, p. 54).

As três referências podem ter papéis distintos nas aulas de Matemática e na relação com a sociedade, o que depende da perspectiva do(a) professor(a). Quando as referências estão associadas às listas de exercícios, os ambientes de aprendizagem são construídos por atividades cujos enunciados, geralmente, são do tipo: "calcule", "efetue", "determine" e "resolva". Quando elas estão associadas aos cenários para investigação, os ambientes são constituídos de atividades que favorecem mais o diálogo, a investigação, a formulação de hipóteses, a argumentação e a tomada de decisões.

Quando o(a) professor(a) trabalha com cenários para investigação com referência à vida real nas escolas do campo, ele ultrapassa o ensino baseado apenas nos conteúdos matemáticos para estabelecer uma relação explícita com os modos de vida, as culturas e os meios de produção dos povos camponeses. Temas como a violência no campo brasileiro, a reforma agrária, a soberania alimentar, a mobilização social e a Agroecologia podem proporcionar a construção de cenários para a investigação em relação a conteúdos dos diversos campos da Matemática. A experiência de formação continuada que apresentamos mais adiante foi pensada e vivenciada nessa perspectiva.

EXPERIÊNCIA 1: Formação Continuada de Professores(as) de Escolas do Campo em Agroecologia

A formação continuada foi realizada no âmbito da *Ação Escola da Terra* (CARUARU, 2015; LIMA, 2018), instituída pela Portaria do Ministério de Educação n.º 579, de 2 de julho de 2013 (BRASIL, 2013b). A ação prevê a oferta de cursos de aperfeiçoamento e de especialização *lato sensu*, com carga horária mínima de 180 horas, organizadas com base na Pedagogia da Alternância (GIMONET, 2007). Desta forma, pautado na integração de saberes, o curso em Pernambuco foi vivenciado entre 2014 e 2016, organizado nos seguintes tempos formativos: 3 tempos universidade (TU1, TU2, TU3), com carga horária de 30 horas cada um deles, e 3 tempos comunidade (TC1, TC2 e TC3), com a mesma carga horária. A partir da ementa construída coletivamente pelos(as) professores(as) e coordenadores(as) do curso, a formação em Agroecologia foi organizada em torno de três temáticas e de conteúdos escolhidos com base em aspectos acadêmicos, práticos e políticos. No Quadro 1 apresentamos as temáticas e os conteúdos a elas associadas¹:

Quadro 1 – Temas e Conteúdos Trabalhados na Área Agroecologia – Escola da Terra

Temáticas	Conteúdos
1. Agronegócio, Agroecologia e Educação do Campo	Introdução aos conceitos de agricultura familiar, agronegócio, agricultura sustentável; permacultura e agroecologia; discussão sobre o que pode ser entendido por Desenvolvimento Rural; contextualização espacial, histórica e cultural das distintas realidades do campo, com base nas experiências dos cursistas em suas localidades. Resgate identitário de cada realidade; discussão sobre como as distintas identidades e realidades podem ser valorizadas no decorrer da prática docente nas Escolas do Campo.
2. Práticas de base agroecológica	Identificação das práticas agroecológicas (experiências prévias vivenciadas pelos cursistas em suas Escolas ou comunidades); discussão sobre: solos; sementes; gestão dos estabelecimentos rurais; agrotóxicos, defensivos naturais, controle biológico de pragas, tecnologias sociais e suas aplicabilidades; debate sobre as realidades encontradas pelos cursistas, desafios e possibilidades de atividades pedagógicas multidisciplinares no âmbito das Escolas do Campo.
3. Aspectos políticos, sociais e mercantis no âmbito da Agroecologia	Discussão sobre que alternativas ao desenvolvimento podem contribuir com as transformações necessárias para as comunidades, com vistas ao bem-viver; visão geral sobre sistemas de mercados alternativos – feiras orgânicas e agroecológicas. Revisão sobre políticas públicas voltadas para a Agricultura Familiar, Educação do Campo, alimentação saudável e Economia Solidária; proposição coletiva de atividades nas Escolas do Campo.

Fonte: acervo das autoras.

Os conteúdos foram trabalhados de forma dialógica entre os tempos formativos, e ressalta-se que a partir do TU2 os planejamentos já se apoiavam sobre as realidades das escolas do campo e das atividades desenvolvidas no primeiro tempo comunidade (TC1). Com a adoção de uma abordagem holística, trabalharam-se tanto os aspectos biofísicos e agronômicos como os econômicos, históricos e socioculturais relacionados a cada temática. Dessa maneira, buscou-se sempre relacionar os saberes agroecológicos aos princípios da Educação do Campo, bem como aos saberes de cada cursista que residia ou trabalhava nas regiões Metropolitana, Zona da Mata, Agreste ou Sertão de Pernambuco.

Cada momento formativo foi pensado de modo a criar condições de identificar, avaliar e discutir a Agroecologia e suas relações com a Educação do Campo, tanto por meio do trabalho com conceitos quanto de experiências cotidianas. No primeiro momento, buscou-se contrapor a Agroecologia ao agronegócio e considerou-se que o estado de Pernambuco, especialmente na Zona da Mata, é caracterizado pela presença histórica da cana-de-açúcar. Embora esse setor venha, recentemente, perdendo espaço para outras regiões e outras atividades, foi preciso levar em conta que muitos(as) cursistas estavam imersos em realidades de predomínio da cana, da monocultura, do agrotóxico e das relações de poder que ali subjazem.

Diante disso, destacou-se a importância de se refletir criticamente sobre o tema, com o cuidado de não desvalorizar os esforços de pais, mães e familiares – trabalhadores e trabalhadoras da cana para o próprio sustento. Esse fato levantou questionamentos

sobre os caminhos possíveis para ensinar com base na Agroecologia em diferentes realidades camponesas, sem, contudo, abdicar dos princípios agroecológicos. Para tanto, buscou-se apoio nos escritos de Caldart (2016), que aponta possibilidades de se estudar a Agroecologia em diferentes contextos e focos, como, por exemplo, a partir da observação e da reflexão sobre práticas tradicionais e diversificadas de cultivo e manejo presentes no universo da agricultura familiar; da observação de agroecossistemas mais equilibrados ou mais degradados, com um diálogo crítico sobre os aspectos identificados; e de mercados de proximidade, como as feiras orgânicas locais.

A identificação dos princípios agroecológicos e seus processos pautou-se no resgate de experiências de base agroecológica citadas pelos(as) cursistas e contextualizadas por meio das distintas identidades presentes no campo. Em todas as etapas do TU buscou-se debater sobre as diferentes realidades e os desafios enfrentados pelas comunidades, com o intuito de encontrar soluções coletivas baseadas no pensamento crítico, o que ampliou também a troca de conhecimento em sala de aula. Destaca-se também a socialização de referências conceituais para subsidiar os professores em formação na relação dos conteúdos escolares das diversas áreas trabalhadas no curso com a Agroecologia.

Em todos os tempos formativos incentivou-se o trabalho colaborativo entre os(as) professores(as), gestores(as) das escolas, estudantes, famílias e comunidades camponesas. Para tanto, os professores socializavam as atividades vivenciadas em suas respectivas salas de aula, nas quais estabeleciam relações com os conhecimentos trabalhados nos TU. Uma das atividades socializadas pelos(as) professores(as) consistiu no exame das condições agroecológicas de regiões circunvizinhas das escolas e na construção de mapas diagnósticos. Na vivência dessa atividade, buscou-se valorizar a leitura do ambiente e aprender com a natureza e com a cultura local. Em outra atividade, o(a) professor(a) incentivou os(as) estudantes a conversarem com seus familiares – algumas agricultoras e agricultores locais – com o intuito de resgatar conhecimentos sobre remédios naturais. Além de promover uma aproximação entre escola e famílias, o desenvolvimento da atividade evidenciou o poder que a história local proporciona na construção e no resgate da cultura. As experiências vivenciadas com o desenvolvimento das atividades nos tempos comunidades eram apresentadas pelos(as) professores(as) no TU subsequente, e propiciavam a discussão sobre estratégias de ensino para melhor integrar as famílias e as escolas do campo. Dessa maneira, construíam-se os ciclos de saberes entre os diferentes tempos formativos, na perspectiva da Pedagogia da Alternância.

Embora vários(as) professores já conhecessem e desenvolvessem algumas práticas agroecológicas vivenciadas no curso, nos momentos avaliativos eles(as) explicitaram a relevância da formação ao abordar novos elementos agroecológicos passíveis de serem trabalhados nas escolas. Associar os conteúdos escolares aos conhecimentos agroecológicos favorece o fortalecimento da relação entre as escolas do campo, as comunidades camponesas e a universidade.

EXPERIÊNCIA 2: Ambientes de Aprendizagem nos Contextos da Educação do Campo e da Educação Matemática Crítica em uma Formação *On-line*

A ação de formação continuada foi realizada em 2021 como parte da programação do 3.º Seminário de Educação do Campo e suas Interfaces e do 9.º Aniversário do Nupefec, cujo tema foi “Soberania Alimentar e Fome: um paradoxo do mundo atual?”. Como forma de resistência aos impactos da pandemia da Covid-19 e à conjuntura política de ensino e de formação, a ação foi vivenciada *online* em formato de minicurso por meio da *Plataforma Google Meet*.

Com o objetivo de refletir sobre os ambientes de aprendizagem à luz da EMC e estabelecer relações com a Educação do Campo, o minicurso foi estruturado em 3 momentos. O primeiro, com duração de 1 hora, foi dedicado à discussão sobre conceitos inerentes à Educação do Campo e aos ambientes de aprendizagem na perspectiva da EMC. No segundo, com duração de 30 minutos, os(as) participantes foram convidados(as) a refletir sobre os tipos de ambientes de aprendizagem presentes nas atividades do livro didático de Matemática. No terceiro momento, com duração de 1 hora, discutiram-se as possibilidades de se estabelecer relações entre cenários para investigação e a Educação do Campo. Participaram 19 pessoas dos estados de Pernambuco, Bahia, Maranhão, São Paulo, Minas Gerais, Paraná e Rio Grande do Sul, com formação acadêmica variada – licenciados(as) na maior parte –, aí inclusos professores(as) da Educação Básica, em particular de escolas do campo, professores(as) de matemática e pesquisadores(as) nas áreas de Educação Matemática e Educação do Campo. Os dados foram produzidos a partir da gravação de um vídeo na plataforma *Google Meet* e analisados à luz da Educação do Campo e da EMC, tendo como foco principal o trabalho desenvolvido pela professora formadora.

O primeiro momento formativo iniciou-se com a leitura de uma crônica narrada por Silva *et al.* (2017), que versa sobre cenários promovedores de equidade e justiça social nas aulas de Matemática. A crônica retrata uma situação vivenciada por Ricardo, um estudante negro do interior de São Paulo que teve acesso à universidade pública, em um curso de Engenharia, no âmbito das políticas públicas de ações afirmativas. Em uma aula de Cálculo Diferencial e Integral I, Ricardo buscou esclarecer uma dúvida sobre um conteúdo matemático e ficou impactado quando o professor deu respostas do tipo: “aprendi isso na sétima série”. As microagressões recebidas do professor levaram-no a pensar que não conseguiria aprender matemática e que não pertencia àquele grupo.

Em seguida, os(as) cursistas compartilharam suas reflexões sobre a crônica e a professora formadora fez questionamentos sobre a relação da situação vivenciada por Ricardo com a Educação do Campo. As respostas propiciaram uma discussão sobre os princípios da Educação do Campo em diálogo com os objetivos e as preocupações da EMC, e buscou-se aprofundar, em particular, a compreensão sobre os ambientes de aprendizagem.

O segundo momento formativo foi trabalhado a partir de imagens de atividades matemáticas propostas no *Manual do Professor* do livro para o 7.º Ano do Ensino Fundamental, da coleção *Araribá Mais Matemática* (GAY; SILVA, 2018), para favorecer uma reflexão sobre os ambientes de aprendizagem retratados. Cabe ressaltar o envolvimento dos(as) participantes ao argumentarem sobre as características dos ambientes que identificavam nas referidas imagens e sobre as possibilidades de se ensinar matemática por meio dos cenários para investigação com referência à vida real.

Ao iniciar o terceiro momento formativo, a professora formadora convidou os(as) cursistas a estabelecerem relações entre os cenários para investigação e a Educação do Campo, a partir de atividades propostas em livros didáticos de Matemática, a exemplo da que ilustra a seguinte figura:

Figura 1 – Atividade Sobre a Distribuição do Consumo de Água no Mundo

ESTATÍSTICA E PROBABILIDADE


2. a) O título será "Consumo de água no mundo" e a fonte será: "<<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002440/244041por.pdf>>". Acesso em: 5 mar. 2018".

Lembre-se: Não escreva no livro!

2 A tabela a seguir apresenta a distribuição do consumo de água no mundo.

CONSUMO DE ÁGUA NO MUNDO	
Tipo	Porcentagem
Agrícola	70%
Industrial	20%
Outros	10%

Dados obtidos em: "<<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002440/244041por.pdf>>". Acesso em: 5 mar. 2018.



Calcule o ângulo de cada setor circular. Lembre-se de que o círculo todo corresponde a 360° .

- Com base nos dados da tabela e usando compasso e transferidor, construa um gráfico de setores em uma folha de papel sulfite após responder às questões a seguir. Veja a resposta neste manual.

- Qual será o título do gráfico? E a fonte?
- Qual deve ser a medida do ângulo do setor circular que representará a porcentagem do consumo agrícola? E a medida do ângulo do setor circular que representará o consumo industrial?
- Qual é a soma das porcentagens dadas na tabela? 100%
- Como podemos calcular a medida do ângulo do setor circular associado a outros consumos usando os resultados obtidos no item b)? Subtraindo $(252^\circ + 72^\circ)$ de 360° , obtemos 36° .

Fonte: Gay e Silva (2018, p. 210)

Para além das possibilidades de trabalhar os registros de dados estatísticos em tabelas e gráficos, unidades de medidas de ângulo e a porcentagem, a formadora buscou motivar os(as) participantes a proporem cenários para investigação a partir de questionamentos como: o que você mudaria na atividade para propor um cenário para investigação? A atividade pode ser trabalhada na perspectiva da Educação do Campo? Que questões sociais e políticas poderiam ser discutidas nas aulas de matemática a partir dessa atividade? Entre as questões por eles(as) apontadas destacam-se o consumo de água nas comunidades camponesas e as formas de captação e armazenamento de água nas regiões do Semiárido Brasileiro. A professora formadora acrescentou outras possibilidades de construir cenários para investigação da atividade, a exemplo de questionar o campo nela retratada: agricultura camponesa ou agronegócio? Com base em Fernandes (2013), ela explicitou algumas contradições entre os dois campos, que vão além da dimensão econômica, e se configuram em dois territórios de disputas nos âmbitos político, teórico e ideológico.

O desenvolvimento da ação formativa possibilitou a reflexão sobre os princípios da Educação do Campo e as preocupações da EMC, a partir de atividades propostas em livros didáticos de Matemática. A riqueza do diálogo entre os(as) participantes de diferentes territórios brasileiros e que atuam na Educação Básica e no Ensino Superior

possibilitou a integração de saberes, além de evidenciar a relevância do debate sobre o ensino de matemática na perspectiva da investigação e da crítica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação continuada de professores(as) é discutida neste artigo pelo viés de duas experiências formativas. A primeira, desenvolvida no quadro da Ação Escola da Terra, faz interface entre a Educação do Campo e a Agroecologia. Os resultados obtidos mostram a pertinência da vivência do curso na perspectiva da Pedagogia da Alternância, que propiciou a relação entre os conhecimentos agroecológicos trabalhados nos tempos universidades e o trabalho realizado pelos(as) professores(as) cursistas nas escolas do campo durante os tempos comunidades. Destacou-se, também, o fortalecimento do elo entre as famílias dos(as) estudantes e as escolas por meio do desenvolvimento das atividades escolares.

A vivência da formação de professores(as) de escolas do campo e quilombolas, sobretudo multisseriadas, evidenciou a estreita relação que há entre o ensino escolar e a Agroecologia nos contextos da Educação do Campo. Isso se manifestou, por exemplo, por meio dos resultados da pesquisa de Carvalho, M.; Lima e Carvalho, C. (2021) realizada com professores egressos da referida ação. As autoras afirmam que o ensino da Agroecologia nas escolas do campo permitiu a integração entre os saberes escolares, os saberes dos estudantes sobre a terra e também as atividades produtivas e econômicas das comunidades nas quais as escolas estavam inseridas. O estudo revelou ainda que as práticas agroecológicas adotadas pelos professores propiciaram a vivência de um ensino que valoriza os saberes e as produções locais e, por consequência, o reconhecimento do campo como lugar de produção de base agroecológica.

A análise da segunda ação formativa, vivenciada no quadro de um projeto de extensão desenvolvido no período pandêmico da Covid-19, realça que a formação continuada é um imperativo para a maioria dos(as) professores(as), tanto da Educação Básica quanto da Educação Superior. Mostra também que as ações de curta duração exercem um papel relevante nas reflexões e discussões de temas específicos, a exemplo da relação entre a Educação do Campo e a EMC, como no caso da experiência em foco. Isso se tornou ainda mais evidente no ensino remoto, que se impôs de maneira intempestiva durante a pandemia e requereu conhecimentos singulares, principalmente, no que concerne à utilização de recursos digitais e à adoção de novas metodologias de ensino.

O êxito obtido nas duas experiências formativas, cada uma com sua especificidade, aponta caminhos possíveis para a formação de professores(as), estudantes e pesquisadores(as) da Educação do Campo, seja por meio de uma política pública nacional ou de uma ação pontual de extensão universitária realizada por meio de uma plataforma virtual. Além disso, fica configurada, por um lado, a relevância da continuidade de políticas públicas como a Ação Escola da Terra e, por outro, o ato de resistência que a formação continuada representa para as professoras e professores de escolas do campo e quilombolas. Esse ato se tornou ainda mais relevante quando nos colocamos diante da pandemia e das condições precárias que atingiram as escolas e

LIMA, I. M. da S.; CARVALHO, C. X. de.; LIMA, A. S. de.

impeliram os(as) professores(as) a encontrarem, eles(as) mesmos, as condições para o ensino. De fato, o ensino remoto se revelou uma das principais preocupações do Fórum Nacional da Educação do Campo (Fonec), na luta pelo direito à educação e em defesa da vida em condições dignas. Em defesa da ideia de que a pandemia não é democrática, já que afeta as pessoas de modos diferentes, o Fonec alerta, em uma das cartas publicadas em 2021, sobre os efeitos nefastos que ela causa nos seguimentos sociais mais vulneráveis. Entre eles podemos citar “idosos, população em situação de rua, em privação de liberdade, refugiados, povos indígenas, quilombolas, extrativistas, ribeirinhos, assentados e acampados que vivem da agricultura familiar” (FONEC, 2021, p. 1). O agravamento da desigualdade social é notório no aumento do desemprego e da fome, bem como na ausência das condições sanitárias mínimas necessárias para o enfrentamento da Covid-19. Ele também se manifesta nas condições precárias de infraestrutura lógica e de comunicação e na ausência de políticas públicas de formação de professores(as) durante o ensino remoto – que adquiriu ares, sobretudo nas escolas públicas, de medida paliativa, sem assegurar a qualidade requerida pela sociedade civil organizada. Nesse contexto, as ações de formação continuada, quer sejam pontuais ou programáticas, podem exercer o papel social e se constituírem em espaços de compartilhamentos, de resistências, de reivindicação e de luta pela Educação.

Artigo recebido em: 07/03/2022

Aprovado para publicação em: 17/05/2022

CONTINUING EDUCATION IN FIELD EDUCATION: INTERFACES WITH AGROECOLOGY AND CRITICAL MATHEMATICS EDUCATION

ABSTRACT: The article reflects on the interfaces between teacher continuing education in field education and agroecology and critical mathematics education. Thus, this proposal is supported by studies carried out in those domains to present two formative experiences lived with different methodologies and audiences: the first, training in agroecology for field-school teachers within the framework of the *Ação Escola da Terra* in Pernambuco, Brazil, and the second, a mini-course that dealt with learning environments, in the light of the critical mathematics education, with field-school teachers, students, and researchers, which brings reflections on the experience of the teacher educator. This work presents the qualitative analysis of two experience reports whose data arose from classroom interactions. The development of the actions showed, on the one hand, the relevance of the relationship between the domains of reference and, on the other, the strength of teachers' continuing education as an act of resistance in the face of the current dismantling of public policies, notably, in the contexts of field education.

KEYWORDS: Continuing Education. Field Education. Agroecology. Critical Mathematics Education.

FORMACIÓN CONTINUA EN LA EDUCACIÓN DEL CAMPO: INTERFACES CON LA AGROECOLOGÍA Y LA EDUCACIÓN MATEMÁTICA CRÍTICA

RESUMEN: El artículo trae reflexiones sobre las interfaces de la formación continua de docentes en educación de campo con la agroecología y con la educación matemática crítica. Así, esta propuesta se sustenta en estudios realizados en esos dominios para presentar dos experiencias formativas vividas con diferentes metodologías y públicos: la primera, formación en agroecología para profesores(as) de escuelas del campo en el marco de la *Ação Escola da Terra* en Pernambuco, Brasil, y la segunda, un minicurso que abordó los ambientes de aprendizaje, a la luz de la educación matemática crítica, con docentes, estudiantes e investigadores(as) de escuelas del campo, que trae reflexiones sobre la experiencia de la formadora de docentes. Este trabajo presenta el análisis cualitativo de dos relatos de experiencia, cuyos datos surgieron de las interacciones y vivencias en el aula. El desarrollo de las acciones mostró, por un lado, la relevancia de la relación entre los dominios de referencia y por otro, la fortaleza de la formación continua de los(as) docentes como acto de resistencia frente al actual desmantelamiento de las políticas públicas, en particular, en los contextos de la educación del campo.

PALABRAS CLAVE: Educación Continua. Educación del Campo. Agroecología. Educación Matemática Crítica.

NOTA

1 - O Curso de Aperfeiçoamento trabalhou as áreas de Língua Portuguesa, Ciências Humanas e Ciências da Natureza e Matemática, além dos princípios, fundamentos e políticas públicas da Educação do Campo (LIMA, 2018). No entanto, neste artigo focamos apenas a formação em Agroecologia.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, [1996]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 21 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n.º 86, de 1 de fevereiro de 2013.** Institui o Programa Nacional de Educação do Campo, e define suas diretrizes gerais. Brasília: Ministério da Educação, 2013a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13218-portaria-86-de-1-de-fevereiro-de-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 30 maio 2022.

LIMA, I. M. da S.; CARVALHO, C. X. de.; LIMA, A. S. de.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n.º 579, de 2 de julho de 2013**. Institui a Escola da Terra. Brasília: Ministério da Educação, 2013b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/30695064>. Acesso em: 21 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP n.º 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: Ministério da Educação, 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em: 21 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>>. Acesso em: 21 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP n.º 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília: Ministério da Educação, 2020. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pec-g/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/90831-resolucoes-cp-2021>>. Acesso em: 21 jan. 2022.

CALDART, R. **Escolas do Campo e Agroecologia: uma agenda de trabalho com a vida e pela vida!** Portal Unioeste. Porto Alegre: GEFHEMP, 2016. Disponível em: <https://www5.unioeste.br/portalunioeste/arq/files/GEFHEMP/01_-_Escolas_do_Campo_e_Agroecologia.pdf>. Acesso em: 30 de maio 2022.

CALDART, R. Educação do campo e Agroecologia. *In*: DIAS, A.; STAUFFER, A.; MOURA, L.; VARGAS, M. (org.). **Dicionário de agroecologia e educação**. São Paulo: Expressão Popular; Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2021. p. 355-361.

CARUARU. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Aperfeiçoamento do Programa Escola da Terra**. 2. ed. Caruaru: Núcleo de Pesquisa, Extensão e Formação em Educação do Campo – NUPEFEC/CAA/UFPE, 2015.

CARVALHO, M. H. R. S.; LIMA, I. M. S.; CARVALHO, C. X. Ensino de Agroecologia: o que dizem professores(as) de escolas do campo? *In*: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL EM PERNAMBUCO, 8, 2021, Recife. **Anais [...]**. (FERNANDES, V. F. coord.). Recife, 2021. p. 3345-3365. Recurso eletrônico. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/83673>>. Acesso em: 18 fev. 2022.

FERNANDES, B. **Construindo um estilo de pensamento na questão agrária**: o debate paradidático e o conhecimento geográfico. v. 1-2. 2013. 873f. Tese (livre-docência) – Faculdade Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2013.

FONEC - FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO. [Correspondência]. **Pelo Direito à Educação em tempos de pandemia**: defender a vida é mais do que reorganizar o calendário escolar. Brasil, 2021. Carta. Disponível em: <<http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2020/04/Carta-do-FONEC-Articula%C3%A7%C3%B5es-Comit%C3%AAs-e-F%C3%B3runs-estaduais-de-Ed-do-Campo-e-Apoiadores-ao-CNE.pdf>>. Acesso em: 7 set. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: reencontro com a Pedagogia do oprimido. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

GAY, M.; SILVA, W. **Araribá mais**: Matemática. 7.º ano do Ensino Fundamental. São Paulo: Moderna, 2018.

GIMONET, J. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAs**. Tradução de Thierry de Burghgrave. Petrópolis: Vozes, 2007. Coleção Aidefa - Alternativas Internacionais em Desenvolvimento, Educação, Família e Alternância.

GLIESSMAN, S. R. Introduction agroecology: a global movement for food security and sovereignty. // INTERNATIONAL SYMPOSIUM FAO. Agroecology for Food Security and Nutrition. 18-19 September, Rome, Italy, 2014. **Anais** [...]. Rome, FAO headquarters, 2014. p. 1-13

GUHUR, D.; SILVA, N. R. Agroecologia. // DIAS, A.; STAUFFER, A. B.; MOURA, L. H. G.; VARGAS, M. C. **Dicionário de Agroecologia e Educação**. São Paulo: Expressão Popular; Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2021. p. 59-73.

HAINZELIN, E. Enhancing the function and provisioning of ecosystem services in agriculture. // INTERNATIONAL SYMPOSIUM FAO. Agroecology for Food Security and Nutrition. 18-19 September, Rome, Italy, 2014. **Anais** [...]. Rome, FAO headquarters, 2014. p. 36-49.

LIMA, A.; LIMA, I.; OLIVEIRA, H. Diversidade, investigação e emancipação humana como princípios da formação de professores de matemática em cursos de licenciatura em Educação do Campo. **Revista Educação, Matemática e Pesquisa**, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 731-752, 2020. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/emp/article/view/45259>>. Acesso em: 28 dez. 2021.

LIMA, I. M. da S.; CARVALHO, C. X. de.; LIMA, A. S. de.

LIMA, I. M. S. A Escola da Terra em Pernambuco: formação continuada de professores(as) do campo. // HAGE, S. A. M.; SILVA, H. S. A.; ARAÚJO, M. N. C.; FONSECA, J. D. (org.).

Programa Escola da Terra: cartografia da diversidade e complexidade de sua execução no Brasil. Curitiba: CRV, 2018. p. 229-242.

SILVA, G. *et al.* Educação matemática crítica e preocupações urgentes: cenários promovedores de equidade e justiça social. **Revista Paranaense de Educação Matemática**, Campo Mourão, v. 6, n. 12, p. 130-157, jul./dez., 2017.

SKOVSMOSE, O. **Educação matemática crítica: a questão da democracia.** Campinas, SP: Papirus, 2001. Coleção Perspectivas em Educação Matemática.

SKOVSMOSE, O. **Educação matemática crítica: incerteza, matemática, responsabilidade.** Tradução de Maria Aparecida Viggiani Bicudo. São Paulo: Cortez, 2007.

SKOVSMOSE, O. **Um convite à educação matemática crítica.** Tradução de Orlando de Andrade Figueiredo. Campinas, SP: Papirus, 2014. Coleção Perspectivas em Educação Matemática.

WEZEL, A. *et al.* Agroecology as a science, a movement, and a practice. A review. **Agron. Sustain. Dev.**, Paris, v. 29, p. 503-515, 2009. Disponível em: <<https://doi.org/10.1051/agro/2009004>>. Acesso em: 27 jul. 2022.

IRANETE MARIA DA SILVA LIMA: Doutora em Matemática e Informática pela Université Joseph Fourier (Grenoble-FR), com pós-doutorado em Didática da Matemática pelo Institut Français de l'Éducation - École Normale Supérieure de Lyon e pós-doutorado em Educação, ênfase em Educação do Campo, pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Professora associada da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), atuando na Licenciatura em Pedagogia, no Programa de Educação Contemporânea (PPGEduC) e no Programa Educação Matemática e Tecnológica (EDUMATEC).

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4817-2488>

E-mail: iranete.lima@ufpe.br

CYNTHIA XAVIER DE CARVALHO: Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); Doutorado em Sociologia (UFPB), linha de pesquisa Sociologia Rural. Temas de interesse: Educação do Campo; Agroecologia; Economia e Sociologia Rural.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4449-8616>

E-mail: cynthia.carvalho@ufpe.br

ALDINETE SILVINO DE LIMA: Doutora em Educação Matemática e Tecnológica, com pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica (EDUMATEC) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Atua no Curso de Licenciatura em Educação do Campo com a área de Matemática e na Linha de Pesquisa

Educação Científica e Práticas Educativas no Programa de Pós-Graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade (PPGECID) da UFRB.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1889-5274>

E-mail: aldinete.silvino@professor.ufcg.edu.br

Este periódico utiliza a licença *Creative Commons Attribution* 3.0, para periódicos de acesso aberto (*Open Archives Initiative - OAI*).

EDUCAÇÃO DO CAMPO E FORMAÇÃO DE EDUCADORAS (ES): PROJETOS E PRÁXIS EM TEMPOS DE PANDEMIA NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB), BRASIL

MARIA NALVA RODRIGUES ARAUJO BOGO

Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Teixeira de Freitas, Bahia, Brasil

MARIA JUCILENE LIMA FERREIRA

Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Conceição do Coité, Bahia, Brasil

LUZENI FERRAZ DE OLIVEIRA CARVALHO

Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Teixeira de Freitas, Bahia, Brasil

RESUMO: Analisa-se três projetos de formação de educadoras (es) do Centro Acadêmico de Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial Paulo Freire (CAECDT), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), com vistas à ampliação do debate acerca das relações entre projeto e práxis nas ações formativas propostas e realizadas e a Educação do Campo. Utiliza-se a revisão de literatura, a pesquisa documental e questionário virtual para o escopo da pesquisa e o materialismo histórico dialético como método de interpretação e produção do conhecimento acerca das relações entre Educação do Campo e formação de educadoras. Os resultados apontam para perspectivas críticas, desafios e resistências necessárias para a formação continuada. Conclui-se destacando as potencialidades e limites dos projetos, assim como possibilidades e resistências para a formação continuada de educadoras (es).

PALAVRAS-CHAVE: Educação do Campo. Formação de Educadoras (es). Projeto. Práxis.

INTRODUÇÃO

O modo de produção capitalista produz extrema concentração da terra e riqueza e esta reverbera sobre os níveis de acesso à educação formal no Brasil. Mesmo com todo o histórico de lutas pela socialização da terra no Brasil, esperava-se que, nas últimas décadas, seria possível reverter o quadro histórico de concentração fundiária em nosso país. Não foi isso o que ocorreu. Ao contrário, dados do Censo Agropecuário (IBGE, 2017) mostram que a concentração da terra no Brasil continua de forma assustadora, avassaladora e violenta. Em 2006, existiam no país 47,5 mil estabelecimentos considerados latifúndios e, em 2017, estes passaram para 51,2 mil.

No tocante à educação, os dados do Censo 2019 mostram que o campo teve queda de 145.233 alunos no número de acesso/matricula. Desde o ano de 2016, quando foi criado o Centro Acadêmico de Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial Paulo Freire (CAECDT), sob a Resolução do Conselho Universitário (CONSU), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), vem se ampliando e se fortalecendo o debate e proposições acerca do Projeto de Educação do Campo protagonizado pelos Movimentos Sociais e Sindicais Populares do Campo, no âmbito da própria Universidade.

A UNEB é uma universidade que, por sua configuração *multicampi*, se encontra presente em vários Territórios de Identidade da Bahia (SEAGRI-BA, 2020). São 24 *campi* e 30 Departamentos, em 25 municípios baianos. O coletivo de Educação do Campo, com representação de aproximadamente 12 Departamentos envolvidos efetivamente com projetos e ações relacionadas à Educação do Campo, tem debatido e proposto projetos de formação na perspectiva crítica e de fortalecimento da luta social camponesa em articulação com os Movimentos Sociais Populares do Campo, a saber: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, Movimento de Trabalhadores Rurais Assentados e Acampados – CETA, Movimento de Luta pela Terra – MLT, Federação dos Trabalhadores Agricultores e Agricultoras Familiares – FETAG, Fundação de Apoio a Agricultura Familiar do Semiárido da Bahia – FATRES, Fundação do Desenvolvimento Integrado do São Francisco – FUNDIFRAN, Pastoral da Terra, Fundo e Feixe de Pasto, Fórum Estadual de Educação do Campo – FEEC/BA, Rede das Escolas Famílias Agrícolas – REFAISA, Centro de Agroecologia do Semiárido - CASA e Movimento dos Pequenos Agricultores – MPA.

De modo particular, os anos de 2020 e 2021 exigiram desse coletivo a redefinição de projetos, formatos e metodologia para a formação de educadoras (es) do campo. Na medida em que o contexto da pandemia da Covid-19 impôs isolamento social, o governo federal disseminou o negacionismo sobre a eficácia da vacina e fez prolongar ainda mais o controle da doença em nosso país. Ou seja, a preocupação desse coletivo na contribuição com processos formativos em contexto de pandemia oportunizou a ampliação do debate acerca do Projeto de Educação do Campo, seus princípios e fundamentos, além do estudo e discussões acerca da Organização do Trabalho Pedagógico na Escola do Campo, mesmo realizando a crítica necessária ao ensino remoto, estabelecido pelas instâncias gestoras da educação no estado e no País. “O ‘ensino’ remoto é posto como um substituto excepcionalmente adotado neste período de pandemia, em que a educação presencial se encontra interdita” (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 38, grifo dos autores).

Cabe destacar, no Estado da Bahia, o Decreto Estadual n.º 19.529, de 16 de março de 2020, que estabelece as medidas temporárias para o enfrentamento de Emergência em Saúde Pública de Importância Internacional – ESPIN, para fins de prevenção e enfrentamento à Covid-19 (BAHIA, 2020a), bem como a Resolução do Conselho Estadual de Educação (CEE) n.º 27, de 25 de março de 2020, que orienta as instituições integrantes do Sistema Estadual de Ensino sobre o desenvolvimento das atividades curriculares, em regime especial, enquanto permanecerem os atos decorrentes do Decreto Estadual (BAHIA, 2020b) e a Resolução do CONSU/UNEB n.º 1.423/2020 que aprova Documentos Referenciais concernentes às Ações Acadêmicas, Gestão de Pessoas e Procedimentos Administrativos, em função do estado de calamidade pública decorrente da pandemia da Covid-19 (UNEB, 2020b). Tais documentos orientaram os procedimentos para a oferta de ensino, no âmbito da universidade, no período de 2020/2021, e foram definidores para a realização de projetos de formação de educadoras (es) no formato virtual.

O direito à Educação do Campo é uma frente de luta constante dos movimentos sociais populares do campo, porque historicamente esse direito foi disputado pela classe dominante, quer seja impondo sua negação no contexto da educação rural, quer

BOGO, M. N. R. A.; FERREIRA, M. J. L.; CARVALHO, L. F. de O.

seja pela inserção do patronato rural, através do Programa de Educação Ambiental do Sistema Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), cartilhas e materiais didáticos referenciados pelas grandes empresas do agronegócio, quer seja pelo avançado processo de fechamento de Escolas do Campo (BOGO; JESUS, 2018).

A partir dessa compreensão, considerou-se maior vantagem colocar à disposição da classe trabalhadora camponesa o conhecimento produzido acerca das relações entre sociedade e educação, Educação do Campo e áreas de conhecimento para o trabalho pedagógico na Escola do Campo, a crítica ao modo de produção capitalista e práxis, mesmo sendo o acesso a esse conhecimento por plataformas virtuais. Desse modo, objetiva-se, com este artigo, analisar três projetos de formação de educadoras (es) desenvolvidos pelo CAECDT/UNEB, com vistas à ampliação do debate acerca das relações entre projeto e práxis nas ações formativas propostas e realizadas nos projetos e a Educação do Campo. Para tal, parte-se das seguintes questões orientadoras: Como se apresenta e se realiza o projeto de formação de educadoras (es) do CAECDT, da UNEB, no contexto da pandemia da Covid-19, entre os anos de 2020 e 2021? E quais as relações entre projeto, princípios e práxis nas ações formativas propostas e realizadas nos projetos e a Educação do Campo?

A metodologia utilizou-se da revisão de literatura, a pesquisa documental para o escopo da pesquisa, e a aplicação de um questionário por *google forms*, com participantes de um dos projetos, assumindo o materialismo histórico dialético como método de interpretação e produção do conhecimento acerca das relações entre Educação do Campo e Formação de Educadoras (es). Trata-se de um trabalho que, ao mesmo tempo em que se percorre a investigação se está diretamente envolvido com o objeto de estudo, na relação indissociável com esse objeto. Para tanto, realizou-se uma leitura densa e analítica acerca de três Projetos e Relatórios dos cursos de formação de educadoras ofertados pelo coletivo de Educação do Campo do CAECDT Paulo Freire, no período de setembro de 2020 a dezembro de 2021.

A seguir, encontram-se considerações teórico-metodológicas acerca dos três projetos realizados e as perspectivas formativas delineadas como forma de resistência para a apropriação de conhecimentos em contextos da situação de pandemia da Covid-19.

CONSIDERAÇÕES CONCEITUAIS INICIAIS

Como enfatizado na introdução deste artigo, o contexto de desenvolvimento dos projetos aqui refletidos se deu em uma conjuntura política bastante adversa, uma crise econômica profunda, um governo negacionista, descomprometido com o país, sem empatia com os brasileiros mais pobres, com os excluídos. Convive-se atualmente com alta taxa de desemprego, aumento da precarização do trabalho, perda de direitos previdenciários, de moradia, de educação e de acesso à terra. Neste contexto, soma-se o isolamento social causado pela necessidade de evitar o aumento crescente da pandemia provocado pela Covid-19. Registre-se que em 27 de fevereiro de 2022 o Brasil atingiu o alarmante número de 649.134 vidas ceifadas pelo vírus (CORONAVIRUS, 2022).

No estado da Bahia, defronta-se com o Movimento de reorientação curricular desenvolvido pela União de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e pela Secretaria Estadual de Educação (SEC) em parceria com o Itaú Social e os profissionais da educação, vinculados às Redes e Sistemas de ensino, sobretudo aqueles, inseridos no

debate da Educação do Campo. E ao longo do ano de 2020 foram muitas solicitações dos/as educadores (as), junto ao Coletivo de Educação do Campo da UNEB, vinculado ao CAECDT, no sentido de apresentar estudos e discussões acerca de uma contra proposta para a reformulação curricular. É importante registrar que o coletivo do CAECDT relutou, em primeiro momento, a realizar uma formação mediada pela tecnologia, uma vez que a Educação do Campo requer interação, afetividades, encontros presenciais, debates, místicas. No entanto, as reflexões realizadas concluem que as condições objetivas para a realização da formação naquele momento histórico eram essas e que, portanto, estava posto o desafio em realizá-la. Partiu-se, por conseguinte, do entendimento de que a experiência profissional dos participantes dos projetos de formação somada ao interesse de estudo e à oportunidade de acessar às discussões atuais em torno da Educação do Campo, mesmo que no formato virtual, se sobrepunha aos limites da não presencialidade física das pessoas e a riqueza de interações formativas aí produzidas.

Para tanto, os três projetos realizados, a saber: “Conexões Camponesas: Fortalecendo a Educação do Campo”, “(Re) construindo conhecimentos na Educação do Campo e Pedagogia da Alternância numa perspectiva contra-hegemônica” e “Caminhos de leituras na/da e sobre a docência em escolas de assentamentos de reforma agrária popular” ancoram-se na compreensão de que a formação continuada se constitui como condição elementar para o exercício da docência, pois desse processo emanam condições favoráveis ao exercício da práxis (VAZQUES, 2011).

A práxis é a atividade que articula teoria e prática a partir da intencionalidade da transformação de si mesmo, do contexto social a que está inserido e do outro com quem atua, por processos contínuos de humanização. A formação continuada de educadoras(es), por esse prisma, é propiciadora do desenvolvimento pleno das potencialidades humanas.

Por essa compreensão, os projetos destacados aqui evidenciam a intencionalidade na realização de processos formativos ancorados na consistência teórica que permita a produção do conhecimento, a problematização das condições de vida concreta em sociedade, a formulação da crítica necessária e as práticas circunstanciadas e em constante processo de reelaboração – práxis.

PROJETO DE EXTENSÃO CONEXÕES CAMPONESAS: FORTALECENDO A EDUCAÇÃO DO CAMPO

O projeto do Conexões Camponesas teve como objetivo central “fortalecer a política de Educação do Campo nos sistemas e redes de ensino municipais do Estado da Bahia, trazendo contribuições para a Organização do Trabalho Pedagógico nas escolas do campo” (UNEB, 2020^a, p. 2). Os sujeitos participantes foram professores/as, gestores/as, coordenadoras/es, vinculados/as a Movimentos Sociais e Escolas Famílias-Agrícolas, estudantes de Graduação e de Pós-Graduação, Comissões de Governança dos municípios, cuja atuação se dá em diferentes modalidades: Educação de Jovens e Adultos, Educação Quilombola e Educação Indígena. Contou-se com um quantitativo de 1.673 pessoas inscritas, representando a participação de 90 municípios baianos no projeto.

Pesquisas realizadas por integrantes do grupo de pesquisa (BOGO, 2019) mostram que, passados quase vinte anos da publicação das Diretrizes Operacionais das Escolas do Campo, mais de dez anos da Resolução complementar CNE/CEB n.º 02, de abril de 2008; do Decreto Presidencial n.º 7.352, de 2010 (BRASIL, 2010), a implantação das políticas de Educação do Campo nos municípios/sistemas públicos ainda está longe do ideal e do demandado pelo Movimento pela Educação do Campo. A mesma pesquisa revela que os sujeitos diretamente vinculados às escolas no campo desconhecem grande parte das políticas de Educação do Campo. E como fortalecer com o desconhecimento? Sabe-se que é por meio da ação consciente dos sujeitos da escola que se tem possibilidades de implementar os princípios e políticas de educação conquistadas mediante as lutas sociais.

Assim, torna-se visceral realizar uma formação consistente com base nos princípios e praxis da Educação do Campo. Deste modo, o objetivo do referido projeto de formação intentou atender basicamente a esses/essas educadoras (es) que, cotidianamente, fazem a Educação do Campo desde o chão das escolas de forma muito mais intuitiva do que fundamentada nos princípios e práticas requeridas pela Educação do Campo. Logo, buscou-se articular conhecimentos que munissem os/as educadoras/es desde os fundamentos e princípios da Educação do Campo, bem como a política pública e a Organização do Trabalho Pedagógico. Nesse contexto, acrescentou-se, ainda, “apoiar os processos de elaboração e implementação do referencial curricular dos municípios nas modalidades – Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos, Educação Quilombola, Educação Indígena”, bem como “fortalecer a identidade e autonomia das escolas no processo de construção dos currículos” (UNEB, 2020a, p. 3).

Quanto ao formato, o Curso se desenvolveu mediante encontros *on-line* pela TV UNEB/CAECDT, por meio de conferências virtuais/organização de *lives*. Cada encontro/aula desenvolveu-se em quatro blocos: 1) primeiro bloco – apresentação da aula e mística; 2) segundo bloco – exposição dos conferencistas; 3) terceiro bloco – os conferencistas respondiam às questões dos participantes (trazidas no *chat*); e, por último, no 4) quarto bloco, avisos/encaminhamentos, agradecimentos e considerações finais.

Durante as aulas virtuais, as questões dos participantes eram respondidas e debatidas pelos conferencistas responsáveis pelas temáticas, buscando aproximar o debate das necessidades efetivas das redes e sistemas de ensino.

Conforme o Projeto do Curso, a proposta teórico-metodológica ancorou-se na epistemologia do Materialismo Histórico-Dialético, assumindo a praxis como fundamento da Organização do Trabalho Pedagógico. Nessa perspectiva formativa, elencou-se como referencial do projeto os estudos de autoras/es e suas respectivas produções acadêmicas, que envolve o estudo da Educação do Campo com fundamento na referida abordagem teórica.

Quanto aos procedimentos metodológicos, realizaram-se aulas/diálogos *on-line* pela plataforma *Google Meet* com transmissão pelo canal *You Tube TV* UNEB/CAECDT. Após cada aula, os participantes respondiam a um formulário *on-line*, realizando uma síntese do tema discutido e uma avaliação da atividade assistida. Para auxiliar os cursistas nessa produção, foram disponibilizadas, na maioria dos formulários, duas referências de estudos sobre o conteúdo de cada aula.

Além disso, foi criado um ambiente virtual denominado Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), onde se armazenou os dados do projeto, para que os/as cursistas

pudessem acessar os materiais e textos indicados pelos assessores,¹ dados, místicas, aulas gravadas, e continuar a aprofundar o conhecimento sobre as temáticas trabalhadas. Outra forma de interação/comunicação com os/as cursistas foi por meio do *e-mail* de forma direta, pelos/as monitores/as do Projeto, enviando comunicados e dialogando com os/as cursistas. Entende-se que as leituras orientadas para cada *live* compuseram o lastro teórico-prático imprescindível à docência de perspectiva crítico-emancipadora, na medida em que as educadoras(es), participantes do projeto, tinham como atividade o estudo, a produção de síntese e os diálogos no *chat* do canal de transmissão.

As aulas ocorreram semanalmente às segundas-feiras, no turno noturno, discutindo temas gerais (I e II módulos) e, posteriormente (III módulo), temas mais específicos, focando as modalidades ou etapas de ensino. O Curso contou com carga horária de 170h, ministradas no período de setembro de 2020 a outubro de 2021, subdividida em três módulos, realizados em 35 encontros, cujo conteúdo pode ser verificado no canal do *You Tube/TV UNEB/CAECDT*.

O Curso buscou organizar os conteúdos numa lógica de totalidade, ou seja, partiu-se do debate sobre a questão agrária e a disputa de projetos no campo, ao mesmo tempo refletiu-se a disputa na formação de professores, em particular na formação dos professores/as do campo. Na continuidade, procurou-se adentrar às particularidades da Educação do Campo interligada ao movimento mais amplo dos movimentos e contradições da sociedade brasileira.

Isto posto, a organização do curso deu-se tentando organizar os conteúdos desde os fundamentos da Educação e da Educação do Campo, bem como as modalidades da educação básica. Na sequência, foram tecidas reflexões desde a escola e as atividades de ensino nas diferentes áreas do conhecimento, retornando ao final a alguns conceitos do Materialismo Histórico-Dialético considerados importantes para a compreensão de como se organizar os currículos e o trabalho pedagógico na Educação do Campo na perspectiva da práxis.

Parte-se do entendimento de que uma formação esvaziada de conhecimentos é um desserviço à educação pública brasileira. Os pacotes hegemônicos de formação de professores têm defendido uma formação para a atuação prática, baseada na epistemologia da prática, formação apenas para a prática divorciada dos fundamentos teóricos, o que não atende à materialidade da Educação do Campo, considerando a realidade do campo na atualidade. Assim, é fundamental que os professores das escolas do campo tenham uma formação abrangente devido às diferentes dimensões existentes na sociedade atual e aos desafios que o campo brasileiro atravessa na atualidade. A este respeito, Antunes-Rocha e Martins (2011) asseguram que,

A realidade do campo exige um educador que tenha compromisso, condições teóricas e técnicas para desconstruir as práticas e ideias 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. (ANTUNES-ROCHA; MARTINS, 2011, p. 395).

BOGO, M. N. R. A.; FERREIRA, M. J. L.; CARVALHO, L. F. de O.

Desse modo, buscou-se, nesse projeto, realizar uma formação dos/as educadores/as do campo visando a contribuir na sua formação para que os mesmos pudessem vislumbrar as possibilidades de serem intelectuais orgânicos da classe trabalhadora do campo e da cidade, de sua categoria. Um professor/educador/formador que reflete/pensa no que vai fazer, tenha intencionalidade, compreende e explica as finalidades do seu trabalho, tenha capacidade para refutar “os cantos da sereia neoliberal” quando estes chegarem às escolas com projetinhos das empresas que desalojam as comunidades, exploram o trabalho humano, usam abusivamente agrotóxicos, apropriam das terras indígenas, eliminam vidas humanas, naturais em todas as partes e, após isso, adentram as escolas para fazerem projetos de “educação ambiental”. Ou seja, um professor/educador/formador que esteja aberto a ensinar e a aprender com autonomia frente às negatividades do capital. Portanto, a formação continuada de educadoras(es), na perspectiva da epistemologia da práxis, possibilita a reconstrução da experiência com marcos conceituais que orientam a ação (SILVA, 2019).

(RE) CONSTRUINDO CONHECIMENTOS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO E NA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NUMA PERSPECTIVA CONTRA-HEGEMÔNICA

O projeto/Curso de extensão “(Re) construindo conhecimentos na Educação do Campo e Pedagogia da Alternância numa perspectiva contra-hegemônica”, com a carga horária de 90 (noventa) horas, mediado pelas tecnologias da informação e comunicação (através da plataforma *Google Meet* e Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA) se constitui em uma ação formativa realizada pelo Centro de Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial Paulo Freire (CAECDT) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação do Campo, Trabalho, Contra-Hegemonia e Emancipação Humana (GEPEC/UNEB), cuja demanda nasce, inicialmente, da Escola Família Agrícola do Sertão (EFASE) e, posteriormente, foi assumida pela Rede das Escolas Famílias Agrícolas Integradas no Semiárido (REFAISA) e pela Associação das Escolas das Comunidades e Famílias Agrícolas do Estado da Bahia (AECOFABA) (UNEB, 2021a).

O Curso, dividido em 11 módulos, foi realizado de 28 de maio a 11 de dezembro de 2021, totalizando 90 (noventa) horas, sendo uma carga horária voltada para atividades síncronas (45h), que ocorreram quinzenalmente, às sextas-feiras (dois encontros aos sábados), e uma carga horária voltada para aulas assíncronas (45), nas quais os cursistas realizaram leituras de aprofundamento das temáticas discutidas e a serem discutidas, bem como prepararam as místicas e realizaram reflexões acerca da relação teoria e prática (articulação entre os estudos feitos e a prática pedagógica das escolas). Essa dinâmica buscou aproximar o movimento dialético entre os tempos, os espaços formativos e a relação teoria e prática – práxis. As atividades foram pensadas pedagogicamente na perspectiva da alternância, potencializando outros espaços e tempos formativos para além da escola, integrando a comunidade camponesa, as organizações sociais e seus projetos, ao currículo como mediação pedagógica, mesmo em tempos pandêmicos e de distanciamento social.

Nosso entendimento na materialização do Curso é que a Educação do Campo é estratégica, uma vez que contribui para fortalecer os processos pedagógicos de transição e transformação do sistema agroalimentar do capital para a perspectiva agroecológica, além de fortalecer a diversidade campesina, a agrobiodiversidade, suas

lutas e conflitos, a partir de uma formação contra-hegemônica e com a perspectiva e modos de vida dos povos e suas lutas, pois sabemos que pensar a Educação do Campo é,

como processo de construção de um projeto de educação dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo. Isto quer dizer que se trata de pensar/ projetar a educação (política e pedagogia) desde os interesses sociais, políticos, culturais de um determinado grupo social; ou trata-se de pensar a educação (processo universal) desde uma particularidade, ou seja, desde sujeitos concretos que se movimentam dentro de determinadas condições sociais de existência em um dado tempo histórico. A Educação do Campo assume sua particularidade, que é o vínculo com sujeitos sociais concretos, mas sem se desligar da universalidade [...] E, sobretudo, trata de construir uma educação do povo do campo e não apenas com ele, nem muito menos para ele. (CALDART, 2005, p. 20).

O Objetivo Geral do Projeto/Curso de Extensão foi promover a formação continuada de educadores e educadoras que atuam em Escolas Famílias Agrícolas da Bahia para elaboração de estratégias e estabelecimento de formas criativas que afirmem, reconheçam, valorizem e legitimem a Política de Educação do Campo e a Pedagogia de Alternância na perspectiva da qualificação profissional para o fortalecimento da agricultura familiar camponesa. Tem como objetivos específicos: a) Articular os conteúdos (científicos) da formação com os saberes socialmente produzidos pelos sujeitos concretos no seio da comunidade a que pertence; b) Estabelecer relação entre conteúdos e prática educativa dos professores; c) Resignificar a compreensão de pesquisa para repensar a relação escola e comunidade; d) Operacionalizar, no âmbito da formação, a relação teoria-prática; e) Aprofundar elementos da Pedagogia da Alternância de modo a servir de referência para as práticas didático-político-pedagógicas; f) Produzir materiais didático-pedagógicos diversos, assim como sistematização das experiências vivenciadas nas escolas na perspectiva Histórico-Crítica.

Ao pensar coletivamente esse Curso de Extensão, almejamos que os processos formativos vivenciados no Curso possibilitassem aos professores e gestores das Escolas Famílias-Agrícolas e movimentos sociais envolvidos: 1. Pensar o Currículo da Educação do Campo, das EFAs dentro dos princípios que a constituem: no amplo diálogo com os sujeitos do campo, no reconhecimento da realidade concreta das escolas e dos sujeitos que a constituem e no rompimento com a negação das desigualdades e dos direitos dos povos do campo; 2. Construir seus Projetos Político-Pedagógicos à luz do direito à Educação do Campo reivindicado pela organização camponesa e, nesse sentido, comprometida com trabalhadores e trabalhadoras, e contra todas as formas de opressão/exploração da vida; 3. Formar grupos para a elaboração de materiais didático-pedagógicos – a partir dos princípios e fundamentos da Educação do Campo.

Os sujeitos dessa experiência foram 110 educadores (57,3% são mulheres e 42,7% são homens), vinculados a 20 Escolas Famílias-Agrícolas com educadores oriundos de cerca de 30 municípios baianos, tendo ainda a participação de dois educadores de EFAs do Espírito Santo.

BOGO, M. N. R. A.; FERREIRA, M. J. L.; CARVALHO, L. F. de O.

Com o intuito de atender aos objetivos elencados, a coordenação coletiva, colaborativa e compartilhada do projeto, a partir da escuta e análise da proposta da EFASE, elencou as temáticas de estudo debatidas por palestrantes/convidados, sendo os mesmos de instituições distintas: UNEB, UnB, UESB, MST, UFPA, Educação Básica/Escolas Família-Agrícolas, etc, conforme Quadro 1.

Quadro 1 – Temáticas Trabalhadas no Curso

Datas	Atividade/tema
28/05	1. Mística 2. Aula inaugural (Parte I): Mesa 3. Apresentação do projeto (ambientes, acesso, organização das atividades)
29/05	1. Mística (EFASE) 2. Aula inaugural (Parte II): "Formação de Professores – Projetos em Disputa" 3. Orientações acerca das Leituras de textos; vídeo/aula; Pesquisa; Estudo dirigido, dentre outros. As leituras base estão indicadas pelos/as palestrantes de cada tema no AVA
18 e 19/06	Teorias Pedagógicas contra-hegemônicas
09/07	Educação do Campo: Histórico, concepções, princípios e projetos em disputa
30/07	Pedagogia da Alternância: revisitando os pressupostos teórico-metodológicos
13/08	Educação Contextualizada e Agroecologia
27/08	A Arte e a Mística na Educação do Campo
24/09	Organização do Trabalho Pedagógico nas EFA's
29/10	As tecnologias digitais e suas implicações no contexto educacional
12/11	A BNCC, a diversidade e a Educação do Campo
25 e 26/11	Produção de materiais didático-pedagógicos - Sistematização de Experiências Educativas em espaços escolares e não escolares do campo: documentários, relato de experiências, catálogo de fotos, formulário <i>Google Forms</i> , <i>artigo</i> , <i>resumo</i> , <i>resumo expandido</i> etc.
10 e 11/12	Seminário de Avaliação e Encerramento do Projeto: Socialização das produções por escola a partir das oficinas/leitura de cartas pedagógicas Seminário de Avaliação, Socialização / Encerramento do Projeto

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Em todos os encontros, as presenças da mística e da arte tiveram lugar de destaque no início e término dos encontros por entendermos que as mesmas se constituem como Matriz Formativa para a Pedagogia do Movimento e a Educação do Campo.

Os impactos econômico-sociais, científico-tecnológicos e/ou ambientais almejados ao propormos a realização do Curso foram: a) Formação de professores, profissionais da educação e de estudantes de graduação interessados na abordagem da Educação do Campo e da Pedagogia da Alternância; b) Realização de estudos teórico-

metodológicos que subsidiem a compreensão da concepção de Educação do Campo; c) Ampliação de material didático-pedagógico para as Escolas Famílias-Agrícolas do estado da Bahia; d) Fortalecimento do Projeto Político-Pedagógico das Escolas Famílias-Agrícolas do estado da Bahia; e e) Fortalecimento do trabalho coletivo.

Nos desdobramentos, esperávamos que os educadores se organizassem em grupos de estudos para aprofundar as temáticas discutidas no Curso e elaborar materiais didático-pedagógicos a partir das experiências há décadas vivenciadas, rompendo com as propostas hegemônicas impostas às escolas, a exemplo da BNCC.

Ao final do Curso, propusemos a escrita de uma carta pedagógica e também uma avaliação pelos cursistas evidenciando aspectos significativos para a sua prática pedagógica. Abaixo trazemos fragmentos de falas dos cursistas retirados do Relatório do Projeto (UNEB, 2021b), expressando os aprendizados do Curso:

Partindo da realidade do campo baiano, muitas provocações foram feitas e criado um caminho que nos provocou no estudo a levantar e compreender, a partir das vivências camponesas e/ou territoriais encontradas, qual o papel da EFAs na resistência camponesa e na formação emancipadora e humana dentro dos conflitos socioterritoriais vivenciados nos embates com o capitalismo no campo, a partir da interação do cotidiano escolar e camponês na área de abrangência de atuação das escolas. [...] Ao lado disso, as provocações e estudos nos condicionam a repensar não só o papel da Educação do Campo na formação humana dos/as camponeses/as, mas, também o seu papel fundante, como ciência contra-hegemônica, no enfrentamento ao modelo de produzir e educar dentro do capitalismo. (UNEB, 2021b, p. 15).

Por fim, realizamos uma avaliação (por meio de um formulário via *Google Forms*), e eis alguns aspectos que consideramos importante destacar: 1. Quanto às temáticas debatidas no decorrer do Projeto, 71,4% dos cursistas considera que foram muito satisfatórias e 28,6% consideraram satisfatórias; 2. Quanto às Místicas/Apresentações Culturais, 50% consideram muito satisfatórias e 50% satisfatórias; 3. Quanto à interlocução no grupo de *WhatsApp* do Curso, 57,1% consideraram que foi satisfatória, 35,7% muito satisfatória e apenas 7,1% considerou regular; 4. Quanto ao nível dos/as palestrantes, 78,6% consideraram muito satisfatório e 21,4% satisfatório.

Indagamos na Avaliação: Que aspecto(s) positivo(s) gostaria de destacar na Avaliação de todo o Projeto? Alguns apontamentos trazidos pelos cursistas: a) Reflexão provocada em temas importantes para o Movimento da Educação do Campo; b) Formação sequenciada e articulada dos temas; c) Presença dos profissionais de diferentes universidades no debate por educação contextualizada do campo; d) A valorização dos sujeitos do campo, da juventude do campo, da Educação do Campo como potencialidade; e) A interação da coordenação com os cursistas; f) O curso trouxe luz à prática educativa nas escolas do campo, com possibilidade de reinventar-se e reanimar-se em meio às trevas da pandemia; g) O curso trouxe outra perspectiva de reflexão acerca da Educação do Campo; h) O curso proporcionou, muito além de

BOGO, M. N. R. A.; FERREIRA, M. J. L.; CARVALHO, L. F. de O.

acréscimos de conhecimento e troca de experiências, uma mística, um avivamento, para os educadores/os populares seguirem (re)construindo sua atuação a partir do chão que pisam; i) Uma formação que articulou a luta anticapitalista pela Educação do Campo; e j) Apontamentos de construção de projetos de diferentes instâncias que possam ajudar na formação humana.

O PROJETO CAMINHOS DE LEITURAS NA/DA E SOBRE A DOCÊNCIA EM ESCOLAS DE ASSENTAMENTO DE REFORMA AGRÁRIA POPULAR

A leitura se constitui como atividade elementar no exercício da docência, pois dela emana inspiração, planejamento e práxis, sobretudo, porque, como afirma Paulo Freire, “a leitura verdadeira é crítica; me compromete de imediato com o texto que a mim se dá e a que me dou, e de cuja compreensão fundamental me vou tornando a aprendizagem e a mudança” (FREIRE, 2000, p. 90).

Essa compreensão de leitura impõe sua importância para a docência na medida em que pela leitura se estabelece relações entre leitor e texto, oportunizando novas aprendizagens e, por conseguinte, possibilidades de transformações da realidade em que a/o leitor/a está situado. Ademais, os dados apontados no projeto de pesquisa intitulado: “Educação do Campo: um contributo ao Projeto Político-Pedagógico na Escola Municipal Assentamento Nova Esperança” (CARVALHO, 2021) evidenciaram a necessidade de processos de formação docente no campo da leitura que se alinha às demandas dos Movimentos Sociais Populares do Campo, junto ao CAECDT, para a realização de projetos de educadoras que atuam em Escolas do Campo.

Ressalta-se que os Movimentos Sociais Populares do Campo têm utilizado como estratégia de resistência à disputa pela Educação do Campo a articulação com as universidades. No caso do estado da Bahia, a UNEB, juntamente com o CAECDT Paulo Freire, têm buscado atuar em parceria com os referidos movimentos:

Ora, do lugar da Universidade, se se pretende corresponder com os chamados sociais de um coletivo (movimentos sociais e sindicais) os quais se colocam a serviço da luta social pela melhoria das condições de produção da vida; se se depara com o imperativo de um coletivo que apresenta protagonismo, organicidade e intencionalidade com as questões da educação e dos processos formativos que lhes são inerentes, nada mais oportuno e justo que se atue em consonância com tais demandas e sob princípios éticos inerentes ao trabalho formativo dessa natureza. (FERREIRA; CARVALHO; BOGO, 2021, p. 23).

Desde o conhecimento desses indicadores, propôs-se a elaboração e realização do projeto para o curso de extensão “Caminhos de leituras da/na e sobre docência em escolas de assentamentos de Reforma Agrária”, com carga horária total de 120 horas, iniciado em setembro de 2021 e com finalização prevista para setembro de 2022.

Trata-se, dessa forma, de uma perspectiva formativa de iniciativa do CAECDT, em parceria com Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (MPED/UNEB) e o Grupo de Pesquisa Educação do Campo, Trabalho, Contra-Hegemonia e Emancipação Humana. Então, embora seja um curso de extensão universitária, não se dissocia da pesquisa e, ao contrário, articula-se com a Pós-Graduação, pelo exercício da práxis.

Segundo o projeto do referido curso, tem-se como objetivo principal “contribuir com a ampliação de conhecimentos sobre a leitura para si e sobre os processos de ensino e aprendizagem, com vistas à Organização do Trabalho Pedagógico (OTP), na escola, de perspectiva crítico-emancipadora” (UNEB, 2022, p. 3). Observa-se que o objetivo aponta para a centralidade de dois conceitos distintos, mas complementares entre si – leitura e OTP – a partir da busca de conhecimentos sobre a própria docência, sua relação com a função social da Escola do Campo, e com a realidade social do entorno da escola.

Segundo o projeto do curso, as atividades fundamentam-se no Materialismo Histórico-Dialético, pois tais atividades tomam como referência a realidade concreta dos povos camponeses, a crítica ao modo de produção capitalista no campo – o agronegócio – e a luta social como possibilidade de resistência e de transformação da realidade.

O materialismo tem uma longa tradição na filosofia materialista e, por outro, que é também antiga concepção na evolução das ideias, baseia-se numa interpretação dialética do mundo. Ambas as raízes do pensar humano se unem para construir, no materialismo dialético, uma concepção científica da realidade, enriquecida com a prática social, mas também aspira ser uma teoria orientadora da revolução do proletariado. (TRIVINÓS, 1987, p. 51).

Conforme já anunciado anteriormente, os cursos ofertados no contexto da pandemia se desafiaram a estabelecer processos de socialização, produção e aprendizagens pelo sistema de educação remota, que, ao mesmo tempo em que se diferencia da educação a distância, se utiliza das tecnologias digitais e internet para a promoção da interlocução com as/os participantes do curso. Se por um lado, nesse contexto de pandemia da COVID-19, a universidade se reorganiza no sentido de atender à prerrogativa da ciência de distanciamento social para preservar a vida; por outro, as educadoras/es se desafiaram a estudar a partir do uso de plataformas digitais, até então desconhecidas ou pouco dominadas, se arvorando a interagir com o conhecimento sob uma perspectiva metodológica muito diferente da sua rotina de estudo e de trabalho e ainda em condições desfavoráveis ao enfrentamento desse novo contexto formativo, que, segundo se afirma:

Tudo isso é extremamente importante em uma realidade em que há mais de 4,5 milhões de brasileiros sem acesso à internet banda larga e mais de 50% dos domicílios da área rural não possuem acesso à internet. Em uma realidade em que 38% das casas não possuem acesso à internet e 58% não têm computador. (ANDES/SN, 2020, p. 14).

Dessa maneira, é forçoso afirmar que as educadoras, ao se inserirem em cursos de formação com carga horária longa e conteúdos densos, socializados por mediação tecnológica, se inserem *pari passu* em atos de resistência ao que o sistema socioeconômico lhes impõe. Contraditoriamente, quando todas as condições são postas para a acomodação, o alheamento tecnológico e digital, sobretrabalho, educadoras(es)

se fazem presentes e se dispõem a estudar. Verifica-se, assim, por um lado, o compromisso pessoal/profissional com a formação continuada e, por outro, a práxis como referência para a produção do conhecimento no exercício da docência.

Assim, o curso foi planejado inicialmente para 08 (oito) professoras que atuam em uma escola de assentamento de reforma agrária, na cidade de Cansanção-Bahia, daí estendeu-se o convite para a participação da escola de um assentamento em Conceição do Coité-BA e de educadoras que atuam em Escolas do Campo no município de Retiroândia-BA, totalizando a participação de aproximadamente 20 educadoras/es, sob a coordenação de um coletivo compostos por 3 representantes dos movimentos sociais populares do campo, 3 professores da universidade e um estudante de pós-graduação. No período de outubro a dezembro foram realizados 05 encontros, totalizando o primeiro módulo de 50h. O segundo módulo, com carga horária de 70h, está previsto para o período de março a setembro de 2022.

Quanto ao conteúdo, coaduna-se com a afirmação de que, “[...] se pretendemos atingir o objetivo de colaborar com uma formação omnilateral, então não nos servirão quaisquer conteúdos e, daí a necessidade de sua escolha criteriosa” (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 40). Neste sentido, se apresentam dois desafios, que consideramos serem necessários enfrentados como estratégia de resistência à disputa do capital pelos rumos da educação, também no âmbito rural: 1) Manter o trabalho formativo pela perspectiva integral, crítica e pelo exercício da práxis; 2) Realizá-lo a partir das condições concretas do momento histórico – por mediação tecnológica.

A proposta metodológica se organiza, inicialmente, em encontros quinzenais de 6 horas síncronas, entre docentes e estudantes, transmitidos por uma plataforma virtual; e de 6 horas assíncronas (tempo para cada estudante, no intervalo dos encontros, produzirem atividades diversas, em acordo com a programação disposta no projeto do curso (UNEB/CAECDT, 2022). Além disso, segundo a própria metodologia de trabalho, foi planejada uma sala virtual no *Google Meet*, onde são arquivados o material de estudo e são postadas as atividades produzidas. Utiliza-se também, como meio de comunicação, o e-mail e um grupo de *WhatsApp* para a interlocução acerca dos encontros a serem realizados, do conteúdo disponibilizado, dúvidas a serem sanadas e avisos necessários.

Quanto à avaliação, esta ocorre através do acompanhamento e orientações sobre leitura e produção de atividades diversas; de formulários online respondidos pelos participantes e de rodas de conversas em que são observadas as considerações de cada participante, no sentido de manter o trabalho em andamento ou reajustá-lo de acordo com as demandas do processo de formação e interesse dos coletivos de coordenação e estudantes.

Os resultados esperados e já percebidos apontam para a ampliação de conhecimentos acerca da Organização do Trabalho Pedagógico em escolas de Assentamento de Reforma Agrária Popular, bem como para a sistematização e publicação da produção dos participantes, no período do curso, em um *e-book*, a ser lançado ao final do curso.

CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

O Centro Acadêmico de Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial Paulo Freire se identifica, sobretudo, como espaço de articulação entre a Universidade e os Movimentos Sociais do Campo, buscando atender às demandas de formação,

socialização de conhecimentos e promoção do debate crítico-político acerca do projeto contra-hegemônico de campo e de país, na perspectiva da práxis.

Sob essa perspectiva, no contexto da pandemia da Covid-19 (2020/2021), o coletivo de Educação do Campo do CAECDT/UNEB se desafiou a ofertar, a partir de demandas (vindas de educadores, Movimentos Sociais, escolas), três projetos de formação de educadoras/es que atuam ou se interessam pelo estudo e debates acerca da Educação do Campo, Escola do Campo, Pedagogia da Alternância e Organização do Trabalho Pedagógico. Embora os três projetos tenham se realizado a partir de objetivos distintos, verifica-se elementos unificadores dos mesmos, tais como: a abordagem teórica; a mediação tecnológica; a práxis; o trabalho coletivo; ampla articulação com pesquisadoras/es de distintas instituições do Brasil, a exemplo da UnB, UFRN, UFRS, Educação Básica, dentre outras – em síntese, uma perspectiva de projeto de formação ancorada no trabalho de uma rede de pesquisadora(es)-formadoras(es) e na perspectiva da epistemologia da práxis.

Os conteúdos apontados, nos três projetos, evidenciam a vinculação à epistemologia do MHD (Materialismo Histórico Dialético), à intencionalidade de aprofundamento sobre a Educação do Campo e à articulação do conhecimento escolar com a realidade social concreta dos povos camponeses, assim como à escuta sobre o interesse de estudo dos participantes envolvidos em cada projeto. Observa-se, assim, que os conteúdos propostos se colocam também como possibilidades de resistência em favor da luta social camponesa, na medida em que corroboram com processos formativos de perspectiva crítica.

Ressalta-se que a perspectiva omnilateral assume-se com o intuito de uma formação em que a práxis educativa transformadora contempla e integra as diversas esferas da vida humana. Ou seja, visa à práxis educativa transformadora, a qual deve dar conta de reintegrar às diversas esferas da vida humana que o modo de produção capitalista prima por separar.

Por fim, em que pese as precárias condições objetivas para a oferta de cursos e estudos por mediação tecnológica, reafirma-se a importância da luta constante para o acesso ao conhecimento e à formação continuada de perspectiva crítico-emancipadora como ato de resistência e posicionamento político frente ao avanço da lógica do capital sobre os processos educativos no campo brasileiro.

Artigo recebido em: 06/03/2022

Aprovado para publicação em: 19/05/2022

FIELD EDUCATION AND EDUCATION TRAINING (ES): PROJECTS AND PRAXIS IN PANDEMIC TIMES AT THE UNIVERSITY OF THE STATE OF BAHIA (UNEB), BRAZIL

ABSTRACT: Analyze the three formation projects of educators of the Academic Center of countryside education and territorial development Paulo Freire (CAECDT), of the State University of Bahia (UNEB), with the aim of broadening the debate about the relation between project and

BOGO, M. N. R. A.; FERREIRA, M. J. L.; CARVALHO, L. F. de O.

praxis in the training actions proposed and performed and the countryside education. It was used the literature revision, documental research and online questionnaire for its scope and the dialectic historic materialism as the method of interpretation and production of knowledge about the relations between the countryside education and training of educators. The results points to critic perspectives, challenges and necessary resistances to continuous formation. It concludes highlighting potentialities and limits to the projects as well as possibilities and resistances to the continuous formation of educators.

KEYWORDS: Countryside Education. Educators. Formation. Project. Praxis.

EDUCAÇÃO DE CAMPO Y FORMACIÓN DE EDUCACIÓN (ES): PROYECTOS Y PRAXIS EN TIEMPOS DE PANDEMIA EN LA UNIVERSIDAD DEL ESTADO DE BAHIA (UNEB), BRASIL

RESUMEN: Analiza tres proyectos de formación de los educadores del Centro Académico de Educación Rural y Desarrollo Territorial (CAECDT) Paulo Freire, de la Universidad del Estado de Bahía (UNEB), con miras a ampliar el debate sobre la relación entre proyecto y praxis en las acciones formativas propuestas y realizadas en la Educación Rural. Se utiliza la revisión de literatura, la investigación documental y examen virtual para el ámbito de la investigación y el materialismo histórico dialéctico como método de interpretación y producción de conocimiento sobre la relación entre Educación Rural y formación de educadores. Los resultados apuntan para las perspectivas críticas, desafíos y resistencias necesarias para la formación permanente. Concluye destacando las potencialidades y límites de los proyectos, así como las posibilidades y resistencias para la formación continuada de los educadores.

PALABRAS CLAVE: Educación Rural. Formación de Educadores(es). Proyecto. Praxis.

NOTA

1 - O projeto contou com a colaboração de assessores de variadas universidades e movimentos sociais de todo o país. Educadores/as esses que têm como perspectiva teórica o materialismo histórico dialético.

REFERÊNCIAS

ANDES-SN - SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR. Grupo de Trabalho de Política Educacional. **Projeto do capital para a educação, volume 4: o ensino remoto e o desmonte do trabalho docente**. Brasília, DF: ANDES, 2020. Disponível em: <<https://www.andes.org.br/diretorios/files/renata/setembro/cartilha%20ensino%20remoto.pdf>>. Acesso em: 28 set. 2022.

ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, A. A. (orgs.). **Educação do campo**: desafios de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

BAHIA. **Decreto Estadual n.º 19.529, de 16 de março de 2020**. Regulamenta, no Estado da Bahia, as medidas temporárias para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus. Diário Oficial do Estado: Bahia, Casa Civil, 16 mar. 2020a. Disponível em: <<http://www.legislabahia.ba.gov.br/documentos/decreto-no-19529-de-16-de-marco-de-2020>>. Acesso em: 05 mar. 2022.

BAHIA. **Resolução CEE/BA n.º 27/2020, de 27 de março de 2020**. Orienta as instituições integrantes do Sistema Estadual de Ensino sobre o desenvolvimento das atividades curriculares, em regime especial, enquanto permanecerem os atos decorrentes do Decreto Estadual n.º. 19.529, de 16 de março de 2020, que estabelece as medidas temporárias para o enfrentamento de Emergência em Saúde Pública de Importância Internacional - ESPIN, para fins de prevenção e enfrentamento à COVID19. Diário Oficial do Estado: Bahia, Conselho Estadual de Educação (CEE), 27 mar. 2020b. Disponível em: <<http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/arquivos/File/homologadares272020.pdf>>. Acesso em: 05 mar. 2020.

BRASIL, Ministério de Educação e Cultura. **Decreto Presidencial n.º 7.352, de 2010**. Brasil: Ministério de Educação e Cultura, 4 nov. 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file#:~:text=NOVEMBRO%20DE%202010-Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20pol%C3%ADtica%20de%20educa%C3%A7%C3%A3o%20do%20campo%20e%20o,de%201996%2C%20e%20no%20art>>. Acesso em: 05 mar. 2022.

BOGO, M. N. R. de A.; JESUS, F. P. de. A inserção do Patronato Rural nas Escolas Públicas do Campo no Estado da Bahia através do Programa de Educação Ambiental Despertar. //: II ENCONTRO BAIANO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2018, Salvador. **Anais** [...]. Salvador: Universidade do Estado da Bahia, 2018. p. 1-14. Disponível em: <https://fb9959d4-1875-4fe8-a860-16f626319f49.filesusr.com/ugd/97c546_b0f06d6ffc694e1aa2fd2c465596b047.pdf>. Acesso em: 06 mar. 2022.

BOGO, M. N. R. de A.. A virtualidade da luta por educação do campo e os limites para efetivação das conquistas legais: um estudo sobre o extremo sul da Bahia. **Bahia Análise & Dados**, Salvador, v. 28, n. 1, p. 184-199, jan. 2019, EISSN 2595-2064. Disponível em: <<https://publicacoes.sei.ba.gov.br/index.php/bahiaanaliseedados/article/view/140https://publicacoes.sei.ba.gov.br/index.php/bahiaanaliseedados/article/view/140>>. Acesso em: 16 dez. 2021.

CALDART, R. S. Elementos para construção do Projeto Político Pedagógico da Educação

BOGO, M. N. R. A.; FERREIRA, M. J. L.; CARVALHO, L. F. de O.

do Campo. //: PARANÁ. **Cadernos temáticos: educação do campo.** Curitiba: SEED-PR, 2005. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. p. 23-34.

CARVALHO, D. E. P. **Escola do Campo e a Organização do Trabalho Pedagógico:** leituras das relações com a mineração no Assentamento Nova Esperança. Orientadora: Maria Jucilene Lima Ferreira. 2021. 112 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Diversidade), Universidade do Estado da Bahia, Conceição do Coité, Bahia, 2021.

CORONAVIRUS//BRASIL, **Dados estatísticos.** Brasil, 2022. Gráficos. Disponível em: <<https://covid.saude.gov.br/>>. Acesso em: 05 mar. 2022.

FERREIRA, M. J. L.; CARVALHO, L. F. DE O.; BOGO, M. N. R. DE A. Educação do Campo no âmbito da Universidade do Estado da Bahia: abordagem histórica. **Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 30, n. 61, p. 17-37, 27 mar. 2021. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/10034>>. Acesso em: 05 mar. 2022.

FREIRE. P. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à docência. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Agropecuário**, 2017. Disponível em: <https://censoagro2017.ibge.gov.br/templates/censo_agro/resultadosagro/informativos.html>. Acesso em: 05 mar. 2022.

SILVA, K. A. C. P. C. **Epistemologia da Práxis na Formação de Professores:** Perspectiva crítico emancipadora. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2019.

SAVIANI, D.; GALVÃO, A.C. Educação na Pandemia: a falácia do “ensino” remoto. //: **Universidade e Sociedade:** Pandemia da Covid-19, trabalho e saúde docente. Ano XXXI - N.º 67. São Paulo: Andes-SN, 2021. p. 36-50. Disponível em: <https://www.andes.org.br/img/midias/0e74d85d3ea4a065b283db72641d4ada_1609774477.pdf>. Acesso em: 28 de jan. 2022.

SEAGRI - Secretaria da Agricultura, Pecuária, Irrigação, Pesca e Aquicultura. **Territórios de Identidade.** Bahia, 2020. Disponível em: <http://www.seagri.ba.gov.br/bahia_identicidades>. Acesso em: 05 mar. 2022.

TRIVINÔS, A. N. S. **Iniciação à Pesquisa em Ciências Sociais.** São Paulo: Atlas, 1987.

UNEB - UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. Centro Acadêmico de Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial Paulo Freire. **Projeto de Curso de Extensão:** Projeto Conexões Camponesas: Fortalecimento da Educação do Campo. Bahia: Centro Acadêmico de Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial Paulo Freire, 2020a.

Inter-Ação, Goiânia, v.47, n.2, p. 598-616, maio/ago. 2022. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5216/ia.v47i2.72139>>.

UNEB - UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. Conselho Universitário. **Resolução CONSU/UNEB n.º 1.423/2020**, de 13 de agosto de 2020. Aprova os Documentos Referenciais concernente às AÇÕES ACADÊMICAS e GESTÃO DE PESSOAS E PROCEDIMENTOS ADMINISTRATIVOS em função do estado de calamidade pública decorrente da Pandemia COVID-19, no âmbito da UNEB. Bahia: Conselho Universitário, 2020b. Disponível em: <https://www.aduneb.com.br/uploads/news/anexos/00007305_20200813132900_Conu_DocReferenciais_Academ_Admist.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2020.

UNEB - UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. Centro Acadêmico de Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial Paulo Freire. **Projeto de Curso de Extensão:** (Re) construindo conhecimentos na Educação do Campo e Pedagogia da Alternância numa perspectiva contra-hegemônica. Bahia: Centro Acadêmico de Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial Paulo Freire, 2021a.

UNEB - UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. Centro Acadêmico de Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial Paulo Freire. **Relatório do Projeto de Curso de Extensão:** (Re) construindo conhecimentos na Educação do Campo e Pedagogia da Alternância numa perspectiva contra-hegemônica. Bahia: Centro Acadêmico de Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial Paulo Freire, 2021b.

UNEB - UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. Centro Acadêmico de Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial Paulo Freire. **Projeto de Curso de Extensão:** Caminhos de Leituras na/da e sobre a docência em escolas de Assentamento de Reforma Agrária Popular. Bahia: Centro Acadêmico de Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial Paulo Freire, 2022.

VÁZQUEZ, S. **Filosofia da Práxis**. Tradução: Maria Encarnacion Moya. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

MARIA NALVA RODRIGUES ARAUJO BOGO: Possui graduação em Ciências Sociais pela Fundação Educacional Nordeste Mineiro (1987), mestrado em Ciências e Práticas Educativas pela Universidade de Franca (2000) e doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2007). Atualmente é Professora Titular da Universidade do Estado da Bahia- UNEB/Departamento de Educação.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9020-2217>

E-mail: nalvaraujo@hotmail.com

MARIA JUCILENE LIMA FERREIRA: Doutora em Educação pela Universidade de Brasília (2015); Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (2006); Especialista em Metodologia do Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação; Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (1996). É professora

BOGO, M. N. R. A.; FERREIRA, M. J. L.; CARVALHO, L. F. de O.

adjunta da Universidade do Estado da Bahia. É Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação - Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (MPED/UNEB - Campus XIV).

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0456-3842>

E-mail: mjferreira@uneb.br

LUZENI FERRAZ DE OLIVEIRA CARVALHO: Doutorado em Educação (Faculdade de Educação/Universidade de Brasília - UnB)/2018. Mestre em Educação pela FaE/UFMG (2008). Desde 2002 é professora da Universidade do Estado da Bahia - Departamento de Educação - Campus X. Possui Graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia - Departamento de Educação- Campus X (1996). Especialista em Planejamento Educacional pela UNIVERSO/RJ I (1999).

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9730-1517>

E-mail: lfcavalho@uneb.br

Este periódico utiliza a licença *Creative Commons Attribution 3.0*, para periódicos de acesso aberto (*Open Archives Initiative - OAI*).

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO CAMPO: UMA REFLEXÃO SOBRE AS CONTRADIÇÕES DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

CLÁUDIA BATISTA DA SILVA

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Bom Jesus da Lapa, Bahia, Brasil

ARLETE RAMOS DOS SANTOS

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Vitória da Conquista, Bahia, Brasil

RESUMO: A formação continuada de professores do campo é considerada fulcral para a construção da identidade de ser professor e para a construção de uma proposta de educação voltada para o desenvolvimento campesino. Este espaço formativo, o qual acontece tanto em serviço, no espaço escolar, como fora dele, nas universidades, nos institutos e nos movimentos sociais, é considerado como território de disputa e poder. Num empenho de compreensão, discutimos a formação continuada e sua relação entre teoria e prática nas resoluções e nas prescrições da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) à luz da categoria de análise “contradição”, do método materialismo dialético. Para isso, utilizamos pesquisa bibliográfica, análise documental e dados coletados por meio de questionários com secretários de educação e professores do campo dos quatro municípios pesquisados que fazem parte do Território de Identidade Velho Chico. Os resultados apontam formações com foco na epistemologia da prática pedagógica, condicionada a problemas que surgem no cotidiano da sala de aula, troca de conhecimentos, relatos de experiências exitosas e compartilhamento de angústias; formação concentrada nos conhecimentos essenciais: português e matemática (leitura, escrita e cálculo), com preparação para as avaliações externas e carência de formação continuada específica para a Educação do Campo. Por fim, acerca da centralidade na epistemologia da prática marcada pela educação rural, apontamos a *práxis* com a valorização dos conhecimentos construídos pela humanidade e a unidade teoria e prática.

PALAVRAS-CHAVE: Educação do Campo. Formação Continuada. Prática e Práxis.

INTRODUÇÃO

Este artigo traz o recorte de uma pesquisa de mestrado acadêmico que teve como objetivo analisar as políticas públicas para formação continuada de professores do campo e sua efetividade em 04 municípios da Bahia, no Território de Identidade Velho Chico, diante das contradições existentes entre as políticas instituídas pelo Plano de Ações Articuladas – PAR e as prescrições da Base Nacional Comum Curricular – BNCC. O recorte trata de apresentar o foco dado para formação continuada de professores do campo nos municípios submetidos à pesquisa: Bom Jesus da Lapa, Serra do Ramalho, Paratinga e Sítio do Mato, tendo em vista as contradições da BNCC.

O município de Bom Jesus da Lapa possui uma área campesina extensa e diversa; toda essa diversidade é dividida em regiões quilombolas, ribeirinhos, sequeiros

e região de agronegócio. Com 31 escolas no campo, sua trajetória é marcada por parcerias entre o público e o privado.

Já o município de Paratinga conta com 34 escolas de pequeno porte localizadas em povoados rurais do município. No final da década de 1990, as comunidades rurais do referido município apresentavam graves problemas no que diz respeito à oferta da educação, pois as escolas campesinas trabalhavam apenas com o primeiro ciclo do Ensino Fundamental (1ª a 4ª série).

Em Sítio do Mato, no que se refere à educação, por 30 anos esteve sob a direção da Igreja Presbiteriana, de viés evangélico, com os missionários norte-americanos, Sr. Rev. Wilard Elton e sua esposa Sr.ª Ami Elton, abrangendo os anos de 1950 até 1980 (SÍTIO DO MATO, 2015, p. 19). É válido ressaltar que, na década de 1980, o Sítio do Mato celebrou convênio de cessão de sala com o governo estadual da Bahia e, já na década de 1990, passou a ministrar o Ensino Fundamental completo (1ª a 8ª série), primeira vez que os estudantes do município tiveram acesso à educação laica.

Pesquisamos também o município de Serra do Ramalho, cuja constituição está atrelada ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, que organizou sua colonização em 23 agrovilas. Para oferta da Educação do Campo no município, o Plano Municipal de Educação – PME acentua a “necessidade de professores com formação que considere as especificidades das comunidades rurais nas quais atuam, uma vez que essas escolas, em parte, recebem professores da cidade ou das agrovilas” (SERRA DO RAMALHO, 2015, n. p.). De fato, é um avanço encontrarmos proposições da Educação do Campo no planejamento da educação do município de Serra do Ramalho. No entanto, ao buscarmos marcas dessa materialidade, encontramos situação adversa na oferta da formação continuada para os professores do campo.

A educação assentada no sentido de formação humana discorre sobre o direito à educação de qualidade, voltada para o desenvolvimento da vida no campo. Como afirma Arroyo, Caldart e Molina (2011, p. 27), “não basta ter escolas no campo, queremos ajudar a construir escolas do campo, ou seja, escolas com um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do Campo”. Esse projeto de trabalho consciente das necessidades dos povos campesinos, da valorização de sua cultura e seus saberes perpassa pela formação de seus professores, esta precisa corresponder e ser específica para que atenda aos princípios da Educação do Campo (SANTOS, 2020; SILVA; SANTOS; SOUZA, 2020).

Concordamos com a formação inicial posta como primeiro passo para construção da identidade do ser professor que se complementa com a formação continuada, a qual acontece tanto em serviço, no espaço escolar, como fora dele nas universidades, nos institutos e nos movimentos sociais. Em observação às considerações de estudiosas da educação do campo sobre a formação do professor, esta:

[...] é compreendida como um conjunto de saberes, vivências, experiências, além de conhecimentos adquiridos pelos educadores durante o seu processo de profissionalização, recebido tanto pela academia no momento da habilitação profissional, como também no cotidiano da sua prática educativa. (SANTOS; SOUZA, 2015, p. 37811).

Esses entendimentos sobre o conceito de formação continuada docente têm sido motivo de muito debate sobre a identidade do professor, e nos possibilita fazer os seguintes questionamentos: Que professor queremos formar? Qual o papel deste profissional na educação de crianças, jovens e adultos que estudam em escolas do campo?

Partindo do princípio da Resolução CNE/CP nº 2/2017, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectiva modalidade no âmbito da Educação Básica, em seu escopo apresenta prescrições a serem seguidas na Educação Básica. “Art. 2º: As aprendizagens essenciais são definidas como conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e a capacidade de mobilizá-los, articular e integrar, expressando-se em competências” (BRASIL, 2017, p. 4). Do ponto de vista do capital, a BNCC apresenta-se como indutora para melhoria da qualidade da educação, fundamentada no desenvolvimento de competências em função das orientações das reformas educativas ocorridas na década de 1990.

Tudo isso nos remete ao cuidado e à necessidade de construção de uma educação transformadora. Assim, partimos do materialismo dialético para desvelar as contradições das políticas educacionais para a formação continuada do professor camponês em sua totalidade. Realizamos pesquisa bibliográfica para compreensão das especificidades da educação do campo atrelada à formação continuada docente e para coleta de dados dos resultados aqui expostos utilizamos questionário on-line. Sendo assim, para discutir sobre formação continuada de professores do campo com o vigor que o tema exige, destacamos a necessidade de estruturar nossa discussão em três eixos: 1) discutir a formação continuada específica para os professores do campo; 2) formação continuada de professores do campo no âmbito das epistemologias da prática e da práxis; e 3) Percepções dos professores do campo em relação à formação continuada local e às prescrições da BNCC. Esta divisão metodológica visa ampliar o debate sobre a formação continuada de professores do campo com o propósito da emancipação e da desconstrução de ideologia excludente da sociedade capitalista.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO CAMPO

A formação inicial e a continuada de professores do campo configuram-se como desafios a serem superados, principalmente, no que diz respeito às políticas educacionais voltadas para educação ofertada aos povos camponeses. Tanto a predominância dos empregos temporários para professores que atuam no campo como a rotatividade acentuam esse problema a ser enfrentado, como a formação com viés urbanocêntrico. Não há como realizar formação continuada, permanecendo na superficialidade e na acentuada precarização do trabalho docente para as escolas do campo.

Para Antunes-Rocha (2009, p. 41), “as necessidades presentes na escola do campo exigem um profissional com uma formação mais ampliada, mais totalizante, já que ele tem que dar conta de uma série de dimensões educativas presentes nessa realidade”. Ao assumir a docência nas escolas do campo é preciso ter em mente que sua atividade educativa necessita imergir na estrutura da sociedade em que os estudantes estão inseridos. Sendo assim, é preciso conhecê-la, compreender seus projetos e suas

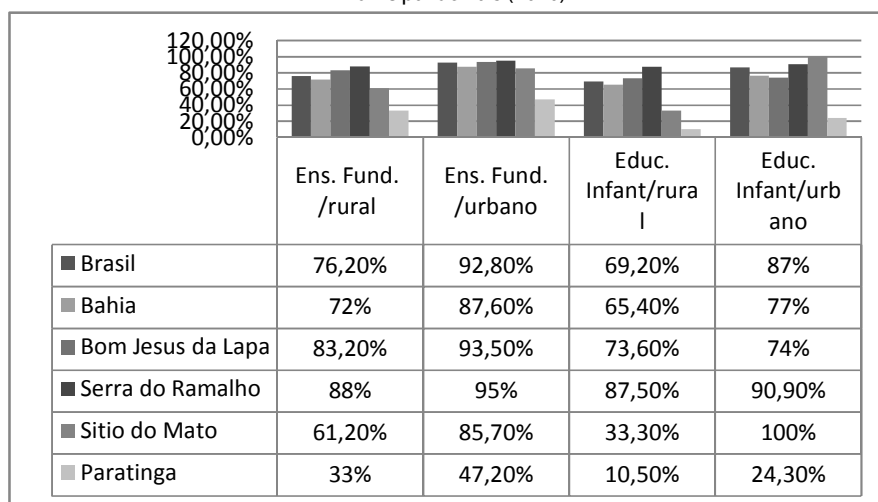
ideologias para que possa fazer a correlação desta com a educação e com os modos de viver no mundo.

Neste sentido, Saviani (2016, p. 22) recomenda que é preciso “educá-los para viver nessa sociedade”. Para isso, é indispensável reconhecer que a escola não está e nem nunca esteve fora da sociedade de classe e suas intencionalidades. Sendo assim, é pertinente questionar: é possível compreender com profundidade a sociedade vigente sem conhecer o debate da situação econômica, política e social do país, sem conhecer as lutas e resistências dos povos do campo por meios dos movimentos sociais? “Conhecer significa não apenas deter informações, mas compreender as relações, compreender as determinações que se ocultam sob as aparências dos fenômenos que se manifestam empiricamente à nossa percepção” (SAVIANI, 2016, p. 22).

Sobre isso, Kosik (1976, p. 11) ressalta que “o fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde”. Para compreender as relações sociais que se constituem na sociedade capitalista, é preciso conhecer as múltiplas determinações que estruturam e que constituem essa sociedade. Isso só é possível se mergulharmos nos conhecimentos construídos pela humanidade ao longo dos anos.

A profissão docente exige uma trajetória contínua de estudos, pesquisas e reflexões da prática em unidade com a teoria. É claro que a Educação tem enfrentado problemas que afetam a qualidade do ensino, da estrutura escolar à formação inicial e à continuada do professor. No entanto, o campo tem dados alarmantes quando comparado às estatísticas da cidade. Apesar do foco deste texto ser a formação continuada, apresentar a disparidade entre a formação em curso superior de docentes que atuam nas áreas rural e urbana é pertinente para compreensão dos desafios a serem enfrentados para efetividade da formação continuada.

Gráfico 1 – Percentual de Funções Docente com Curso Superior no Âmbito da Educação Municipal do País (2020)



Fonte: Elaborado pelas autoras com dados pesquisados no INEP (2020).

Os dados levantados no Gráfico 1 revelam o tamanho da desigualdade educacional entre o campo e a cidade no que diz respeito à formação inicial de professores para a Educação Básica, compreendendo Educação Infantil e Ensino Fundamental. Em 2020, a quantidade de professores com curso superior atuantes nas escolas municipais do campo, na totalidade do território nacional, é 76,20%, em uma escala menor do que os professores da Educação Básica que trabalham na zona urbana, que representam 92,80%. Como podemos observar no gráfico, os municípios de Paratinga e Sítio do Mato encontram-se em situação caótica, com posições antagônicas na formação dos professores do campo, com maior extremo na Educação Infantil; Paratinga tem apenas 10,50% dos professores com nível superior, como apontam os dados do INEP (2020). No Brasil, na Bahia e nos quatro municípios pesquisados os números apresentam que há um grande desafio para consolidar a Política Nacional de Formação de professores do Campo.

O esvaziamento da formação em curso superior reflete na qualidade da formação continuada dos professores do campo que, sem acesso ao conhecimento teórico, trabalham com foco na prática e na aplicação de estratégias criativas que sejam capazes de resolver os problemas pontuais no chão da sala de aula. O ensino direcionado pela prática não dá conta de compreender as contradições que moveram e movem os camponeses na busca da transformação da sociedade por um mundo mais justo e de uma educação contextualizada para seus filhos e filhas.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES COM EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA E DA PRÁXIS

Apontamos que a formação continuada na prática e pela prática é predestinada à pesquisa e reflexão solitária do docente, esvaziando-se de sua problematização as causas e consequências das desigualdades e das injustiças, desconstruindo o perfil político e crítico do professor sobre temas educacionais que envolvem a humanidade e uma sociedade dividida em classes.

Dessa forma, o professor afasta-se da totalidade, na qual estão imersos temas centrais de ordem individual e coletiva que precisam estar presentes na realidade educativa no âmbito do conhecimento docente. Questões como igualdade de gênero, orientação sexual, racismo estrutural, ecológico, institucional, geográfico, o agronegócio, a posse da terra, reforma agrária, camponato, agricultura familiar, relação educação e trabalho, divisão de classes, capitalismo agrário, entre outros temas caros para a formação continuada de professores do campo, os quais é preciso ter cuidado para não serem tratados com a visão do senso comum, intermediada pelo bom senso, mas desvinculada do real.

Com base nos estudos e pesquisas para fortalecimento das discussões trazidas sobre a formação continuada de professores, Silva (2021), autora da pesquisa de mestrado que resultou neste artigo, elaborou o Quadro 1 com discussões encontradas nos estudos de Silva Curado (2018), Vásquez (1968, 2011), Martins (2010), Duarte (2010), Caldart (2009), de Souza e Santos (2015), da BNC-Formação Continuada nº 1 de 2020 e da BNCC.

Quadro 1 – Formação Continuada com Epistemologia da Prática e da *Práxis*

Como é vista a formação continuada de professores	
Com a epistemologia da prática (Educação rural)	Com epistemologia da <i>práxis</i> (Educação do Campo)
Orientada pelo saber prático, elaborado pelo professor em sua atividade docente e experiências de professores com mais tempo na carreira (tutores).	Sólido domínio teórico dos saberes do seu campo disciplinar e curricular de <i>práxis</i> e competência para a transformação desses saberes em situação de prática para desenvolvimento da aprendizagem.
Construção de teoria sobre a prática por meio da ação-reflexão-ação.	Reflexão na perspectiva da <i>práxis</i> , privilegiando a unidade entre teoria e prática. Pensar a função social da educação, da escola e do professor problematizando a escola que temos na tentativa de construção da que queremos.
Foco apenas nos problemas imediatos do chão da sala de aula. Retrata os povos do campo diante da visão do capital de forma estereotipada.	Possibilita a reflexão permanente sobre o cotidiano escolar, sobre sua prática pedagógica e a realidade na qual se dá, estimulando a autonomia docente para equacionar a maioria dos problemas e desafios de competência docente. Formar professores críticos de problemas educacionais e socioculturais. Fortalecimento da resistência educativa. Negar a precarização, ao individualismo e inflexibilidade das práticas bancárias de ensino. Construindo vínculos entre a função social da escola e a função socioambiental da terra. O campo como um lugar de vida e de possibilidades com sujeitos capazes de transformar a sociedade.
Formação em serviço pensada por meio do mundo urbano. Foco na resiliência, para adequar a realidade vivida sem questionamentos e incômodos, trabalhar cada vez mais a serviço do capital. Formação com orientações do governo federal, associações especializadas e inovações educacionais.	Formação crítica construída pelos e com os sujeitos do campo, com desenvolvimento no espaço escolar e/ou fora deste com processo reflexivo que possibilite a análise de questões inerentes à formação continuada, abastecendo-se do diálogo entre as universidades, institutos, os movimentos sociais, comunidade, professores e secretárias de educação.
Aperfeiçoamento profissional de acordo as evidências que recolhe sobre as aprendizagens dos alunos.	Práticas de formação continuada fundamentada pela explicação teórica da realidade e da experiência vivida, nos saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade.
Reflexão sistemática sobre a prática individualizada e foco nas avaliações externas. Responsabilização do professor pelo ensino e pela sua prática.	Pensar o trabalho pedagógico com dimensão coletiva e social, pensando a prática em coletivo, pensando a escola, pensando a comunidade, pensando o mundo, pensando a formação humana como direito.

Fonte: Silva (2021).

Como visto, “a epistemologia da prática profissional é o conjunto das ações educativas e a tomada de decisões com base no conhecimento e no engajamento

profissional” (BRASIL, 2019, n. p.). Na contramão da epistemologia da prática, adotamos a epistemologia da práxis. Para melhor compreensão, Silva (2017, p. 6) define a práxis como ação humana transformadora, prática eivada e nutrida de teoria, por isso capaz de superar os primeiros estágios do pensamento – constatação e compreensão da realidade – para constituir um pensamento novo que, ao ser colocado em prática, pode transformar esta realidade. Assim, Vásquez (1968, p. 108) contextualiza que “[...] fora dela fica a atividade teórica que não se materializa [...] por outro lado não há práxis como atividade puramente material, sem a produção de finalidades e conhecimentos que caracteriza a atividade teórica”. Estamos de acordo que a formação continuada aconteça para o desenvolvimento da prática pedagógica, todavia, como *práxis*, na unidade entre teoria e prática.

Concordamos com a formação continuada que proporcione estudos e debates a respeito da prática social com vistas à compreensão das múltiplas determinações que caracterizam a realidade concreta. Não vemos problema no professor refletir a sua prática, todo profissional tem o direito de repensar e promover o melhoramento contínuo do seu fazer pedagógico. A lacuna encontra-se em refletir exclusivamente sobre os aspectos do dia a dia e instrumentos que permeiam sua prática apenas no chão da sala de aula e em círculos fechados das formações em serviço. Ou seja, a formação com base na epistemologia da prática, vazia de sentidos emancipatórios e da construção da real função da educação.

Resultados da pesquisa a partir do recorte realizado

Com base nesse processo, buscamos investigar o enfoque dado às formações continuadas, nos municípios de Bom Jesus da Lapa, Paratinga, Serra do Ramalho e Sítio do Mato, presente nas falas dos professores do campo. Conforme dito anteriormente, os dados foram coletados por meio de questionários on-line, tendo em vista que a pandemia da Covid-19 nos impossibilitou de fazer uma coleta presencial. O método de análise foi o Materialismo Histórico Dialético, e os sujeitos da pesquisa foram quatro professores que atuam nas escolas do campo em cada rede municipal, além do secretário municipal de educação dos respectivos municípios. Visando manter o sigilo dos nomes dos sujeitos, para os professores utilizamos a sigla P1 a P4; e SEC1 a SEC4 para os secretários municipais de educação, e também as iniciais do município onde os professores ou os secretários trabalham (SR – Serra do Ramalho; BJL – Bom Jesus da Lapa; SM – Sítio do Mato; P – Paratinga).

Uma das questões investigadas foi sobre a realização da formação continuada, cujos resultados apresentamos no Quadro 2.

Quadro 2 – Foco Dado às Formações Continuadas dos Professores do Campo

	Qual o foco que tem sido dado à formação continuada no seu município?	Seu município tem ofertado formação continuada de professores com foco apenas nas avaliações externas, como: PROVA BRASIL, PROVINHA BRASIL e a ANA?
Professores do campo	A experiência é importante para o docente, pois por meio de seu trabalho cotidiano na escola é que ele aprende, reestrutura a aprendizagem, faz descobertas. Portanto, é no ambiente escolar, que ele aprimora sua formação. A educação continuada no município de Serra do Ramalho aproxima as ações de uma lógica educativa de troca de conhecimentos. (P1-SR).	A formação no município é pensada, em um suporte contínuo em todas as atividades que possam aprimorar os conhecimentos dos nossos alunos. Principalmente no desempenho da aprendizagem da leitura e escrita. Assim, fica mais fácil aprofundar conhecimentos para se obter um resultado satisfatório nas avaliações externas citadas. (P1-SR).
	Alfabetização e letramento, avaliações externas, relação escola e família e educação ambiental. (P2 – SM).	Apenas, não. O foco é o desenvolvimento do processo de leitura, escrita e cálculos. (P2 – SM).
	Práticas pedagógicas de alfabetização e letramento, avaliações externas, relações escolas e família e educação ambiental. (P2 – SR).	Não! Abordam as avaliações externas, porém não é específica para ela. (P2 – SR).
	Processo ensino aprendizagem. (P1-SM).	Apesar de esclarecer dúvidas sobre as avaliações externas o foco é sempre a aprendizagem do aluno. (P1-SM).
	Essa questão tem sido desassistida no município. (P2 –P).	Não houve formação continuada para os professores do campo. (P2 –P).
	As formadoras preparam um ambiente propício à troca de experiências a partir de relatos de práticas exitosas das outras colegas. (P2 – BJJ).	Não totalmente. Temos discutidos diversos conteúdos como a função da escola, relação com a família. A maioria das formações são voltadas para avaliação, leitura, escrita e cálculo. (P2 – BJJ).
	Compartilhamento das angústias, pistas, sugestões e possibilidades para melhorar a minha prática. (P2 – BJJ).	Não diretamente. É um contínuo de conteúdos, as abordagens pedagógicas, o desenvolvimento da prática na sala de aula. (P2 – BJJ).

continua...

Secretários de educação	Ano passado o foco era a construção do currículo, depende do diagnóstico que é feito para o ano. Teve um ano que a fragilidade era a educação infantil, então o foco da rede foi a infância, com a formação continuada, o cuidado. (SEC1- SR).	O material utilizado induzia isso, o nome do material foi apoio a Prova Brasil, mas não necessariamente foi o foco. (SEC1- SR).
	A pedagogia Histórico-Crítica, buscando alinhar nosso planejamento, metodologias e avaliação na rede municipal. (SEC2- BJJ).	Sempre buscamos orientar e auxiliar nossa equipe nas aplicações destas avaliações, bem como utilizar os resultados em prol da aprendizagem. (SEC2- BJJ).
	Nos descritores da BNCC e seus componentes curriculares. (SEC3-P).	Sempre, inclusive com a apuração dos rendimentos por disciplina em todas as modalidades de ensino. (SEC3-P).

Fonte: Elaborado pelas autoras com base na pesquisa de campo (2020-2021).

Na visão dos professores, as formações continuadas foram efetivadas em um clima participativo, colaborativo, professores aprendendo com professores, com troca de experiências, de práticas exitosas apontadas como a possibilidade de efetuar um salto qualitativo (CHEPTULIN, 1982) entre o que se faz e o direcionamento do que deve ser feito no exercício da docência. De acordo com o Quadro 2, palavras como pista, sugestões, troca de experiências diante de relatos exitosos, leva-nos a refletir: a experiência que apresento como exitosa se sustenta na reflexão dada pelo coletivo na prática social? Existe essa possibilidade de diálogo ou é apenas um rol de atividades? Analisando o Quadro 2, sete professores expuseram o foco da formação na prática, no entanto, desnuda de teoria, pautada em uma visão dicotômica centrada na separação teoria e prática, em que a segunda possui lógica própria, que independe da teoria. Neste sentido, Vasquez (2011) enfatiza que “na visão de unidade, teoria e prática são dois componentes indissolúveis da *práxis*”.

Não podemos, de forma alguma, desconsiderar a importância da prática dos professores nos processos de formação continuada, tampouco corroborar a busca de soluções imediatas. Esse modelo de formação formatada:

reflete uma perspectiva reducionista e limitadora da formação e do trabalho docente, seja pela primazia de um saber prático, em detrimento da *práxis* seja pela ênfase no desempenho, tornando simplista e fragilizado o processo de formação dos professores, o qual deveria exigir elementos uma competência de ordem intelectual, ética, política, afetiva e estética. (SILVA; CURADO, 2020, p. 119).

A fala dos professores representada no Quadro 2 revela esta perspectiva de caráter reducionista, trazem marcas com fortes indícios de foco nas avaliações externas, sobretudo pelo direcionamento em língua portuguesa e em cálculos matemáticos, situação confirmada no relato dos secretários de educação. Esse reducionismo da formação continuada docente entra em contradição com a política de formação continuada de educadores do campo, discutida no âmbito dos movimentos sociais,

conferências, fóruns e universidades, materializadas nas Diretrizes Operacionais para Educação do Campo (BRASIL, 2002), com debate de ordem intelectual, ética, política, afetiva e estética, como aponta a autora Curado (2020) na citação supracitada.

Percepções dos professores e das professoras do campo em relação às prescrições da BNCC: consensos e dissensos

Buscamos aqui investigar a percepção dos professores sobre a BNCC e seu posicionamento quanto as suas prescrições para o trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas do campo, fundamentado por meio das formações continuadas. Em 2018, o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular – ProBNCC dá início ao processo de implantação da BNCC em colaboração entre os entes federados. Esta ação envolveu diretamente as secretarias de educação do estado e dos municípios e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – Undime. Esta última, com o modelo de formação multiplicadora, em comum acordo com a secretaria de educação estadual, promoveu estudos com técnicos das secretárias municipais e estes repassaram aos professores.

Ao responderem à pergunta sobre a participação em formação continuada fundamentada na BNCC, 14 professores apontaram que participaram e dois não tiveram acesso aos estudos com foco na Base Nacional Comum Curricular ofertado pelas secretarias municipais de educação. Com esta afirmativa, entendemos que, mesmo com a escassez de iniciativas no PAR para financiamento de formação continuada para os municípios, após o golpe em 2016 sofrido pela então Presidenta Dilma Rousseff, eles envolveram seus professores em estudos e debates sobre a BNCC e sua aplicabilidade na sala de aula.

Ao responderem perguntas sobre a formação continuada e como as proposições da BNCC contribuem para o desenvolvimento crítico da sua prática pedagógica, ou mesmo ao tecerem opinião sobre esta Base, relataram se há possibilidade de transformação da realidade, ou avaliaram as prescrições desta para a prática pedagógica na escola do campo, notamos que quase a totalidade das respostas selecionadas tem aceções positivas sobre a BNCC. Porém, com um adendo, três professores com posições contrárias ao que propõe a Base Nacional Comum Curricular.

Quadro 3 – Acepções sobre a formação continuada de professores do campo com fundamento na BNCC

Professores	Formação continuada fundamentada na BNCC	Proposição da BNCC para o desenvolvimento crítico da prática	Opinião sobre a BNCC	BNCC e transformação da realidade	Avaliação das proposições da BNCC para sua prática pedagógica na escola do campo
Ponto de vista favorável	Importante para aprimorar a prática pedagógica. (P1-SR)	A formação com base na BNCC capacita o professor para nortear a ensino, com base em competências e habilidades para a sociedade como um todo. (P1-SR)	É um trabalho voltado para estabelecer diretrizes para o ensino, levando em consideração as particularidades de cada região, procura unificar os conteúdos de forma que em cada ano de ensino os conteúdos caminhem juntos em diversas localidades do país. (P1-SR)	As competências e habilidades caminham para a formação de um ser humano ativo, crítico e consciente da realidade em que está inserido. (P1-SR)	Muito importante (P1-SR)
	É de grande relevância as proposições da BNCC para desenvolvimento da nossa prática pedagógica. (P1-SM)	As compatibilidades desenvolvidas nessas questões da BNCC têm um papel muito importante dentro da nossa prática pedagógica , pois trabalhamos as habilidades e competências dos nossos alunos buscando sempre um trabalho que atenda às questões multidisciplinares. É importante ressaltar que essas ações são aplicadas a partir do desenvolvimento de um conjunto de habilidades. (P1-SM)	Sabemos que a BNCC trabalha a competência como mobilizações do conhecimento e dentro dessas questões têm que levar em questão as habilidades dos nossos alunos. (P1-SM)	Sabemos que a BNCC está voltada para o desenvolvimento das habilidades e competências dos nossos alunos, com isso, podemos entender e desenvolver a aprendizagem dos nossos alunos com mais eficiência dentro da sala de aula. (P1-SM)	Muito importante (P1-SM)

continua...

Ponto de vista favorável	Confesso que no início achei complicado e confuso, mas com o passar do tempo muitas dúvidas estão sendo sanadas. (P2-P)	Por se tratar de algo novo é claro que temos muitas lacunas, perguntas, e por mais que lemos e lemos existem muitos trechos que não entendemos. Ainda temos muito a conhecer sobre a BNCC. Essas informações nos dão suporte de como planejar, como compreender e executar nossos planos seguindo a BNCC.. (P2-P)	A proposta é muito boa, pois visa diminuir as desigualdades de aprendizagem existente no Brasil, onde apresenta habilidades e competências a serem desenvolvidas e alcançadas, visando garantir direitos iguais de aprendizagem para todos os alunos, tanto de escolas públicas quanto privadas, mas há muito a ser discutido, pois existem muitas dúvidas, muitas perguntas que não achamos repostas, principalmente as escolas situadas na zona rural que tem uma realidade diferente da cidade. (P2-P)	A BNCC vem dá ao aluno não só a questão de direito, mas de equidade ao conhecimento. (P2-P)	Muito importante (P2-P)
Ponto de vista contrário e meio termo	Impositiva com pouco espaço para reflexão e criação. (P1-BJL)	Suas propostas não favorecem o trabalho a partir das especificidades de cada escola, impõe a homogeneidade. (P1-BJL)	É excludente, pois ignora a modalidade de Educação do Campo e a EJA. (P1-BJL)	Vejo a BNCC como impositora, pois define as competências que julgam necessárias, obriga as escolas a referenciar. (P1-BJL)	Indiferente (P1-BJL)
	Não respondeu (P2-BJL)	Focada na prática e na participação dos alunos no desenvolvimento dos estudos, pesquisas de campo e trabalho coletivo. (P2-BJL)	Possibilita o professor planejar suas aulas a serem trabalhadas com os alunos parcialmente. Sem atenção ao multisseriado. (P2-BJL)	De forma parcial, pois precisamos de outros elementos para ajudar no planejamento dos planos de aulas. (P2-BJL)	Pouco importante (P2-BJL)

continua...

Ponto de vista contrário e meio termo	Focada na prática. e educação bancária. (P3-BJL)	Aperfeiçoando o professor para a redoma da sala de aula, não há como ser crítico e nem formar estudantes críticos. (P3-BJL)	Sem muito envolvimento com a educação do campo. (P3-BJL)	Sem perspectiva de transformação, me sinto desanimada com tanta cobrança. (P3-BJL)	Pouco importante (P3-BJL)
--	--	---	--	--	---------------------------

Fonte: Pesquisa de campo – questionários respondidos por professores 2020/2021.

A análise dos resultados expostos no Quadro 3, obtidos por meio dos questionários de perguntas abertas, possibilitou observar a forte presença da epistemologia da prática como fator condicionante na formação continuada com fundamento na BNCC. Com a epistemologia da prática, a forma de orientação da formação continuada é no saber prático elaborado pelo professor que organiza seu trabalho com a construção da teoria sobre a prática docente por meio da ação-reflexão-ação, defendida por Schön (2000) e Tardif (2002), com a teoria do professor reflexivo.

No Quadro 3, é possível perceber a ênfase dada à prática pedagógica por 70% dos professores colaboradores da pesquisa. Essa lógica de que a prática solitária pode resolver todos os problemas vivenciados por estudantes e professores do campo é um pensamento ingênuo, o qual se contrapõe à visão de formação no movimento da dialética. É notório que “a prática, ou seja, a atividade intencional humana é, com certeza muito importante, pois é ela quem determina a consciência, porém a transformação da realidade advém de um momento dialético que envolve teoria e prática” (SILVA; CURADO, 2019, p. 60). Em seus estudos, Cheptulin (1982) sinaliza que:

a consciência é, por natureza, ideal, ela é o reflexo, a fotografia, a cópia da realidade existente e a representação, repousando sobre esse reflexo (sob a forma de um sistema de imagens ideais e de relações), da realidade futura, que atualmente ainda não existe. (CHEPTULIN, 1982, p. 104).

A consciência do professor do campo será formada de acordo com suas atitudes e ações na sua classe social, ou seja, com a sua prática na relação entre o trabalho e a comunidade. Seus atos condicionam resultados que serão sempre confrontados pela consciência. Sendo assim, a prática sem unidade com a teoria não constitui transformação de acordo com as necessidades dos homens do campo, devido ao seu foco no saber fazer, que o impede de analisar este direcionamento da técnica pedagógica e os vínculos com a sociedade capitalista, o que reflete as contradições reificadas na boa intenção da oferta de educação de qualidade para todos. A prática pedagógica, por si só, assume o papel de racionalizar ações e, por meio da responsabilidade voltada para instrumentação, qualificar a eficiência do ensino, tornando-o limitado e sem construção crítica da realidade concreta vivida pelos povos do campo.

Esse pragmatismo transforma a formação continuada de professores do campo em laboratório de formatação humana, ou seja, forma professores com visão pragmatista com foco em aprender a ensinar e aprender a aprender, aprender a ser flexível e adaptar-se, como consequência, estudantes com os mesmos moldes conforme preconiza os pilares da educação da Unesco. Por este viés, os professores colaboradores da pesquisa avaliam perfeitamente a formação continuada fundamentada na BNCC, pois em suas falas deixam claro que suas prescrições são importantes para “[...] aprimorar a prática; [...] nortear o ensino com base em competências e habilidades; [...] para o desenvolvimento da prática; [...] eficiência dentro da sala de aula; [...] unificar conteúdos; [...] planejar, compreender e executar planos segundo a BNCC” (P1-SR, P1-SM, P2-P, 2021).

Em análise do Quadro 3, não foi possível encontrar nas exposições dos professores apontamentos para o desenvolvimento do trabalho intelectual docente nas formações fundamentadas pela BNCC, bem como a criticidade sobre a real situação vivida por estudantes, docentes e comunidade. Isso porque essa criticidade precisa estar ancorada na construção histórica dos conhecimentos científicos construídos ao longo dos anos, fundamentados em pesquisas acadêmicas e nas lutas e resistências dos movimentos sociais contra projetos de sociedade excludentes e opressores.

Não temos dúvida que a educação tem a incumbência de preparar seus estudantes para, com competência crítica, inserirem-se no âmbito do trabalho. Ao pensar na educação da classe trabalhadora, a contradição é a preparação centrada no tecnicismo, na meritocracia, no estímulo à competição, na resiliência, na fragmentação científica que reduz a educação à formação de competência, dado o “empobrecimento que incide sobre os fins educacionais, convertidos em meios para uma, cada vez maior, adaptação passiva dos indivíduos às exigências do capital” (MARTINS, 2004, p. 53).

Neste sentido, seria uma alternativa viável a implementação da BNCC para a Educação do Campo? Aos estudantes do campo, qual seria a adaptação necessária ao enfrentamento de situações adversas? Aceitar a oferta de educação desvinculada de sua realidade cultural, geográfica e econômica? Estabelecer como coerente o descontrole do uso de agrotóxicos de modo a agredir e condenar a natureza? Receber educação bancária sem interrogar o latifúndio? De acordo com a autora,

uma política de formação continuada docente deve ter clara e explícita a crítica epistemológica para que se diminua a distância entre o que se propõe e o que se realiza efetivamente, assegurando a coerência entre a ação pedagógica e perspectiva epistemológica assumida. (SILVA; CURADO, 2018, p. 100).

A posição da autora é coerente com a Educação do Campo, precisamos sim refletir sobre o que é proposto e o que é feito nas escolas do campo, isso nos remete a assumir de fato uma educação para o campo e abandonar as escórias da educação rural que perduraram e persistem em sobreviver nas escolas campesinas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atendendo a este recorte, os resultados da pesquisa para serem apresentados neste artigo foram voltados para compreender o foco dado para formação de professores do campo nos municípios de Bom Jesus da Lapa, Serra do Ramalho, Paratinga e Sítio do Mato, tendo em vista as contradições da BNCC. No que diz respeito às formações vivenciadas pelos professores do campo, em suas declarações foram evidenciados os seguintes aspectos: a) apresentaram foco na epistemologia da prática pedagógica, condicionada a problemas que surgem no cotidiano da sala de aula, troca de conhecimentos, relatos de experiências exitosas e compartilhamento de angústias; b) formação concentrada nos conhecimentos essenciais: português e matemática (leitura, escrita e cálculo) com preparação para as avaliações externas; e c) carência de formação continuada específica para a Educação do Campo.

Em relação às formações continuadas e às prescrições da Base Nacional Comum Curricular, de acordo a visão de 70% dos professores, são importantes para aprimorar e desenvolver a prática, trabalhar com conteúdos padronizados, ou seja, fortalecer a centralidade na epistemologia da prática acrescida do desafio da resiliência e adaptação docente. No entanto, 30% dos professores do campo que participaram da pesquisa avaliaram as prescrições da BNCC para a formação continuada como impositiva, educação bancária, sem espaço para reflexão, excludente, sem respeito à heterogeneidade das classes multisseriadas.

Encontramos nestas declarações contradições acerca das quais a Educação do Campo tem posicionamento contrário. Como superação, é proposta uma nova direção para reverter a imposição de uma educação bancária; para isso é necessário estudo e pesquisa sobre a Educação do Campo, uma educação dialógica, com propostas construídas com os povos do campo, com os coletivos e com as academias. Para a carência de reflexão, sem percepção dos problemas sociais, é necessário pensar a educação por meio do debate, da pesquisa e dos enfrentamentos à ideologia excludente da sociedade capitalista, bem como a luta pela construção de um projeto de educação livre de alienação e com consciência socioambiental. Acerca da centralidade na epistemologia da prática, apontamos a *práxis* com a valorização dos conhecimentos construídos pela humanidade ao longo do tempo e a unidade teoria e prática.

Artigo recebido em: 31/01/2022

Aprovado para publicação em: 17/05/2022

CONTINUING TRAINING OF RURAL TEACHERS: A REFLECTION ON THE CONTRADICTIONS OF THE NATIONAL COMMON CURRICULAR BASE (BNCC)

ABSTRACT: The continuing education of rural teachers is considered essential for the construction of the identity of being a teacher and for the construction of an education proposal aimed at peasant development. This formative space, which takes place both in service, in the school space, and outside it, in universities, institutes and social movements, is considered as a territory of dispute and power. In an effort to understand, we discussed continuing education and its

relationship between theory and practice in the resolutions and prescriptions of the National Common Curricular Base (BNCC) in the light of the category of analysis “contradiction”, of the dialectical materialism method. Finally, regarding the centrality in the epistemology of practice marked by rural education, we point to praxis with the appreciation of the knowledge built by humanity and the unity of theory and practice. For this, we used a literature review, document analysis and data collected through questionnaires with education secretaries and field teachers in the municipalities surveyed. The results point to formations focused on the epistemology of pedagogical practice, conditioned to problems that arise in the daily life of the classroom, Exchange of knowledge, reposts of successful experiences and sharing of anxieties; training focused on essential knowledge: Portuguese and mathematics (Reading, writing and calculation) with preparation for external assessments and) lack of specific continuing training for Rural Education. Finally, regarding the centrality in the epistemology of practice marked by rural education, we point to práxis with the knowlwdgw built by humanity and the unity of theory and practice.

KEYWORDS: Rural Education. Continuing Training. Practice and Praxis.

FORMACIÓN CONTINUA DE MAESTROS DEL CAMPO: UNA REFLEXIÓN SOBRE LAS CONTRADICCIONES DE LA BASE NACIONAL COMÚN CURRICULAR (BNCC)

RESUMEN: La formación continua de los docentes rurales se considera fundamental para la construcción de la identidad del ser docente y para la construcción de una propuesta educativa orientada al desarrollo campesino. Este espacio formativo, que se desarrolla tanto en el servicio, en el espacio escolar, como fuera de él, en universidades, institutos y movimientos sociales, es considerado como un territorio de disputa y poder. En un esfuerzo por comprender, discutimos la educación permanente y su relación entre teoría y práctica en las resoluciones y prescripciones de la Base Nacional Común Curricular (BNCC) a la luz de la categoría de análisis “contradicción”, del método del materialismo dialéctico. Para ello, se utilizó una revisión bibliográfica, análisis de documentos y datos recolectados a través de cuestionarios con secretarios de educación y docentes de campo en los municipios encuestados. Los resultados apuntan a formaciones enfocadas en la epistemología de la práctica pedagógica, condicionadas a problemas que se presentan en el cotidiano del aula, inetrncmbio de saberes, relatos de experiencias exitosas y compartir angustias; formación enfocada en conocimientos esenciales: portugués y matemáticas (lectura, escritura y cálculo) con preparación para evaluaciones externas y) falta de formación continua específica para la Educación Rural. Finalmente, em cuanto a la centralidade em la epistemología de la práctica marcada por la educación rural, apuntamos a la práxis con la valoración del saber construído por la humanidad y la unñidad de teoría y práctica.

PALABRAS CLAVE: Educación del Campo. Formación Continua. Práctica y Praxis.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. M. I. Desafios e perspectivas na Formação de educadores: Reflexões a partir do curso de Licenciatura em educação do campo Desenvolvido na FAE/UFMG. *In*: MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. B. M. **Desafios e perspectivas na formação de educadores: reflexões a partir da licenciatura em educação do campo da Universidade de Brasília. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 369-388.

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. Por uma educação do campo. *In*: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). **Por uma educação do campo.** 5. Ed. – Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011. p. 27.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP Nº 2/ 2017.** Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. – Brasília. 2017.

Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DED EZEMBRODE2017.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº1, de 27 de outubro de 2020.** Brasília, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/135951rcp002-19/file>. Acesso em 5 de maio de 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2, e 20 de dezembro de 2019.** Brasília, 2019. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 5 maio 2021.

BRASIL. INEP. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.** 2020. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dadosabertos/indicadores-educacionais/percentual-de-docentes-com>>. Acesso em: 05 jun. 2020.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº. 1/2002. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.** Brasília: SECAD, 2002.

CALDART, R. S. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/tes/a/z6LjzpG6H8ghXxbGtMsYG3f/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 23 maio 2020.

CHEPTULIN, A. **A Dialética Materialista: Categoria e Leis da Dialética.** São Paulo: Editora Alfa-Omega, 1982.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. 2ª ed., São Paulo: Paz e Terra, 1976.

MARTINS, L. M. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências.

In: DUARTE, N. (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 53-73.

MARTINS, L. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. Apoio técnico Ana Carolina Galvão Marsiglia. – São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

SANTOS, A. R. dos. Internacionalização da pesquisa e produção do conhecimento sobre educação do campo da área da educação na região Nordeste (2013-2020). **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 16, n. 43, p. 196-228, Edição Especial, 2020.

SANTOS, A. R. dos.; SOUZA, M. A. de. Formação docente na perspectiva da educação do campo e em confronto com a educação rural. *In*: Congresso Nacional de Educação, 12, 2015, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: PUCPR, 2015, p. 37792-377808.

SAVIANI, D. A Pedagogia Histórico-Crítica na Educação do Campo. *In*: BASSO, J. D.; NETO, J. L. dos S.; BEZERRA, M. C. dos S. (org.). **Pedagogia histórico-crítica e educação no campo: história, desafios e perspectivas atuais**. São Carlos: Pedro & João Editores e Navegando, 2016. p. 22.

SCHÖN, Donald. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SILVA, K. A. C. P. C. da. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018.

SILVA, K. A. C. P. C. da. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítica emancipadora. **Revista Perspectiva**, v. 26, n. 01, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2018v36n1p330>>. Acesso em: 22 ago. 2020.

SILVA, L. R.; SANTOS, A. R. dos.; SOUZA, D. A. Os desafios do ensino remoto na educação do campo. **Revista de Políticas Públicas e Gestão Educacional (POLIGES)**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 40-65, 2020. DOI: 10.22481/poliges.v1i1.8263.

SILVA, C. B. **Políticas públicas para formação continuada de professores do campo no âmbito do Plano de Ações Articuladas (PAR): uma reflexão sobre as contradições da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, Bahia, 2021.

SILVA, C. B. da, SANTOS, A. R. dos.

SÍTIO DO MATO. **Lei Municipal nº 243, de junho de 2015.** Aprova o Plano Municipal de Educação – PME do Município de Sítio do Mato, em consonância com a Lei 13.005/2014 que trata do Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências, 2015.

TARDIF, M. **Saberes docentes:** formação profissional. Petrólis (RJ): Vozes, 2002.

VÁSQUEZ, A. **Filosofia da práxis.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

VÁSQUEZ, A. **Filosofia da práxis.** 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

CLÁUDIA BATISTA DA SILVA: Mestre pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Pesquisadora pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos sociais e Educação do Campo e Cidade - Gepemdecc. Coordenadora da Secretaria Municipal de Educação de Bom Jesus da Lapa.

Orcid: <https://orcid.org/000-0002-9307-0707>

E-mail: silvaclaudia64@yahoo.com

ARLETE RAMOS DOS SANTOS: Pós-doutorado em Educação e movimentos sociais; doutorado e mestrado em Educação pela UFMG; Profa. Titular da Uesb; Profa. do Programa de Pós-graduação em Educação da UESB e da UESC; coordenadora da Rede Latino-americana de Educação do Campo e Movimentos sociais; coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Movimentos sociais e Educação do Campo e Cidade - Gepemdecc.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0217-3805>

E-mail: arlerp@hotmail.com

Este periódico utiliza a licença *Creative Commons Attribution 3.0*, para periódicos de acesso aberto (*Open Archives Initiative - OAI*).

O DIREITO À EDUCAÇÃO DO CAMPO NA POLÍTICA DE FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: AVANÇOS E LIMITES A PARTIR DAS POLÍTICAS DE FUNDOS REDISTRIBUTIVOS

CACILDA RODRIGUES CAVALCANTI

Universidade Federal do Maranhão (UFMA), São Luís, Maranhão, Brasil

JOÃO PAULO MARRA DANTAS

Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Goiás, Brasil

RESUMO: Nas duas últimas décadas, a política de financiamento da educação básica no Brasil incorporou importantes mecanismos redistributivos, visando diminuir as desigualdades na oferta de educação que comprometem a garantia do direito à educação, em condições de equidade e qualidade. Neste artigo, analisa-se a garantia do direito à educação aos povos do campo após o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério, implementado em 1997, considerando-se o valor/aluno/ano do Fundef, Fundeb e do CAQ, além de dados das condições de oferta de educação básica nas áreas rurais. Apresentam-se evidências de que a política de financiamento incorporou mecanismos de diferenciação positiva para a educação no campo, mas estes não foram suficientes para a melhoria das condições de oferta.

PALAVRAS-CHAVE: Educação do Campo. Financiamento da Educação. Direito à Educação. Educação Básica.

INTRODUÇÃO

A determinação do direito à educação e o correspondente dever do Estado em garanti-lo, pela Constituição de 1988, conduziu a diversas políticas na perspectiva de ampliação da oferta de educação básica, especialmente, para os grupos que, ao longo da história da educação brasileira, tiveram esse acesso negado, a exemplo dos povos do campo.

Entre essas políticas, o financiamento da educação, em condições de equidade¹ e qualidade², tem sido considerado o componente fundamental para que se garanta o direito à educação a todas e todos. Em um país marcado por grande diversidade e profundas desigualdades sociais, se faz necessário que a política de financiamento da educação incorpore mecanismos redistributivos, capazes de corrigir os déficits históricos que determinaram, e ainda determinam, a exclusão social de milhões de brasileiros do direito fundamental à educação, entre os quais se encontram os povos do campo.

Ao longo da história da educação brasileira, a política de financiamento da educação se desenvolveu dentro dos limites de recursos disponíveis no orçamento público, evidenciando poucos esforços na direção de ampliar o montante de recursos que garantissem padrões mínimos de qualidade, conforme prescreve a LDB nº 9.394/1996. A partir de 1997, com a implementação do Fundo de Manutenção e

Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do magistério – Fundef (aprovado pela lei nº 9.424/1996), a política de financiamento começou, lentamente, a incorporar mecanismos capazes de alterar as desigualdades na oferta de educação básica. Entre esses mecanismos estão inseridos fatores de ponderação acima de um inteiro para calcular o valor/aluno/ano do Fundef/Fundeb e a criação de parâmetros diferenciados de cálculo de valores *per capita* nos programas de assistência financeira da União para as matrículas localizadas no campo.

Este artigo avalia a garantia do direito à educação aos povos do campo após a política de fundos contábeis redistributivos para o financiamento da educação, que se inicia em 1997 com a implementação do Fundef. Os dados apresentados neste artigo foram produzidos a partir da confluência de duas pesquisas do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Políticas Públicas de Educação (GEPPE): uma sobre a política de assistência financeira da União aos entes federados subnacionais na oferta de educação básica, que vem sendo desenvolvida desde 2017, e outra sobre o mapeamento das políticas públicas de educação do campo, que teve início no ano de 2021. As pesquisas combinam métodos quantitativos e qualitativos, apoiados na abordagem materialista histórico-dialética, por meio da qual se busca a análise crítica dos dados, considerando-se a historicidade e as múltiplas determinações dos fenômenos concretos, dos quais os dados numéricos são apenas expressão.

Na perspectiva de cumprir seu objetivo, o artigo inicia com uma breve incursão pela abordagem da especificidade da educação do campo sob a ótica do direito social, para em seguida analisar o financiamento da educação no campo brasileiro nas duas últimas décadas, a partir de dados do Fundef, Fundeb, do Custo Aluno Qualidade Inicial e dados do Censo Escolar sobre a oferta de educação nas áreas rurais.

EDUCAÇÃO DO CAMPO: DIREITO NOSSO, DEVER DO ESTADO!

As lutas pelo direito à terra conduziram os movimentos camponeses à luta pelo direito à educação. Em que pese a negação do direito à educação no ordenamento jurídico brasileiro, seja pelo silenciamento ou pelo estabelecimento de condicionalidades para o acesso à educação formal, os povos do campo construíram muitas formas de garanti-la, que vão desde ações de educação popular até a garantia de políticas públicas construídas e administradas nos aparelhos de Estado.

No ordenamento jurídico brasileiro, a educação assume a condição de direito social na Constituição Federal de 1934, em parte, influenciada pelo movimento renovador da educação e pelo pensamento liberal que vinham ganhando contornos no Brasil com o advento da República. Nessa perspectiva, a ação do Estado na garantia desse direito se deu articulada ao projeto de desenvolvimento da economia capitalista, portanto, de forma bastante desigual, conforme o lugar social de cada um e os interesses do capital. Considerando que o projeto de desenvolvimento das forças produtivas, especialmente a partir do século XX, se concentrou nas cidades, a oferta da educação aos camponeses não fez parte dos esforços do Estado na organização dos sistemas públicos de educação.

Desse modo, a proclamação do direito à educação nas diversas Constituições Federais e nas leis educacionais que se seguiram não foi suficiente para garantir a oferta de educação na extensa zona rural do país, pois, como alerta Bobbio (1992):

Uma coisa é proclamar esse direito, outra é desfrutá-lo efetivamente. A linguagem dos direitos tem indubitavelmente uma grande função prática, que é emprestar uma força particular às reivindicações dos movimentos que demandam para si e para os outros a satisfação de novos carecimentos materiais e morais; mas ela se torna enganadora se obscurecer ou ocultar a diferença entre o direito reivindicado e o direito reconhecido e protegido. (BOBBIO, 1992, p. 10).

A formalidade da garantia do direito à educação na legislação brasileira, de fato, obscureceu a ausência de educação ou conduziu à sua oferta amplamente precarizada nas áreas rurais do país. O direito à educação, incorporado na legislação como um princípio universalista de caráter genérico e abstrato, isto é, sem incorporar mecanismos de especificação do direito, revelou-se um privilégio das classes abastadas e um mecanismo de reprodução das desigualdades sociais, das quais o campo tem sido, historicamente, uma grande expressão. Assim, a determinação geral do direito à educação no Brasil não incorporou medidas que pudessem conduzir a atuação do Estado nas condições específicas que promovem as desigualdades de oportunidades e de condições concretas dos portadores de tal direito. Nesse sentido, Cury (2002) adverte que:

[...] a ligação entre o direito à educação escolar e a democracia terá a legislação como um de seus suportes e invocará o Estado como provedor desse bem, seja para garantir a igualdade de oportunidades, seja para, uma vez mantido esse objetivo, intervir no domínio das desigualdades, que nascem do conflito da distribuição capitalista da riqueza, e progressivamente reduzir as desigualdades. A intervenção tornar-se-á mais concreta quando da associação entre gratuidade e obrigatoriedade, já que a obrigatoriedade é um modo de sobrepor uma função social relevante e imprescindível de uma democracia a um direito civil. (CURY, 2002, p. 249).

Logo, a garantia do direito à educação exige que este se faça no plano da dialética entre universalidade e especificidade do direito. Como advoga Cury (2002), se a igualdade é um princípio importante para nortear a educação como direito humano universal, a diferença é o princípio que nos conduz à efetividade do direito em uma sociedade diversa e desigual, configurando-o, de fato, como direito social. Em países marcados por grandes desigualdades sociais tem-se o desafio de construir políticas sociais que reconheçam as diferenças e considerem as condições concretas dos sujeitos que produzem desigualdades sociais sem cair na abordagem individualista, o que significa colocar a luta pela especificação do direito no quadro da luta por transformações sociais, superando a abordagem liberal de ascensão social pelas

condições e esforços individuais que reproduzem as desigualdades sociais, a exemplo das políticas meritocráticas.

A determinação do direito social como o direito que exige a ação do Estado precisa, portanto, ser acompanhada da definição das responsabilidades dos governos em matéria de educação, da garantia da gratuidade e das condições específicas, que levem em conta a realidade concreta dos sujeitos de direito. São justamente esses aspectos que foram incorporados, ainda que com certos limites, na LDB nº 9.394/1996 e abriram caminhos para lutas em torno de políticas educacionais pensadas e implementadas com base nas condições específicas para a efetividade do direito. Tais aspectos possibilitaram considerar as condições concretas da oferta da educação para os sujeitos que vivem no e do campo.

A LDB nº 9.394/1996, ao definir o direito à educação, o vinculou ao dever do Estado em garanti-lo, introduzindo um sistema de divisão de responsabilidades dos governos com a oferta de educação, bem como definindo fontes claras de recursos financeiros para a educação; também definiu a etapa a ser ofertada gratuitamente e que deveria ser objeto de priorização com fins de universalização; estabeleceu ainda a vinculação do direito à educação a condições de qualidade e equidade na oferta educacional. Essas garantias abriram espaços para lutas da sociedade em torno da educação que, gradativamente, resultaram em ampliação da obrigatoriedade da faixa etária, que passou de 7 a 14 anos (quando da aprovação da LDB em 1996) para 4 a 17 anos e, conseqüentemente, em aperfeiçoamento da política de financiamento da educação.

Além disso, a legislação incorporou determinadas especificidades da oferta da educação, tanto em forma de modalidades de educação como em forma de reconhecimento de algumas especificidades a serem consideradas pelos sistemas de ensino, a exemplo do Art. 23, que possibilitou diversas formas de organização da educação básica, tais como "séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados" (BRASIL, 1996, Art. 23); e do Art. 28, que estabeleceu que:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996, Art. 28).

As duas últimas décadas foram férteis em debates e proposições na direção da ampliação do direito à educação aos sujeitos que vivem no e do campo brasileiro. Na segunda metade da década de 1990, após a aprovação da LDB nº 9.394, a educação básica ofertada nas escolas do campo estava relativamente limitada aos anos iniciais do ensino fundamental. Ressalta-se que o primeiro censo escolar divulgado pelo Inep, em

1995, não trazia sequer informações sobre a oferta de educação nas áreas rurais brasileiras, o que mostra a invisibilidade dos povos do campo na agenda da política pública de educação do Estado. Somente em 1997 essa informação passa a ser disponibilizada e se pôde observar a dívida histórica do Estado brasileiro na oferta de educação aos povos do campo.

Quadro 1 – Matrícula na educação básica na zona rural em relação ao total (Brasil, 1997)

Etapa da Educação Básica	Total	Rural	%
Pré-escola	4.292.208	667.693	15,6%
Ensino Fundamental Anos Iniciais	20.568.128	5.330.407	25,9%
Ensino Fundamental Anos Finais	13.661.260	736.761	5,4%
Ensino Médio	6.405.057	72.816	1,1%

Fonte: Censo Escolar de 1997/INEP. Elaborado pelos autores.

Os dados indicam que, prestes a entrar no século XXI, para a maioria dos sujeitos do campo, a oferta de educação básica terminava nas quatro primeiras séries do ensino fundamental. A continuidade do estudo a partir daí dependia do transporte escolar; da mudança dos adolescentes para morar na cidade, em geral, trocando serviços domésticos pela moradia; ou da mudança de toda a família para a periferia das cidades, o que foi conduzindo, em muitos lugares, ao esvaziamento do campo do camponês e ampliando o espaço do campo para o agronegócio.

A pouca oferta de educação básica no campo, bem como as péssimas condições da oferta, em espaços improvisados, professores com pouca formação e a negação do campo no currículo passaram a ser objeto de maior atenção de governos, organismos internacionais e também de movimentos sociais. Assim, a universalização da educação elementar foi motivada amplamente pelas determinações de garantia do direito à educação da LDB nº 9.394/1996, bem como pelas consequentes campanhas e compromissos internacionais assumidos pelo governo brasileiro.

No entanto, cabe observar que a ação dos movimentos camponeses e de governos e organismos internacionais se movimentavam em direções distintas. De um lado, movimentos sociais do campo trabalhavam na perspectiva de construir um projeto educativo emancipatório aliado a um projeto societário do campo para os camponeses, na perspectiva da transformação social, o que implica na ampliação da oferta da educação articulada a mudanças de métodos e conteúdos, e a um conjunto de políticas estruturantes de desenvolvimento do campo. De outro, organismos internacionais buscavam ampliar a oferta da educação no campo integrada ao projeto de manutenção da sociedade capitalista, logo uma oferta de educação limitada ao ensino fundamental e sem questionar o *status quo*, expressa, principalmente, em políticas como o programa escola ativa, a nucleação de escolas e o transporte escolar.

As análises, denúncias e lutas dos movimentos sociais camponeses, já no fim da década de 1990, conduziram à conquista de importantes marcos normativos e de algumas políticas específicas na direção de políticas de educação do campo. No contexto de maior diálogo entre movimentos sociais e governo federal, foram provadas, pelo Conselho Nacional de Educação, a Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo; a

Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008, que estabeleceu diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo; o Parecer CNE/CEB nº 1/2006, de 1º de fevereiro de 2006, que estabeleceu os dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA); o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispôs sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária; e o Parecer CNE/CP nº 22/2020, de 8 de dezembro de 2020, que aprovou as Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior.

Ao lado desses importantes instrumentos normativos, algumas políticas foram conquistadas, sendo a primeira delas o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, que abriu caminhos pra outras políticas, tais como o Saberes da Terra/Projovem Campo; o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo); o Programa Escola da Terra, e muitas outras políticas que foram sendo construídas no âmbito de governos estaduais e municipais.

Essas políticas, conquistadas em processos contraditórios típicos do Estado capitalista, têm em comum o caráter contra-hegemônico, enraizado nos ideais políticos libertadores e nas experiências concretas dos movimentos camponeses. Logo, enfrentam limites para se efetivarem na estrutura administrativa do Estado capitalista, justamente porque incorporam princípios, mecanismos e procedimentos que entram em conflito com o *modus operandi* das políticas públicas do Estado capitalista. Esses limites são tanto de ordem política quanto de ordem administrativa, considerando os procedimentos padrões da burocracia capitalista, especialmente, aqueles que envolvem o financiamento da educação.

Entre as várias demandas e lutas do movimento da educação do campo, está a luta por uma política de financiamento que considere o déficit histórico e as especificidades da oferta da educação no campo. Desde 1997, o Brasil vem experimentando diversos ajustes na política de financiamento da educação básica, visando à ampliação do direito à educação. Na seção seguinte, buscamos avaliar se houve o reconhecimento das condições específicas do campo na política de financiamento da educação, de modo a criar condições para se avançar na efetividade do direito à educação no campo.

AVANÇOS E LIMITES DO FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO PARA A GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO BÁSICA NO E DO CAMPO

Desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, a política de financiamento da educação básica no Brasil passou por diversos aperfeiçoamentos, sendo o mais significativo deles a política de fundos, implementada por meio da EC nº 14/1996, da EC nº 59/1996 e da EC 108/2020. Nesta seção, pretende-se identificar o lugar da educação do campo na política de financiamento da educação básica e fazer uma breve análise do alcance dessa política nas condições de oferta da educação no campo brasileiro.

O financiamento da educação básica no Brasil é composto, principalmente, por recursos oriundos da receita de impostos, do salário-educação e dos royalties do petróleo e gás. Além dessas fontes principais, há recursos oriundos de fontes menores como o FUST, a loteria federal, de transferências voluntárias, convênios, doações, entre outras que passam a ser instituídas pelos governos. A CF/1988 determinou que da receita de impostos da União, 18% sejam aplicados em educação; e da receita dos estados e municípios, sejam destinados 25%. O salário-educação, por sua vez, é distribuído igualmente entre os três entes federados (1/3 para cada um) na base de 90% do total arrecadado³. Dos recursos oriundos dos *royalties* do petróleo, 75% devem ser destinados à educação até que se atinjam as metas do PNE 2014-2024⁴. O conjunto desses recursos forma o bolo orçamentário da educação básica.

Mas qual tem sido o lugar da educação do campo nessa política de financiamento? Quais os principais recursos previstos para garantir o direito à educação aos sujeitos do campo e o que esses recursos representam?

Desde a promulgação da LDB nº 9.394/1996, a política de financiamento da educação básica incorporou alguns mecanismos para garantir recursos específicos e diferenciados na perspectiva de correção das desigualdades na oferta da educação básica, incluindo o campo. Deve-se observar que não é tarefa fácil mapear os recursos destinados à promoção da educação do campo, pois a maioria das políticas não tem essa definição clara. Para além dos fundos redistributivos que consideram a matrícula específica no campo, sendo possível identificar contabilmente esse destino, há também programas específicos para a educação do campo. São esses os considerados no quadro a seguir. Porém, deve-se registrar que, de um modo geral, os recursos de todas as fontes estão disponíveis para a educação do campo.

Quadro 2 – Políticas de financiamento da educação básica que possuem mecanismo de destinação de recursos específicos para a educação do campo

Políticas	Mecanismo em favor da educação do campo	Escopo da ação
Fundef	- Valor/aluno maior para matrículas localizadas em áreas rurais	- Ensino Fundamental
Fundeb	- Valor/aluno maior para matrículas localizadas em áreas rurais - Valor/aluno maior para matrículas localizadas em escolas indígenas e quilombolas	- Ensino Fundamental - Ensino Médio
Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)	- Valor per capita maior para matrículas localizadas em áreas indígenas e remanescentes de quilombos;	- Educação Básica
Programa Nacional de Transporte do Escolar (PNATE)	- Recurso destinado ao atendimento de alunos residentes em áreas rurais que utilizam transporte escolar	- Educação Básica
Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)	- Valor Fixo/ano (VF) por escolas Rurais 2 x VF e Valor Variável por matrícula rural 3 x VF	- Educação Básica

continua...

Projovem Campo	- Recurso destinado ao atendimento de jovens residentes no campo	- EJA de Ensino Fundamental
Pronacampo	- Recurso destinado ao atendimento às escolas do campo	- Educação Básica
Pronatec-Campo	- Recurso destinado ao atendimento de jovens residentes no campo	- Educação Profissional de nível técnico

Fonte: FNDE/Legislação, 2022. Elaborado pelos autores.

Observando-se o quadro acima, constata-se que não houve, por parte do governo federal, esforços em desenvolver políticas para fomentar a educação infantil e o ensino médio, ficando estas etapas e modalidades de ensino dependentes da ação dos governos estaduais e municipais.

É importante registrar que no caso da educação profissional, embora o Pronatec-Campo tenha sido lançado no conjunto das ações do Pronacampo, no ano de 2012, o sistema de informação sobre liberação de recursos do FNDE (Sigefweb), utilizado neste estudo, não identifica esse programa em sua especificidade. O que nos leva a inferir que o recurso está inserido no Pronatec, de um modo geral, o que impossibilita a identificação do montante de recursos liberados por esse programa para a educação do campo.

Deve-se ainda registrar o fato de que os recursos do PNATE, embora possam contribuir para a oferta de educação para as crianças, adolescentes e jovens do campo, vão na contramão da garantia desse direito no lugar em que vivem.

Outro aspecto que deve ser observado se refere ao Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Embora este programa possua parâmetros de cálculos de recursos com uma diferenciação significativa em favor das escolas do campo, seus critérios para recebimento dos recursos representam limites para essas escolas. Para receber os recursos diretamente do PDDE, as escolas devem possuir Unidades Executoras próprias, no entanto, a Resolução que regulamenta o PDDE desobriga essa necessidade para as escolas com até 50 alunos, caso de grande parte das escolas do campo, sendo os recursos relativos a essas escolas repassados para as Entidades Executoras (Secretarias de educação ou Prefeituras), com algumas restrições, conforme explicitado no Art. 14 da Resolução do FNDE nº 15, de 16 de setembro de 2021.

Art. 14

[...]

§ 1º O montante devido às escolas públicas sem UEx será calculado considerando apenas o valor variável a que se refere o caput deste artigo.

[...]

§ 5º As escolas públicas com até 50 (cinquenta) estudantes matriculados na educação básica que não possuírem UEx somente serão beneficiadas com recursos de custeio. (BRASIL, 2021, Art. 14).

Assim, essas determinações implicam em perdas significativas de recursos para as escolas rurais que não tem UEx, cuja destinação dos recursos, além de ser inferior às demais, fica dependente da ação do órgão gestor da educação.

A maior contribuição para a oferta da educação no campo vem dos fundos redistributivos. No entanto, tais fundos também têm manifestado limites para a ampliação desse direito em condições de qualidade e equidade, conforme prescreve a legislação e pretendemos mostrar nesta seção.

O Fundef, aprovado pela EC nº 14/1996 e regulamentado pela Lei nº 9.424/1996, constituiu o primeiro fundo redistributivo de recursos da receita de impostos para a educação básica. No entanto, nos marcos da determinação da LDB, na época, quanto à etapa obrigatória, este fundo ficou restrito ao ensino fundamental. Ainda assim, incorporou um importante mecanismo que deveria repercutir positivamente para a garantia da oferta de ensino fundamental nas áreas rurais que, como se pode observar no Quadro 1, era bastante limitada. A lei nº 9.424/1996, no § 1º do seu Art. 2º, definiu os parâmetros que deveriam ser considerados no cálculo do valor/aluno/ano, conforme segue:

§ 1º A distribuição dos recursos, no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, dar-se-á, entre o Governo Estadual e os Governos Municipais, na proporção do número de alunos matriculados anualmente nas escolas cadastradas das respectivas redes de ensino, considerando-se para esse fim:

I - as matrículas da 1ª a 8ª séries do ensino fundamental;

§ 2º A distribuição a que se refere o parágrafo anterior, a partir de 1998, deverá considerar, ainda, a diferenciação de custo por aluno, segundo os níveis de ensino e tipos de estabelecimento, adotando-se a metodologia de cálculo e as correspondentes ponderações, de acordo com os seguintes componentes:

I - 1ª a 4ª séries;

II - 5ª a 8ª séries;

III - estabelecimentos de ensino especial;

IV - escolas rurais. (BRASIL, 1996, Art. 2º).

No entanto, durante oito anos (1997 a 2004) a matrícula da zona rural não foi computada diferenciadamente, de acordo com a determinação legal, conforme se pode observar no quadro a seguir.

Quadro 3 – Valor/aluno/ano do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – 1997 a 2006

Ano	Valor/aluno 1ª a 4ª série		Valor/aluno 5ª a 8ª série		Valor/aluno – ensino especial	Legislação
	Matrícula Urbana	Matrícula Rural	Matrícula Urbana	Matrícula Rural		
1997	300,00	300,00	300,00	300,00	300,00	Lei nº 9.424, de 24/12/1996
1998	315,00	315,00	315,00	315,00	315,00	Decreto nº 2.440, de 23/12/1997

continua...

1999	315,00	315,00	315,00	315,00	315,00	Decreto nº 2.935, de 11/01/1999
2000	333,00	333,00	349,65	349,65	349,65	Decreto nº 3.326, de 31/12/1999
2001	363,00	363,00	381,15	381,15	381,15	Decreto nº 3.742, de 01/02/2001
2002	418,00	418,00	438,90	438,90	438,90	Decreto nº 4.103, de 24/01/2002
2003*	446,00 462,00	446,00 462,00	468,30 485,10	468,30 485,10	468,30 485,10	Decreto nº 4.580, de 24/01/2003; Decreto nº 4.861, de 20/10/2003
2004	537,71	537,71	564,60	564,60	564,60	Decreto nº 4.966, de 30/01/2004
2005	620,56	632,97	651,59	664,00	664,00	Decreto nº 5.374, de 17/02/2005
2006	682,60	696,25	716,73	730,38	730,38	Decreto nº 5.690 de 03/02/2006

Fonte: Disponível em: <<http://www4.planalto.gov.br/legislacao>>. Elaborado pelos autores. * No ano de 2003, os valores determinados inicialmente foram atualizados pelo Decreto nº 4.861, de 20/10/2003.

O não cumprimento da lei por oito anos implicou em significativa perda de recursos para financiar a educação no campo, afetando, principalmente as regiões Norte e Nordeste que, na época, concentravam (e ainda concentram) a maior matrícula nas áreas rurais.

Com o Fundeb, que passou a abarcar toda a educação básica, avançou-se também na consideração das especificidades da oferta da educação, incorporando fatores de ponderação maior que o valor inteiro não somente para as matrículas em áreas rurais nos anos iniciais (que variou de 1,05 a 1,15) e nos anos finais do ensino fundamental (1,10), mas também para o ensino médio (1,25 a 1,30). Além disso, foram consideradas diferenciadamente as matrículas na educação indígena e em áreas quilombolas (1,20). Esse mecanismo propiciou que, ao longo dos 14 anos de vigência do Fundeb, os sistemas de ensino, especialmente os municipais, recebessem um aporte maior de recursos financeiros destinados à oferta de educação básica do campo.

Quadro 4 – Valor/aluno/ano do Fundo de Manutenção de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação em anos selecionados (pares) – 2008 a 2020

Ano	Ens. Fund Séries Iniciais		Ens. Fund. Séries Finais		Ensino Médio		Indígena/Quilombola
	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	
2008	1.137,30	1.194,16	1.251,03	1.307,89	1.364,76	1.421,62	1.364,76
2010	1.415,97	1.628,37	1.557,57	1.699,17	1.699,17	1.769,96	1.699,17
2012	2.096,68	2.411,19	2.306,35	2.516,02	2.516,02	2.725,69	2.516,02
2014	2.022,51	2.325,89	2.224,76	2.427,01	2.427,01	2.629,27	2.427,01
2016	2.739,87	3.150,85	3.013,85	3.287,84	3.424,83	3.561,83	3.287,84
2018	3.016,67	3.469,17	3.318,34	3.620,01	3.770,84	3.921,67	3.620,01
2020	3.349,56	3.852,00	3.684,5	4.019,48	4.186,95	4.354,43	4.019,48

Fonte: FNDE/Legislação, 2022. Elaborado pelos autores.

Conforme se pode observar, os novos parâmetros adotados pelo Fundeb significaram um avanço considerável no aumento do valor/aluno ao longo de sua vigência, especialmente, em relação ao ensino médio, cujo valor/aluno chegou a 30% a mais que o valor padrão (séries iniciais do ensino fundamental urbano).

Porém, se considerarmos o que prescreve a legislação em termos de condições de qualidade e equidade, observar-se-á que os valores per capita definidos pelo Fundeb (mesmo com as mudanças introduzidas pela EC nº 108/2020 e pela Lei nº 14.113/2020) ainda não garantem as condições para uma educação de qualidade nas escolas do campo. A LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no seu artigo 4º, define que o dever do Estado para com a educação deve considerar, entre outros aspectos: “IX - padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem” (BRASIL, 1996, Art. 4º)

Em que pese o movimento do campo progressista da educação para a definição de valor/aluno/ano do Fundeb em termos do Custo Aluno Qualidade inicial (CAQi) e os estudos realizados nessa direção (CARREIRA; PINTO, 2007), esse valor foi definido sem considerar os insumos necessários para a garantia das condições de qualidade, tendo em vista as especificidades de cada etapa, modalidade e localidades de oferta da educação básica. Conforme explicita Cavalcanti (2019), os fatores de ponderação para o cálculo do valor/aluno/ano do Fundeb foram definidos com base nos recursos disponíveis considerando o percentual subvinculado da receita de impostos (20%) dos entes federados subnacionais (Estado, Distrito Federal e Municípios) ao Fundeb e à complementação prevista da União ao equivalente de 10% do montante do fundo.

No processo de aprovação do novo fundo (Fundeb), por meio do movimento *Fundeb pra Vale!*, liderado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação (CNDE), a referência ao padrão mínimo de qualidade, base para a definição de um Custo Aluno-Qualidade (CAQ), foi incorporada no texto da Emenda Constitucional 53/2006, que instituiu o Fundeb. Conseqüentemente, a Lei nº 11.494 de 2007, que regulamentou o Fundeb, no Artigo 30, ao definir as obrigações do Ministério da Educação, incluiu no inciso IV, a ‘realização de estudos técnicos com vistas à definição do valor referencial anual

por aluno que assegure padrão mínimo de qualidade do ensino'. (CAVALCANTI, 2019, p. 155, grifo do autor).

Dessa forma, o valor/aluno do Fundeb correspondente às matrículas e às respectivas etapas e modalidades da educação básica em escolas do campo deixou de considerar as condições concretas da oferta de ensino nas diversas realidades dessas escolas, tais como professores em quantidade adequada e com salários dignos, número de alunos por turma em condições ideais, construção da infraestrutura necessária, tempo integral, entre outros aspectos que são considerados no cálculo do Custo Aluno Qualidade⁵. Assim, o valor ficou muito aquém do necessário para corrigir as históricas desigualdades da oferta de educação no campo e alcançar melhores níveis de qualidade.

Na tabela a seguir, evidenciamos a grande diferença do valor/aluno/ano para as áreas rurais, estimado para o Fundeb no ano de 2021⁶ e o valor/aluno/ano do Custo Aluno Qualidade (CAQ) também para áreas rurais, estimado pelo Simcaq⁷.

Quadro 5 – Comparativo do valor/aluno/ano do CAQ e do Fundeb para matrícula em escolas rurais no ano de 2021

Etapa	CAQ		FUNDEB		Diferença (%)
	Fator de ponderação	Valor/aluno/ano*	Fator de ponderação	Valor/aluno/ano	
Creche Parcial	1,65	10.980,00	1,20	5.277,49	108%
Creche Integral	3,35	22.188,00	1,30	5.717,28	288%
Pré-Escola Parcial	1,24	8.244,00	1,10	4.837,70	70%
Pré-Escola Integral	2,37	15.696,00	1,30	5.717,28	175%
Ensino Fundamental - anos iniciais Parcial	1,17	7.764,00	1,15	5.057,60	54%
Ensino Fundamental - anos iniciais Integral	1,67	11.088,00	1,30	5.717,28	94%
Ensino Fundamental - anos finais Parcial	1,12	7.416,00	1,20	5.277,49	41%
Ensino Fundamental - anos finais Integral	1,62	10.776,00	1,30	5.717,28	88%
Ensino Médio Parcial	1,05	6.948,00	1,30	5.717,28	22%
Ensino Médio Integral	1,35	8.928,00	1,30	5.717,28	56%
EJA Parcial	1,13	7.500,00	0,80	3.518,33	113%

Fonte: Portaria interministerial MEC/ME nº 8, de 24 de setembro de 2021; Simcaq, 2021. * Valores da mediana do intervalo do CAQ.

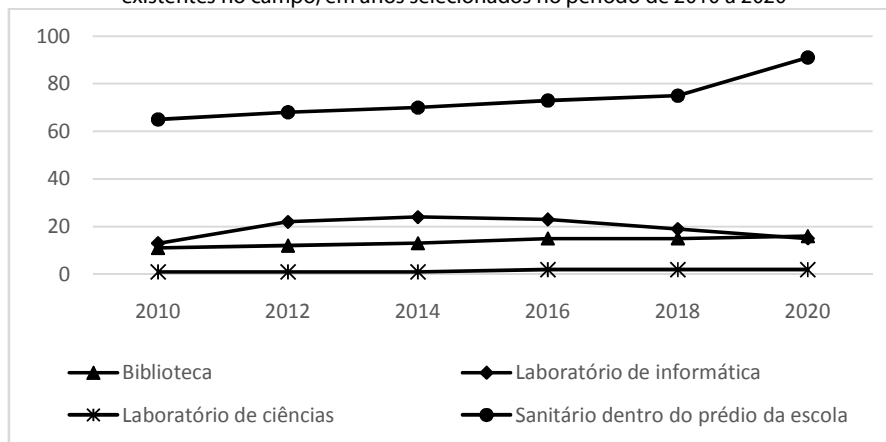
Deve-se, primeiramente, registrar que o Fundeb não diferencia Creche e Pré-escola urbanas e rurais, bem como não diferencia o ensino fundamental em tempo integral para as matrículas urbanas e rurais. Desse modo, como se pode observar no

quadro, os valores das áreas rurais são os mesmos das matrículas urbanas. O valor/aluno/ano do CAQ, por sua vez, faz diferenças entre matrículas urbanas e rurais em todas as categorias e é calculado considerando um conjunto de insumos e condições necessários para a garantia de um ensino de qualidade, tais como carga horária, jornada, remuneração de profissionais, tamanho das turmas, manutenção e conservação dos prédios escolares e da rede de ensino (ALVES, SCHNEIDER, SILVEIRA, 2020).

Os dados do quadro mostram que, se considerarmos insumos e condições essenciais para a oferta de educação com um padrão mínimo de qualidade, os valores do Fundeb, mesmo com o aumento que ocorreu nos últimos anos, estão muito distantes de valores adequados para garantir o direito à educação com qualidade nas escolas do campo, sendo a maior distância na Creche, Pré-escola e Educação de Jovens e Adultos.

Esses valores diferenciados para cada tipo de matrícula implicam no reconhecimento das condições diferenciadas para a oferta da educação no campo com qualidade, especialmente, quando se consideram os déficits históricos, que se manifestam na necessidade de construção de escolas, de equipamentos pedagógicos, de formação adequada de professores, de acesso à Internet, entre outros insumos. No entanto, conforme se pode observar nos gráficos a seguir, as condições de oferta da educação foram pouco alteradas ao longo da vigência do Fundeb. Em alguns aspectos, a situação até piorou.

Gráfico 1 – Condições de físicas das escolas do campo em percentual do total das escolas existentes no campo, em anos selecionados no período de 2010 a 2020

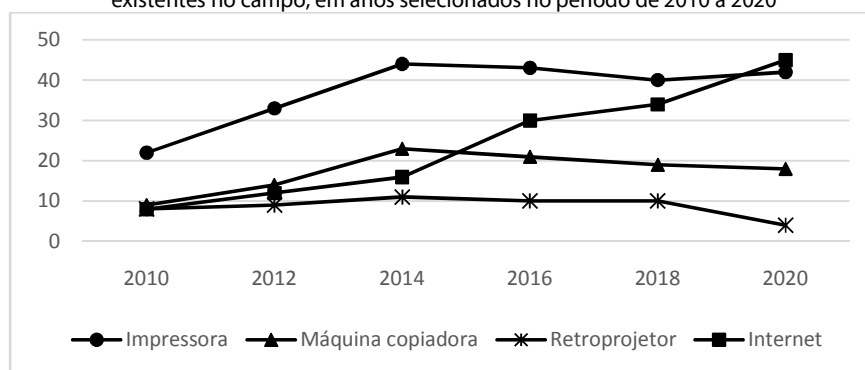


Fonte: Censo Escolar/INEP. Elaborado pelos autores.

Observando-se as condições físicas das escolas do campo, constata-se que, com exceção do item “sanitário dentro do prédio”, os demais itens não melhoraram ao longo do período de vigência do Fundeb, em que pese o aumento do valor/aluno/ano. Pode-se inferir que o aumento de sanitários dentro do prédio da escola tenha sido influenciado pelo programa de abastecimento de água e esgotamento sanitário nas escolas do campo, implementado por meio do PDDE a partir de 2007, o que nos indica a importância da indução de políticas por parte do governo federal.

No que se refere à disponibilidade de equipamentos, o Gráfico 2 mostra que também não houve mudanças na direção de melhores condições para oferta de ensino. Entre os itens selecionados, apenas a disponibilidade de Internet aumentou, ainda assim só atinge 45% das escolas situadas no campo. Chama atenção o caso do retroprojetor, um equipamento tão comum nas instituições de ensino (e também em outras), que há em apenas 4% das escolas do campo. Assim, constata-se que, na maioria das escolas do campo, os professores e alunos não dispõem de equipamentos mínimos para desenvolver o processo de ensino-aprendizagem em condições de qualidade. No caso do aumento da disponibilização do serviço de Internet ao longo do período, infere-se que tal aumento também está vinculado ao PDDE, uma vez que nos últimos anos foram transferidos recursos para tal finalidade por meio desse programa.

Gráfico 2 – Equipamentos disponíveis nas escolas do campo em percentual do total das escolas existentes no campo, em anos selecionados no período de 2010 a 2020

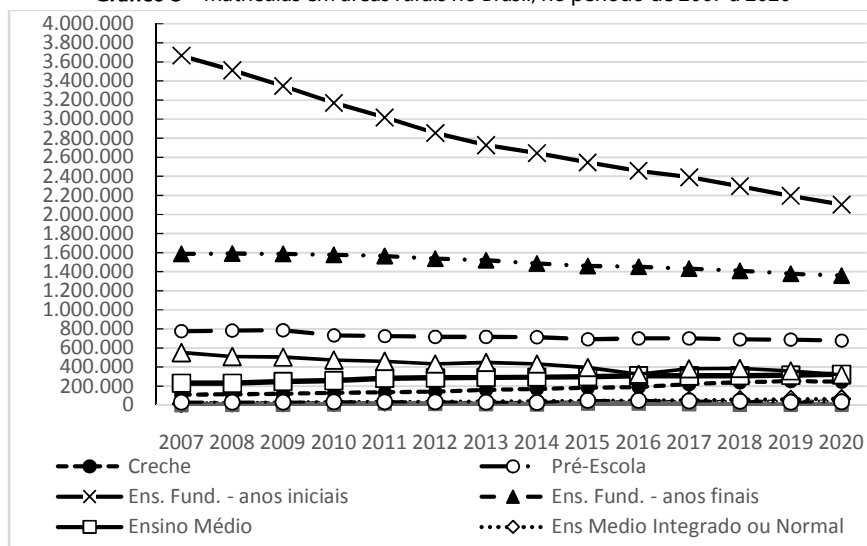


Fonte: Censo Escolar/INEP. Elaborado pelos autores.

No caso específico do campo, considerar o Custo Aluno Qualidade significa garantir um conjunto de insumos para a oferta de educação no território camponês, inclusive de uma quantidade de professor por aluno bastante diferenciada das escolas urbanas, uma vez que as escolas do campo atendem um número bem menor de alunos. No entanto, o que se tem observado é que a garantia do direito dos estudantes do campo estudarem em suas comunidades não tem sido considerada nas políticas educacionais empreendidas pela maioria dos sistemas educacionais, que tem priorizado investir em políticas de nucleação escolar, aspecto que fica evidente se observarmos o movimento da matrícula e dos estabelecimentos de educação básica nas áreas rurais do país.

O gráfico a seguir mostra que a matrícula de educação básica nas áreas rurais vem diminuindo drasticamente em todas as etapas e modalidades, especialmente no ensino fundamental, no ensino médio e na educação profissional. Essa queda acentuada na matrícula não significa, necessariamente, que a educação em tais etapas e modalidades deixou de ser ofertada aos estudantes que moram em áreas rurais, mas que não tem sido ofertada nas áreas rurais.

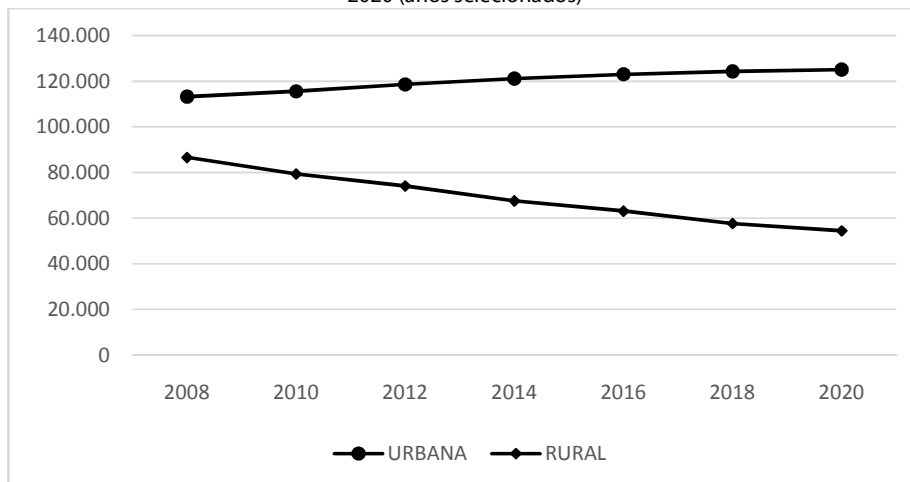
Gráfico 3 – Matrículas em áreas rurais no Brasil, no período de 2007 a 2020



Fonte: Censo Escolar/INEP. Elaborado pelos autores.

Observa-se que, à medida que se elevam as etapas da educação básica, também diminui a sua oferta no campo, evidenciando que tal aspecto está significativamente vinculado à nucleação das escolas em áreas urbanas, o que também se pode inferir pela queda acentuada do número de estabelecimentos de educação básica situados nas áreas rurais do país na última década.

Gráfico 4 – Número de estabelecimentos de ensino em áreas rurais do Brasil, no período de 2008 a 2020 (anos selecionados)



Fonte: Censo Escolar/INEP. Elaborado pelos autores.

Os dados do gráfico mostram que, no período de 2008 a 2020, foram fechadas 32.174 escolas no campo brasileiro. Se levarmos em consideração que as escolas do campo, em sua maioria, são de pequeno porte, o número de escolas no campo deveria ser muito maior, caso a política de educação priorizasse garantir a oferta de educação básica nas comunidades camponesas.

Cabe observar ainda que no caso da Creche e Pré-escola, diferente das demais etapas, sua oferta nem sequer chegou a aumentar para depois diminuir (como ocorreu em outras etapas), indicando que, depois de mais de duas décadas da obrigação do Estado na garantia do direito à educação, a sua oferta nos territórios camponeses não se dá apenas em condições precarizadas, como também ainda é limitada ao ensino fundamental e vem, cada vez mais, sendo ofertada na cidade, destituindo a população do campo do direito à educação no e do campo, comprometendo, assim, a especificidade desse direito.

Assim, embora se tenha avançado na especificidade do direito à educação na política de financiamento da educação, esta ainda se constituiu um mero mecanismo contábil, pois a execução dos fundos nem sempre tem considerado a especificidade do direito à educação, de modo que não têm implicado em alterações das condições concretas de oferta da educação básica no campo. Entre os diversos fatores que concorrem para que os recursos financeiros diferenciados previstos para a oferta de educação no campo não venham contribuindo para a melhoria das condições de sua oferta, podemos inferir, com base nos dados já apresentados, que um deles se refere à infraestrutura escolar já instalada nas áreas urbanas, fazendo que na execução orçamentária os recursos migrem em maior volume para as escolas urbanas, pois nelas estão os professores mais qualificados e, conseqüentemente, melhor remunerados, pois, em sua maioria são professores efetivos, enquanto no campo, vigoram professores contratados com menores salários. As escolas urbanas também contam com melhor estrutura física, implicando em gastos maiores de manutenção e com outros servidores, tais como secretários, supervisores, coordenadores, nutricionistas, entre outros. Apenas para ilustrar essa situação, o estudo feito pela Unesco, em 2019, sobre a qualidade da infraestrutura das escolas públicas do ensino fundamental no Brasil (UNESCO, 2019), mostra que as escolas rurais estão entre aquelas com o pior indicador de infraestrutura. Além disso, o relatório do Inep sobre indicadores de formação docente adequada de 2021 mostra que, no Grupo 5 (sem formação superior), o indicador dos professores da zona rural que atuam na educação infantil é de 27,0 contra 15,8 da zona urbana; e no ensino fundamental o índice dos professores sem formação de nível superior é de 22,9 enquanto na zona urbana é de 8,7.

Observa-se, assim, que persiste uma limitação na legislação dos Fundos (desde Fundef), que não incluiu nenhum dispositivo para assegurar a aplicação do mecanismo contábil da diferenciação na execução orçamentária, de modo que prevalece a situação já instalada. Em um contexto de déficits históricos e de pouco compromisso dos gestores públicos em instalar as condições adequadas, que motivaram a adoção de fatores de ponderação maiores que um inteiro para calcular o valor/aluno/ano da mais importante política de financiamento da educação do país, se faz necessário que a lei estabeleça a consideração de tal diferenciação também na execução orçamentária. Ao

contrário, a especificação das condições diferenciadas no financiamento da educação do campo poderá acarretar cada vez mais em uma educação da população do campo na cidade e, conseqüentemente, no esvaziamento do campo do camponês.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, o Brasil avançou na garantia do direito à educação, elevando a escolaridade obrigatória para a faixa etária dos 4 aos 17 anos e construindo mecanismos mais redistributivos de financiamento da educação básica, sendo o mais importante dele o Fundef/Fundeb. Essas políticas têm se mostrado eficazes na garantia de recursos mínimos para a oferta da educação no vasto, diverso e desigual território brasileiro. No entanto, ainda apresentam limites na perspectiva de garantir a educação básica em condições de equidade e qualidade, conforme estabelece a própria legislação educacional brasileira.

Nesse contexto de profundas desigualdades educacionais encontra-se o campo. Conforme se mostrou, a política de financiamento da educação básica empreendida desde 1996, especialmente a política de fundos redistributivos (Fundef/Fundeb), não se mostrou suficiente para alterar as condições de oferta desigual nas escolas do campo, seja pelo descumprimento da lei (no caso do Fundef), seja pelas limitações ou pela execução da lei (no caso do Fundeb). Portanto, a atual política de financiamento da educação básica no Brasil apresenta limites para financiar a educação do campo com qualidade, tanto em termos da insuficiência dos recursos atuais, considerando os insumos e as condições necessárias para superar as condições desiguais de oferta, quanto em termos da execução dos recursos atualmente disponíveis, que não chegam até as escolas do campo.

Assim, em que pese os avanços que se teve na especificidade do direito à educação, expressa na adoção de fatores de ponderação diferenciados (para mais) para o cálculo do valor/aluno/ano desses fundos, esta não se expressou na realidade concreta das escolas, conforme se evidenciou com os dados sobre matrículas, escolas e as condições de oferta de educação básica nas escolas do campo. Sem um dispositivo mais contundente em relação à observação dos valores diferenciados para a educação no campo, a garantia do direito à educação no território camponês depende amplamente do compromisso político dos gestores e da ação dos movimentos sociais e da comunidade escolar junto aos gestores públicos da educação, tanto em âmbito federal quanto em âmbito estadual e, principalmente, no municipal, onde está localizada a maior parte da oferta de educação básica do campo.

Artigo recebido em: 07/03/2022
Aprovado para publicação em: 17/05/2022

THE RIGHT TO RURAL EDUCATION IN BASIC EDUCATION FINANCING POLICY: ADVANCES AND LIMITS BASED ON REDISTRIBUTIVE FUND POLICIES

ABSTRACT: In the last two decades, the basic education financing policy in Brazil has incorporated important redistributive mechanisms, aiming to reduce inequalities in the offer of education that compromise the guarantee of the right to education, in conditions of equity and quality. This article analyzes the guarantee of the right to education for rural people after the Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério, implemented in 1997, based on the value/student/year of Fundef, Fundeb and CAQ and data on the conditions of basic education in rural areas. Evidences are presented that the financing policy incorporated mechanisms of positive differentiation for education in the countryside, but they were not enough to improve the conditions of the offer of education.

KEYWORDS: Rural Education. Education Funding. Right to Education. Basic Education.

EL DERECHO A LA EDUCACIÓN EN EL CAMPO EN LA POLÍTICA DE FINANCIAMIENTO DE LA EDUCACIÓN BÁSICA: AVANCES Y LÍMITES EN BASE A POLÍTICAS DE FONDOS REDISTRIBUTIVOS

RESUMEN: En las últimas dos décadas, la política de financiamiento de la educación básica en Brasil incorporó importantes mecanismos redistributivos, con el objetivo de reducir las desigualdades en la oferta educativa que comprometen la garantía del derecho a la educación, en condiciones de equidad y calidad. Este artículo analiza la garantía del derecho a la educación de la población rural después del Fondo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério, implementado en 1997, considerando el valor/alumno/año de Fundef, Fundeb y CAQ y datos sobre las condiciones de la educación básica en las zonas rurales. Se presentan evidencias de que la política de financiamiento incorporó mecanismos de diferenciación positiva para la educación en el campo, pero que no fueron suficientes para mejorarlas condiciones de oferta.

PALABRAS CLAVE: Educación Rural. Financiamiento de la Educación. Derecho a la Educación. Educación Básica.

NOTAS

1 - O conceito de equidade é assumido, com base em Viswanathan (2009), como a garantia de condições de oferta de educação diferenciadas entre regiões, estados e municípios que se encontram em condições e capacidades assimétricas de atendimento, com vistas a resultados mais igualitários. No campo do federalismo, o princípio da equidade se assenta na concepção da unidade da federação, sob a defesa de que todos os cidadãos vivendo dentro de uma mesma

CAVALCANTI, C. R.; DANTAS, J. P. M.

nação devem ser portadores dos mesmos direitos e intitulados de serviços comparáveis, independentemente de onde se encontram.

2 - O conceito de qualidade neste artigo é definido com base na definição do Padrão de Qualidade de Referência (PQR), que deve considerar: (1) a garantia de acesso; (2) condições adequadas de permanência e aprendizagem; (3) a promoção do desenvolvimento do ponto de vista humano, político e social; (4) a emancipação e inserção social; e (5) a não (re)produção de mecanismos de diferenciação e de exclusão social, expressos em Alves, Silveira e Schneider (2021). Simulador de custo-aluno qualidade: Padrão de qualidade de referência, versão 01.2021. Laboratório de Dados Educacionais, UFPR; UFG. Curitiba; Goiânia, 2021. Disponível em: <https://simcaq.c3sl.ufpr.br/pqr>.

3 - 10% da arrecadação líquida ficam com o próprio FNDE, que são aplicados no financiamento de projetos, programas e ações da educação básica.

4 - Regulamentado pela Lei nº 12.858, de 9 de setembro de 2013. Deve-se observar que esse percentual é significativo em termos de recursos apenas para os estados e municípios produtores ou afetados pela exploração de petróleo e gás.

5 - Para conhecer o conjunto de parâmetros relativos aos insumos e recursos monetários considerados no CAQ, consultar o documento Padrão de Qualidade de Referência (PQR), integrante do projeto Simulador do Custo-aluno qualidade (SimCAQ), disponível em: <https://simcaq.c3sl.ufpr.br/pqr>.

6 - Valor anual por aluno estimado, no âmbito do Distrito Federal e dos Estados, com base na estimativa de receita do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação-VAAF – 2021, publicado pela Portaria interministerial MEC/ME nº 8, de 24 de setembro de 2021, que alterou a Portaria Interministerial nº 1, de 31 de março de 2021.

7 - O SimCAQ é um Simulador de Custo-Aluno Qualidade, gratuito e disponível na internet (www.simcaq.c3sl.ufpr.br), que estima o custo da oferta de ensino em condições de qualidade nas escolas públicas de educação básica, ou seja, o Custo-Aluno Qualidade (CAQ).

REFERÊNCIAS

ALVES, T.; SCHNEIDER, G; SILVEIRA, A. A. D. **Simulador de Custo-aluno qualidade:** Detalhamento das etapas do cálculo do Custo-Aluno Qualidade (CAQ), versão 01.2020. Laboratório de Dados Educacionais, UFPR; UFG. Curitiba; Goiânia, 2020. Disponível em: <http://simcaq.c3sl.ufpr.br>>. Acesso em: 03 mar. 2022.

ALVES, T.; SILVEIRA, A. A. D.; SCHNEIDER, G. **Simulador de Custo-aluno qualidade:** Padrão de qualidade de referência, versão 01.2021. Laboratório de Dados Educacionais, UFPR; UFG. Curitiba; Goiânia, 2021. Disponível em: <https://simcaq.c3sl.ufpr.br/pqr>>. Acesso em: 03 mar. 2022.

BOBBIO, N. **A Era dos Direitos**. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1992.

CAVALCANTI, Cacilda Rodrigues. **Federalismo e Financiamento da Educação Básica no Brasil:** a assistência técnica e financeira da União aos entes federados subnacionais. Curitiba, Appris, 2019.

CARREIRA, D.; PINTO, M. R. **Custo aluno-qualidade inicial**: rumo à educação pública de qualidade no Brasil. São Paulo: Global / Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2007.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, nº 116, jul., 2002.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 04 mar. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9424, de 24 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9424.htm>. Acesso em: 04 mar. 2022.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução nº 15, de 16 de setembro de 2021**. Dispõe sobre as orientações para o apoio técnico e financeiro, fiscalização e monitoramento na execução do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, em cumprimento ao disposto na Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Disponível em: <<https://www.fnnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/14211-resolu%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA-15,-de-16-de-setembro-de-2021>>. Acesso em: 06 mar. 2022.

UNESCO. **Qualidade da infraestrutura das escolas públicas do ensino fundamental no Brasil**. – Brasília: UNESCO, 2019.

VISWANATHAN, R. Fiscal federalism and regional equity. *In*: WATTS, R. L.; CHATTOPADHYAY, R. (Ed.). **Emerging issues in fiscal federalism**. New Delhi: Viva Books India, 2009, v. 2. Disponível em: <http://www.forumfed.org/libdocs/IntConfFed07/Volume_2/IntConfFed07-Vol2-Viswanathan.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2015, p. 77-97.

CACILDA RODRIGUES CAVALCANTI: Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (1997), Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Maranhão (2002) e Doutorado em educação pela Universidade Federal de Minas Gerais com estágio doutoral na Universidade de Colônia na Alemanha. É professora do Curso de Pedagogia, do Programa de Políticas Públicas da Universidade Federal do Maranhão e do Programa de Pós-Graduação em Educação, atuando principalmente na área de gestão, planejamento e financiamento da educação, educação do campo e formação de professores.
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7222-8061>

CAVALCANTI, C. R.; DANTAS, J. P. M.

E-mail: cacilda.rc@ufma.br

JOÃO PAULO MARRA DANTAS: Graduado em Ciência Política pela Universidade de Brasília (2004), Especialista em Políticas Públicas pela Universidade Federal de Goiás (2014), Mestre em Ciência Política pela Universidade Federal de Goiás (2017) e Doutorando em Administração pelo PPGADM/FACE/UFG. Servidor público estadual, lotado na Superintendência Financeira da Secretaria de Estado da Economia de Goiás, atuando especialmente na área de Finanças públicas, Gestão Pública, Política Fiscal, Fundos Públicos e Tributação.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4945-0315>

E-mail: joaopaulomd22@discente.ufg.br

Este periódico utiliza a licença *Creative Commons Attribution 3.0*, para periódicos de acesso aberto (*Open Archives Initiative - OAI*).

AS ESCOLAS PÚBLICAS LOCALIZADAS NO CAMPO E A INSTITUCIONALIZAÇÃO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

ANGELITA CRISTINE DOS SANTOS

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Francisco Beltrão, Paraná, Brasil

CECÍLIA MARIA GHEDINI

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Francisco Beltrão, Paraná, Brasil

RESUMO: Este artigo apresenta um recorte de uma pesquisa de mestrado realizada no contexto de um projeto de extensão implementado em escolas públicas localizadas no campo, na região Sudoeste do Paraná, no período de 2015 a 2020, que buscou socializar as possibilidades de se institucionalizar, a partir da prática da escola pública localizada no campo, tendo como base as garantias legais, um processo de rearticulação destas escolas na perspectiva do Movimento Nacional da Educação do Campo. A pesquisa analisou, junto às escolas em questão, o desenvolvimento de referências que promoveram mudanças por meio de um instrumental metodológico, do qual se destacam quatro tempos e espaços: as Trilhas Escola Família, o Inventário da Realidade dos Entornos da Escola, o Planejamento Coletivo Interdisciplinar e o Círculo de Saberes e Conhecimentos. Foi possível identificar que grande parte das escolas localizadas no campo encontra dificuldades de se colocarem uma perspectiva de mudança acerca de práticas cristalizadas e ainda enraizadas na Educação Rural, por estarem distanciadas da organicidade dos Movimentos Sociais Populares do Campo (MSPdoC) e suas organizações. Dar conta dessas mudanças em realidades específicas implica em “produzir movimento” e “rearticular vínculos” entre escolas, comunidades e seus entornos e, também, com os órgãos gestores. Institucionalizar tais referências e movimentações de tempos, espaços e instrumental metodológico é um caminho para garantir o direito à Educação do Campo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação do Campo. Escola Pública do Campo. Referências. Instrumental Metodológico.

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta parte da pesquisa resultante de uma dissertação de mestrado¹ realizada junto a seis escolas públicas localizadas no campo da região Sudoeste do Paraná, relativa aos anos de 2015 a 2020². A pesquisa considera que esta região esteve diretamente imbricada com as origens do Movimento Nacional da Educação do Campo no país (ONÇAY *et al.*, 2016) e, como resultado desse processo no estado, as escolas públicas localizadas no campo tiveram sua nomenclatura alterada para “do campo”, produzindo-se uma importante legislação (PARANÁ, 2006, 2010, 2011, 2018). Contudo, a organização, o conteúdo e a forma destas escolas não se alteraram. Tal necessidade levou as equipes gestoras a buscarem a universidade pública local e, por meio de um projeto de extensão, foram tomadas como base as garantias legais e,

particularmente, a Modalidade da Educação Básica do Campo. Passou-se a desenvolver movimentações na prática das escolas por meio de importantes mediações, promovendo mudanças num processo de rearticulação na perspectiva do Movimento³, processo estudado nesta pesquisa.

Um recorte deste estudo se apresenta aqui com o objetivo de socializar as possibilidades de se institucionalizar, na prática da escola pública do campo, o que preconiza a legislação e registrar tais mudanças nos projetos político-pedagógicos (PPPs), buscando-se uma regularidade rumo à transformação dessa escola pública localizada no campo. A metodologia utilizada mantém a mesma lógica da pesquisa anterior. Com uma abordagem qualitativa, o estudo trata as movimentações⁴ que transformaram a prática pedagógica dessas escolas, utilizando-se da pesquisa documental e de entrevistas semiestruturadas com os coletivos das escolas. Organiza-se em quatro pontos principais, que tratam: do Movimento no estado do Paraná, do processo de colocar em curso mudanças que “tirem a lei do papel” e da institucionalização de um instrumental metodológico criado neste processo, por meio da reorganização dos PPPs destas escolas. Destacam-se, ainda, alguns destes tempos e espaços do instrumental metodológico: as Trilhas Escola Família, o Inventário da Realidade dos Entornos da Escola, o Planejamento Coletivo Interdisciplinar e o Círculo de Saberes e Conhecimentos. As Trilhas Escola Família são um tempo em que os professores e agentes educacionais fazem o inverso do caminho trilhado pelos estudantes para chegar à escola, utilizando o transporte escolar ou até mesmo se locomovendo a pé; o Inventário da Realidade dos Entornos da Escola, compreendido como uma importante mediação pedagógica, já utilizado em outras referências, levanta e reúne informações sobre a realidade específica do lugar e do território onde se localizam as escolas, sistematizados no Dossiê da Realidade da Escola. No instrumento do Planejamento Coletivo Interdisciplinar articulam-se os conteúdos do currículo oficial e os conteúdos do inventário da realidade dos entornos da escola, também sistematizados num dossiê e, com o grupo de professores de cada turma, são planejados, interdisciplinarmente, os estudos de um trimestre; e o Círculo de Saberes e Conhecimentos, que é um espaço onde, ao final dos estudos de um trimestre, cada turma comunica, ao coletivo do seu período escolar, uma das atividades interdisciplinares que melhor deu conta do planejamento (GHEDINI; BERTÉ, 2018).

As produções e os estudos que se ocuparam de conceituar a Educação do Campo, ao longo das duas últimas décadas (CALDART, 2016; FRIGOTTO, 2010; MOLINA; FREITAS, 2011), têm em comum a constatação de que sua produção se deu com base em referências⁵ da luta dos trabalhadores do campo, seus movimentos e organizações e, nesta perspectiva, toma corpo em quase todos os estados do país. No Paraná houve o protagonismo da Articulação Paranaense de Educação do Campo (APEC) e de uma coordenação junto ao Departamento de Diversidade da Secretaria Estadual de Educação (DEDI/SEED), que possibilitaram a formulação das Diretrizes Curriculares da Educação do Campo do estado, em 2006 e, posteriormente, implementou-se a alteração da nomenclatura das escolas, em 2011 pelo Parecer nº 1011 (PARANÁ, 2010).

Ao longo destes cinco anos, no contexto do projeto de extensão, mediante à fragilidade das escolas, principalmente pela rotatividade dos professores e pela falta de

uma organicidade que sustente a lógica da Educação do Campo, colocou-se em curso um processo com movimentações e práticas pedagógicas baseadas em dispositivos legais da Educação do Campo vigente no país (BRASIL, 2002, 2008, 2010a, 2010b) e no estado (PARANÁ 2010, 2011), que alteram a nomenclatura das escolas. No contexto do projeto de extensão, desenvolveu-se um instrumental metodológico com tempos e espaços que, depois de serem colocados em prática e sistematizados⁶, foram registrados nos PPPs no sentido de institucionalizar e “legalizar” a forma e o conteúdo compreendidos como apropriados à especificidade das escolas públicas do campo, no contexto da Modalidade⁷.

O processo de mudança das escolas evidenciou, pela pesquisa, que a Educação do Campo não se concretiza, nas escolas públicas localizadas no campo, apenas por força de uma legislação existente. De modo geral, nos territórios onde se localizam tais escolas, há grande ausência de organicidade com os Movimento Sociais Populares do Campo (MSPdoC) e suas organizações. Identifica-se, por isso, a necessidade de se promover processos com diretividade e de se criar movimentações entre as escolas, comunidades e organizações locais, de modo a se colocarem em movimento e se produzir novas referências.

Neste caso, foi possível verificar que a Modalidade, ao ser colocada em curso em escolas públicas localizadas no campo, com práticas que produzam movimento e rearticulem vínculos, pode ser o caminho para a garantia do direito à educação dos povos do campo, na perspectiva do Movimento. Por isso, nestas escolas públicas do campo, com condições pouco favoráveis às mudanças que lhe impunha a nomenclatura, recorreu-se à mediação de uma legislação conquistada, principalmente da Modalidade. Esta base legal possibilitou, também, legitimidade para que se iniciassem mudanças nas práticas a serem transformadas a fim de se efetivar uma escola pública do campo, tal como apontam as referências históricas e os marcos legais.

O MOVIMENTO NACIONAL DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO PARANÁ

Em 1998, seguindo as movimentações ocorridas no âmbito nacional e em outros estados, realiza-se, no Paraná, um encontro estadual preparatório a I Conferência Nacional por uma Educação do Campo (I CNEC), com a participação de movimentos sociais, organizações e universidades, onde foram compartilhadas as experiências em curso e se deliberou pela participação de quarenta pessoas do estado na conferência, comprovando, com essa forte participação, a necessidade de um espaço que articulasse os povos do campo do estado na perspectiva da educação do campo (ONÇAY; GHEDINI, 2016).

Seguindo as movimentações que se iniciavam com a realização da I CNEC, em 2000 organiza-se a Conferência Estadual de Educação do Campo, no município de Porto Barreiro-PR, com o objetivo de “criar um espaço de reflexão sobre a educação vinculada a um projeto de desenvolvimento do Campo e a um projeto de sociedade, ambos alternativos” (ONÇAY; GHEDINI, 2016, p. 77). Durante a conferência, “com o intuito de marcar lugar, concepções, sentidos e horizontes desenhados coletivamente” (ONÇAY; GHEDINI, 2016, p. 76), foi produzida a Carta de Porto Barreiro e proposta uma articulação estadual composta por movimentos sociais, organizações, instituições e universidades, que se efetiva em março de 2001. A articulação toma o nome de Articulação Paranaense

de Educação do Campo (APEC), atuante até este momento, com várias ações no estado.

Em 2003, no Departamento da Diversidade (DEDI) na Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED), cria-se a Coordenação Estadual de Educação do Campo (CEC), uma equipe pedagógica com atribuições de trabalho e representação junto aos Núcleos Regionais de Educação (NREs), alcançando as Escolas Públicas do Campo, as Escolas Itinerantes e aquelas no território rural/do campo que não contavam com a organicidade dos MSP. Tal articulação possibilitou que estas escolas também conhecessem as possibilidades oferecidas pela Educação do Campo, principalmente com a promulgação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, Resolução CNE/CEB nº 1/2002 (MENDES, 2009).

No contexto das ações da CEC, são produzidas as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo (PARANÁ, 2006), que têm um importante papel neste momento no estado, no contexto e momento apresentados, ao se considerar que de 2005 a 2010 foram propostos, anualmente, encontros de formação continuada aos professores da rede estadual de educação por meio dos Simpósios da Educação do Campo, reunindo, aproximadamente, 700 participantes em cada uma das edições (MENDES, 2009).

Com a promulgação da Resolução nº 4/2010 e do Decreto nº 7.352/2010, a CEC propõe o Parecer 1011/2010 – Conselho Estadual de Educação/CEB, autorizando a implantação da Educação do Campo no Sistema de Ensino do Paraná e definindo a identidade das Escolas do Campo (PARANÁ, 2010). Este parecer e as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo (PARANÁ, 2006) são considerados marcos na Educação do Campo do Estado, sendo documentos que respaldaram a Orientação n. 3/2011, que dispõe sobre as orientações para mudança de nomenclatura das escolas e colégios localizados no campo no estado do Paraná (PARANÁ, 2011), que passam a usar a expressão “do campo” como parte do nome da escola, como, por exemplo, “Escola Estadual do Campo de Pinhalzinho”.

Essa legislação cria condições legais de se colocar em curso mudanças na prática pedagógica dessas escolas, de forma institucionalizada, em vista da superação da lógica da Educação Rural, ainda presente e fortemente enraizada. Vale ressaltar que quase todas as escolas da rede estadual localizadas no campo alteraram as suas nomenclaturas, reconhecendo sua especificidade e criando possibilidades de se concretizar a Educação do Campo. Contudo, essa mudança pouco alterou a prática das escolas.

É importante ressaltar que, em relação às políticas públicas, o Paraná, desde o início, se destacou em relação a outros estados do país no que concerne à Educação do Campo, protagonismo que se constata, também, na incorporação dos avanços alcançados pelas referências que vem se produzindo no estado.

“TIRAR A LEI DO PAPEL” NA ESCOLA PÚBLICA COM NOMENCLATURA “DO CAMPO”

O processo junto às escolas pesquisadas teve como base a legislação da Educação do Campo (BRASIL, 2002, 2008, 2010a, 2010b) e tomou como questão central os descompassos que fragilizam as escolas, principalmente a rotatividade dos professores e a falta de uma organicidade que sustente a lógica da Educação do Campo

SANTOS, A. C. dos; GHEDINI, C. M.

nas escolas localizadas nestes territórios (SANTOS, 2021).

Deste modo, passou-se a produzir práticas regulares com tempos, espaços e instrumental metodológico que passou a fazer parte dos PPPs, no sentido de institucionalizar e “legalizar” esta forma e conteúdo, que se compreendem apropriados a uma proposta específica da escola do campo. Este processo experimentado com o trabalho nas escolas permite depreender que a perspectiva do Movimento, ao possibilitar o acesso às referências históricas já produzidas em diversos espaços educativo-formativos formais ou não formais, promove condições de recriação de novas referências a partir das realidades destas escolas públicas localizadas no campo (GHEDINI, 2017). Assim, produzem-se movimentações no sentido de criar movimento no entorno destas escolas, uma vez que tais realidades se encontram desprovidas da organicidade característica de espaços onde os MSPdoC e suas organizações estão presentes (SANTOS, 2021).

Nesse sentido, atuar coletivamente e criar movimento nos entornos das escolas públicas localizadas no campo significa, conseqüentemente, desenvolver condições para se acessar o direito à especificidade que o Movimento, desde suas origens, reivindica, uma vez que, nessa lógica, além das referências históricas, tem-se a legislação que sustenta essa recriação (BRASIL, 2002, 2006, 2008, 2010a). Além disso, é possível executar as garantias previstas na Modalidade (BRASIL, 2010b), como um mínimo desse direito.

A Educação do Campo prima pela participação dos povos do campo nas questões escolares, uma vez que o campo é concebido como lugar de vida, de trabalho e de cultura. Portanto, essa perspectiva, mesmo não sendo uma prerrogativa do processo em curso, foi sendo assumida mesmo em produções mais recentes, de organizações que têm inserção nas diferentes regiões do Paraná, como aponta a APEC em suas definições de como se caracteriza uma escola pública do campo:

Os conteúdos escolares são organizados em função de temas e problemas vinculados ao campo, levando em consideração a legislação e as diretrizes educacionais nacionais; Luta-se por formação de professores com perspectiva de transformação social; A identidade da escola é construída a partir da participação das famílias, educandos e educadores; Luta-se para manter as escolas no campo e com identidade marcada pela participação popular (identidade do campo). (BOLETIM DA ARTICULAÇÃO, 2018, p. 2).

No processo aqui descrito, um dos principais elos entre a Educação do Campo e as movimentações incorporadas à escola, assim como à legislação escolar, foram os tempos, os espaços e o instrumental metodológico colocado em curso, principalmente por ter dado conta de articular os conteúdos escolares à experiências dos estudantes e das famílias que vivem nestas comunidades. Isso afirmou as escolas com uma diferenciação em relação às outras modalidades de ensino junto aos órgãos oficiais e, ao mesmo tempo, fortaleceu a identidade das escolas e os vínculos com as comunidades (SANTOS, 2021).

Contudo, cabe considerar que, assim como no Brasil, no Paraná, apesar do avanço em relação a outros estados na regulamentação da Educação do Campo, ainda se esbarra na questão burocrática e em mecanismos institucionais que atrasam as mudanças. Como destaca Ghedini (2017), do ponto de vista de uma modalidade cultural,

ou seja, uma modalidade que tem os sujeitos do campo como sujeitos de direito e que, por isso, este segmento populacional deverá fazer valer tais direitos no contexto do dever do Estado, este desafio de implementar a legislação em seu conteúdo e forma implica em contar com estes sujeitos (individuais e coletivos) para garantir que a escola pública do campo se torne uma realidade, deixando, assim, de ser apenas uma escola localizada no campo, uma escola estatal. Isso significa, na prática das instituições de ensino e na realidade local e regional, colocar-se a produzir uma forma histórica escolar de novo tipo, na qual se articulem o conhecimento historicamente sistematizado e os saberes produzidos pelos sujeitos do campo brasileiro. “Esses diferentes contornos, esse ‘fazer-se’ diferenciado da escola na medida em que se descentra o processo de estudo (na sua especificidade), provoca outra experiência de cultura escolar, instituindo uma escola de novo tipo” (GHEDINI, 2017, p. 324).

Deste modo, tomando-se o ancoradouro da legislação que embasa a Educação do Campo no país e no estado, e tendo o foco na Modalidade e a sustentação das referências históricas na lógica do Movimento, fez-se frente ao desafio de colocar em curso um processo que produziu as mudanças compreendidas como necessárias às escolas, apontando ser possível a transformação de uma escola pública localizada no campo em uma escola pública do campo.

A EXPERIÊNCIA DE PRODUZIR UM INSTRUMENTAL METODOLÓGICO COM BASE NAS REFERÊNCIAS HISTÓRICAS E NA LEGISLAÇÃO

Apontam-se aqui alguns referenciais no sentido da legislação que embasam as movimentações realizadas e que deram forma ao instrumental metodológico constituído por espaços e tempos, como as Trilhas Escola Família, o Inventário da Realidade, o Planejamento Coletivo Interdisciplinar e o Círculo de Saberes e Conhecimentos.

Destaca-se que a formação continuada de professores, no contexto deste estudo, articulou Tempo Estudo (TE) e o Tempo Prática (TP), de maneira que se integrassem o estudo e a prática na perspectiva de criar novos espaços, tempos e instrumentos de forma coletiva (BORGES, 2021). Isto também possibilitou pensar na nomenclatura do instrumental metodológico, que foi se definindo no coletivo e aprofundou os sentidos de pertencimento e identidade os educadores⁸ em relação à escola pública do campo e à perspectiva do Movimento.

A legislação de que se dispõe no país desde 2001, que é retomada pelo Decreto Federal nº 7.532 de 2010 (BRASIL, 2010a), é enfática em afirmar a necessidade de reconhecer os espaços territoriais e seus sujeitos como especificidades da escola do campo. Cabe considerar que, normalmente, a escola rural se realizou distanciada da comunidade e desvinculada das questões da vida e do trabalho dos povos que ali viviam, e quando o fazia, era de forma bastante superficial. Essa dimensão dos povos do campo na diversidade do país, bem como sua especificidade e de seus territórios, pouco foi considerada na Educação Rural. Afinal, geralmente, o foco estava em preparar essas populações para o trabalho braçal do campo ou assalariado na cidade. Ou seja, na história do Brasil, o Estado brasileiro negligenciou a importância da educação e de uma

SANTOS, A. C. dos; GHEDINI, C. M.

escola específica como direito dos povos que vivem no campo (FRIGOTTO, 2010; MUNARIM, 2011; RIBEIRO, 2010).

A Educação do Campo inverte essa lógica, seja nas referências históricas produzidas, seja nos diversos dispositivos legais, como no Parecer do CNE/CEB nº 3/2008, Art. 7, § 1º, que destaca: “A organização e o funcionamento das escolas do campo respeitarão as diferenças entre as populações atendidas quanto à sua atividade econômica, seu estilo de vida, sua cultura e suas tradições” (BRASIL, 2008, p. 3). Deste modo, depreende-se que na política pública da Educação do Campo será necessário assumir estas orientações legais como princípios de uma forma de fazer educação e escola do campo articulada ao modo de vida destas populações. Isso também se destaca no Decreto nº 7352/2010, Art. 2º: “São princípios da educação do campo: I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional, de raça e etnia” (BRASIL, 2010a, p. 1). Por sua vez, as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo do Paraná citam as peculiaridades dos povos que vivem no campo:

[...] o campo retrata uma diversidade sociocultural, que se dá a partir dos povos que nele habitam: assalariados rurais temporários, posseiros, meeiros, arrendatários, acampados, assentados, reassentados atingidos por barragens, pequenos proprietários, vileiros rurais, povos das florestas, etnias indígenas, comunidades negras rurais, quilombos, pescadores, ribeirinhos e outros mais. (PARANÁ, 2006, p. 27).

Destaca, ainda, a diversidade de relações: “diferentes gerações, etnias, gêneros, crenças e diferentes modos de trabalhar, de viver, de se organizar, de resolver os problemas, de lutar, de ver o mundo e de resistir no campo” (PARANÁ, 2006, p. 27). O documento prevê como necessidade que a escola do campo leve em conta esta realidade, e suas particularidades, na forma de tratar o conhecimento escolar (saberes):

Os saberes escolares localizam-se em dois planos: os saberes da experiência trazida pelos alunos. Os saberes da experiência trazida pelos professores, somados aos específicos de cada área e aos gerais. Para que se efetive a valorização da cultura dos povos do campo na escola, é necessário repensar a organização dos saberes escolares. (PARANÁ, 2006, p. 37).

Partindo-se da conceituação de que escola é mais que escola (CALDART, 2000), reconhece-se que o aprender na escola do campo precisa contar com formas que possibilitem o encontro desses saberes, evidenciando a necessidade de organização de espaços e tempos diferenciados e não apenas a sala de aula. Nesta perspectiva, há a necessidade de um instrumental próprio, pois não basta a especificidade ser reconhecida no papel.

Seguindo esta lógica de se ter uma escola “mais que escola”, ou seja, com possibilidades materiais de mudança, conta-se também com as definições do Art. 6º, do Decreto 7.352/2010 (BRASIL, 2010a, p. 4), que enfatiza:

Os recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários destinados à educação do campo deverão atender às especificidades e apresentar conteúdos relacionados aos conhecimentos das populações do campo, considerando os saberes próprios das comunidades, em diálogo com os saberes acadêmicos e a construção de propostas de educação no campo contextualizadas.

Além do decreto supracitado, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, ao tratar das escolas do campo, no § 2º, reitera:

As atividades constantes das propostas pedagógicas das escolas, preservadas as finalidades de cada etapa da educação básica e da modalidade de ensino prevista, poderão ser organizadas e desenvolvidas em diferentes espaços pedagógicos, sempre que o exercício do direito à educação escolar e o desenvolvimento da capacidade dos alunos de aprender e de continuar aprendendo assim o exigirem. (BRASIL, 2002, p. 2).

Do ponto de vista das referências históricas da educação dos povos do campo, podem ser identificadas diversas movimentações, nas quais se desenvolveram práticas em tempos e espaços diferenciados, com formas diversas, mas que têm certa regularidade em movimentações para fora e para dentro da escola (GHEDINI, 2017). Compreendendo-se que estas referências históricas foram sendo produzidas a partir da realidade e com suas necessidades próprias, levando-se em consideração a diversidade presente no contexto e modo de vida, as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo reiteram esta dimensão: "Tal diversidade encontrada nas populações do campo paranaense sinaliza um fato que não pode ser deixado de lado: as escolas do campo terão presente no seu interior essa conflituosa, portanto rica, diversidade sociocultural e política" (PARANÁ, 2006, p. 27).

Com este embasamento, compreende-se que ações isoladas não darão conta de realizar a Educação do Campo nas escolas públicas do campo, mas sim movimentações mais amplas que carreguem a possibilidade de mudança, como já previsto na legislação, pois, como se pode verificar, há indicações muito evidentes nessa perspectiva.

As Trilhas Escola Família: Inverter o Caminho de Professores e Alunos

Em 2015, um dos primeiros momentos de formação dos professores destas escolas, organizou-se um tempo dedicado a conhecer/reconhecer o território que a escola alcança, onde vivem os estudantes e suas famílias. Esta atividade, num primeiro momento, foi tratada como visita às famílias e realizou-se por meio de uma metodologia em que os professores, agentes educacionais I e II, equipe gestora e motoristas do transporte escolar da escola realizaram o caminho trilhado pelos estudantes de forma inversa (SANTOS, 2021). Ou seja, sair da escola e ir (trilhar) até a casa dos estudantes. Significou "[...] criar vínculos com a comunidade e gerar um sentimento de pertença ao

SANTOS, A. C. dos; GHEDINI, C. M.

lugar e ao grupo social. Isso possibilita criar uma identidade sociocultural que leva o aluno a compreender o mundo e transformá-lo" (PARANÁ, 2006, p. 38).

Nesse caminhar, foi possível estabelecer novas relações que envolveram professores, familiares, estudantes, agentes educacionais e os responsáveis pelo transporte escolar, que tiveram um papel importante por conhecerem as estradas e suas condições. Além disso, estes educadores, no coletivo das escolas, foram levados a sair da sua zona de conforto e trilhar novos caminhos. Deste modo, no decorrer do processo, este tempo foi denominado de Trilhas Escola Família e compreendido

[...] como "caminho" no sentido concreto do termo: percursos que os educadores fazem pelas comunidades onde vivem os estudantes e suas famílias. As trilhas acontecem com a intencionalidade de que os professores conheçam a realidade das comunidades dos entornos da escola pública do campo, inserindo a escola nas comunidades, produzindo vínculos entre esta instituição e os povos que ali vivem. (GHEDINI; BERTÉ, 2018, p. 63).

Pode-se dizer que as Trilhas Escola Família foram consideradas um divisor de águas na transformação das escolas em que a proposta foi aplicada, visto que a experiência de realizar o caminho inverso trilhado pelos estudantes da casa à escola proporcionou aos educadores uma noção das dificuldades que enfrentam para chegar à escola. Com a atividade, os profissionais envolvidos, puderam compreender, por exemplo, por que alguns estudantes faltam em dias chuvosos, ou por que querem que o horário do lanche chegue logo, reconhecendo que saem muito cedo de casa e, por isso, ficam logo com fome.

O instrumento metodológico das Trilhas Escola Família passou a ser um espaço regular no trabalho pedagógico da escola. Assim, com a anuência dos setores responsáveis pela documentação no NRE, esse instrumento foi incorporado aos documentos oficiais da escola e está registrado neste PPP, no item 1.2 - Caracterização do Atendimento na Instituição e Quantidade de Estudantes:

A Escola Estadual do Campo de Pinhalzinho inclui em sua proposta pedagógica o "Processo de Rearticulação da Escola do Campo na modalidade da Educação do Campo", sendo desenvolvido também por meio da realização de visitas – "Trilhas Escola Família" –, às famílias, unidades de produção dos estudantes, optando-se por realizar o caminho inverso ao realizado por eles. Nesta atividade participam os professores, direção, equipe pedagógica e agentes educacionais I e II, a fim de estabelecer vínculos que sustentem as ações na escola. (PARANÁ, 2017C, p. 11).

Esta inclusão no PPP prescreve que professores, direção, equipe pedagógica e agentes educacionais têm a obrigação de participar deste tempo, que passa a ser oficial.

Como apontam Santos e Borges (2021), pelo menos dois aspectos podem ser reconhecidos como mais significativos nesse instrumento das Trilhas: um deles é a contribuição com a formação continuada desse professor da escola do campo, por possibilitar que ele se encontre com a realidade que, muitas vezes, é apenas parte de seu estudo formal. Nas Trilhas, a realidade é viva, ela choca, mobiliza, muda o olhar... O outro

é a criação de vínculos entre estudantes, suas famílias, destes com a sua própria identidade, que é reconhecida e tratada na sua singularidade. Afinal, muitas vezes essa postura pode ser apenas discursiva, mesmo da parte de uma escola que tenha, em sua nomenclatura, a expressão “do campo”.

O Inventário da Realidade: Reconhecer os Entornos da Escola Pública do Campo

Neste processo da rearticulação das escolas públicas localizadas no campo, o instrumento do Inventário da Realidade foi compreendido como uma importante mediação pedagógica. Ele foi recriado segundo a realidade destas escolas, no sentido de utilizar-se apenas de algumas dimensões, em relação à sua proposta de origem, tal como algumas escolas no estado, pela sua organicidade junto aos MSPdoC, principalmente as Escolas Itinerantes do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), utilizam, no trabalho com os Complexos de Estudo (PISTRAK, 2003, 2009).

Esta mediação do Inventário da Realidade dos Entornos da Escola, como veio se produzindo no processo do projeto de extensão investigado, “constitui-se como um instrumental que levanta e reúne informações sobre a realidade específica ou mais próxima da vida, do trabalho e da cultura dos estudantes e suas famílias” (GHEDINI; BERTÉ, 2018, p. 67), utilizando-se de dois instrumentos: um diagnóstico feito em cada família e o relato que os educadores organizam após as Trilhas Escola Família. As Diretrizes Curriculares da Educação do Campo (PARANÁ, 2006) orientam esta dimensão de se tratar a realidade e as singularidades, no sentido de que

[...] o estudo tenha a investigação como ponto de partida para a seleção e desenvolvimento dos conteúdos escolares, de forma que valorize singularidades regionais e localize características nacionais, tanto em termos das identidades sociais e políticas dos povos do campo quanto em valorização da cultura de diferentes lugares do país. [...] Há uma produção cultural no campo que deve se fazer presente na escola. (PARANÁ, 2006, p. 31).

O instrumento do Inventário da Realidade da Escola, além de uma intencionalidade própria, foi regulamentado como um instrumento metodológico no PPP da escola, compreendido como um balizador no trato com o conhecimento escolar. No ponto 4.2 da Proposta Pedagógica Curricular no PPP da Escola Estadual do Campo de Pinhalzinho, registra-se:

A Proposta Pedagógica Curricular (PPC) é parte do Projeto Político-Pedagógico e tem a função de fundamentar e organizar o conhecimento no currículo expressando a intencionalidade das ações desenvolvidas. [...] Com base na PPC e Diretrizes Curriculares, através de levantamento de dados do “Inventário da realidade” são organizadas as “fontes educativas” e as “porções da realidade” [...] que nortearão o planejamento individual e coletivo realizado pelos professores. (PARANÁ, 2017c, p. 89).

SANTOS, A. C. dos; GHEDINI, C. M.

Com esta produção e a intensa experiência do contato com o território e nele, com as pessoas, as famílias, a comunidades, os traços da história e da paisagem atual, os profissionais da escola e estudantes passam a vivenciar o processo de organização dos dados trazidos pelo Inventário, no Dossiê da Realidade dos Entornos da Escola. Na forma de um “grande caderno” impresso ou “hospedado” num *drive on-line*, organizam-se os registros e informações que foram reunidos com o diagnóstico realizado junto às famílias e o relato resultado das Trilhas, além de outros dados de pesquisas que complementam as informações, sistematizando-se o Dossiê.

Este instrumento metodológico também se faz presente nos registros componentes dos PPPs, destacando-se o ponto dos “Fundamentos Teóricos e Elementos Conceituais”, na “Concepção de Ensino e Aprendizagem”:

[...] o “Inventário da Realidade”, materializado no Dossiê possibilita que se articule o conhecimento científico com a realidade, desenvolvendo assim uma prática pedagógica comprometida com a aprendizagem e a produção de um sujeito livre. Na concepção que nos orienta, é preciso pensar a escola como parte de processos formativos que constituem a vida social e as relações entre ser humano e ser humano, ser humano e natureza, intencionalizadas em uma direção emancipatória. Significa dizer que as atividades da escola serão desenvolvidas relacionadas com questões e contradições da vida em movimento. (PARANÁ, 2017a, p. 66).

O conteúdo do Inventário, organizado no Dossiê, passa a ser utilizado por professores e estudantes, trazendo a realidade para dentro da escola, permeando o trato com o conhecimento escolar nas suas diversas formas de se organizar e dialogar com o ensino e o estudo. Esta forma aproxima o ensino dos conhecimentos historicamente sistematizados da realidade e da atualidade, o que significa dizer que o ensino poderá levar em conta as questões e contradições da vida em movimento, naquele território, no lugar onde se insere a escola (PARANÁ, 2017a).

O Planejamento Coletivo Interdisciplinar: Organização Pedagógica e Coletividade

A realização das movimentações em curso nas escolas proporcionou mudanças significativas no fazer-se desta escola e, “num certo momento do planejamento, as práticas pedagógicas ‘para fora’ e ‘para dentro’ da escola entrelaçaram-se, de modo que ‘conhecimento e vida’ passaram a fazer parte da mesma movimentação” (BERTÉ *et al.*, 2020, p. 371).

Esse movimento de planejar de forma coletiva passou a ser chamado de Planejamento Coletivo Interdisciplinar e se desenvolveu por meio de uma perspectiva coletiva e interdisciplinar: no coletivo de cada ano/série, os professores reunidos dialogam sobre como as disciplinas “chamam umas às outras e, em conjunto, ampliam a abordagem dos conteúdos” (PARANÁ, 2008, p. 29). “Esta metodologia”, dizem, “busca superar as ‘gavetas’ nas quais, muitas vezes, cada professor atua em sua sala de aula” (SANTOS; BORGES; GHEDINI, 2020, p. 342).

No espaço-tempo em que os professores planejam coletivamente, organizam-se espaços-tempo de estudo com os estudantes, a fim de que as horas necessárias aos 200 dias letivos previstos no calendário escolar não fiquem prejudicadas: “Ao mesmo

tempo que os docentes elaboram seus Planejamentos, os estudantes participam do espaço das Oficinas de Saberes que complementam as aulas com seus temas e práticas” (PARANÁ, 2017b, p. 27). Este espaço-tempo também assumiu uma nomenclatura própria por constituir-se de várias atividades: Jornada de Saberes e Planejamento, isso porque, nele, incluem-se o trabalho do Planejamento com os vários agrupamentos de professores, oficinas e palestras com os estudantes, organizadas por temáticas ou por turmas.

Ao longo do processo, esta dimensão do Planejamento Coletivo Interdisciplinar também se incorpora aos PPPs das escolas. No ponto 2.4: Organização dos Tempos, Espaços e a Gestão da Sala de Aula, no PPP da Escola Estadual do Campo de Marechal Deodoro da Fonseca, registra-se a metodologia pela qual se executa este momento de trabalho com esta forma de planejar:

[...] os docentes e reúnem em espaços de agrupamentos de cada série para realizar o planejamento com um instrumento próprio, que conta com elementos organizados em duas partes: Disciplinas, Conteúdos, Conceitos e Objetivos; e a segunda: Porção da Realidade, Encaminhamento Metodológico, Atividade de Encontro das Disciplinas e Avaliação. (PARANÁ, 2017b, p. 27).

Também está presente no PPP da Escola Estadual do Campo de Pinhalzinho, no item 4 – Planejamento: “a cada início de trimestre são realizadas diversas oficinas e palestras com profissionais de diferentes áreas de conhecimento para os alunos, enquanto os professores elaboram seu plano de trabalho coletivo” (PARANÁ, 2017c, p. 80).

Além de se constituir num importante instrumento pedagógico, esta forma de planejar é também, um processo formativo aos professores no qual se avançou na compreensão do processo como um todo, o planejamento como “o coração” da escola. Uma vez incorporado, os professores não se veem mais trabalhando naquela “antiga escola”, onde cada um ficava no seu “quadradinho” (SANTOS, 2021, p. 130).

Nesse processo, o planejar de forma coletiva configura-se como uma estratégia, que cria movimentações, que aproxima os coletivos de educadores e que proporciona, além disso, acesso aos conteúdos trabalhos em outras disciplinas. Assim se torna possível articular o processo de ensino e aprendizagem, com foco tanto nos conceitos específicos quanto na totalidade do conhecimento, ao mesmo tempo que os conhecimentos da realidade catalisam estes conteúdos, produzindo, numa mesma movimentação, sentido e significado ao ensino e ao estudo na escola pública do campo.

Círculo de Saberes e Conhecimentos

Após a realização do Planejamento Coletivo Interdisciplinar, os professores e estudantes têm cerca de três meses para realizar as ações planejadas, ou seja, um

SANTOS, A. C. dos; GHEDINI, C. M.

trimestre letivo. Deste modo, ao seguir o instrumental proposto na relação entre o Planejamento e a Auto-organização na sala de aula, os estudantes passam a se apropriar do conteúdo e do método do ensino-estudo (GHEDINI; BERTÉ, 2018). Nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, considera-se importante que a escola observe “o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo” (BRASIL, 2002, p. 3).

O instrumento metodológico do Círculo de Saberes e Conhecimentos passou a ser um espaço em que se comunica um trabalho coletivo escolhido pelas turmas durante um trimestre, desenvolvido por professores e estudantes. Ele é organizado em cada período de aula da escola e todas as turmas participam, “de modo que o conhecimento apropriado com os estudos seja compartilhado com estudantes e professores” (BERTÉ *et al.*, 2020, p. 367-368). Além de realizar a função de síntese dos estudos em cada turma, a comunicação vai depender de como os estudantes e professores organizam este momento, podendo ser organizado de várias formas, como “[...] narrativas do processo, mostrar os materiais produzidos, relatar as diferentes metodologias e formas de estudo que fizeram com que se apropriassem do conhecimento, usar maneiras de destacar e explicar os conceitos” (GHEDINI; BERTÉ, 2018, p. 70).

Este tempo também foi incorporado ao PPP, como na Escola Estadual do Campo de Pinhalzinho, no item 2.4 – Organização dos tempos, espaços e a gestão da sala de aula:

Este tempo-espaço promove oportunidades para que os estudantes desenvolvam capacidade de comunicar seus estudos e conhecimentos desenvolvidos ao longo do trimestre, escolhendo qual das Atividades de Encontro das Disciplinas do trimestre, melhor expressa o que a turma fez. (PARANÁ, 2017c, p. 19).

Esse movimento proporciona o desenvolvimento de habilidades e potencialidades que “[...] inserem os estudantes na condição de protagonistas do seu próprio conhecimento” (BERTÉ *et al.*, 2020, p. 380). Dependendo do contexto da escola, tal movimento pode ser ampliado com a presença dos familiares, numa espécie de confraternização onde as famílias têm acesso ao trabalho realizado pela escola, assim como às diferentes atividades de ensino e estudo que acontecem num trimestre, nas várias disciplinas de cada série.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A opção do trabalho que se fez no recorte desta pesquisa parte da constatação de que as escolas públicas localizadas no campo ainda mantêm práticas da Educação Rural, apesar da ampla legislação da Educação do Campo promulgada no país, e particularmente no Paraná, ter efetivado a mudança de nomenclatura para “escolas do campo”. Neste contexto, também os povos que vivem e trabalham no entorno destas escolas encontram-se distanciados dos MSPdoC e suas organizações, tal como as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo apontaram, há quase duas décadas:

“Entre estes, há os que estão vinculados a alguma forma de organização popular, outros não” (PARANÁ, 2006, p. 27).

Compreende-se que, por isso, cabe partir das características destes povos na especificidade de cada lugar e considerá-las no trabalho da escola pública do campo ali localizada, produzindo instrumentos, tempos e espaços que possibilitem a criação de vínculos e movimentações, produzindo novas referências a estas escolas e às organizações de seus entornos, bem como ao trato com o conhecimento escolar que lhe cabe enquanto função social. Deste modo, este texto procurou apresentar referências de um instrumental metodológico que, depois de ser experimentado e sistematizado na prática das escolas, vai sendo institucionalizado num processo regular, na busca por transformar a escola pública localizada no campo em uma escola pública “do” campo, como atesta sua nomenclatura.

Ao colocar em curso este projeto de extensão que promoveu a rearticulação destas escolas públicas localizadas no campo à perspectiva do Movimento, tendo como base as ferramentas legais disponíveis, entre elas a Modalidade, foi possibilitada a produção de um Instrumental Metodológico com tempos e espaços como: as Trilhas Escola Família, o Inventário da Realidade dos Entornos da Escola, o Planejamento Coletivo Interdisciplinar e o Círculo de Saberes e Conhecimentos, instrumental que se revelou potencial nestas escolas, pelas movimentações que promoveram mudanças nas suas práticas.

Reconhece-se ainda que a especificidade da Modalidade e a legislação vigente não se concretizam de forma automática nas escolas. Elas necessitam, outrossim, que se produza movimento e se rearticulem vínculos às realidades destas escolas, aos seus sujeitos, assim como aos povos do campo que vivem nestes territórios (SANTOS, 2021).

Retomando o que Caldart (2000) constatou há mais de duas décadas, pode-se comprovar que a escola vai além da sala de aula. Quando se concretizam novas formas de organização e espaços diferenciados que recriam a forma histórica escolar, faz-se jus ao ensinamento de que escola é mais que escola. Reitera-se, assim, que não são ações isoladas que definem a Educação do Campo, mas movimentações que possibilitam incorporar instrumentos com base na legislação (SANTOS, 2021), de modo que se produzam sustentações a essa escola de novo tipo como referências de uma escola pública do campo (GHEDINI, 2017).

Deste modo, constata-se que em territórios onde não se conta com a organicidade de MSPdoC e suas organizações, locais em que as escolas não têm um acompanhamento que produza sustentações a fim de desenvolver as mediações necessárias, será necessário utilizar ferramentas da legislação da Educação do Campo e institucionalizar um instrumental metodológico que crie possibilidades de transformação, de uma escola pública localizada no campo, que ainda está na lógica da Educação Rural, uma escola pública do campo na perspectiva do Movimento Nacional da Educação do Campo.

Artigo recebido em: 30/11/2021
Aprovado para publicação em: 17/05/2022

SANTOS, A. C. dos, GHEDINI, C. M.

THE PUBLIC SCHOOLS LOCATED IN THE COUNTRYSIDE AND THE INSTITUTIONALIZATION OF REFERENCES IN RURAL EDUCATION

ABSTRACT: This article presents a sample of a master's research conducted in the context of an extension project implemented in public schools located in the countryside, in the Southwest region of Paraná, in the period from 2015 to 2020, which sought to socialize the possibilities of institutionalizing, from the practice of public schools located in the countryside, based on legal guarantees, a process of re-articulation of these schools from the perspective of the National Movement for Field Education. The research analyzed, along with the schools in question, the development of references that promoted changes by means of a methodological instrument, of which four moments and places stand out: the Family School Trails, the Inventory of the Reality of the School Surroundings, the Interdisciplinary Collective Planning and the Circle of Knowledge. It was possible to identify that great part of the schools located in the countryside find it difficult to have a perspective of change about crystallized practices, and still rooted in Rural Education, for being distant from the organicity of the Rural People's Social Movements (MSPdoC) and their organizations. To account for these changes in specific realities implies in "producing movement", and "rearticulating bonds" among schools, communities and their surroundings, and also with the managing bodies. Institutionalizing such references and movements of time, space, and methodological tools is a way to guarantee the right to Field Education.

KEYWORDS: Rural Education. Countryside Public School. References. Methodological Instrumentation.

LAS ESCUELAS PÚBLICAS SITUADAS EN EL CAMPO Y LA INSTITUCIONALIZACIÓN DE LAS REFERENCIAS EN LA EDUCACIÓN RURAL

RESUMEN: Este artículo presenta un corte de una investigación de maestría realizada en el contexto de un proyecto de extensión implementado en escuelas públicas ubicadas en el campo, en el Sudoeste de Paraná, en el período de 2015 a 2020, que buscó socializar las posibilidades de institucionalizar, desde la práctica de las escuelas públicas ubicadas en el campo, a partir de las garantías legales, un proceso de rearticulación de estas escuelas desde la perspectiva del Movimiento Nacional por la Educación en el Campo. La investigación analizó, junto con las escuelas en cuestión, el desarrollo de referencias que promovían cambios a través de un instrumento metodológico, del que destacan cuatro tiempos y espacios: los Senderos Escolares Familiares, el Inventario de la Realidad del Entorno Escolar, la Planificación Colectiva Interdisciplinaria y el Círculo de Saberes y Conocimientos. Se pudo identificar que gran parte de las escuelas ubicadas en el campo enfrenta dificultades para poner una perspectiva de cambio sobre prácticas cristalizadas y aún arraigadas en la educación rural, porque están alejadas de la organicidad de los Movimientos Sociales Populares del Campo (MSPdoC) y sus organizaciones. Dar cuenta de estos cambios en realidades concretas implica "producir movimiento" y "rearticular vínculos" entre las escuelas, las comunidades y su entorno y también con los organismos de gestión. La institucionalización de estas referencias y movimientos de tiempo, espacio y herramientas metodológicas es una forma de garantizar el derecho a la educación rural.

PALABRAS CLAVE: Educación de Campo. Escuela Pública Rural. Referencias. Instrumentación Metodológica.

NOTAS

1 - Esta pesquisa situa-se no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, Campus Francisco Beltrão-PR, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), área de concentração em Educação, Linha de Pesquisa: Cultura, Processos Educativos e Formação de Professores. (Cf. SANTOS, 2021).

2 - Este processo se deu no contexto de um projeto de extensão iniciado em 2015, com o título de “Fortalecimento das Escolas Públicas do Campo da Região Sudoeste do Paraná na perspectiva da Educação do Campo: Rearticulação da Escola do Campo e Rede de Educadores”. Este projeto permanente de extensão é organizado pelo GEFHEMP.

3 - Neste artigo, deste ponto em diante, toda vez que se referir ao Movimento Nacional da Educação do Campo, tratar-se-á apenas como Movimento, com letra maiúscula.

4 - Compreende-se a expressão “movimentações” (escrito sem aspas) na tentativa de traduzir o “movimento iniciado nas coisas” que vai tomando formas próprias num tempo determinado e na especificidade das diversas realidades através de ações, atividades, produções, trabalhos e iniciativas que provocam mudanças pelas quais se operam deslocamentos de lógicas, sentidos, comportamentos, normas, cristalizações da cultura e costumes, funções e perspectivas, com certa regularidade. Produzem-se, então, sínteses que caracterizam mudanças a partir da experiência, que vai se tornando referencial (GHEDINI, 2017).

5 - Compreende-se “referências” (escrito sem aspas) como uma base de onde se parte para realizar mudanças diante das necessidades. Podem ser referências materiais, como uma ação, uma forma metodológica, um processo ou percurso que se escolhe como alternativo a situações-limite ou necessidades extremas, entre outros; ou também imateriais, produzidas a partir da materialidade que se move ao se produzir esta movimentação nova. Compreendem-se como lugares de onde partir, de onde pensar, de onde concretamente “se fazem” mudanças que fustigam a ordem e vão constituindo “sustentações” de primeiros passos, de decisões que ousam “seguir pela contramão” da história. Na relação com os fundamentos, as “referências” tendem a produzir novos arranjos conceituais com base no que sustentou as mudanças e que, pela experiência, foram refletidos e tendem a se manter como “referências” que apontam saídas diante das necessidades e desafios experimentados na realidade do momento histórico em curso. (GHEDINI, 2017).

6 - A sistematização do trabalho realizado na produção do instrumental metodológico, na busca por fortalecer e rearticular essas escolas públicas localizadas no campo, denominou-se *Caderno Escolas Públicas do Campo* (GHEDINI; BERTÉ, 2018).

7 - Neste artigo, deste ponto em diante, toda vez que se referir à Modalidade da Educação Básica do Campo, tratar-se-á apenas como Modalidade, com letra maiúscula.

8 - Ao se utilizar a expressão “educadores”, busca-se respeitar o contexto do projeto de extensão e desta pesquisa que assim denominou o coletivo de professores, agentes educacionais II e II, equipes gestores e motoristas do transporte escolar, uma vez que o processo de rearticulação das escolas contou com a participação de todos em diferentes níveis.

REFERÊNCIAS

BERTÉ, Rosane, *et al.* Referências de escolas públicas do campo no contexto de um projeto de extensão: desafios de práticas no delineamento da modalidade da educação

SANTOS, A. C. dos; GHEDINI, C. M.

básica do campo. //: GHEDINI, Cecília Maria; BONAMIGO, Carlos Antônio (Org.). **Educação do campo**: pesquisas, estudos e práticas no Sudoeste do Paraná. Jundiaí: Paco Editorial, 2020. p. 359-383.

BOLETIM DA ARTICULAÇÃO PARANAENSE POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO. Nº 2. 2018. Disponível em: <<http://apecpr2011.blogspot.com/>>. Acesso em: 3 nov. 2020.

BORGES, Luciane Cerati. **A formação continuada de professores do campo e a REFOCAR**: Rearticulação entre o Movimento Nacional da Educação do Campo e a Modalidade Educacional – Região Sudoeste do Paraná. Francisco Beltrão, 2021. (Dissertação de Mestrado).

BRASIL. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002**. Brasília, 2002.

BRASIL. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Parecer CNE/CEB nº 1, de 2 fevereiro de 2006**. Brasília: 2006.

BRASIL. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Parecer CNE/CEB nº 3, de 18 de fevereiro de 2008**. Brasília: 2008.

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. 2010a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm>. Acesso em: 30 out. 2018.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010**. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, 2010b.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**: escola é mais do que escola. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 367-411.

CALDART, Roseli Salete. Notas para a análise do momento atual da Educação do Campo. //: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Org.). **Teoria e Educação no labirinto do capital**. 4. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2016. p. 367-411.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Projeto societário contra-hegemônico e educação do campo: Desafios de conteúdo, método e forma. In: MONARIM, Antonio. **Educação do campo**: reflexões e perspectivas. Florianópolis: Insular, 2010, p. 19-46.

GHEDINI, Cecília Maria. **A produção da educação do campo no Brasil**: das referências históricas à institucionalização. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

GHEDINI, Cecília Maria; BERTÉ, Rosane (Org.). Planejamento Coletivo Interdisciplinar e Instrumental Metodológico. Produção de Referências com as Escolas Públicas do Campo – Sudoeste do PR, 2018. **Cadernos Escolas do Campo**, v. 1. UNIOESTE: Francisco Beltrão,

2018. Disponível em: <<https://bit.ly/3tjYxch> e <https://bit.ly/3xp0o29>>. Acesso em: 1 jun. 2022.

GHEDINI, Cecília Maria *et al.* Iniciativas e ações de formação-educação que constituíram a Experiência da Articulação Paranaense da Campo. In: GHEDINI, Cecília Maria; ONÇAY, Solange Toderer Von; GEHRKE, Marcos; SOUSA, Silvana Alves de. (Org.). **A educação do campo no estado do Paraná: um registro de lutas, conquistas e desafios (1998-2012)**. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2016. p. 115-149.

MENDES, Marciane Maria. **A escola do campo e seu significado**: o ponto de vista de Professores e professoras da rede estadual de educação do Paraná. 2009. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helana Célia de Abreu. Avanços e desafios na construção da educação do campo. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, abr. 2011. p. 17-31. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3072>>. Acesso em: 1 jun. 2021.

MUNARIM, Antonio. **Movimento nacional de educação do campo**: uma trajetória em construção. UFSC, 2011. Disponível em: <<http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/gt03-4244-int.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2021.

ONÇAY, Solange Toderer Von; GHEDINI, Cecília Maria. Educação do campo no estado do Paraná: ações, sujeitos, lugares e disputas tecendo a experiência da Articulação Paranaense – 1998-2012. //r: ONÇAY, Solange Toderer Von; GHEDINI, Cecília Maria; GEHRKE, Marcos; SOUSA, Silvana Alves de (Org.). **A educação do campo no estado do Paraná: um registro de lutas, conquistas e desafios (1998-2012)**. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2016. p. 63-91.

ONÇAY, Solange Toderer Von; GHEDINI, Cecília Maria; GEHRKE, Marcos; SOUSA, Silvana Alves de (Org.). **A educação do campo no estado do Paraná: um registro de lutas, conquistas e desafios (1998-2012)**. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2016.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação do Campo**. Governo do Estado do Paraná. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Curitiba, PR: SEED, 2006.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio**. Curitiba: SEED, 2008.

PARANÁ. **Parecer CEE/CEB1011/10**. Consulta sobre as Normas e princípios para a implementação da Educação Básica do Campo no Sistema Estadual de Ensino do Paraná, bem como do processo de definição da identidade das Escolas do Campo. Curitiba, 2010.

SANTOS, A. C. dos; GHEDINI, C. M.

PARANÁ. **Orientação nº 3, de 17 de maio de 2011.** Orientações sobre mudança da nomenclatura nas escolas/colégios do campo. DEDI/SEED, Curitiba, 2011.

PARANÁ. **Projeto Político Pedagógico:** Colégio Estadual do Campo de Paulo Freire. Francisco Beltrão, PR. 2017a.

PARANÁ. **Projeto Político Pedagógico:** Escola Estadual do Campo Marechal Deodoro da Fonseca. Verê, PR. 2017b.

PARANÁ. **Projeto Político Pedagógico:** Escola Estadual do Campo de Pinhalzinho. Enéas Marques, PR. 2017c.

PARANÁ. **Parecer CEE/CEB nº 1/18.** Conselho Estadual de Educação. Curitiba. 2018. Disponível em: <<https://bit.ly/3ay3SX6>>. Acesso em: 13 mai. 2021.

PISTRAK, Moisey. **Fundamentos da escola do trabalho.** Trad. Luiz Carlos de Freitas. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2003.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês:** trabalho e educação. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

SANTOS, Angelita Cristine dos. **A educação do campo e o processo de rearticulação de escolas públicas do campo – Sudoeste do Paraná – 15/2020.** 2021. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2021.

SANTOS, Angelita Cristine dos; BORGES, Luciane Cerati; GHEDINI, Cecília Maria. **Movimentações na escola pública do campo: relações, conhecimento e planejamento coletivo interdisciplinar.** //: BONAMIGO, Carlos Antônio; GHEDINI, Cecília Maria (Org.). **Educação do campo:** pesquisas, estudos e práticas no Sudoeste do Paraná. Jundiá: Paco Editorial, 2020. p. 333-357.

ANGELITA CRISTINE DOS SANTOS: Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Licenciatura Plena em Geografia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Professora da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED).

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7104-4479>

E-mail: angelitacs89@gmail.com

CECÍLIA MARIA GHEDINI: Doutora em Formação Humana e Políticas Públicas pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professora adjunta da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) Campus de Francisco Beltrão-PR.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7950-4775>

E-mail: cemaghe@gmail.com

Este periódico utiliza a licença *Creative Commons Attribution 3.0*, para periódicos de acesso aberto (*Open Archives Initiative - OAI*).

A AUSÊNCIA DE POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO: ANÁLISE DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES DA MICRORREGIÃO DE PRUDENTÓPOLIS – PR

TÂNIA PAROLIN DA CRUZ

Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Ponta Grossa, Paraná, Brasil

GISELE MASSON

Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, Paraná, Brasil

RESUMO: O presente artigo aborda as condições de trabalho dos professores do campo nos municípios da microrregião de Prudentópolis-PR. Trata-se de um estudo documental sobre os planos de carreira municipais, para identificar os dispositivos legais que abordam as condições de trabalho dos professores do campo. As reflexões apresentadas partem do pressuposto de que as condições de trabalho são decisivas para a permanência dos professores na carreira do magistério no campo, as quais, em circunstâncias históricas, permaneceram invisibilizadas nas políticas educacionais e nos planos de carreira municipais. Com base na análise dos dados, identificamos que as normativas sobre as condições de trabalho dos professores do campo, nos planos de carreira, limitam-se à gratificação de deslocamento e docência em escolas multisseriadas, evidenciando uma situação de desvalorização desses profissionais, considerando as especificidades do trabalho que desenvolvem.

PALAVRAS-CHAVE: Política Educacional. Educação do Campo. Condições de Trabalho. Planos de Carreira dos Professores.

INTRODUÇÃO

O presente artigo é parte integrante de uma pesquisa de doutorado realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (PPGE/UEPG) e tem como objetivo analisar as condições de trabalho dos professores do campo nos planos de carreira da rede municipal de ensino da microrregião de Prudentópolis, do estado do Paraná. Os municípios que compõem a referida microrregião são: Fernandes Pinheiro, Guamiranga, Imbituva, Ipiranga, Ivaí, Prudentópolis e Teixeira Soares.

A priori, interessa-nos esclarecer que a carreira regulamenta ou limita as condições de trabalho dos professores, no que diz respeito ao ingresso na carreira, hora-atividade, jornada de trabalho e gratificações. No entanto, a remuneração, a formação mínima e a organização e estrutura das carreiras também têm implicações tanto nas condições de trabalho quanto na saúde e bem-estar dos docentes. Por essa razão, esses elementos também serão analisados neste estudo.

As condições de trabalho – elemento fundamental para a permanência dos professores na docência do campo – são tratadas de forma tangencial e genérica, tanto nas políticas de valorização docente, quanto nas políticas de Educação Básica do Campo. Invisibilizadas nas políticas de Educação Básica do Campo e nos planos de carreira

municipais, as condições de trabalho dos professores do campo limitam-se à gratificação de deslocamento e/ou docência em escolas multisseriadas, como veremos, em detalhes, adiante.

Considerando os aspectos mencionados, para exposição da investigação realizada, organizamos esse trabalho em duas seções, além desta introdução e considerações finais. Na primeira seção, apresentamos os dados sobre os aspectos econômicos, sociais e educacionais dos municípios da microrregião de Prudentópolis e, na segunda, apresentamos a organização e estrutura dos planos de carreira dos municípios, identificando os dispositivos que tratam das condições de trabalho dos professores.

A MICRORREGIÃO DE PRUDENTÓPOLIS: ASPECTOS ECONÔMICOS, SOCIAIS E EDUCACIONAIS DOS MUNICÍPIOS

O estado do Paraná é formado por 399 municípios, sendo subdividido em 10 mesorregiões geográficas e 39 microrregiões, conforme lei estadual. A microrregião de Prudentópolis, está situada no sudeste paranaense e é composta por 7 municípios, a saber: Prudentópolis, Ipiranga, Teixeira Soares, Imbituva, Ivaí, Fernandes Pinheiro e Guamiranga.

A característica comum a esses municípios é que eles são essencialmente rurais, com grau de urbanização, em sua maioria, inferior a 50%, apenas Imbituva possui 64%. Consequentemente, Imbituva também é o único município que possui população urbana superior à rural. A extensão territorial dos municípios é bastante diversificada, entre 2.257,711 km² e 243,549 km². Entretanto, toda essa diversidade geográfica e econômica, como veremos, não tem efeitos significativos no IDHM dos municípios, que variam entre 0,645 e 0,676, ocupando as posições finais, a partir da 312^a colocação, no ranking estadual. A Tabela 1 apresenta esses dados de forma pormenorizada.

Tabela 1 – Caracterização dos Municípios da Microrregião de Prudentópolis

Município	Extensão Territorial (km ²)	Estabel. Agropec. (2017)	População (2010)		PIB (2018)	IDHM	Grau de Urbanização %
			Urbana	Rural			
Prudentópolis	2.257,711	6.624	22.463	26.329	23.031	0,676	46,04
Ipiranga	926,138	1.776	4.889	9.261	33.390	0,652	34,55
Teixeira Soares	901,770	743	4.796	5.487	31.212	0,671	46,64
Imbituva	760,547	1.599	17.888	10.567	27.827	0,660	62,86
Ivaí	601,648	1.683	4.629	8.186	27.241	0,651	36,12
Fernandes Pinheiro	404,496	521	2.094	3.838	31.215	0,645	35,30
Guamiranga	243,549	1.034	2.236	5.664	27.083	0,669	28,30

Fonte: IPARDES (2021), MPPR (2021), organizado pelas autoras (2022).

Em relação aos indicadores econômicos, podemos observar um número significativo de estabelecimentos agropecuários. Apenas os municípios de Teixeira

Soares e Fernandes Pinheiro possuem menos de 1000 estabelecimentos e com grandes quantidades de hectares (ha) de terra, sobretudo em Teixeira Soares, que apresenta uma maior concentração fundiária. São 422 proprietários para 52.660 ha e 270 assentados em situação definitiva, com somente 3.703 ha. Há também arrendatários, parceiros, comodatos e ocupantes, porém, com poucos hectares. Conseqüentemente, esse modelo de organização territorial tem impactos no campo educacional, como veremos mais adiante.

A produção agrícola dos municípios está centrada em culturas temporárias, sobretudo na produção de grãos: soja, milho, feijão e trigo e na produção de fumo em folha, com exceção de Fernandes Pinheiro. Os municípios de Teixeira Soares, Imbituva e Fernandes Pinheiro também se destacam na produção de batata-inglesa. A produção de erva-mate se sobressai, em termos de cultura permanente, em seis municípios, somente em Ipiranga não há produção da planta, apenas produção de uva.

O PIB per capita dos municípios permanece entre 23.031 e 33.390. Um dado que chama a atenção é o de Prudentópolis, o município com maior extensão territorial, o 6º no ranking estadual, com maior número de estabelecimentos agropecuários, mas possui o menor PIB da microrregião.

Em termos educacionais, o nível de instrução da população da microrregião de Prudentópolis segue a tendência nacional, chegando a 70% da população (Ipiranga) com Ensino Fundamental incompleto, com índices de analfabetismo de até 9,91% (Fernandes Pinheiro) da população de 15 anos ou mais (TABELA 2). Trata-se da continuidade histórica do processo de concentração fundiária, e, conseqüentemente, da negação do direito à educação escolar aos sujeitos do campo e do acirramento das políticas de fechamento e de nucleação das escolas do campo, como destacado anteriormente.

Prudentópolis é o município que possui o maior número de estabelecimentos de ensino no campo, tanto em nível regional quanto estadual, com um total de 34 escolas do campo e 1 Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), localizado no campo, um número muito superior em relação aos municípios da região. Entretanto, o município, na década de 1990, possuía 125 estabelecimentos de ensino no campo (DAL PISOL *et al.*, 2016). Isso significa que foram fechadas 90 escolas até 2021, o que reforça nosso argumento de negação do direito à educação escolar aos sujeitos do campo.

Outro dado que merece destaque é o do município de Teixeira Soares, o terceiro maior da microrregião em extensão territorial, e possui somente 2 escolas rurais; reflexo da concentração da terra, como observado anteriormente. A Tabela 2 apresenta os indicadores educacionais dos municípios pesquisados de forma mais detalhada:

Tabela 2 – Indicadores Educacionais dos Municípios da Microrregião de Prudentópolis

Município	Escolas públicas de Educação Básica (2021) ¹		N.º de Escolas no Campo		Total de Docentes das EC	Nível de instrução % EF Incompleto (2010)	Taxa de Analfabetismo % 15 anos ou mais (2010)
	Urbanas	Rurais	S*	M**			
Prudentópolis	19	35	8	26	145	64,49	7,90
Ipiranga	4	6	4	2	52	70,80	7,62

Teixeira Soares	6	2	1	1	12	64,84	5,50
Imbituva	13	11	3	8	57	69,91	5,84
Ivaí	5	1	1	0	12	66,97	8,29
Fernandes Pinheiro	2	3	3	-	29	68,73	9,91
Guamiranga	2	3	1	2	5	68,19	7,36

Fonte: INEP (2021); IPARDES (2021), MPPR (2021) e Secretarias Municipais de Educação (2021), organizado pelas autoras (2022). * Seriada. ** Multisseriada.

Os indicadores educacionais dos municípios apontam que as escolas multisseriadas ou multianos compõem a maioria das instituições de ensino no campo. Entretanto, constatamos a “dificuldade em relação à identidade das escolas do campo” (SOUZA, 2021, p. 1238), por parte das Secretarias Municipais de Educação. Tomemos como exemplo o município de Imbituva, que possui 1 escola do campo, 8 escolas rurais multisseriadas e 2 escolas rurais (SME, 2021). A dúvida que coloca em evidência, nesse caso, é: qual o critério utilizado para uma escola ser considerada do campo?

Souza (2021) nos lembra que muitas secretarias municipais tendem a classificar as escolas dos distritos como sendo urbanas. É o caso de Guamiranga, que possui 3 escolas localizadas na área rural, mas uma delas, no Distrito de Boa Vista, comunidade localizada na zona rural, não é considerada como escola do campo e nem como escola rural. Conforme a SME de Guamiranga, o município possui somente 2 escolas do campo.

Destacamos um dado fundamental da singularidade da microrregião de Prudentópolis: a hegemonia da educação rural. Há predominância de escolas rurais nos municípios, há escolas *do campo* em Prudentópolis, Guamiranga e 1 em Imbituva, mas os traços identitários da educação rural permanecem profundamente arraigados nas escolas do campo. Obviamente, a identidade dessas instituições de ensino foram se constituindo de forma problemática, desconsiderando a diversidade dos povos que vivem e trabalham nesse território. Lembremo-nos aqui da heterogeneidade do campo brasileiro, constituído de:

[...] pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, boia-fria, entre outros. [...] Os povos do campo têm uma raiz cultural própria, um jeito de viver e de trabalhar, distinta do mundo urbano, e que inclui diferentes maneiras de ver e de se relacionar com o tempo, o espaço, o meio ambiente, bem como de viver e organizar a família, a comunidade, o trabalho e a educação. Nos processos que produzem a sua existência vão também se produzindo como seres humanos. (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002, p. 11).

Esse *ser-propriadamente- assim* dos sujeitos do campo não deveria estar desvinculado do seu processo formativo, tanto em seu sentido amplo, quanto no seu

CRUZ, T. P. da; MASSON, G.

sentido estrito, da educação escolar. Sabemos, no entanto, que algumas secretarias municipais de educação “substituíram” o termo “rural” por “do campo”, em concordância com as políticas de Educação do Campo nas instituições de ensino, sem romper com os princípios da educação rural. É o caso, por exemplo, do município de Prudentópolis, que, inclusive, aderiu à proposta de formação do Programa Escola da Terra, em 2015 e 2016; porém sem propor nenhuma mudança estrutural no Projeto Político Pedagógico, na organização pedagógica e no planejamento das escolas do campo. Os demais municípios seguem na mesma direção. Os critérios para uma escola ser considerada do campo são díspares e, muitas vezes, sem a compreensão teórica do movimento histórico da Educação do Campo.

Trata-se, portanto, da *metamorfose da educação rural*, tendo em vista que a organização pedagógica das escolas *no* campo da microrregião de Prudentópolis são similares às escolas urbanas. Em contrapartida, tal similitude entre campo e cidade não se materializa em termos de condições de trabalho. A isonomia entre os professores do campo e da cidade é forjada nos planos de carreira, mas o impacto na materialidade das condições de trabalho dos profissionais do campo é imediato: a intensificação do trabalho e a desregulamentação da jornada de trabalho. Vamos nos ocupar detalhadamente dessa questão na próxima seção.

PLANOS DE CARREIRA DOS MUNICÍPIOS DA MICRORREGIÃO DE PRUDENTÓPOLIS: ANÁLISE DOS ASPECTOS RELACIONADOS ÀS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES

No Brasil, há um conjunto de leis e atos normativos que regulamentam a carreira² e o vencimento dos professores. As previsões legais estabelecem a garantia de planos de carreira e remuneração (PCR), mas não há um parâmetro nacional para a constituição das carreiras, as quais são estruturadas em conformidade com os interesses econômico-políticos vigentes, nas diferentes esferas governamentais: nacional, estadual e municipal. No que diz respeito às carreiras municipais, Grochoska (2015) afirma que elas ainda não são estruturadas de forma que valorizem os professores e lhes permitam qualidade de vida.

Masson (2016) nos esclarece, ainda, que a regulamentação dos planos de carreira não tem garantido isonomia entre os professores, pois cada estado define critérios e formatos que dificultam a valorização de forma correspondente com a formação e o tempo de exercício na profissão. As carreiras municipais seguem na mesma direção.

A normatização dos planos de carreira, nos municípios, ocorreu, em sua maioria, uma década após a LDBEN 9.394/96. Somente os municípios de Guamiranga e Ipiranga aprovaram o plano de carreira e estatuto do magistério público municipal, logo após a LDBEN (Quadro 01), os quais foram reformulados em 2003 e 2012, respectivamente.

Quadro 1 – Planos de Carreira dos Professores dos Municípios da Microrregião de Prudentópolis

Município	Lei/Atualizações	Forma de ingresso	Formação mínima
Prudentópolis	Lei n.º 1.920/2011 Lei n.º 1.961/2012; Lei n.º 2.056/2013; Lei n.º 2.116/2014 Lei n.º 2.193/2015	Concurso Público	- Nível Médio com formação de Magistério.
Ipiranga	Lei n.º 1.266/1999 e Lei n.º 27/2012	Concurso Público	- Pedagogia ou Normal Superior.
Teixeira Soares	Lei n.º 1.709/2015	Concurso Público	- Educação Infantil: Nível médio, na modalidade Normal; - Professor: Pedagogia ou Curso Normal Superior; - Outras licenciaturas precedidas de Magistério.
Imbituva	Lei n.º 1.550/2014	Concurso Público	- Educação Infantil: Nível médio, na modalidade Normal; - Professor: Pedagogia ou Curso Normal Superior; - Outras licenciaturas precedidas de Magistério.
Ivaí	Lei n.º 914/2009 Lei n.º 1.082/2014	Concurso público/ Outras formas de seleção e contratação pública	- Pedagogia; Curso Normal Superior; - Outras licenciaturas precedidas de Magistério.
Fernandes Pinheiro	Lei n.º 343/2007	Concurso público/ Outras formas de seleção e contratação pública.	- Nível médio, na modalidade Normal.
Guamiranga	Lei n.º 25/1997 e Lei n.º 202/2003 Lei n.º 35/2001; Lei n.º 482/2009; Lei n.º 738/2015 e Lei n.º 858/2019.	Concurso Público	- Nível médio, na modalidade Normal.

Fonte: Site das Câmaras Municipais e planos de carreira dos municípios pesquisados, organizado pelas autoras (2022).

Os dados indicam que os municípios que fizeram mais atualizações em seus planos de carreira foram Prudentópolis e Guamiranga. Nos demais municípios não consta atualizações nos sites das Câmaras Municipais. Outro dado que chama a atenção é a *forma de ingresso na carreira*. Os municípios de Ivaí e Fernandes Pinheiro admitem outras formas de contratação que não concurso público em seus planos de carreira. Entretanto, em pesquisa dos últimos processos seletivos e concursos, nos sites das prefeituras, constatamos que todos os demais municípios admitem outras formas de contratação de professores.

Os últimos concursos públicos realizados nos municípios seguem em duas direções opostas: ou encerraram o prazo de vigência, como no caso de Prudentópolis,

Imbituva e Guamiranga, ou foram realizados recentemente com uma quantidade irrisória de vagas, a exemplo de Ivaí e Ipiranga. Imbituva, por sua vez, realizou concurso somente em 2012.

Quanto à *formação mínima exigida para o ingresso na carreira*, identificamos que a maioria dos municípios admitem a formação em nível médio, na modalidade Normal. A excepcionalidade é nos municípios de Ipiranga e Ivaí, que exigem licenciatura plena em Pedagogia ou Normal Superior para atuação na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental ou, ainda, no caso de Ivaí, que exige licenciatura plena em outras áreas, acrescida do nível médio, modalidade Normal. Cabe destacar que, no município de Ipiranga, exige-se como requisito o nível superior, porém, no último concurso público (IPIRANGA, 2017), exigiu-se o Magistério Completo para o cargo de professor.

Outro elemento fundamental, tanto para a atratividade no ingresso quanto para a permanência na carreira, é a questão salarial, que é um dos motivos decisivos para a desistência da profissão (LIMA; MASSON, 2020). Nos municípios pesquisados, o valor dos *vencimentos iniciais* para uma jornada de 20 e/ou 25 horas semanais varia entre R\$1.443,08, em Prudentópolis, e R\$ 1.978,55 em Imbituva (TABELA 3). Isso quer dizer que todos os municípios cumprem o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN). Entretanto, os municípios de Prudentópolis, Teixeira Soares e Imbituva possuem valores no limite do piso salarial de 2021, alguns centavos a menos, inclusive. Cabe destacar, ainda, a disparidade entre o vencimento inicial da jornada de 20 horas para a jornada de 40 horas, em Teixeira Soares e Imbituva, pois são os municípios que possuem o maior vencimento inicial para uma jornada de 20 horas semanais, mas o vencimento inicial da jornada de 40 horas é de R\$ 2.886,15, o limite da lei do Piso (IMBITUVA, 2021; TEIXEIRA SOARES, 2020). É o “piso” que virou “teto”.

Lembramos que os valores considerados para o cumprimento da lei do piso são referentes ao ano de 2020, o equivalente a R\$ 2.886,24 (MEC, 2020). Não podemos nos esquecer de que em 2021 o piso não teve reajuste, e que, em 2022, conforme nota da CNTE (2022), o valor do Piso Nacional do Magistério será reajustado em 33,23%, o que corresponderia a R\$ 3.845,34. Nesse caso, todos os municípios pesquisados devem reajustar os vencimentos dos professores para que estejam de acordo com o PSPN.

Em termos de estrutura dos planos de carreira, os municípios pesquisados, em sua maioria, organizam as promoções em 3 níveis: médio, superior e pós-graduação *lato sensu*. Ivaí e Imbituva preveem Mestrado ou Doutorado na área da educação, mas não explicitam em seus planos de carreira a porcentagem das promoções. Ipiranga é uma exceção, pois é o único município que prevê formação em Doutorado, como o último nível de ascensão na carreira. Outro destaque no município são as progressões, organizadas em apenas 5 graus, que possibilitam a ascensão máxima em 18 anos. Os demais municípios organizam as progressões, em até 15 classes, com interstícios de 2 e 3 anos, mediante avaliação de desempenho para progressão, a partir de critérios próprios e cursos de qualificação profissional. Já o tempo para se chegar ao vencimento final varia entre 27 e 33 anos, como é possível observar na Tabela 3.

Tabela 3 – Estrutura dos Planos de Carreira dos Professores dos Municípios da Microrregião de Prudentópolis

Município	Vencimento inicial - 20H (R\$)	Promoções %				Progressões			
		Grad	Esp	Mes	Dout	Classes	%	Interstício	Tempo**
Prudentópolis	1.443,08*	35	10	-	-	12	3	2 anos	27 anos
Ipiranga	1.517,80	30	8	10	15	5	3	3 anos	18 anos
Teixeira Soares	1.909,04	5	10	-	-	15	1,5	2 anos	33 anos
Imbituva	1.978,55*	**	**	**	-	10	3	3 anos	33 anos
Ivaí	1.583,26*	**	**	**	-	12	3	2 anos	27 anos
Fernandes Pinheiro	1.508,35	**	**	-	-	15	2	2 anos	33 anos
Guamiranga	1.659,79	**	**	-	-	10	-	3 anos	30 anos

Fonte: Leis referentes aos planos de carreira dos municípios pesquisados, organizada pelas autoras (2021).
 *Requisito: Licenciatura em Pedagogia ou outra licenciatura precedida de magistério. **Não informado.
 ***Tempo para ascensão máxima a partir das referências e interstícios.

Um caso atípico é o de Guamiranga, que ainda contempla professores dos anos finais do Ensino Fundamental em seu Plano de Carreira e quadro funcional, com um total de 10 vagas. Porém, a Lei n.º 858/2019 alterou o quadro de vagas, reduzindo 3 vagas no quadro funcional dos professores dos anos finais, remanejadas para o cargo de professor I, dos anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil. (GUAMIRANGA, 2019).

Nesse processo analítico dos planos de carreira dos municípios da microrregião de Prudentópolis identificamos inúmeras variações, em termos de formas de ingresso, formação mínima, vencimentos e movimentação na carreira. Isso porque cada município possui autonomia político-administrativa para organizar seus PCRs. No entanto, um fator determinante para a permanência dos professores na docência no campo são as condições de trabalho. Sabendo disso, retornemos ao nosso ponto de partida: as condições de trabalho dos professores nos planos de carreira.

De imediato, é evidente que os planos de carreira dos municípios, que são nosso objeto de estudo, possuem características próprias e variadas, em diversos aspectos, considerando a singularidade de cada município. Trata-se de uma tendência desigual na organização e movimentação das carreiras, que também pode ser observada nos dispositivos que tratam especificamente das condições de trabalho.

Obviamente, “a questão da remuneração é fator decisivo para a permanência no magistério” tendo em vista que “a garantia da existência humana depende, em primeira instância, do acesso aos bens necessários à satisfação das necessidades históricas, o que depende essencialmente do recebimento de um salário compatível.” (MASSON, 2016, p. 158). Todavia, na singularidade da docência no Campo, é preciso acrescentar uma ressalva a essa premissa, complementar, não supressiva. Isso significa que *as condições de trabalho são decisivas para a permanência dos professores na*

carreira do magistério no campo. Sabemos que, nessa modalidade de ensino, há um caráter tendencial de alta rotatividade docente, desencadeada por diversos fatores como: dificuldade de acesso às escolas, a precarização e intensificação das condições de trabalho, sobretudo nas escolas multisseriadas, entre outras questões.

Para além da questão da remuneração, a permanência na docência do campo está correlacionada a um conjunto de elementos que possibilitam a realização do trabalho sem perder de vista a qualidade de vida dos docentes, que são justamente as *condições adequadas de trabalho*, as quais são tratadas de forma tangencial nos planos de carreira. Lembremo-nos que as condições de trabalho envolvem vários elementos, entre eles: a) recursos físicos e materiais (material didático, equipamentos de informática, bibliotecas e instalações físicas); b) recursos humanos (quantidade suficiente de funcionários: professor, diretor, pedagogo, secretário e auxiliar de serviços gerais); c) jornada de trabalho; d) hora-atividade; e) número de alunos por turmas; f) saúde do trabalhador; g) regime de contratação; h) gratificações.

Os dispositivos legais que tratam da Educação do Campo regulamentam alguns elementos das condições de trabalho dos professores no que diz respeito *aos recursos físicos e materiais*, entre eles: a produção e disponibilização de materiais didáticos específicos (BRASIL, 2002; 2008; 2013; 2014); a garantia de condições de infraestrutura (BRASIL, 2010; 2013); construção de escolas de educação básica e educação infantil (BRASIL, 2013); e/ou reforma, adequação e ampliação de escolas do campo (BRASIL, 2010). No entanto, essas questões são de iniciativa dos gestores municipais e dependem de disponibilidade financeira, além de outras. Portanto, não há menção sobre esses elementos nos PCRs.

Em relação aos *recursos humanos*, a legislação prevê somente a supervisão pedagógica permanente às escolas multisseriadas (BRASIL, 2008), mas os PCRs também desconsideram esse elemento. Há menção apenas em alguns planos sobre a quantidade de vagas total do quadro do magistério, em Prudentópolis, Teixeira Soares e Imbituva (Tabela 4). Outro elemento fundamental, em termos de condições de trabalho, é o número de alunos por turma, absolutamente desconsiderado nos planos. A Tabela 4 apresenta alguns elementos que dizem respeito às condições de trabalho dos docentes que estão regulamentados nos PCRs.

Tabela 4 – Dados sobre as Condições de Trabalho dos Professores do Campo nos Municípios da Microrregião de Prudentópolis

Município	Jornada de trabalho - H	N.º de vagas	Jornada suplementar	H/A	Gratificações (%)
Prudentópolis	20	500	Sim	1/3	Multisseriadas – 10% Deslocamento – até 30%
Ipiranga	25	*	Sim	4 horas	Preparação de merenda escolar e/ou conservação do estabelecimento escolar - 30%
Teixeira Soares	40	180 + 60 EI	Sim	30%	Multisseriadas – até 15%

Imbituva	40	273 + 50 EI	Sim	33%	Multisseriadas – 10%
Ivaí	20	-	Sim	10%	-
Fernandes Pinheiro	40	-	Sim	4 horas	Escolas de difícil acesso - 10%
Guamiranga	25	73	Não	20%	-

Fonte: Planos de carreira municipais, organizado pelas autoras (2022). * De acordo com as necessidades do ensino municipal.

Os dados indicam a predominância da *jornada de trabalho* de até 25 horas. Apenas Teixeira Soares, Imbituva e Fernandes Pinheiro admitem jornada de 40 horas para os professores de Educação Infantil. No entanto, Fernandes Pinheiro, no último concurso público (2021), não abriu vagas para jornada de 40 horas. Cabe destacar que em Guamiranga e Ipiranga as jornadas de trabalho são de 25 horas semanais. Ipiranga dispõe, no Art. 25 do Plano de Carreira, que as 5 horas que excedem a carga horária semanal pode ser cumprida em local de livre escolha para planejamento, pesquisa, qualificação profissional, correção de provas ou, ainda, pode ser solicitado pela chefia imediata ou órgão municipal de educação para exercer atividades de ajuda administrativa e reuniões extraordinárias, que não constam como obrigação do professor. (IPIRANGA, 2012).

A jornada de trabalho suplementar também é regulamentada nos planos de carreira, com o objetivo de suprir as vagas de trabalho com profissionais do próprio quadro funcional. Essa é uma estratégia dos gestores municipais que gera preocupação, pois não há estabilidade e os vencimentos podem ser inferiores ao vencimento inicial dos professores efetivos e até mesmo dos temporários, como no caso de Prudentópolis, que estipula, no Art. 72, “pagamento de adicional de 80% sobre o nível de vencimento da formação do professor, classe A, proporcional à ampliação da jornada de trabalho.” (PRUDENTÓPOLIS, 2011, p. 12). O número de vagas e carga horária semanal é regulamentada pelas Secretarias Municipais de Educação (SME) e o pedido para ampliação da jornada é realizado na própria SME, mediante protocolo. O único município que não instituiu o regime de jornada suplementar é Guamiranga.

Outro elemento fundamental na composição da jornada de trabalho é a *hora-atividade*, que, segundo a Lei n.º 11.738/08, o limite máximo é de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos. Conforme Brandalize (2022), 1/3 de hora-atividade equivalem a 6 horas e 40 minutos, para uma jornada de 20 horas semanais e 13 horas e 20 minutos para uma jornada de 40 horas semanais. Nesse aspecto, a maioria dos municípios não cumprem o disposto em lei. É o caso de Teixeira Soares, Ipiranga, Guamiranga e Ivaí, que têm a menor carga horária destinada à hora-atividade. Contraditoriamente, o município de Ivaí reformulou o seu plano de carreira, nos termos das Leis 9394/96, 11.494/07 e 11.738/08, mas estabeleceu, no § 2º do Art. 31, que as horas destinadas às atividades complementares ao exercício da docência não poderão ser inferiores a 10 (dez) por cento da jornada total de trabalho, uma quantidade muito inferior ao estabelecido pela respectiva lei (IVAÍ, 2009).

Não poderíamos deixar de lembrar aqui que nas escolas multisseriadas³ a jornada de trabalho se amplia de forma exponencial, tendo em vista que os professores desempenham atividades que vão além da dimensão pedagógica, seja de natureza administrativa ou até mesmo de serviços gerais. É o que chamamos de *desregulamentação da jornada de trabalho*, pois o tempo de trabalho excede o mínimo regulamentado nos planos de carreira. Nas palavras de Marx (2017, p. 306), “a jornada de trabalho é, pois, determinável, mas é, em verdade, indeterminada”. Não obstante, em muitos casos, os profissionais ainda têm um número reduzido de horas-atividade. Não estamos tratando aqui apenas do tempo de trabalho, mas, sobretudo, do tempo de vida que está sendo usurpado pela avidez do sistema capitalista. Tais questões incidem sobre a saúde do trabalhador.

Em contrapartida, os dispositivos que tratam da singularidade das condições de trabalho dos professores do campo, limitam-se às *gratificações pela docência em escolas multisseriadas ou deslocamento*, mas não em todos os municípios. Ivai e Guamiranga não preveem dispositivos, em seus planos de carreira, que tratem da especificidade da docência no campo.

Em Prudentópolis, o município que possui o maior número de escolas do campo do estado do Paraná, há gratificação de 10% sobre o vencimento inicial, ao professor que exerce *docência nas escolas multisseriadas*, com a ressalva de que o professor deve ser o único funcionário efetivo do estabelecimento de ensino. (PRUDENTÓPOLIS, 2015). Isso significa que a gratificação é somente para as escolas unidocentes, em que o professor exerce atividades pedagógicas, administrativas (matrículas, orçamentos e compra de materiais com as verbas da escola, entre outras) e de serviços gerais (preparação do lanche, limpeza da escola etc.). Tal gratificação não valoriza a especificidade do trabalho do docente do campo, considerando a sobrecarga de trabalho, com o acúmulo de distintas funções. Nessas escolas, os professores contam com o auxílio de uma estagiária, que é responsável por assumir a turma no momento da hora-atividade do professor.

No município de Imbituva, também há gratificação pela docência em classes multisseriadas (Art. 71), o equivalente a 10% sobre o vencimento inicial e proporcionalmente à carga horária de trabalho (Art. 72) (IMBITUVA, 2014). Já em Teixeira Soares, a gratificação é calculada sobre o vencimento da classe e nível do servidor, conforme a organização das turmas: 5% pela docência em turmas compostas por 2 séries; 10% pela docência em turmas compostas por 3 séries; e 15% pela docência em turmas compostas por 4 séries (Art. 39) (TEIXEIRA SOARES, 2015).

A excepcionalidade é do município de Ipiranga, que prevê, no Art. 101, gratificação de 30% do vencimento básico previsto para o cargo de professor referência PI, (formação em magistério), grau A, (primeiro grau de progressão) pela preparação de merenda escolar e/ou conservação do estabelecimento escolar (IPIRANGA, 2012).

A *gratificação de função por deslocamento* de longa distância é prevista somente em Prudentópolis e Fernandes Pinheiro. Em Prudentópolis, o Art. 36 da Lei 1.920/2011 estabelece que a gratificação será paga sobre o vencimento inicial e a porcentagem depende da distância, conforme o disposto na respectiva Lei, a saber: “I – acima de 10 (dez) Km até 20(vinte) Km de deslocamento – 15% (quinze por cento); II – acima de 20 Km até 30 Km de deslocamento – 25% (vinte e cinco por cento); III – acima de 30 Km de deslocamento – 30% (trinta por cento)” (PRUDENTÓPOLIS, 2011, p. 8). Em

Fernandes Pinheiro foi instituída gratificação pelo exercício em escolas de difícil acesso (Art. 27), que corresponde a 10% sobre o vencimento básico, proporcionalmente à carga horária de trabalho (Art. 29) (FERNANDES PINHEIRO, 2007).

Fica claro, diante do exposto, que as determinações sobre a necessidade de garantir *condições adequadas de trabalho* (BRASIL, 1996) são demarcadas na legislação nacional, porém, na prática, são interpretadas de acordo com os interesses políticos e econômicos vigentes. O impacto na materialidade das condições de trabalho dos professores do campo é imediato: a intensificação/precarização do trabalho e a desregulamentação dos direitos conquistados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não é novidade e, nem por acaso, que o campo brasileiro abriga resquícios de desigualdade secularizada, em termos sociais, econômicos e culturais, impossíveis de serem superados somente pela regulamentação de políticas públicas. Isso porque a legalidade imanente à economia não é capaz de romper com os antagonismos e contradições do sistema capitalista de produção que produz e reproduz tais desigualdades.

As condições de trabalho - decisivas para a permanência dos professores na carreira do magistério no campo - permanecem invisibilizadas nos planos de carreira municipais. As normativas sobre as condições de trabalho dos professores do campo, nos planos de carreira, limitam-se à gratificação de deslocamento e docência em escolas multisseriadas, evidenciando uma situação de desvalorização desses profissionais, considerando as especificidades do trabalho que desenvolvem.

Eis a precarização do trabalho, em suas múltiplas formas: recursos físicos, materiais e humanos limitados; desregulamentação da jornada de trabalho; hora-atividade inferior à 1/3 da carga horária; ausência de normatização sobre o número de alunos por turmas; regime de contratação por tempo determinado; ausência e/ou insuficiência de gratificações de deslocamento ou acúmulo de funções relativas às atividades administrativas, de suporte pedagógico ou, ainda, serviços gerais

Esse contexto de (des)regulamentação, precarização e intensificação das condições de trabalho dos professores do campo indica a necessidade de enfrentamento e luta pela ampliação e garantia de direitos que possibilitem a melhoria das condições de trabalho e de vida do trabalhador. Tal situação nos impõe um grande desafio político e, ao mesmo tempo, prático: impedir que a precarização e a intensificação das condições de trabalho dos professores do campo se tornem hegemônicas e naturalizadas na sociedade civil e fortalecer a luta em prol da defesa da valorização dos professores do campo de modo a garantir melhores condições de trabalho e, sobretudo, de vida.

Artigo recebido em: 04/03/2022
Aprovado para publicação em: 17/05/2022

CRUZ, T. P. da; MASSON, G.

THE ABSENCE OF POLICIES FOR BASIC FIELD EDUCATION: ANALYSIS OF THE WORKING CONDITIONS OF TEACHERS IN THE MICROREGION OF PRUDENTÓPOLIS – PR

ABSTRACT: This article addresses the working conditions of field teachers in the municipalities of the micro-region of Prudentópolis – PR. This is a documentary study on municipal career plans, to identify the legal provisions that address the working conditions of rural teachers. The reflections presented are based on the assumption that working conditions are decisive for the permanence of teachers in the teaching career in the countryside, which, in historical circumstances, remained invisible in educational policies, and municipal career plans. Based on the data analysis, we identified that the regulations on the working conditions of rural teachers, in career plans, are limited to the gratification of travel and teaching in multigrade schools, evidencing a situation of devaluation of these professionals, considering the specificities of the work they do.

KEYWORDS: Educational Policy. Field Education. Work Conditions. Teachers' Career Plans.

LA AUSENCIA DE POLÍTICAS PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA EN EL CAMPO: ANÁLISIS DE LAS CONDICIONES LABORALES DE LOS DOCENTES EN LA MICROREGIÓN DE PRUDENTÓPOLIS – PR

RESUMEN: Este artículo aborda las condiciones de trabajo de los profesores de campo en los municipios de la microrregión de Prudentópolis - PR. Se trata de un estudio documental sobre los planes de carrera municipales, para identificar las disposiciones legales que abordan las condiciones laborales de los docentes rurales. Las reflexiones presentadas parten del supuesto de que las condiciones de trabajo son determinantes para la permanencia de los docentes en la carrera magisterial del campo, lo que, en circunstancias históricas, permaneció invisibilizado en las políticas educativas y planes de carrera municipales. Con base en el análisis de los datos, identificamos que las normas sobre las condiciones de trabajo de los maestros rurales, en los planes de carrera, se limitan a la gratificación de los viajes y la docencia en las escuelas multigrado, evidenciando una situación de desvalorización de estos profesionales, considerando las especificidades del trabajo que hacen.

PALABRAS CLAVE: Política Educativa; Educación de Campo; Condiciones de trabajo; Planes de carrera de los docentes.

NOTAS

1 - Para obtermos dados atualizados, referentes ao número de estabelecimentos de ensino dos municípios pesquisados, foi necessário entrar em contato, via telefone, com as Secretarias de Educação.

2 - Para mais informações sobre os dispositivos legais que tratam da carreira docente e da remuneração ver Camargo e Jacomini (2011) e Masson (2016).

3 - A esse respeito ver Hage (2014).

REFERÊNCIAS

BRANDALIZE, L. T. **Condições de trabalho dos professores de redes municipais de ensino dos municípios da microrregião de Irati - Paraná: análise do cumprimento da hora-atividade**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Departamento de Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2021. Disponível em: <<https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/3569>>. Acesso em: 11 jan. 2022.

BRASIL. **Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Brasília, DF: Ministério da Educação, [1996]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9424.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%209.424%2C%20DE%2024%20DE%20DEZEMBRO%20DE%201996.&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20Fundo%20de,Transit%C3%B3rias%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs>. Acesso em: 12 jan. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.º 1, de 3 de abril de 2002**. Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2002]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13200-resolucao-ceb-2002>>. Acesso em: 12 jan. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.º 2, de 20 de abril de 2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2008]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/rceb002_08.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2022.

BRASIL. **Lei n.º 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica. Brasília, DF: Diário Oficial da União, [2008]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2011.738%2C%20DE%2016%20DE%20JULHO%20DE%202008.&text=Regulamenta%20a%20al%C3%ADnea%20E%2080%209C%20E%2080%209D%20do,magist%C3%A9rio%20p%C3%BAblico%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20b%C3%AAsica>. Acesso em: 14 jan. 2022.

BRASIL. **Lei n.º 7.352, de 04 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Brasília, DF: Ministério da Educação, [2010]. Disponível em:

CRUZ, T. P. da; MASSON, G.

<<http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>>. Acesso em: 14 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n.º 86, de 1º de fevereiro de 2013**. Institui o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2013]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13218-portaria-86-de-1-de-fevereiro-de-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 14 jan. 2022.

BRASIL. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2014]. Disponível em: <<https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>>. Acesso em: 14 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **MEC divulga reajuste do piso salarial de professores da Educação Básica para 2020**. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/piso-salarial#:~:text=O%20piso%20salarial%20dos%20profissionais,para%20R%24%202.886%2C24>>. Acesso em: 25 jan. 2022.

CAMARGO, R. B.; JACOMINI, M. A. Carreira e salário do pessoal docente da educação básica: algumas demarcações legais. **Educação em Foco**. Belo Horizonte, ano 14, n. 17, p. 129-167, jul. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.24934/eef.v14i17.106>. Acesso em: 11 jan. 2022.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. **Reajuste do piso do magistério em 2022 será de 33,23%**. Brasília, DF, 2022. Disponível em: <https://cnte.org.br/34congresso/2022/01/05/reajuste-do-piso-do-magisterio-em-2022-sera-de-3323/>. Acesso em: 12 jan. 2022.

DAL PISOL, E. *et al.* A Escola da Terra em Prudentópolis: vivências, propostas, desafios. In: HAMMEL, A. C.; GEHRKE, M.; VERDÉRIO, A. **Formação continuada de educadores das escolas multisseriadas e escolas itinerantes do Paraná: a experiência do programa Escola da Terra**. Tubarão: Editora Copiart, 2016. p. 203-234.

FERNANDES PINHEIRO. **Lei n.º 343/2007**. Plano de Empregos, Carreira e remuneração do Magistério Público Municipal de Fernandes Pinheiro (PR). Fernandes Pinheiro: Câmara Municipal de Fernandes Pinheiro, [2007]. Disponível em: <<https://www.fernandespinheiro.pr.leg.br/transparencia/planos-municipais/plano-de-cargos-carreira-e-remuneracao-do-magisterio-municipal/lei-no-343-2007/view>>. Acesso em: 11 jan. 2022.

FERNANDES PINHEIRO. Prefeitura Municipal de Fernandes Pinheiro. **Concurso Público n.º 001/2021. Edital n.º 001/2021**. Fernandes Pinheiro: Prefeitura do Município de Fernandes Pinheiro, 26 nov. 2021. Disponível em: <https://arquivos.qconcursos.com/regulamento/arquivo/58966/prefeitura_de_fernande>

s_pinheiro_pr_2021_edital_n_01_concurso_publico-edital.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2022.

GUAMIRANGA. **Lei nº 858/2019**. Dispõe sobre alterar o quadro de vagas do magistério municipal instituído pela Lei Municipal nº 202/2003 e dá outras providências. Guamiranga: Câmara Municipal de Guamiranga, [2019]. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a1/pr/g/guamiranga/lei-ordinaria/2019/85/858/lei-ordinaria-n-858-2019-dispoe-sobre-alterar-o-quadro-de-vagas-do-magisterio-municipal-instituido-pela-lei-municipal-n-2022003-e-da-outras-providencias>>. Acesso em: 11 jan. 2022.

GUAMIRANGA. **Lei n.º 202/2003**. Plano de Empregos, Carreira e remuneração do Magistério Público Municipal de Guamiranga (PR). Guamiranga: Câmara Municipal de Guamiranga, 2003. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a1/pr/g/guamiranga/lei-ordinaria/2003/21/202/lei-ordinaria-n-202-2003-aprova-o-plano-de-cargos-carreira-e-salarios-dos-profissionais-da-educacao-da-rede-municipal-de-ensino?r=p>>. Acesso em: 11 jan. 2022.

GUAMIRANGA. Prefeitura Municipal de Guamiranga. **Processo Seletivo Simplificado - PSS N.º 01/2022. Edital n.º 001/2022**. Guamiranga: Prefeitura Municipal de Guamiranga, 2022. Disponível em: <http://www.guamiranga.pr.gov.br/index.php?sessao=b054603368vfb0&id=1430474&id_secretaria=3192>. Acesso em: 11 jan. 2022.

GROCHOSKA, M. A. **Políticas educacionais e a valorização do professor: carreira e qualidade de vida dos professores de Educação Básica do município de São José dos Pinhais/PR**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

HAGE, S. A. M. Transgressão do Paradigma da (multi)Serição como referência para a construção da Escola Pública do Campo. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 35, n.º 129, p. 1165-1182, out./dez. 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/wRdr8Zb3jCBdnLYD3sFrWCn/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 14 jan. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica 2020**. Brasília, DF, 2021. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>>. Acesso em: 28. dez. 2021.

IMBITUVA. **Lei n.º 1550/2014**. Plano de Empregos, Carreira e remuneração do Magistério Público Municipal de Imbituva (PR). Imbituva: Câmara Municipal de Imbituva, [2014]. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/pr/i/imbituva/lei-ordinaria/2014/155/1550/lei-ordinaria-n-1550-2014-dispoe-sobre-o-plano-de-cargos>>

CRUZ, T. P. da; MASSON, G.

carreira-e-remuneracao-do-magisterio-publico-municipal-de-imbituva-pr>. Acesso em: 11 jan. 2022.

IMBITUVA. Prefeitura Municipal de Imbituva. **Processo Seletivo Simplificado N.º 04/2021. Edital n.º 001/2021**. Imbituva: Prefeitura do Município de Imbituva, 2021.

Disponível em:

<http://www.ingadigital.com.br/transparencia/index.php?sessao=2443c08a43c824&id_cliente=12056>. Acesso em: 11 jan. 2022.

INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL (IPARDES).

Cadernos municipais. Curitiba, 2021. Disponível em:

<<http://www.ipardes.pr.gov.br/Pagina/Cadernos-municipais>>. Acesso em: 28. dez. 2021.

IPIRANGA. **Lei n.º 27/2012**. Dispõe sobre a reformulação do Estatuto do Magistério e do Plano de Carreira e Remuneração e dá outras providências. Ipiranga: Câmara Municipal de Ipiranga, [2012]. Disponível em:

<https://www.legislador.com.br/imgLei/231128930_11_6_27_2012.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2022.

IPIRANGA. Prefeitura Municipal de Ipiranga. **Concurso Público n.º 001/2017. Edital n.º 001/2017**. Ipiranga: Prefeitura do Município de Ipiranga, 2017. Disponível em:

<https://www.ipiranga.pr.gov.br/concursos/>. Acesso em: 11 jan. 2022.

IVAÍ. **Lei n.º 914/2009**. Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal de Ivaí (PR). Ivaí: Câmara Municipal de Ivaí, [2009]. Disponível em:

<https://www.controlemunicipal.com.br/inga/sistema/arquivos/1015/250515100947_914__plano_carreira_magisterio_pdf.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2022.

IVAÍ. Prefeitura Municipal de Ivaí. **Concurso Público n.º 001/2018. Edital n.º 001/2018**. Ivaí: Prefeitura do Município de Ivaí, 2018. Disponível em:

<http://www.ingadigital.com.br/transparencia/?id_cliente=1015&sessao=b054603368csb0>. Acesso em: 11 jan. 2022.

KOLLING, E. J.; CERIOLO, P. R.; CALDART, R. S. (Orgs.). **Educação do Campo**: identidade e políticas públicas. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 2002.

LIMA, M. F.; MASSON, G. Atratividade no ingresso e permanência na carreira docente em redes municipais de educação. **Educação**, [S. l.], v. 45, n.º 1, p. e78/ 1–24, 2020.

Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/38298>>. Acesso em: 11 jan. 2022.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

MASSON, G. A Valorização dos professores e a educação básica nos estados. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n.º 18, p. 157-174, jan./jun. 2016. Disponível em:

<<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/656>>. Acesso em: 11 jan. 2022.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO PARANÁ. **Informações Municipais para planejamento institucional**. Curitiba, 2021. Disponível em: <<https://planejamento.mppr.mp.br/>>. Acesso em: 28. dez. 2021.

PRUDENTÓPOLIS. **Lei n.º 1920/2011**. Plano de Empregos, Carreira e remuneração do Magistério Público Municipal de Prudentópolis (PR). Prudentópolis: Câmara Municipal de Prudentópolis, [2011]. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a2/plano-de-cargos-e-carreiras-do-magisterio-prudentopolis-pr>>. Acesso em: 11 jan. 2022.

PRUDENTÓPOLIS. **Lei n.º 2.193/2015**. Altera dispositivos da Lei Municipal n.º 1.920/2011 e determina outras providências. Prudentópolis: Câmara Municipal de Prudentópolis, [2015]. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a2/pr/p/prudentopolis/lei-ordinaria/2015/219/2193/lei-ordinaria-n-2193-2015-altera-dispositivos-da-lei-municipal-n-1920-2011-e-determina-outras-providencias>>. Acesso em: 11 jan. 2022.

PRUDENTÓPOLIS. Prefeitura Municipal de Prudentópolis. **Processo Seletivo Simplificado N.º 05/2021. Edital n.º 05/2021**. Prudentópolis: Câmara Municipal de Prudentópolis, 2021. Disponível em: <<https://prudentopolis.pr.gov.br/uploads/concurso/Edital-PSS-EDUCAC%CC%A7AO-2021.pdf>>. Acesso em: 11 jan. 2022.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PARANÁ. **Consulta Escolas**. Paraná, 2022. Disponível em: <<http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas-java/pages/templates/initial2.jsf?windowId=b17>>. Acesso em: 06 jan. 2022.

SOUZA, M. A. de. Educação e contradição no campo: e as escolas públicas? **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n.º esp2, p. 1231–1252, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15123>>. Acesso em: 16 dez. 2021.

TEIXEIRA SOARES. **Lei n.º 1.709 de 27/11/2015**. Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do quadro permanente do Magistério Público Municipal de Teixeira Soares. Teixeira Soares: Prefeitura Municipal de Teixeira Soares, [2015]. Disponível em: <<https://valorizacaodocente.files.wordpress.com/2018/02/teixeira-soares.pdf>>. Acesso em: 11 jan. 2022.

TEIXEIRA SOARES. Prefeitura Municipal de Teixeira Soares. **Processo Seletivo Simplificado n.º 01/2020. Edital n.º 001/2020**. Teixeira Soares: Prefeitura do Município de Teixeira Soares, 2020. Disponível em:

CRUZ, T. P. da; MASSON, G.

<https://www.controle municipal.com.br/inga/sistema/arquivos/12083/060320111015_prefeitura_municipal_de_teixeira_soares_pss_pdf.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2022.

TÂNIA PAROLIN DA CRUZ: Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Professora da Rede Municipal de Ensino de Prudentópolis (PR).
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5819-7040>
E-mail: taniaparin@yahoo.com.br

GISELE MASSON: Doutora em Educação, Professora do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina, do Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Londrina e da Universidade Estadual de Ponta Grossa.
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9799-5950>
E-mail: gimasson@uel.br

Este periódico utiliza a licença Creative Commons Attribution 3.0, para periódicos de acesso aberto (Open Archives Initiative - OAI).

FECHAMENTO DE ESCOLAS DESTINADAS AOS CAMPESINOS EM CONTEXTO AMAZÔNICO: O DIREITO À EDUCAÇÃO SUBVERTIDO AOS INTERESSES HEGEMÔNICOS EM RONDÔNIA

SILVANA DE FÁTIMA DOS SANTOS

Secretaria Municipal de Educação de Ariquemes (SEMED), Ariquemes, Rondônia, Brasil /
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), Ariquemes,
Rondônia, Brasil

JOSEMIR ALMEIDA BARROS

Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Porto Velho, Rondônia, Brasil

RESUMO: Esta pesquisa é de abordagem qualitativa e objetivou analisar fatores que ocasionaram o significativo número de fechamento de escolas localizadas em áreas rurais na região amazônica do estado de Rondônia, Norte de Brasil, no período de 2000 a 2020. Indaga-se o processo de fechamento de escolas destinadas a crianças e jovens camponeses no estado de Rondônia, a partir do início do século 21, corresponde à efetivação dos propósitos do agronegócio? Entre as fontes utilizou-se materiais bibliográficos, noticiários de mídias e documentos – Sinopse Estatística da Educação Básica, Censos Agropecuários, dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística e leis. O fechamento de escolas em áreas rurais é um acontecimento assinalado por interesses diversos, seja pela ausência de políticas públicas educacionais para os camponeses, seja pela junção de escolas em projetos de nucleação.

PALAVRAS-CHAVE: Escolas Rurais. Educação Camponesa. Fechamento de Escolas.

INTRODUÇÃO

Na região amazônica, as escolas destinadas aos povos camponeses, ribeirinhos, quilombolas e indígenas foram e são constituídas por meio de ações diversas, ora advindas do poder público, ora a partir de manifestações sociais das comunidades por direito à educação que se materializam na construção da própria escola rural.

Nos anos 1980 e 1990, ocorreu no Brasil uma articulada participação social sobre a elaboração de propostas políticas e o consequente protagonismo da sociedade civil, diferentemente do registrado nos “anos de chumbo”, contexto em que o Estado brasileiro autoritário, ineficiente e corrupto optou pelo projeto burocrático e burguês.

Entre os anos 1980 e o início do século 21, foi perceptível a ampla participação da sociedade civil organizada nas agendas políticas dos governantes, como a dos movimentos sociais e sindicais, que lutam pelo direito à terra e por seu uso na perspectiva da função social. Ambos os movimentos também se preocuparam com a educação.

As conquistas sociais e, especificamente, as relacionadas à educação dos camponeses, conectam-se diretamente às ações reivindicatórias a partir do protagonismo social. “O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não urbano, é

um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana” (BRASIL, 2002, p. 1). O campo brasileiro é diverso; agrega culturas, identidades e saberes, e não pode ser entendido unicamente na condição de um limite geográfico não urbano.

O termo Educação do Campo representa importantes conquistas sociais, pois corresponde a uma concepção de educação dialógica, resultante de significativos debates com a sociedade civil organizada, ou seja, movimentos sociais e sindicais, e sobretudo os povos que vivem nas florestas, nos campos, nos rios, nos igarapés e igapós, nos quilombos e nas aldeias. Embora o termo Educação do Campo carregue amplo histórico reivindicatório e posicionamento político sobre o projeto educacional e de sociedade na perspectiva social emancipatória, como asseveraram Arroyo, Caldart e Molina (2004), utilizamos a expressão educação rural, distante do confronto conceitual com a Educação do Campo.

Em Rondônia há significativas redes de ensino denominadas rurais. Muitas têm se materializado a partir do predomínio de interesses hegemônicos; outras, a partir dos esforços de professores e professoras que, diante das ausências do poder público, instituíram modos de pensar e fazer a escola baseados nas particularidades de crianças e jovens que residem em áreas rurais. Não se pode esquecer que diversas famílias de migrantes ergueram com as próprias mãos escolas rurais em contextos diversos, antes e após a criação do estado de Rondônia, de 1981, cabendo ao poder público oficializá-las.

Porém, constatamos a intensificação do fechamento de escolas rurais a partir do início da década de 1980, ação pensada e executada pelo poder público, pelas administrações públicas, que prejudica a sociedade civil. A mudança da escola rural de uma sala – próxima à comunidade, mesmo que multisseriada – para a escola polarizada ou nucleada requereu uma instituição de ensino de muitas salas, muitos professores, mas distante das comunidades e sem o efetivo conjunto de requisitos para atender às peculiaridades das comunidades rurais. Em Rondônia, intensificaram-se os processos de polarização ou nucleação de escolas rurais e, conseqüentemente, o fechamento de escolas para a população rural.

Nesta pesquisa, o objetivo é analisar fatores que ocasionaram significativo número de fechamento de escolas localizadas em áreas rurais na região amazônica, no Norte de Brasil, especificamente no estado de Rondônia.

A indagação norteadora é a seguinte: o processo de fechamento de escolas destinadas a crianças e jovens camponeses no estado de Rondônia a partir do início do século 21 corresponde à efetivação de propósitos do agronegócio?

A investigação traz como recorte temporal os anos de 2000 a 2020, período no qual ocorreu intenso fechamento de escolas destinadas aos camponeses.

As fontes de pesquisa são bibliográficas, noticiosas e documentais – entre as quais se destacam a Sinopse Estatística da Educação Básica, os Censos Agropecuários, dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, acessados em bancos de dados oficiais.

Em Rondônia, região amazônica, constatamos que as ações que incidiram sobre a educação de crianças e jovens foram balizadas por interesses contrários aos princípios dos direitos sociais, ou seja, existiram incentivos financeiros para gerar produção relacionada ao agronegócio. Simultaneamente, escolas do campo foram fechadas para

diminuir os investimentos financeiros públicos sociais. Embora o encerramento das atividades de instituições de ensino corresponda à diminuição do número de crianças e jovens no interior das escolas, não utilizamos dados estatísticos sobre o número de professores e alunos a partir do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) por três razões. A primeira diz respeito à inconsistência – ausência de informações oficiais sobre dados e eventos, constatados por nós ao longo da investigação; a segunda corresponde ao foco da pesquisa, que está relacionado prioritariamente à diminuição do número de escolas públicas a partir do financiamento público do agronegócio, situação em que a terra não é utilizada a partir de sua função social; e a terceira razão é o processo de nucleação ou polarização ainda em curso em muitos municípios rondonienses, que dificulta o acesso a documentos oficiais sobre os dados estatísticos.

O fechamento de escolas em áreas rurais do estado de Rondônia é um acontecimento assinalado por interesses diversos, como a contenção de gastos públicos e a escolha de um projeto político em consonância com a classe hegemônica, o que prejudica a população camponesa no âmbito dos direitos sociais.

RONDÔNIA E O PROCESSO MIGRATÓRIO

Inserido no espaço denominado Amazônia Ocidental, o estado de Rondônia está localizado na região Norte do Brasil e é composto por 52 municípios.

O espaço geográfico do estado compõe local de acirradas disputas por interesses nacionais e internacionais devido à exuberância de suas riquezas vegetais nativas, com destaque para as seringueiras, cacauzeiros e madeiras, e de suas riquezas minerais, como o ouro, a cassiterita e os diamantes. A terra obtida a partir do desflorestamento para o plantio de pastagens, a criação de gado de corte e leiteiro, e a produção da soja também se destaca na geografia de Rondônia.

Confrontos pela terra entre trabalhadores rurais e as forças reacionárias do agronegócio e oficiais, como o massacre de Corumbiara, em 1995, demarcam parte da violência contra trabalhadores rurais, contra o povo.

A história da composição de Rondônia apresenta relação direta com o advento do governo militar no Brasil (1964-1985). Naquela época, os governantes autoritários intensificaram os projetos de povoamento. De lá para cá, o Território Federal do Guaporé (1943) passou a ser o Território Federal de Rondônia (1956) e, posteriormente, o estado de Rondônia (1981) (BRASIL, 1943, 1956, 1981).

Intensificada na década de 1970, a ocupação da região amazônica foi uma ação planejada e estava pautada em projetos de exploração das potencialidades produtivas da região e no estímulo à migração.

Na década de 1970, a região da Amazônia Legal compreendia uma extensão de 59% do território nacional. Todavia, o Território Federal de Rondônia, de acordo com o censo demográfico do período, apresentava densidade demográfica de 0,49 hab/km² e tinha apenas dois municípios, Porto Velho e Guajará Mirim. Para Ianni (1986, p. 55),

[...] o que ocorreu na Amazônia, nos anos 1964-78, foi, principalmente, um desenvolvimento extensivo do capitalismo. No extrativismo, na agricultura e na pecuária, desenvolveram-se as relações capitalistas de produção, juntamente com as forças

produtivas. Esse foi o quadro geral no qual se integrou a política estatal de ocupação, inclusive a colonização dirigida, oficial e particular.

A política de assentamentos dirigidos e os projetos integrados de colonização, adotados no período do governo militar, foram pensados com intuito de fortalecer os projetos agropecuários para, a partir daí, alavancar o desenvolvimento econômico sob o ponto de vista capitalista. Em diversos momentos, os militares propagandearam ou induziram o processo migratório por meio da persuasão. Um dos exemplos é o slogan “Vamos levar os homens sem terras do Nordeste para as terras sem homens” (SOUZA, 1997, p. 29).

O crescente fluxo migratório do período requereu certa organização e controle. Desse modo, foi criado o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incrá), por meio do Decreto-lei nº 1.110, de 9 de julho de 1970, vinculado ao Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (MAPA) (BRASIL, 1970). No mesmo ano, o Incra chegou ao antigo Território Federal de Rondônia com o objetivo de organizar os espaços, fazer o acompanhamento e a legalização dos projetos de assentamentos. Porém, as dificuldades para obtenção de ajuda e orientação por parte dos migrantes colonos era imensa.

[...] era mais fácil falar com o presidente da república do que com o coordenador local do Incra. Isso fez muitos desistirem. As dificuldades foram (e estão sendo) enormes: o desconhecimento total da região; doenças como a malária, talvez a maior inimiga dos migrantes; a ausência do Incra e de outros órgãos que só agora partem para um trabalho mais próximo ao colono; e falta de financiamentos, escolas, postos de saúde e estradas vicinais para tirar a produção. (O SONHO..., 1980, p. 14).

O aumento do fluxo migratório não foi acompanhado pelo correspondente compromisso do Incra em auxiliar os migrantes. Essa ausência gerou problemas para a permanência dos colonos e, sobretudo, no que diz respeito à assistência técnica, para o acesso à terra e produção.

Os projetos de assentamentos dirigidos, conduzidos pelo Incra nas décadas de 1970 e 1980, distinguem-se daquilo que entendemos como reforma agrária.

De maneira geral, a reforma agrária visa promover uma melhor distribuição da terra mediante mudanças no regime de posse e uso, buscando respeitar os princípios de justiça social e economicidade. Contudo, para que uma melhor distribuição de terras seja efetiva no sentido de provocar emancipação socioeconômica dos produtores, demandam-se políticas agrícolas adequadas de amparo e orientação às atividades rurais com vistas à produtividade e emprego dos recursos produtivos e, quando necessário, de interconexão com o setor industrial. (SCHMITZ; BITTENCOURT, 2014, p. 578).

O Estatuto da Terra (BRASIL, 2014a), de 1964, foi elaborado a partir de forte viés conservador, reacionário e autoritário. Para promover uma reforma agrária que corresponda a alterações na estrutura de produção agrária, é preciso outro projeto de sociedade.

Diante do significativo aumento populacional entre 1950 e 2010, pressupunha-se que a distribuição de terras se efetivasse a partir das especificidades da população rural; porém, o modelo de Estado burguês fez-se presente.

O aumento populacional nesse período foi significativo, como atesta a comparação efetuada sobre informações dos censos demográficos disponíveis sobre a região, com periodicidade de divulgação decenal (Tabela 1). Para esta pesquisa utilizamos os dados atuais disponíveis pelo IBGE, ou seja, sem contabilizar os números de 2020, ainda não divulgados pelo governo federal.

Tabela 1 – População Rural e Urbana no Atual Estado de Rondônia (1950-2010)

Anos	Total habitantes	População			
		Urbana		Rural	
		Números	%	Números	%
1950	36.935	13.816	37,4	23.119	62,6
1960	70.783	30.842	43,6	39.941	56,4
1970	116.620	60.541	51,9	56.079	48,1
1980	503.125	239.436	47,6	263.689	52,4
1991	1.130.874	658.172	58,2	472.702	41,8
2000	1.231.007	883.048	61,9	494.744	38,1
2010	1.562.409	1.149.180	73,6	413.229	26,4

Fonte: Dados organizados pelos autores (2022). Censos Demográficos de 1950, 1960, 1970, 1980, 1991, 2000 e 2010 (BRASIL, 2022a, 2022b, 2022c, 2022d, 2022e, 2022f, 2022g).

Entre as décadas de 1950 e 1970, ocorreu aumento populacional significativo na região, de 36.935 para 116.620 habitantes, uma elevação populacional em torno 316,7%. No mesmo período, verificamos uma redução de 14,5% da população das áreas rurais. De algum modo, a falta de apoio à permanência das famílias de migrantes na terra correspondeu à ausência de subsídios para a produção da agricultura familiar.

Situação recorrente a outros recortes temporais, o decréscimo populacional em áreas rurais, ocorrido a partir da década de 1990 (de 41,8% para 26,4%), pode ser associado aos desafios enfrentados pelos migrantes que tiveram como alternativa a saída do meio rural para os centros urbanos.

A agricultura familiar, desde o processo migratório, foi e é importunada pelos latifundiários. O agronegócio despontou-se na região e colocou em risco a preservação da floresta e das culturas dos povos indígenas, ribeirinhos, quilombolas e camponeses.

A expansão do agronegócio implicou no uso da terra que a afasta de sua função social. Em 1970, início da intensificação migratória na região, apenas 2,51% das terras eram ocupadas por pastagens plantadas. Em 1985, 14,58% das terras eram ocupadas por pastagens plantadas. Na comparação entre os censos Agropecuários de 2006 e 2017 (BRASIL, 2009, 2017), as áreas com pastagens plantadas sofreu uma elevação de 63,6%, algo avassalador que reforça o projeto capitalista em curso.

Além da bovinocultura, as lavouras temporárias de soja foram ampliadas pelo estado de Rondônia a partir dos interesses do agronegócio nas duas últimas décadas.

Quadro 1 – Produção de Grãos em Rondônia

Censos agropecuários	Número de propriedades	Toneladas de grãos produzidos
Ano de 2006	252	150.567
Ano de 2017	402	800.293

Fonte: Dados organizados pelos autores (2022). Censos agropecuários 2006 e 2017.

Lavouras de soja necessitam de grandes extensões de terras para sua produção. Esse movimento de elevada produtividade do agronegócio no campo rondoniense gera concentração de terras nas mãos de latifundiários, contribui para o êxodo rural das famílias que são forçadas a venderem ou firmarem contrato de arrendamento de suas propriedades e, conseqüentemente, impulsiona o fechamento das escolas.

A carne bovina representa, atualmente, a principal commodity do estado. Ocupando a sexta posição brasileira em números de bovinos, com mais de 14 milhões de cabeças, o estado também encontra-se na quinta posição entre os maiores exportadores de carne bovina do Brasil (5º MAIOR..., 2017), o que demanda, assim como os grãos, grandes extensões de terra.

TERRA E EDUCAÇÃO: ABERTURA DE ESCOLAS RURAIS

A intensificação do processo migratório por famílias oriundas de diversas localidades do país em busca de terras amazônicas para morar, criar seus membros, plantar, colher e viver foi um fato determinante para o surgimento de inúmeras escolas multisseriadas em linhas vicinais que cortam a floresta em Rondônia.

Entretanto, a abertura de escolas e as condições inerentes ao seu funcionamento em localidades rurais não ocuparam relevante espaço entre as ações estratégicas dos governos militares, tampouco a partir da redemocratização, mesmo diante do eminente aumento populacional. Assim, as famílias que adentravam às picadas em meio à floresta em busca da terra para plantar e colher preocuparam-se com a necessidade de educação formal para crianças e jovens. Diante da ausência do poder público sobre a implementação de escolas, diversas foram as iniciativas das próprias comunidades para a garantia da alfabetização e escolarização de crianças e jovens.

[...] as comunidades se antecipavam à ação governamental, instalando escolas em espaços físicos por elas construídas, sob a direção de docentes escolhidos entre seus membros. [...] Isto implicou no número de escolas funcionando em locais não adequados (barracas e tapiris) e no aumento de contingentes de professores leigos. (LIMA, 1993, p. 9-10).

Construir escolas demandava organização. As comunidades preparavam os materiais a serem utilizados, serravam madeira para a composição das paredes das salas de aulas com serras manuais, utensílios rudimentares, e com o auxílio de machados, formões e cunhas. As folhas da palmeira babaçu eram preparadas para a cobertura dos

telhados. De modo elementar, a própria comunidade escolhia uma pessoa com maior grau de instrução para ministrar as aulas na escola rural de madeira e com uma sala só.

No primeiro momento, a escola era literalmente construída com materiais disponíveis nas localidades rurais e funcionava a partir das deliberações das comunidades. Era comum encontrar uma criança com apenas a 4ª série completa na condição de professora leiga de escolar rural multisseriada. A escola rural era a única alternativa para garantir a efetivação da alfabetização. No segundo momento, o poder público assumia a administração da escola, inclusive acatando as decisões das comunidades em relação à seleção da docente. Na ocasião, não haviam cursos de magistério, tampouco de formação inicial suficientes e acessíveis que pudessem formar docentes rurais para atender o crescente número de crianças e jovens diante da intensa migração.

Tais professores e professoras passaram a ser denominados e denominadas de leigos e leigas, por não terem formação pedagógica para o exercício do magistério. Na verdade, a maioria não tinha nem mesmo concluído o primário, mas aceitava o desafio da docência, quer por necessidade financeira, quer pelo sonho de ser professor, ou mesmo porque fora escolhido pela comunidade. (BARROS *et al.*, 2020, p. 1009).

A escolha de professores e professoras para atuarem nas escolas rurais envolvia a iniciativa e o consenso das comunidades. Nunes e Barros (2020, p. 46), ao descreverem o resultado de pesquisa que realizaram sobre o processo de recrutamento de professores rurais no período, asseveram que

[...] não havia critério para a contratação de professores na época [...] o fato de chegar na comunidade e se estabelecer em um lote rural, se possuísse alguma aptidão ou conhecimento de leitura e escrita tornava-se professor frente a tamanha carência e necessidade de estabelecer escolas para fixar essas comunidades nos locais.

A escola, naquele contexto, era essencial para a garantia de parte dos direitos sociais e ser docente era fator preponderante para ajudar as comunidades em suas diversas frentes, inclusive para a permanência no meio rural. A docência normalmente era exercida por uma criança ou jovem; seu contrato de trabalho era feito junto ao Incra, órgão responsável pelo ensino na região.

De acordo com Peres (2015, p. 25), naquele período, o “[...] Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), [foi o] principal responsável pelo desenho atual de estado”. Por um lado, o Incra era a instituição detentora de morosidade para subsidiar insumos e coordenar ações necessárias para atender às demandas dos colonos migrantes; por outro lado, era o detentor de prerrogativas necessárias para contratar docentes das escolas rurais.

Ademais, a educação escolar em localidades rurais de Rondônia, enquanto um direito social subjetivo, foi negligenciada pelo poder público, principalmente ao se tratar da carta constitucional elaborada e promulgada no regime militar.

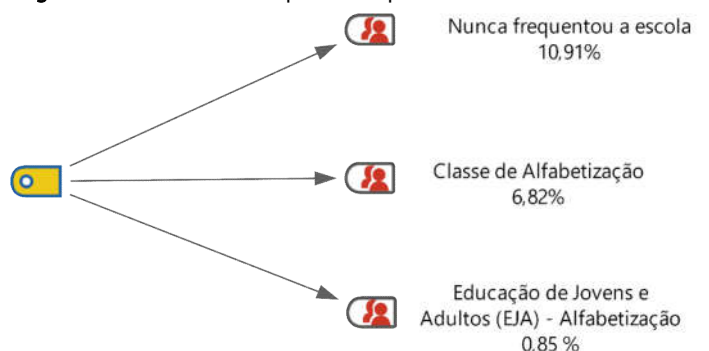
Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, ampliou a idade escolar e as etapas de escolarização. Em seu Art. 4º,

que trata sobre o direito e o dever da educação, assevera a “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade” (BRASIL, 2021a, p. 2).

Embora a LDB apresente importantes modificações sobre idade e etapas de escolarização, as comunidades rurais encontram maiores dificuldades para acessar e permanecer nas escolas formais por diversas razões, entre as quais a ausência de políticas públicas específicas no campo da Educação, mencionada por Barros e Ferreira (2020). Para Weisheimer (2019, p. 191), “a escola aparece distanciada do trabalho agrícola, introduz na cultura local os valores e estilos de vida destoante das práticas sociais locais”. As escolas que não apresentam inter-relações com os cotidianos de crianças e jovens rurais dificilmente serão atrativas.

O último Censo Agropecuário, disponibilizado em 2017, auxilia o melhor entendimento sobre o nível de escolaridade dos proprietários de estabelecimentos rurais de Rondônia segundo a oferta de escolas multisseriadas, ou seja, até o 5º ano do Ensino Fundamental ou séries correspondentes (Figura 1).

Figura 1 – Percentual de Proprietários que Não Concluíram a Escolaridade



Fonte: Elaborado pelos autores (2021), com dados do Censo Agropecuário de 2017 (IBGE, 2017) e recursos do *software* Maxqda.

O elevado índice de proprietários rurais que não concluíram os estudos equivalentes ao atual 5º ano do Ensino Fundamental, correspondente a 18,58% do total, é uma situação alarmante diante dos avanços tecnológicos e das conquistas dos direitos sociais a partir dos anos 1980. Dentre os entrevistados, 10,91% nunca frequentaram uma instituição de ensino, ou seja, tiveram o direito de acesso a uma instituição escolar negado ou negligenciado, o que contribui para que os índices de analfabetismo permaneçam elevados em áreas rurais do estado.

O fechamento de escolas rurais multisseriadas nas linhas vicinais e em rios que cortam a floresta amazônica corresponde ao conseqüente processo de nucleação ou polarização, uma estratégia apropriada pelo poder público para efetivar a redução dos investimentos ou encargos com a educação de crianças e jovens.

Não é o foco da presente pesquisa historiar a educação rondoniense. De todo modo, há significativas investigações que demonstram aspectos históricos relacionados ao ensino em diversas localidades do estado de Rondônia. Entre eles destacam-se Costa

(2021), Lima (2019), Nunes (2019), Santos (2021), Silva (2019) e Silva (2021). Em sua maioria, as pesquisas abordam questões relacionadas a falta de políticas públicas para escolas em áreas rurais.

FECHAMENTO DE ESCOLAS EM RONDÔNIA: CONTROVÉRSIAS

Não é tão fácil acessar a escola enquanto direito social quando falamos de áreas rurais do estado de Rondônia. Complexas são as relações instituídas por projetos de governo que não priorizam a educação em áreas rurais. Se o acesso é difícil, a permanência não é algo simples, pois viver e morar em áreas rurais corresponde a enfrentar dificuldades para a manutenção da cidadania.

É evidente que, no decorrer do processo migratório, a partir dos anos de 1970, por iniciativa dos colonos, inúmeras escolas multisseriadas surgiram às margens das linhas vicinais e rodovias no contexto rondoniense. Já nas duas primeiras décadas do século 21, podemos constatar o processo contrário, que tem culminado com o fechamento exorbitante de escolas rurais. Na comparação do ano 2000 ao de 2020, verificamos acentuado número de escolas fechadas em Rondônia.

Tabela 2 – Quantitativo de Escolas por Localização e Dependência Administrativa

Escolas rurais em Rondônia				
Ano	Federal	Estadual	Municipal	Total
2000	1	39	2.161	2201
2005	2	85	1.418	1.505
2010	2	103	608	713
2015	2	145	384	531
2020	2	118	281	401

Fonte: Elaborada pelos autores (2021) a partir de Sinopses Estatísticas da Educação Básica (BRASIL, 2009, 2019a, 2019b, 2021b).

O decréscimo do quantitativo das escolas rurais no estado é alarmante. Por um lado, a municipalização¹; por outro, a constante ausência de políticas públicas condizentes às realidades da população rural. De 2000 a 2020, restaram apenas 18,2% de escolas municipais, ou seja, 81,8% das escolas em áreas rurais do estado foram fechadas. O fechamento de escolas externa a desvalorização da função social da terra, interessante apenas ao avanço do agronegócio na perspectiva capitalista.

Os dados também demonstram que o fechamento das escolas rurais incide com maior impacto nas instituições municipais. Na rede estadual, por outro lado, houve um considerável acréscimo em termos numéricos no mesmo período: aumento de 302,6%. Essa realidade destoa no primeiro momento, mas, em nosso ponto de vista, corresponde à instituição do precário projeto de ensino remoto devido à mediação tecnológica no Ensino Médio, instituído a partir de 2016. Em sua gênese, esse projeto prioriza a contenção de gastos públicos por diversos fatores. Um deles é a ausência de professores nas escolas, algo que sobremaneira desmotiva a participação e frequência de estudantes e, consequentemente, colabora para o fechamento de escolas, mesmo as multisseriadas para jovens.

Com o fechamento das escolas multisseriadas, ocorreu o inchaço nas poucas escolas polarizadas/nucleadas, a sobrecarga nas redes urbanas e, concomitantemente, a necessidade de crianças e jovens enfrentarem diariamente longos trajetos para acessar uma instituição de ensino. Em sua maioria, os percursos são feitos em ônibus que percorrem estradas ou linhas de chão e de cascalho, em muitos casos, precárias. Os deslocamentos por longos trechos rumo aos centros urbanos também são feitos por professores e professoras, além dos demais profissionais da educação que, em muitos casos, já residiam em área rural.

Há diversos problemas relacionados à polarização/nucleação: “o distanciamento do ensino rural em relação à realidade do trabalho, da vida e da cultura dos alunos das escolas rurais, incluindo as que passaram a ofertar as oito séries do ensino fundamental, não mudou” (RIBEIRO, 2013, p. 177).

Nos contextos pesquisados por nós, há intensificação dos debates sobre a necessidade de agregar aspectos identitários e culturais aos conteúdos das disciplinas e aos projetos políticos pedagógicos, em consonância com as peculiaridades dos povos que vivem em localidades rurais. A escola necessária é composta por diversas atribuições, muitas delas já presentes nos movimentos sociais e sindicais reivindicatórios pela reforma agrária, sobretudo por um modelo de educação freireana, que se distingue da ideia instituída pelas elites agrárias, interessadas apenas em mão de obra barata para intensificar seus negócios.

Como uma tentativa de estabelecer um diálogo com os povos de áreas rurais e conter as injustiças sociais ocasionadas com o fechamento de escolas dessas localidades, no governo da então presidenta Dilma Rousseff (2011-2016), foi promulgada a Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014, que acrescentou uma emenda ao Art. 28 da LDB, a qual estabelece que:

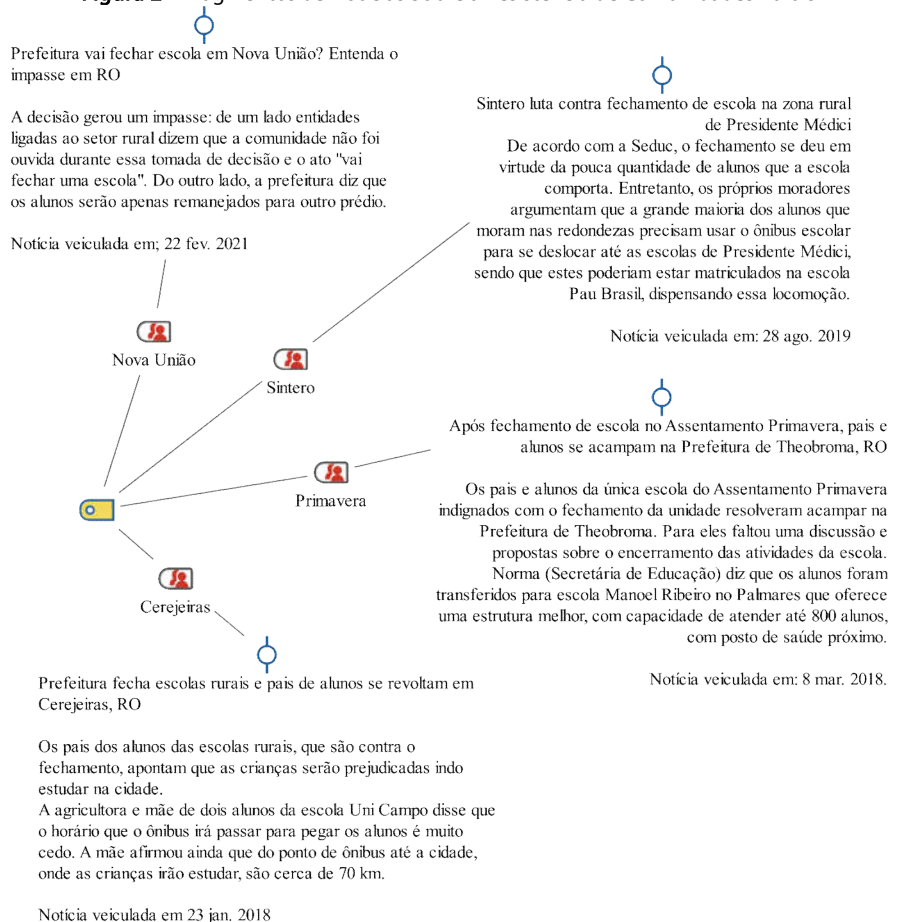
O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar. (BRASIL, 2014b, p. 1).

Embora a alteração na LDB apresente uma tríade de elementos a serem considerados na ação do fechamento de escolas – i) justificativa das Secretarias de Educação; ii) impactos sociais; e iii) manifestação da comunidade –, percebemos que esses critérios não foram e não são considerados pelo poder público, ou seja, as administrações públicas não demonstraram interesse em efetivar processos democráticos.

Notícias de diferentes veículos, em diversas mídias, sobre fatos relacionados ao fechamento de escolas rurais demonstram as ações impositivas e truculentas, uma estratégia das administrações públicas, e o desespero para fechar escolas rurais, sem o necessário diálogo e a análise dos impactos sociais, conforme estabelece a legislação.

Na Figura 2, apresentamos recortes de noticiários divulgados no formato on-line, de municípios diversos do estado de Rondônia, que retratam parte do posicionamento do poder público e das comunidades.

Figura 2 – Fragmentos de Notícias Sobre a Resistência de Comunidades Rurais



Fonte: Elaborado pelos autores (2021), com dados da mídia local (APÓS..., 2018; PREFEITURA..., 2021; MATTOS, 2018; SINTERO, 2019) e recursos do *software* Maxqda.

Os fragmentos de notícias demonstram a imposição do poder público frente ao processo de fechamento de instituições escolares rurais. Podemos destacar dois movimentos contraditórios nos noticiários: i) falta de diálogo com a comunidade, por parte do poder público, para a tomada de decisão; e ii) resistência das comunidades pela manutenção das escolas próximas à localidade em que moram.

Em um dos trechos, os pais de duas crianças reclamam do fechamento da escola em que os filhos estudavam e mencionam que a distância a ser percorrida para acessar a nova instituição de ensino é de 70 km.

As justificativas apresentadas pelas administrações públicas e Secretarias de Educação para o fechamento de escolas rurais fizeram referências a elementos externos como fatores determinantes sem ao menos debater com a comunidade a implantação de políticas públicas capazes de solucionar os diversos problemas das instituições: i)

infraestrutura antiga das instituições multisseriadas rurais, que carecem de reformas e/ou adequações; ii) ausência de materiais de apoio aos professores e professoras: laboratórios de informática, bibliotecas, quadras e pátios cobertos; iii) economia financeira para os municípios, uma vez que as escolas polarizadas/nucleadas permitem a concentração de assistência pedagógica e/ou manutenção em local estratégico, sem a necessidade de deslocamentos distantes dos centros urbanos administrativos; e iv) maior controle ou fiscalização das escolas e sobretudo das atividades docentes em relação aos projetos estabelecidos para cumprimento de conteúdos e carga horária de trabalho.

Os diversos e infundados argumentos para o fechamento das escolas rurais não apresentam fatores internos que justifiquem a ausência de ações e de responsabilidades por parte do poder público para garantir o acesso e a permanência de crianças e jovens nas escolas; essa não é uma novidade no Brasil. Segundo nossas análises, as administrações municipais demarcaram uma escolha. Não interessa aqui avaliar se essa escolha foi feita ou não de modo deliberado; a verdade é que o intenso processo de avanço do capitalismo agrário corrobora o fechamento de escolas destinadas a crianças e jovens camponeses no estado de Rondônia, sobretudo a partir do início do século 21; em síntese, equivale à efetivação dos propósitos do agronegócio.

A função social das escolas rurais, no estado de Rondônia, vai além de um local onde crianças e jovens se apropriam do saber escolar sistematizado, como mostra o fragmento da reportagem da Comissão Pastoral da Terra (CPT) de Rondônia sobre o fechamento de uma escola do município de Seringueiras, presente no local há mais de 25 anos. A instituição desativada é onde os pais dos estudantes e os moradores da comunidade rural estudaram. A escola compõe a memória afetiva e coletiva, é uma referência de ensino: “A escola é mais que uma estrutura física, é parte da vida e da história das comunidades e local de referência para a vivência comunitária, o lazer e a organização” (COMISSÃO PASTORAL DA TERRA DE RONDÔNIA, 2017). Em relatório elaborado pela CPT em 2021 sobre conflitos no campo, pode-se perceber que a violência é uma das escolhas do opressor, situação agravada pelo fechamento de escolas do Campo, algo que apresenta inter-relação com a expansão do agronegócio.

Além da expansão do agronegócio no estado, que ocasionou o arrendamento ou venda das terras e a saída de famílias do campo, a política de fechamento de escolas localizadas no campo trouxe duas justificativas centrais: a maior concentração de investimentos em um único estabelecimento; e a redução de gastos públicos. De acordo com a Sinopse Estatística da Educação Básica (INEP), em 2020, Rondônia possuía 1.236 estabelecimentos de ensino de Educação Básica regular, desses, 826 estavam localizados na área urbana (66,8%) e 410 na área rural (33,2%). (SANTOS, 2021, p. 156).

O fechamento de escolas rurais pelo poder público no estado de Rondônia é uma ação que rompe não somente com o direito de crianças e jovens de estudar em uma instituição de ensino próxima à sua moradia, mas impede ou dificulta que, na

escola, haja manifestações sobre as peculiaridades culturais e os modos de vida de um povo.

CONCLUSÃO

Na perspectiva da História da Educação, um significativo número de escolas rurais foi literalmente construído pelas comunidades rurais, a partir do intenso processo de migração para a região amazônica da década de 1970. Essas instituições de ensino corresponderam aos anseios por acesso à educação elementar de crianças e jovens diante dos contextos de autoritarismo dos governos militares no Brasil.

A escola rural, diferente do conceito de Educação do Campo, era a representação de algumas das possibilidades de efetivar o tão sonhado direito pelo acesso à educação elementar na região pesquisada. Pensada para crianças e jovens, carregava sobretudo o anseio e as determinações das comunidades, mesmo com uma professora leiga em sala multisseriada.

As justificativas apresentadas pelas diversas Secretarias de Educação no estado de Rondônia para o fechamento de escolas são mecanismos que, a nosso ver, escamoteiam as realidades quanto à necessidade de ampla oferta da matrícula escolar nas comunidades rurais para assegurar o direito à educação pública, de qualidade e laica.

A polarização ou nucleação de escolas rurais foi uma das alternativas adotadas pelas administrações públicas. Porém, não foi a mais adequada diante das recorrentes e históricas ausências do poder público para subsidiar as escolas em contexto amazônico, para os povos das florestas, dos campos, dos rios, dos igarapés, dos igapós, dos quilombos ou das aldeias.

O fechamento e a desativação das escolas rurais têm representado, no estado de Rondônia, um mecanismo impositivo que desrespeita o direito de crianças e jovens, alterando o percurso da escola, sem considerar o espaço e as peculiaridades dessa população ao demonstrar apreço pela lógica perversa do capitalismo.

A presença do agronegócio em Rondônia, de certo modo, impôs modos de vida, formas de trabalho e forçou a saída da agricultura familiar do campo, ora se apropriando de suas terras por meio de pagamento abaixo do mercado, ora ampliando vagas para contrato de mão de obra assalariada ou arrendamento, mesmo sem as prerrogativas dos direitos trabalhistas. O deslocamento tendencioso da população do campo para a cidade e as ausências de políticas públicas específicas para as escolas localizadas no meio rural auxiliaram sobremaneira o fechamento de muitas instituições de ensino para os camponeses.

A concentração e o uso da terra para o atendimento dos anseios da produção de commodities, aliados à falta de assistência, informação, crédito, e atendimento às condições de escolarização e saúde às famílias de pequenos produtores, são o trampolim para o afugentamento das famílias rumo aos centros urbanos e, conseqüentemente, à abertura de espaços propícios a alavancar o agronegócio.

O fechamento de escolas rurais para crianças e jovens em Rondônia, que integra a Amazônia Ocidental, é desprovido de concepção pedagógica que valora culturas e saberes populares e não corresponde aos anseios dos povos que habitam a floresta.

Artigo recebido em: 07/01/2022

Aprovado para publicação em: 25/05/2022

CLOSING SCHOOLS AIMED AT COUNTRYSIDE IN THE AMAZON CONTEXT: THE RIGHT TO EDUCATION SUBVERTED TO HEGEMONIC INTERESTS IN RONDÔNIA

ABSTRACT: The research has a qualitative approach, aimed to analyze factors that caused a significant number of school closures located in rural areas in the Amazon region, North of Brazil, state of Rondônia, in the period from 2000 to 2020. Does schools for rural children and youth in the state of Rondônia, from the beginning of the 21st century, correspond to the realization of agribusiness purposes? Among the sources used were bibliographic materials, media news and documents – Statistical Synopsis of Basic Education, Agricultural Censuses, data from the Brazilian Institute of Geography and laws. The closing of schools in rural areas is an event marked by different interests, either by the absence of public educational policies for the peasants, or by the joining of schools in nucleation projects.

KEYWORDS: Rural Schools. Peasant Education. School Closings.

CIERRE DE ESCUELAS ORIENTADAS AL CAMPO EN EL CONTEXTO AMAZÓNICO: EL DERECHO A LA EDUCACIÓN SUBVERTIDO A INTERESES HEGEMÓNICOS EN RONDÔNIA

RESUMEN: La investigación tiene un enfoque cualitativo, con el objetivo de analizar los factores que causaron un número significativo de cierres de escuelas ubicadas en áreas rurales de la región amazónica, norte de Brasil, estado de Rondônia, en el período de 2000 a 2020. ¿Escuelas para niños y niñas rurales? jóvenes en el estado de Rondônia, desde el inicio del siglo XXI, corresponden a la realización de fines agroindustriales? Entre las fuentes, se utilizaron materiales bibliográficos, noticias de prensa y documentos – Sinopsis Estadística de la Educación Básica, Censos Agropecuarios, datos del Instituto Brasileño de Geografía y leyes. El cierre de escuelas en zonas rurales es un evento marcado por diferentes intereses, ya sea por la ausencia de políticas públicas educativas para los camponeses, o por la incorporación de las escuelas en proyectos de nucleación.

PALABRAS CLAVE: Escuelas Rurales. Educación Campesina. Cierre de Escuelas.

NOTA

1 - Refere-se a escolas que atendem estudantes da Educação Infantil e do 1º segmento do Ensino Fundamental (do 1º ao 5º anos). A descentralização e o processo de municipalização das escolas estatais, que ocorreram a partir da aprovação da LDB, propôs a organização dos sistemas de ensino em regime de colaboração entre a União, os Estados, os municípios e o Distrito Federal.

REFERÊNCIAS

5º MAIOR exportador de carne do país, RO vira referência no combate à febre aftosa. **G1**, Rio de Janeiro, 29 set. 2017. G1 Rondônia. Disponível em:

<<https://g1.globo.com/ro/rondonia/noticia/5-maior-exportador-de-carne-do-pais-ro-vira-referencia-no-combate-a-febre-aftosa.ghtml>>. Acesso em: 31 dez. 2021.

APÓS fechamento de escola no Assentamento Primavera, pais e alunos se acampam na Prefeitura de Theobroma, RO. **Balanço Notícias**, [S.l.], 8 mar. 2018. Disponível em:

<<https://balanconoticias.com.br/apos-fechamento-de-escola-no-assentamento-primaverapais-e-alunos-se-acampam-na-prefeitura-de-theobroma-ro/>>. Acesso em: 31 dez. 2021.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salet; MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BARROS, Josemir Almeida *et al.* Memórias de professores e professoras rurais sobre o fazer docente em Rondônia, fins do século XX e início do XXI. **Educa – Revista Multidisciplinar em Educação**, Porto Velho, v. 7, n. 17, p. 998-1024, 13 dez. 2020.

Disponível em: <<https://periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/5548>>. Acesso em: 1 jan. 2022.

BARROS, Josemir Almeida; FERREIRA, Nilce Vieira Campos. Pesquisa em História da Educação rural: professoras e professores entre teias e tessituras. *In*: CHALOPA, Rosa Fátima de Souza; CELESTE FILHO, Macioniro; MESQUITA, Ilka Miglio de (org.). **História e memória da Educação Rural no Século XX**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 439-475.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002.

Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 32, 9 abr. 2002. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_%201_de_3_de_abril_de_2002.pdf. Acesso em: 2 dez. 2022.

BRASIL. **Decreto-lei nº 1.110, de 9 de julho de 1970**. Cria o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), extingue o Instituto Brasileiro de Reforma Agrária, o Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário e o Grupo Executivo da Reforma Agrária e dá outras providências. Brasília, DF, [10 jul. 1970]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/Del1110.htm>. Acesso em: 25 jan. 2021.

BRASIL. **Decreto-lei nº 5.812, de 13 de setembro de 1943**. Cria os Territórios Federais do Amapá, do Rio Branco, do Guaporé, de Ponta Porã e do Iguassu. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 15 set. 1943.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico**: 1950. Rio de Janeiro: IBGE, 2022a. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/?view=detalhes&id=767>>. Acesso em: 31 dez. 2021.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico**: 1960. Rio de Janeiro: IBGE, 2022b. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/bibliotecacatalogo?id=768&view=detalhes>>. Acesso em: 31 dez. 2021.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico**: 1970. Rio de Janeiro: IBGE, 2022c. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo.html?id=769&view=detalhes>. Acesso em: 31 dez. 2021.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico**: 1980. Rio de Janeiro: IBGE, 2022d. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/bibliotecacatalogo?view=detalhes&id=772>. Acesso em: 31 dez. 2021.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico**: 1991. Rio de Janeiro: IBGE, 2022e. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo?id=782&view=detalhes>>. Acesso em: 31 dez. 2021.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico**: 2000. Rio de Janeiro: IBGE, 2022f. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/pt/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=783>. Acesso em: 31 dez. 2021.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico**: 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2022g. Disponível em: <<https://censo2010.ibge.gov.br/resultados.html>>. Acesso em: 31 dez. 2021.

BRASIL. **Lei 4.504, de 30 de novembro de 1964**. Presidência da República. República Federativa do Brasil. Dispõe sobre o Estatuto da Terra, e dá outras providências. Brasília, DF, [2014a]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4504.htm>. Acesso em: 2 jan. 2022.

BRASIL. **Lei Complementar nº 41, de 22 de dezembro de 1981**. Cria o estado de Rondônia e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 24549, 23 dez. 1981.

BRASIL. **Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, [31 mar. 2014b]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12960.htm>. Acesso em: 03 jan. 2022.

SANTOS, S. de F. dos; BARROS, J. A.

BRASIL. **Lei nº 2.731, de 17 de fevereiro 1956**. Muda a denominação do Território Federal do Guaporé para Território Federal de Rondônia. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 21 fev. 1956.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, [2021a]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 30 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse estatística da educação básica 2005**. Brasília, DF: Inep, jun. 2006. Disponível em: <<https://download.inep.gov.br/download/censo/2005/Censo2005.zip>>. Acesso em: 31 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse estatística da educação básica 2010**. Brasília, DF: Inep, 22 out. 2019a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/sinopses_estatisticas/sinopses_educacao_basica/sinopse_estatistica_da_educacao_basica_2010.zip. Acesso em: 31 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse estatística da educação básica 2015**. Brasília, DF: Inep, 21 out. 2019b. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/sinopses_estatisticas/sinopses_educacao_basica/sinopse_estatistica_da_educacao_basica_2015.zip>. Acesso em: 31 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse estatística da educação básica 2020**. Brasília, DF: Inep, 8 mar. 2021b. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/dados_abertos/sinopses_estatisticas/sinopses_estatisticas_censo_escolar_2020.zip>. Acesso em: 31 dez. 2021.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA DE RONDÔNIA. Seringueiras, RO: município ameaça fechar escolas. **Notícias da Terra**, Porto Velho, 31 de jan. 2017. Disponível em: <<http://cptrondonia.blogspot.com/2017/01/seringueiras-ro-municipio-ameaca-fechar.html?m=1>>. Acesso em: 31 dez. 2021.

COSTA, Suzana Rodrigues da. **Escolas rurais ribeirinhas da região Amazônica do Baixo Madeira em Porto Velho, RO**: infraestrutura, oferta de ensino e aparelhamento (2015-2021). 2021. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2021.

MATTOS, Aline. **Prefeitura fecha escolas rurais e pais de alunos se revoltam em Cerejeiras, RO**. G1, Rio de Janeiro, 23 jan. 2018. G1 Rondônia. Disponível em:

<<https://g1.globo.com/ro/vilhena-e-cone-sul/noticia/prefeitura-fecha-escolas-rurais-e-pais-de-alunos-se-revoltam-em-cerejeiras-ro.ghtml>>. Acesso em: 31 dez. 2021.

IANNI, Octavio. **Ditadura e agricultura: desenvolvimento do capitalismo na Amazônia (1964-1978)**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

IBGE. **Censo agropecuário 2006**. Rio de Janeiro: IBGE, 2009. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/51/agro_2006.pdf>. Acesso em: 31 dez. 2021.

IBGE. **Censo agropecuário 2017**. Rio de Janeiro: IBGE, 2017. Disponível em: <<https://censoagro2017.ibge.gov.br/resultados-censo-agro-2017.html>>. Acesso em: 31 dez. 2021.

LIMA, Abnael Machado. **Achegas para História da Educação no estado de Rondônia**. Porto Velho: SEDUC, 1993.

LIMA, Roger dos Santos. **Se eu nascesse de novo quarenta e duas vezes eu seria professor nas quarenta e duas vidas: o fazer-se professor e professora rural em fins do século XX, em Ariquemes, Rondônia**. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2019.

NUNES, Márcia Jovani de Oliveira; BARROS, Josemir Almeida. Memórias sobre o recrutamento de professoras rurais pioneiras do Sul de Rondônia no segundo quartel do Século XX. *In*: FERREIRA, Nilce Vieira Campos; FRANCO, Neil; PÉREZ, Oresta López (orgs.). **História da educação, ensino e itinerários formativos nas regiões Centro-Oeste e Norte brasileiras**. Cuiabá: Editora Sustentável; Porto Velho: EDUFRO, 2020. p. 38-56.

NUNES, Márcia Jovani de Oliveira. **Do professor leigo ao graduado no magistério rural: ações pedagógicas e processos formativos na transição do século XX para o XXI em Colorado do Oeste-RO**. 2019. 211 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Escolar) – Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2019.

O SONHO renasce em Rondônia, o novo Eldorado superlotado de migrantes. Panorama Econômico/80. **O Globo**. Rio de Janeiro, p. 14, 30 maio 1980. Disponível em: <https://documentacao.socioambiental.org/noticias/anexo_noticia//31695_20151002_143753.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2021.

PERES, João. **Corumbiara, caso enterrado**. São Paulo: Editora Elefante, 2015.

PREFEITURA vai fechar escola em Nova União? Entenda o impasse em RO. **G1**, Rio de Janeiro, 22 fev. 2021. G1 Rondônia. Disponível em:

SANTOS, S. de F. dos; BARROS, J. A.

<<https://g1.globo.com/ro/rondonia/noticia/2021/02/22/prefeitura-vai-fechar-escola-em-nova-uniao-entenda-o-impasse-em-ro.ghtml>>. Acesso em: 31 dez. 2021.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês, trabalho e educação**: liberdade, autonomia, emancipação: princípio/fins da formação humana. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SANTOS, Silvana de Fátima dos. **Ensino Técnico em Agropecuária no Instituto Federal de Rondônia**: trabalho, educação e as implicações na formação de jovens do campo no Vale do Jamari (2009 a 2021). 2021. 212 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2021.

SCHMITZ, Arno Paulo; BITTENCOURT, Mauricio Vaz Lobo. O Estatuto da Terra no confronto do pensamento econômico: Roberto Campos versus Celso Furtado. **Economia e Sociedade**, Campinas, SP, v. 23, n. 3, p. 577-609, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/ecos/article/view/8642127>>. Acesso em: 2 jan. 2022.

SILVA, Andressa Lima da. **Infâncias da terra**: histórias, memórias e suas repercussões na prática docente em escolas rurais de Ariquemes-RO. 2019. 202 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Escolar) – Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2019.

SILVA, Wanessa Teixeira da. **A política de nucleação escolar rural e seu processo de implantação em Ji-Paraná, Rondônia (2000-2008)**. 2021. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2021.

SINTERO. **Sintero luta contra fechamento de escola na zona rural de Presidente Médici**. Porto Velho, 28 ago. 2019. Disponível em: <<https://sintero.org.br/regionais/regional-guapore/noticias/geral/sintero-luta-contrafechamento-de-escola-na-zona-rural-de-presidente-medici/1719>>. Acesso em: 7 jan. 2022.

SOUZA, Irisneide. **A desordem da colonização em Rondônia**: PIC Sidney Girão. 1997. 126f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 1997.

WEISHEIMER, Nilson. **A situação juvenil na agricultura familiar**. 2009. 331 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

SILVANA DE FÁTIMA DOS SANTOS: Professora da Educação Básica da Secretaria Municipal de Educação de Ariquemes, RO, Brasil e Técnica em Assuntos Educacionais no Instituto Federal de Rondônia (IFRO), Campus Ariquemes. Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

(UNESP) - (2021), Campus de Marília. Mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) - (2017). Especialista em Metodologia do Ensino Superior (2008) e Mídias na Educação (2012), pela Universidade Federal de Rondônia. Licenciada em Pedagogia pela Faculdades Integradas de Ariquemes (FIAR) - (2004). Integrante do Grupo de Pesquisa Sociedade, Educação, Ciência e Tecnologia na Amazônia.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4811-1562>

E-mail: silvanasantos.ped@gmail.com

JOSEMIR ALMEIDA BARROS: Professor, Pesquisador e Extensionista do Departamento Acadêmico de Ciências da Educação (DACED). Vice-Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Mestrado e Doutorado Profissional (PPGEEProf). Pós-Doutor em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) - (2019). Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGE/UFU) - (2013) com Estágio Sanduíche no Instituto de Educação da Universidade do Minho em Braga - Portugal (2012). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd/UERJ) - (2008). Especialista em História do Brasil pelo Programa de Especialização de Professores de Ensino Superior (PREPES) da (PUC-MG) - (2000). Graduado em História pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - (1997) e em Pedagogia pela Universidade de Uberaba (UNIUBE) - (2016).

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2687-6575>

E-mail: josemir.barros@unir.br

Este periódico utiliza a licença *Creative Commons Attribution 3.0*, para periódicos de acesso aberto (*Open Archives Initiative - OAI*).