



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"  
Campus de Presidente Prudente

EDIR NEVES BARBOZA

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A ORGANIZAÇÃO DO PROJETO  
PEDAGÓGICO CURRICULAR (PPC) DO CURSO DE LICENCIATURA EM  
EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFGD**

Presidente Prudente, SP  
2020

EDIR NEVES BARBOZA

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A ORGANIZAÇÃO DO PROJETO  
PEDAGÓGICO CURRICULAR (PPC) DO CURSO DE LICENCIATURA EM  
EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFGD**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, da Unesp, Campus de Presidente Prudente, como requisito obrigatório para a obtenção do título de Doutora em Educação.

**Orientadora:** Profa. Dra. Renata Portela Rinaldi

**Linha de Pesquisa:** Formação dos Profissionais da Educação, Políticas Educativas e Escola Pública.

Presidente Prudente, SP  
2020

B239f	<p>Barboza, Edir Neves</p> <p>A formação de professores e a organização do projeto pedagógico curricular (PPC) do curso de licenciatura em Educação do Campo da UFGD / Edir Neves Barboza. -- Presidente Prudente, 2020</p> <p>182 p. : tabs., mapas</p> <p>Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente</p> <p>Orientadora: Renata Portela Rinaldi</p> <p>1. Educação. 2. Educação do Campo. 3. Licenciatura em Educação do Campo. 4. Formação de Professores. 5. Projeto Pedagógico Curricular. I. Título.</p>
-------	--

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

**CERTIFICADO DE APROVAÇÃO**

TÍTULO DA TESE: A formação de professores e a organização do PPC do curso de licenciatura em educação do campo da UFGD

**AUTORA: EDIR NEVES BARBOZA**

**ORIENTADORA: RENATA PORTELA RINALDI**

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Doutora em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:

Profa. Dra. RENATA PORTELA RINALDI   
Departamento de Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente

Prof. Dr. SILVIO CESAR NUNES MILITÃO **VIDEOCONFERÊNCIA**  
Departamento de Didática / Unesp, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

Prof. Dr. FÁBIO PERBONI **VIDEOCONFERÊNCIA**  
UFGD / Universidade Federal da Grande Dourados

Prof. Dr. ANTONIO DARI RAMOS **VIDEOCONFERÊNCIA**  
FAIND / UFGD/Dourados

Profa. Dra. SOLANGE HELENA XIMENES ROCHA **VIDEOCONFERÊNCIA**  
UFOPA

Presidente Prudente, 17 de setembro de 2020

## **DEDICATÓRIA**

Ao Léo Barboza Varussa Lima, parte de mim.

Aos homens e mulheres do campo, que mais do que plantar alimentos, plantam sonhos.

## AGRADECIMENTOS

Àqueles que me fizeram chegar até aqui:

Aos meus pais, Leonor e José (*in memoriam*) que com uma generosidade gigante me abriram caminhos e me oportunizaram ser quem sou.

Ao Léo, meu filho que me ensina, encanta e me fez compreender o amor.

Ao Felipe Varussa de Oliveira Lima, pelos afetos e tropeços, por se fazer presente e percorrer juntamente comigo a trajetória de construção dessa tese e da vida à dois, ou melhor, à três.

À minha irmã, Débora, e sobrinhos João Pedro, Emanuelle, Helena e Davi, por serem parte da minha história de vida.

À Nedina Stein, que há um bom tempo vem se fazendo muito presente nos meus momentos acadêmicos, com sua imensa amizade que me eleva e me ajuda a acreditar que é sempre possível.

Aos meus amigos especiais, cada um, ao seu modo, que fazem o caminhar ser mais leve e contagiante: Susylene (amiga desde a infância), Lia, Geanys, Alexandre, Raquel, Rejane, Fábio, Vânia, Jocimar, Tereza, Adilson. Só sei que é muito bom tê-los por perto.

Aos colegas do PPGE, especialmente a Samanta, pela partilha de momentos agradáveis em Presidente Prudente, SP. À Zelina e ao Sr. Leopoldo, Paula, Ana e Marcos Campos com quem dividi angústias e alegrias nas várias ocasiões na Unesp e que, com certeza, estarão em minha história para sempre.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT, aos docentes que tive a oportunidade de partilhar conhecimentos e amizades em suas disciplinas: Tuim, Alberto, Divino, Claudia, Yoshie e Rodrigo.

Ao Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas de Ensino na Educação Básica e Superior e à docente Ana Luzia Videira Parisotto, pelos vários momentos prazerosos e de muita aprendizagem.

À Renata Portela Rinaldi, minha orientadora, que além do cuidado com a elaboração da tese, me acolheu de forma generosa e afetuosa. Gratidão por essa caminhada junto comigo, pela amizade e compromisso com a educação pública de qualidade. Muito, muito obrigada!

Aos professores presentes na banca do exame geral de qualificação: Solange Ximenes, Eliseu Clementino, Fábio Perboni e Silvio Militão. Suas contribuições valorosas fizeram enriquecer esse trabalho. Obrigada!

Aos professores presentes na banca de defesa: Antônio Dari Ramos, Fábio Perboni, Silvio Militão e Solange Ximenes. Gratidão!

À CAPES: O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de financiamento 001.

À UFGD, espaço de trabalho, de interlocução da pesquisa e de convivência com saberes e conhecimentos que me tornam mais humana. Especialmente, aos discentes e docentes da Licenciatura em Educação do Campo, sem vocês essa Tese não teria sentido.

## RESUMO

A presente pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Campus de Presidente Prudente. Tem como objeto de estudo a formação inicial de professores e a Educação do Campo. Seu objetivo geral é analisar a formação inicial de professores do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal da Grande Dourados (LEDUC/UFGD) desde a implantação à sua implementação, conforme preconizado no Projeto Pedagógico Curricular, buscando elucidar as contribuições, as conquistas, os limites, as tensões, os dilemas enfrentados pelo/no curso. O problema central se apresenta nas seguintes questões norteadoras: Quais as concepções teórico-epistemológica, metodológica, cultural e prática subsidiaram a elaboração do Projeto Pedagógico Curricular do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFGD? De que forma a mediação teórico-metodológica para a ação se concretiza na formação inicial de professores do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFGD? O estudo foi realizado tendo como contexto o curso da LEDUC/UFGD e, como colaboradores da pesquisa, 06 docentes e 13 discentes da primeira turma do curso. Pautou-se na abordagem qualitativa de pesquisa em educação a partir de uma perspectiva metodológica híbrida, envolvendo a pesquisa bibliográfica, documental e estudo de caso para melhor compreender as características e atributos do curso investigado. A pesquisa bibliográfica foi realizada na base de dados Portal de Periódicos CAPES no período de 2001 a 2018; a pesquisa documental utilizou fontes primárias de âmbito federal e local, respectivamente como legislações e documentos orientadores que versam sobre Educação do Campo e formação de professores e o Projeto Pedagógico Curricular do curso investigado. A coleta de dados empíricos do estudo de caso ocorreu por meio do uso de questionário e entrevista narrativa com os professores e estudantes diretamente envolvidos na implementação do curso. A análise dos dados ocorreu a partir do que propõem Miles e Huberman (1994), sistematizada por meio da redução, apresentação e conclusão/verificação em que se espera que os resultados revelem respostas ao problema investigado. Os resultados apresentados pela análise realizada demonstram que o processo de formação inicial da LEDUC/UFGD está imbricado com sua realidade, qual seja, o campo. E esta proposta formativa pode contribuir sobremaneira para qualificar a formação inicial dos outros cursos de licenciaturas, bem como melhorar a elaboração da política nacional de formação de professores, já que demonstrou estar respaldada por uma metodologia que alarga o processo formativo respaldado na realidade concreta, corroborando assim, para a formação de sujeitos que sejam capazes, de fato, de compreender a realidade em que se vive para transformá-la, seja nos espaços camponeses ou urbanos. Desse modo reafirma que o curso cumpre com a sua função social e pode ser uma referência de uma política pública inclusiva. Outro resultado da pesquisa, sobre a temática Educação do Campo e, especialmente, sobre a organização pedagógica das Licenciaturas em Educação do Campo, que é um curso recente na educação brasileira, tem muito a ser investigado e muito a contribuir para o campo da pesquisa acerca da formação de professores no Brasil.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Formação inicial de professores. Educação do Campo. Licenciatura. Projeto Pedagógico Curricular.



## ABSTRACT

This research is associated with the Graduate Program in Education of the School of Technology and Sciences of São Paulo State University “Júlio de Mesquita Filho”, Campus of Presidente Prudente. Its object of study is the initial teacher education and Rural Education. Its general objective is to analyze teachers’ initial education of the undergraduate Major course in Rural Education of the Federal University of Grande Dourados (LEDUC/UFGD), from its implantation to its implementation as recommended in the Curricular Pedagogical Project seeking to elucidate the contributions, achievements, limits, tensions, dilemmas faced by/in the course. The central problem arises in the following guiding questions: What were the theoretical-epistemological, methodological, cultural and practical conceptions that supported the elaboration of the Curricular Pedagogical Project of undergraduate Major course in Rural Education at UFGD? How does the theoretical-methodological mediation for action materialize in the initial education of teachers at UFGD undergraduate Major course in Rural Education? The study was carried out within the LEDUC/UFGD course and as collaborators 06 teachers and 13 students from the first class of the course. It was based on the qualitative approach of the research in education from a hybrid methodological perspective, involving bibliographical and documentary research as well as a case study to better understand the characteristics and attributes of the investigated course. The bibliographic research was carried out in the database Portal de Periódicos Capes/MEC from 2001 to 2018; the documentary research used primary sources of federal and local level, respectively such as legislation and guiding documents that deal with Rural Education and teacher education and Curricular Pedagogical Project of the investigated course. The data empirical collection of the case study occurred through the use of the questionnaire and narrative interview with the teachers and students directly involved in the implementation of the course. The data analysis occurred based on Miles and Huberman (1994) proposal, systematized through data condensation, data display, and conclusion/verification in which the results are expected to reveal answers to the investigated problem. The results show that the process of initial education of LEDUC/UFGD is overlapped with its reality, that is, the rural area. This formative proposal can greatly contribute to qualify the initial education of other major courses, as well as to improve the elaboration of the national teacher education policy, since it has proved to be supported by a methodology that broadens the education process supported by concrete reality, corroborating therefore for the formation of subjects who are able, in fact, to understand the reality in which they live to transform it, whether in rural or urban spaces. Thus, it reaffirms that the course fulfills its social function and can be a reference for an inclusive public policy. Another result of the research, on the theme of Rural Education and, especially, on the pedagogical organization of the Majors in Rural Education is that a recent course in Brazilian education has much to be investigated and to contribute to to the field of research of teacher education in Brazil.

**Keywords:** Teacher education. Initial teacher education. Rural Education. Major. Curricular Pedagogical Project.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Linha do tempo para a compreensão da Evolução da Educação do Campo – Marcos legais na esfera federal .....	30
Figura 2 – Localização do município de Dourados, no mapa do estado de Mato Grosso do Sul. ....	59
Figura 3 – Mapa de distribuição das Faculdades na Unidade II, da UFGD .....	63
Figura 4 – Mapa com a localização das entrevistas nos polos e da LEDUC/UFGD. ....	66

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Sistematização dos documentos normativos da Educação do Campo .....	34
Quadro 2 – Sistematização dos cursos de graduação por faculdade. ....	61
Quadro 3 – Disciplinas, ementa e carga horária do Núcleo de Formação Pedagógica. ....	67
Quadro 4 – Disciplinas, ementa e carga horária do Núcleo de Formação Básica.....	68
Quadro 5 – Disciplinas, ementa e carga horária do Núcleo Específico da Habilitação em Ciências da Natureza .....	70
Quadro 6 – Disciplinas, ementa e carga horária do Núcleo Específico da Habilitação em Ciências Humanas.....	73
Quadro 7 – Ementa das disciplinas do Núcleo de Atividades Integradoras.....	75
Quadro 8 – Motivações para escolha de LEDUC/UFGD .....	131
Quadro 9 – Ingresso docente na LEDUC e percepção sobre a implementação do curso.....	133
Quadro 10 – Expectativas dos professores sobre o curso .....	134
Quadro 11 – Dificuldades e/ou desafios de ser formador de futuros professores.....	141
Quadro 12 – Contribuição do trabalho docente na LEDUC .....	142
Quadro 13 – Expectativas dos discentes sobre o curso .....	144
Quadro 14 – Expectativas dos discentes quanto ao encerramento do curso. ....	145
Quadro 15 – Concepções dos docentes sobre as concepções teóricas e metodológicas do PPC .....	151
Quadro 16 – O que é ser professor para os docentes.....	152
Quadro 17 – O que é ser professor para os discentes.....	153
Quadro 18 – Significado de ensinar para os docentes.....	155
Quadro 19 – Significado de ensinar para os discentes .....	156

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de artigos por estratégia de busca e totais dos resultados obtidos no Portal Periódicos Capes/MEC. ....	86
---	----

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Número de artigos por estratégia de busca dos resultados obtidos no Portal de Periódicos Capes/MEC. ....	87
Gráfico 2 – Percentual de resultados de artigos inéditos por estratégia de busca obtidos no Portal Periódicos Capes/MEC. ....	88
Gráfico 3 – Número de artigos inéditos para cada estratégia de busca por ano obtidos no Portal de Periódicos Capes/MEC. ....	88

## LISTA DE ABREVIATURA E SIGLA

ANDES – Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior  
ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação  
APM – Associação de Pais e Mestres  
BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações  
C.H – Carga Horária  
CAND – Colônia Agrícola Nacional de Dourados  
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CEB – Câmara de Educação Básica  
CEE – Conselho Estadual de Educação  
CEP – Comitê de Ética e Pesquisa  
CEUC – Centro Universitário de Corumbá  
CEUD – Centro Universitário de Dourados  
CF – Constituição Federal  
CGED – Coordenação Geral de Educação do Campo  
CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
CPD – Centro Pedagógico de Dourados  
CPT – Comissão Pastoral da Terra  
CS – Centro de Seleção  
CUT – Central Única dos Trabalhadores  
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais  
EN – Entrevista Narrativa  
ENERA – Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária  
FACALE – Faculdade de Comunicação, Artes e Letras  
FACE – Faculdade de Administração, Ciências Contábeis e Economia  
FACET – Faculdade de Ciências Exatas e Tecnologia  
FADIR – Faculdade de Direito e Relações Internacionais  
FAED – Faculdade de Educação  
FAIND – Faculdade Intercultural Indígena  
FCA – Faculdade de Ciências Agrárias  
FCBA – Faculdade de Ciências Biológicas e Ambientais

FCH – Faculdades de Ciências Humanas  
FCS – Faculdade de Ciências da Saúde  
FCT – Faculdade de Ciência e Tecnologia  
FEAD – Faculdade de Educação à Distância  
FHC – Fernando Henrique Cardoso  
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação  
G1 – Grupo 1  
G2 – Grupo 2  
G3 – Grupo 3  
G4 – Grupo 4  
GO – Goiás  
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IDH – Índice de Desenvolvimento Humano  
IFES – Instituições Federais de Ensino Superior  
INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária  
IPLAN – Instituto de Planejamento  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação  
LEDUC – Licenciatura em Educação do Campo  
MEC – Ministério de Educação e Cultura  
MS – Mato Grosso do Sul  
MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra  
NAIN – Núcleo de Assuntos Indígenas  
NDE – Núcleo Docente Estruturante  
NEAB – Núcleo de Estudos Afro-brasileiro  
NEDGS – Núcleo de Estudos de Diversidade e Gênero  
OMS – Organização Mundial da Saúde  
PDE – Plano de Desenvolvimento Institucional  
PIB – Produto Interno Bruto  
PNFC – Programa Nacional de Crédito Fundiário  
PPC – Projeto Pedagógico Curricular  
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação  
PPI – Projeto Pedagógico Institucional  
PPP – Projeto Político Pedagógico

PROLIND – Programa de Apoio a Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas

PSLEDUC – Processo Seletivo para o Curso de Licenciatura em Educação do Campo

PT – Partido do Trabalhadores

RAE – Regime Acadêmico Emergencial

RENAFOR – Rede Nacional de Formação dos Profissionais da Educação

REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

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

SED – Secretaria Estadual de Educação

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

SESU – Secretaria de Educação Superior

SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

TC – Tempo Comunidade

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TU – Tempo Universidade

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados

UFOPA – Universidade Federal do Oeste do Pará

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFS – Universidade Federal de Sergipe

UNB – Universidade de Brasília

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNESP – Universidade Estadual Paulista

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNIJUÍ – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul

UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos



## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>18</b>
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA.....	18
1.2 DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA.....	39
1.3 OBJETIVO GERAL .....	52
1.4 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	52
<b>2 METODOLOGIA.....</b>	<b>55</b>
2.1 DELINEAMENTO METODOLÓGICO DO ESTUDO .....	55
<b>2.1.1 O contexto da pesquisa.....</b>	<b>58</b>
<b>2.1.2 Colaboradores da pesquisa.....</b>	<b>77</b>
<b>2.1.3 Instrumentos de coleta de dados empíricos.....</b>	<b>79</b>
2.1.3.1 Questionário.....	79
2.1.3.2 Entrevista narrativa.....	80
<b>2.1.4 Desenvolvimento da pesquisa .....</b>	<b>84</b>
<b>2.1.5 Procedimento de análise dos dados.....</b>	<b>93</b>
<b>3 REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>	<b>97</b>
3.1 A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E OS CURSOS DE LICENCIATURA NO BRASIL.....	101
3.2 EDUCAÇÃO DO CAMPO: DA AGENDA GOVERNAMENTAL À SUA IMPLEMENTAÇÃO .....	111
3.3 EDUCAÇÃO DO CAMPO: SUBSÍDIOS PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES .....	119
<b>4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....</b>	<b>124</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>159</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>167</b>
<b>APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS – MODELO DE QUESTIONÁRIO DISCENTE .....</b>	<b>176</b>
<b>APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS □ MODELO DE QUESTIONÁRIO DOCENTE.....</b>	<b>178</b>
<b>APÊNDICE C – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS – MODELO DE ENTREVISTA DISCENTE.....</b>	<b>179</b>
<b>APÊNDICE D – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS – MODELO DE ENTREVISTA DOCENTE .....</b>	<b>180</b>
<b>ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) APRESENTADO AOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....</b>	<b>181</b>
<b>ANEXO B – AUTORIZAÇÃO DO CEP.....</b>	<b>184</b>

## **Não vou sair do campo pra poder ir pra escola, Educação do Campo é direito e não esmola**

**(Gilvan Santos, 2005)**

### **1 INTRODUÇÃO**

#### **1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA**

Iniciar essa tese com a epígrafe tem uma intencionalidade: convidar o leitor ou a leitora a dialogar com o que na política educacional e na literatura científica se entende por Educação do Campo, em especial a auferida pelos e pelas docentes e discentes que vivenciaram a experiência de implantação e implementação do curso de formação inicial de professores da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal da Grande Dourados (LEDUC/UFGD).

Com o objetivo de abordar o significado da Licenciatura em Educação do Campo no contexto de políticas de afirmação do campo como lugar de produção de conhecimento e a formação de professores e professoras, inerente a esse processo, a presente pesquisa tem como objeto de estudo a formação inicial de professores e professoras e a Educação do Campo. Buscamos compreender o processo da formação inicial de professores e professoras cuja base teórica e metodológica se orienta pela proposta oriunda na Educação do Campo. Reconhecemos, como afirma Caldart (2003), que a Educação do Campo está sendo produzida neste movimento, nesta dinâmica social, que é também um movimento sociocultural de humanização das pessoas que dele participam. Portanto, tratar da Educação do Campo como uma modalidade de ensino não quer dizer que esta seja apenas “mais uma” das muitas modalidades existentes, pois ela é e “precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa”. É a partir da construção desse novo paradigma educacional que se passa a pensar a escola na área rural, considerando as necessidades concretas da vida no e do campo para aqueles que vivem nesses territórios, daí a necessidade de se formar professores para atuarem nessas áreas especificamente.

Se entrelaça a essa tese, o interesse da pesquisadora pelo objeto investigado, que desde a infância vivenciou brincadeiras em que o cenário era a sala de aula, onde as bonecas eram os alunos, e ela a professora. Desse modo, sua formação em curso de licenciatura (História) e em todo o seu percurso formativo acadêmico, sempre esteve presente uma trajetória que possibilitou estar em espaços educativos e de pesquisa

voltados a compreender e a vivenciar experiências especialmente em áreas de assentamento, indígenas e ribeirinhos. Portanto, compreender a educação que esses grupos sociais se apropriam em função das políticas educativas que lhe são apresentadas, materializa a escrita desse objeto de pesquisa, que não é alheio às intenções de compreender e analisar o processo formativo, no qual atua como professora/formadora na LEDUC/UFGD.

Importa explicitar o processo de gestação dos cursos de licenciatura em Educação do Campo no Brasil que são intrínsecos à história do movimento da Educação do Campo que, por sua vez, comparece no cenário nacional de maneira mais explícita nos anos de 1990 e demarcam, politicamente, um novo rearranjo político cultural para se pensar a escolarização para os povos do campo no país. Diferentemente do que se verifica com a tradicional escola rural, marcada profundamente por uma ideologia de manutenção da opção política pela estrutura agrária exportadora, ou seja, uma ideologia de manutenção da sociedade capitalista, voltada ao agronegócio, que pouco se preocupou por uma educação emancipadora para os trabalhadores e trabalhadoras da área rural brasileira.

Como aponta Carlos e Vicente (2011, p. 25):

[...] o enunciado da educação do campo é identificado no discurso jurídico-político-educacional brasileiro, desde o Estado republicano até os dias atuais, quando a questão da educação do campo se inseria no contexto cultural da valorização da educação como possibilidade de desenvolvimento humano e econômico e como direito político social.

Desde o período republicano se verifica menções de garantia de direitos à escolarização, no entanto, na prática ela pouco se efetivou, pois, o campo brasileiro sempre foi o cenário de empreendimento do setor agrícola, que está voltado à garantir os lucros das grandes propriedades do que resolver as melhorias das condições de vida de trabalhadores ligados a esses processos produtivos. Desse modo, vamos verificar um discurso de possibilidades de acesso à educação, que segundo os autores desde a república se fazem presentes nas constituições brasileiras, especificamente nas de 1934, 1937, 1946 e 1988, bem como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1961. Ainda, segundo Carlos e Vicente (2011, p. 34):

Ao percorrer a rede de enunciados sobre a educação do campo no ordenamento jurídico educacional brasileiro, notamos que ocorreu um ponto de inflexão na ordem desse discurso por volta dos anos de 1980 e 1996, época em que aparece a ressignificação do conceito de educação rural em função do entendimento atual de educação do campo. A

Constituição de 1988 e a nova LDB (Lei 9394/[19]96), atos leis que fundamentam as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo, foram as principais normas que consubstanciaram a ruptura e a assunção de outro modo de dizer e entender a educação destinada aos homens e às mulheres camponesas.

A história da organização da produção econômica do país demonstra que a política desenvolvimentista assumida pelos governos brasileiros, se preocupava apenas em manter a quantidade de mão de obra necessária para a produção. Desse modo, as escolas nas áreas rurais não estavam ligadas ao desenvolvimento cultural da nação, ao contrário, servia apenas de mecanismo para evitar a baixa de funcionários nas grandes propriedades.

Nesse sentido, as escolas rurais do início do século XX, serviram muito mais para manter a mão de obra dos trabalhadores rurais, já que esses não precisariam sair em busca de escola para os filhos, do que para efetivamente ser ela o espaço da formação humana e de ampliação da escolarização.

Para Rosa e Caetano (2008, p. 22):

O Estado, em suas formulações de diretrizes políticas e pedagógicas, nunca deixou regulamentado como a escola do campo deveria funcionar e se organizar; omitiu-se na dotação financeira que possibilitasse a institucionalização e a manutenção de uma escola de qualidade em todos os níveis de ensino, além de não implantar uma política efetiva de formação continuada e de valorização de carreira do professor do campo. Isso mostra que o campo nunca foi um espaço prioritário para ação planejada e institucionalizada do Estado. Tal situação fez com que a população do campo fosse privada do acesso às políticas e serviços públicos em geral, o que contribuiu para o aceleramento do processo de êxodo rural. A partir dos anos [19]90, esse quadro começa a dar sinais de mudança, pois os movimentos sociais começam a pressionar de forma mais articulada a construção de políticas públicas para a população do campo.

A escola rural pouco efetivou a melhoria da escolarização da população do campo, pois essa proposta pedagógica não objetivava melhorias no modo de vida dessa gente e nem rupturas com o sistema econômico, político, educacional e social agrário brasileiro.

Ainda, segundo Carlos e Vicente (CARLOS; VICENTE, 2011, p. 28):

No entremeio dessa rede discursiva, a educação em geral, e a rural em particular, aparece erigida como uma força cultural propulsora do desenvolvimento do país e das pessoas, uma espécie de acontecimento necessário a superação do atraso e a construção do moderno. Modernidade, modernização, democratização e erradicação do analfabetismo implicavam-se por meio da educação ofertada pelo Estado ao povo.

Na concretização das propostas educacionais, na prática, o que se verifica contradiz o anunciado nos discursos oficiais, muito embora seja necessário mantê-lo por razões de elevar a condição do país à uma sociedade moderna que garante ao seu povo o direito à educação. No entanto, o que se verifica é a ausência de acesso às escolas condizentes, que permite o acesso aos conhecimentos sistematizados, enfim, que possibilite melhorar a vida das pessoas que vivem no e do campo. Pois, para desempenhar suas funções de cuidar da roça, dos animais e das terras dos latifundiários, não é preciso saber ler e escrever, é preciso muito mais ter uma boa condição física para lidar com o trabalho árduo.

Como herança dessa organização econômica, política, cultural e educacional, a escola rural pouco contribuiu para a melhoria da vida dos camponeses e camponesas. Como desdobramento desse modo de organização social, se observa o que Munarim (2006) e Arroyo (2007) debatem, tal situação leva a divisão do trabalho em dois polos: o manual e o intelectual, eles também evidenciam a quem cabe à produção do conhecimento nessa divisão social do trabalho. E nesse contexto está inserido dois espaços distintos, qual seja, o campo e a cidade, que concorrem num cenário em que um se faz superior ao outro, que imprime uma lógica do campo como espaço do atraso e cidade como espaço da modernidade.

Para Batista (2011, p. 57):

É essencial destacar que as classes dominantes brasileiras, especialmente as que vivem do campo, sempre demonstraram desconhecimento e desprezo sobre a importância fundamental da educação para a classe trabalhadora. Com a evolução do capitalismo industrial e o crescimento da agroindústria ocorreram alterações que obrigaram os detentores do poder no campo a concordar com algumas mudanças, como, por exemplo, a presença da escola em seus domínios. Assim, a escola surge no meio rural brasileiro de forma tardia e descontínua.

Nesse panorama, como a dinâmica social que não é estática às mudanças sofridas ao longo do tempo - na economia, na política, na sociedade e na cultura - permitiram que outras possibilidades de se pensar a escola para a população dos espaços não urbanos do Brasil fossem pensadas, considerando a realidade na qual ela se insere. Esse novo cenário vai ao encontro do que defendeu Freire e Shor (1986) quanto à valorização dos saberes comuns da realidade concreta dos sujeitos, como ponto de partida para uma construção dialógica com os conhecimentos tidos como universais, definidos por eles como 'conhecimentos padrão'. Conforme os autores (FREIRE; SHOR, 1986, p. 49):

O chamado “padrão” é um conceito profundamente ideológico, mas é necessário ensinar a sua utilização enquanto se criticam, também, suas implicações políticas. Agora, a questão é a seguinte: sabendo de tudo isso, terá o professor libertador o direito de não ensinar as formas padronizadas? Terá o direito de dizer: “Sou um revolucionário, portanto, eu não ensino o ‘bom’ inglês?” Não. Do meu ponto de vista, o educador deverá tornar possível o domínio, pelos estudantes, do inglês padrão, mas – e aqui está a grande diferença entre ele e outro professor reacionário – enquanto o professor tradicional ensina as regras do inglês de primeira (risadas), ele acentua a dominação dos estudantes pela ideologia elitista, que está inserida nessas regras. O professor libertador lhes ensina a forma padronizada, para que possam sobreviver, discutindo com eles todos os ingredientes ideológicos dessa ingrata tarefa. Você está vendo? Acho que é dessa forma que os professores podem refletir sobre o medo que eles têm da rejeição dos estudantes e também sobre o medo que têm das formas padronizadas.

Ao final dos anos de 1970, criam-se várias associações na área: dentre as científicas destaca-se a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED) e a publicação da Revista Educação e Sociedade. Ainda nesse momento, surgem associações sindicais como a Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES). Todas essas organizações nascem com o objetivo de defender a melhoria da educação pública nacional e participar ativamente na elaboração do processo constituinte vindouro que se anunciava.

Ainda, considerando o processo de abertura política, a retomada da democracia, após 20 anos de ditadura militar, permitiu que o país naquele momento vivesse um período de efervescência social. Muitos movimentos sociais surgiram na década de 1980, assim nasceu o Partido do Trabalhadores (PT), o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), a Comissão Pastoral da Terra (CPT), destaca-se ainda a construção e consolidação da Central Única dos Trabalhadores (CUT) - que vai ter um braço estendido à luta pela terra, o movimento indígena que se articulou nacionalmente, entre outros.

Essa mobilização social e a participação ativa da sociedade civil organizada, foram fundamentais para garantir alguns direitos sociais à população brasileira, principalmente às camadas populares. É nesse bojo de lutas, debates, contradições, tensões e movimentos que nasce a Constituição de 1988 e dela deriva várias outras propostas políticas que vão ao encontro do anseio social.

Ainda conforme Batista (2011, p. 59):

Assim, quando a educação chega ao campo traz a marca dos interesses dominantes no seu conteúdo e excludente como é a estrutura econômica, social e política brasileira. [...] por conseguinte, em contraposição, os movimentos propõem um projeto de educação que se

configura como proposta de resistência vinculada a um projeto histórico de sociedade para além do atual modelo de capitalismo. É nessa perspectiva que os movimentos sociais se articulam no final dos anos 1990 e se organizam no sentido de lutar para que a sociedade brasileira conheça e reconheça a dívida social e educacional que tem com os diferentes povos que vivem no/do campo e para reivindicar que sejam efetivadas políticas de Educação do Campo que busquem desenvolver a agricultura familiar camponesa e as pessoas que nela trabalham.

É importante frisar esse contexto para caracterizar que a Educação do Campo é gestada dentro dele, ou seja, ela se destaca a partir desse anseio de melhorar a condição de vida e de trabalho de homens e mulheres que vivem na área rural desse país e, necessariamente, essa melhoria passa pelo contexto escolar e, portanto, pela escolarização.

Esses movimentos sociais entrelaçados na luta pelo acesso à terra que esboçam a necessidade de uma escola **do** campo, que se difere da escola **no** campo. De acordo com Molina (2014, p. 12):

O movimento da Educação do Campo compreende que a Escola do Campo deva ser uma aliada dos sujeitos sociais em luta para poderem continuar existindo enquanto camponeses e para continuar garantindo a reprodução material de suas vidas a partir do trabalho na terra. Para tanto, é imprescindível que a formação dos educadores que estão sendo preparados para atuar nestas escolas considere, antes de tudo, que a existência e a permanência (tanto destas escolas, quanto destes sujeitos) passam, necessariamente, pelos caminhos que se trilharão a partir dos desdobramentos da luta de classes, do resultado das forças em disputa na construção dos distintos projetos de campo na sociedade brasileira.

Reconhecemos que a escola do Campo está voltada aos interesses, aos anseios dos trabalhadores/a rurais e de sua forma coletiva de pensar a escola, sua função social e, por isso, vai se contrapor ao modelo da escola rural que até então era instalada nos diversos rincões do país, essas escolas, em certa medida, eram vistas como um agrado de governadores e prefeitos e, muitas delas, dos próprios donos de fazenda que cediam o espaço para a construção da escola.

Após esse período, nos anos 1990 diversas entidades sociais passam a ter visibilidade, essa década é marcada pelo processo de concretização da redemocratização política pós-ditadura, em 1989 temos a primeira eleição direta, portanto há neste período um intenso movimento da sociedade civil organizada, que resulta no alargamento da participação social, na gestação de diversos movimentos sociais e também de fortalecimento de outros, além de partidos políticos, sindicatos etc. Assim, os

movimentos sociais ligados a luta pela terra, em particular terão um acúmulo de discussões em seus espaços de formação que foi fundamental, sobretudo para pensar uma educação voltada à população do campo em outros parâmetros, diferentes daqueles até então implementado como política educacional para o meio rural.

Emerge daí a proposta da Educação do Campo, se opondo a Educação Rural pautada pela produção agrícola em larga escala, pelo uso intensivo de maquinaria, agrotóxicos, na produção das sementes geneticamente modificadas, o que resulta pensar a escola rural dentro dessa lógica, não permitindo que os saberes e conhecimentos dos homens e mulheres do campo sejam valorizados.

Segundo Ribeiro:

Contraopondo-se à educação rural, a educação do campo é uma proposta construída **no** e **pelo** Movimento Camponês, unidade que reúne uma diversidade de movimentos sociais populares de luta pela terra, em particular, pela reforma agrária, incluindo nessa luta a educação do campo. Desse movimento participam a Via Campesina e os sindicatos e federações filiados à Confederação dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG). Um projeto de educação do campo resulta da I Conferência por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia/GO, em 1998, quando foi criada a Articulação Nacional por uma Educação do Campo. (RIBEIRO, 2013, p. 672, grifo nosso).

Neste contexto que a Educação do Campo se fortalece, pois, é fruto de um acúmulo de debates, discussões e propostas que intenciona construir outras possibilidades na escola para a população do campo, procurando atender a realidade na qual ela se insere. E, por isso mesmo, ela se torna uma educação comprometida com a transformação da realidade social do campesinato brasileiro.

A luta da educação do campo, portanto precede as mobilizações tomadas pelos movimentos sociais de luta pela terra, em especial o Movimento dos trabalhadores Rurais sem Terra (MST), que alargou dentro de sua demanda o debate sobre a educação. Num breve percurso do tempo, podemos visualizar os eventos realizados em função do debate da educação do campo. Assim, em 1997 foi realizado o I ENERA – Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária, realizado em Brasília/DF. Esse encontro mobilizou outras entidades, entre elas a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e universidades. Desse encontro, pautado pela experiência das escolas nas áreas dos acampamentos e assentamentos, construiu-se o movimento nacional “Por uma Educação do Campo”. Em



1998, como resultado da articulação nacional, foi realizada a 1ª Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, em Luziânia/GO, ratificando a bandeira de luta por essa educação.

Em 2004 realizou-se a II Conferência Nacional Por uma Educação do Campo, que contabilizou a participação de mais de mil pessoas e de 32 entidades. Neste mesmo ano, uma conquista importante para o delineamento da educação do campo foi a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD<sup>1</sup>) do Ministério da Educação, dentro dela foi criada a Coordenação Geral de Educação do Campo. Esta secretaria representou uma estrutura de Estado, com a função de atender a demanda da educação do campo.

Um importante evento que também possibilitou a verticalização do debate sobre a educação do campo foi o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária, o I ENERA, que ocorreu em julho de 1997 e teve por objetivo discutir a construção das pesquisas juntamente com os movimentos sociais. Em setembro de 2015, ocorreu o II ENERA, estiveram presentes mais de 1500 educadores do campo de todo o Brasil. Com o objetivo de ampliar o debate e discutir a educação no país e a Educação do Campo em especial. Segundo o site oficial do MST: “Passados 18 anos da primeira edição que aconteceu em 1997, o II ENERA se consolida como um espaço de articulação entre os trabalhadores da educação na disputa de um projeto de educação que garanta a formação dos sujeitos nas diferentes dimensões humanas, numa perspectiva de libertação e transformação”<sup>2</sup>.

Todo esse acúmulo de debates, avaliações, discussões e propostas foi fundamental sobretudo para a construção do conceito de Educação do Campo, além de evidenciar que como um movimento ele não está pronto e acabado, mas vai sendo delineado de tempo em tempo dentro das sínteses propulsoras do seu constructo. Oliveira sintetiza essa perspectiva indicando que:

[...] os agricultores, já nos anos 1980, começam a se perguntar sobre como garantir a educação de suas crianças. Surge, então, a escola nos acampamentos. Os agricultores, entretanto, começam a questionar a escola tradicional, sua organização, bem como seu projeto político e suas formas de ensino. Percebem a necessidade de uma escola que

---

<sup>1</sup> A SECAD ao longo desse período sofreu modificações internas. Em 2011 tornou-se Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Inclusão (SECADI) e atualmente transformou-se na Secretaria de Modalidades Especializadas em Educação (SEMESP).

<sup>2</sup> Disponível em: <<https://mst.org.br/2015/09/21/2-enera-reune-mais-de-1500-educadoras-e-educadores-do-campo-em-goias/>>, Acesso em: 01. set. 2020.

discuta sua realidade, sua luta e seus projetos. Ou seja, uma escola que se coloque na perspectiva da construção de seus sujeitos para a transformação social. Verificam, ainda, que um projeto com essas características necessita de um novo tipo de professor. (OLIVEIRA, 2011, p. 70).

A perspectiva posta para a educação delineada a partir desse acúmulo, está envolvida diretamente com a vida do sujeito que vive nesse território campesino, por isso ela precisa contribuir para fortalecer a vida daqueles que vivem no e do campo. Desse modo, essa educação trata da construção de novos paradigmas pautados sobretudo na identidade, na relação com o trabalho e na elaboração de uma cultura que se respalda pela compreensão do humano e da natureza.

A proposta da Educação do Campo, nesse sentido, ganha um contorno político abrangente, pois ela trata de uma proposta que é gestada na sociedade civil, dentro dos movimentos sociais e, por isso mesmo, ela se mantém em disputa constante com a proposta educacional apresentada e elaborada a partir dos agentes do Estado. Trata-se, portanto, da relação estado e sociedade civil organizada num contexto de contradições que ora se materializam avanços e ora há uma estagnação nos processos de consolidação da Educação do Campo. O exemplo visível dessa realidade se dá nas unidades escolares do campo que ainda estão organizadas nos mesmos moldes das escolas urbanas.

O cerne da educação do campo está na definição dada à função da escola para esse novo paradigma da educação, a escola deve estar articulada com a produção, mas no sentido dessa escola produzir conhecimentos para a promoção da vida com dignidade, de novas práticas sociais humanizadoras, de um campo que fortaleça a produção agroecológica, a pequena propriedade, a agricultura familiar e que tenha cuidado ao meio ambiente. Desse modo, esses paradigmas se chocam com a proposta anunciada pelas políticas neoliberais<sup>3</sup> que passam pela produção, pelo uso intensivo de insumos agrícolas, pela financeirização econômica, ao ataque a democracia, a educação e a cultura para os povos que vivem na área rural. Segundo Oliveira (2011, p. 73): “A educação do campo insere-se nas perspectivas e métodos da educação brasileira, portanto, na tentativa de empoderar seus sujeitos e povos para um novo projeto de sociedade a partir de uma recomposição do rural”.

Para Caldart (2008, p. 83):

---

<sup>3</sup> A base teórica dessas políticas se encontra no neoliberalismo que se apresenta como uma reação ao Estado de Bem-Estar Social. Propaga-se o Estado Mínimo, no qual se restringe os gastos nas políticas públicas e sociais, além de criar condições de favorecimento para a privatização de empresas estatais. Advoga-se o Estado Mínimo para a área social e o Máximo para o mercado.

A instrução é um direito universal. O conhecimento é um direito e é necessário. Mas, é falsa essa centralidade quando ele é entendido nesses termos, como descolado de outras dimensões de um processo formativo; quando se separa conhecimento de valores e de interesses sociais. O projeto educacional/cultural que sustenta o capitalismo não é colocado em discussão nos espaços educacionais, como a escola, por exemplo, porque se convence aos professores de que só importa discutir os métodos de instrução ou de ensino, produzidos fora da história e para além dos parâmetros sociais, éticos, humanos. Isso politicamente é perverso.

A proposta educacional da Educação do Campo vai, portanto, na construção do modo de compreender o papel da educação e da escola, já que amplia sobretudo o entendimento do processo formativo, não sendo conteudista apenas, mas compreendo que a materialidade da vida social deve ser parte desse processo.

Trata-se, portanto, de disputas de paradigmas e territórios distintos. Na lógica do modo de produção capitalista, esses enfrentamentos estão colocados entre o agronegócio e o camponês; entre o campo e a cidade. Essa é uma disputa profunda, pois, abarca a disputa ideológica, não é uma luta somente da produção material da vida humana, mas ela perpassa pela cultura e subjetividade dos sujeitos que vivem no e do campo. Por isso, é importante que o espaço escolar forme sujeitos, do campo ou da cidade, alinhados com uma educação emancipadora, já que a escola é o *locus* dos processos educativos formais.

Essas polarizações, especialmente, a campo/cidade, estiveram presentes em todo o contexto da formação do Estado brasileiro. O campo sempre foi caracterizado como o espaço do atraso, do retrocesso, periférico e nesse bojo os povos que vivem do/no campo foram sendo marginalizados e invisibilizados. “De forma usual, o campo geralmente é identificado pela negação, configurando o espaço do não tem. Isso se transforma em tentativas deliberadas de recriação do espaço vazio à disposição dos empreendimentos capitalistas”. (PEIXER, 2011, p. 44).

Importa salientar que a grande indústria rural, sempre teve hegemonia sobre o espaço e a organização das relações estabelecidas no campo, resultando num amplo processo excludente que engloba as relações de trabalho, produção e conhecimento. Nos anos de 1990, há uma superação dos estudos que apontaram para o fim do campo na década anterior. Superadas essa influência econômica, acadêmica e política retoma-se a produção acerca de ser o campo um território em disputa, em que nele há possibilidades de produção de vida, de trabalho, de conhecimento.

Assim, as políticas e as ações governamentais implementadas na área educacional, não levaram em consideração as necessidades desses sujeitos do campo, ao contrário, a

saída dada para resolver o problema de falta de escola, por exemplo, foi o da nucleação escolar, que embora pareça uma medida viável ela possibilita inúmeros problemas às crianças, dentre elas o deslocamento para outras comunidades e a perda a longo prazo do pertencimento a sua comunidade de origem. Outra medida é o transporte escolar para a escola urbana dos estudantes moradores do campo, estes na maioria das vezes se sentiram discriminados, tornaram-se vítimas de preconceitos, recebendo apelidos pejorativos como jeca tatu, caipira, sujos e outros. Sem contar que na escola estão submetidos a um processo de ensino/aprendizagem pouco efetivo na prática com a sua vida no campo.

Caldart (2008) nos apresenta um alerta importante diante dessa nova realidade:

[...] uma primeira compreensão necessária para nós é de que se o conceito de Educação do Campo, como parte da construção de um paradigma teórico e político, não é fixo, fechado, também não pode ser aleatório, arbitrário [...] o conceito de Educação do Campo tem raiz na sua materialidade de origem e no movimento histórico da realidade a que se refere. Essa é a base concreta para discutirmos o que é ou não é a Educação do Campo. Educação do Campo é um conceito em movimento como todos os conceitos, mas ainda mais porque busca apreender um fenômeno em fase de constituição histórica; por sua vez, a discussão conceitual também participa deste movimento da realidade. (CALDART, 2008, p. 68).

Como indica a autora, é grande o desafio, mas é esse movimento que vai estabelecer as novas mudanças para as escolas do campo, já que é no chão da escola que vão sendo concretizadas as propostas que se consolidam através dos marcos legais da Educação do Campo.

O desafio maior nesse contexto é o de abrir diálogo com o Estado, pois esse, de forma geral e pela sua constituição não tem a pré-disposição para implementar as demandas de cunho popular, e é nesse campo, que a sociedade civil atua através dos movimentos sociais, entidades de representação de categorias trabalhistas e outras.

Desse modo é que se garante algumas questões que irão demandar do Estado a elaboração de políticas públicas sociais, importa ressaltar que as políticas públicas no geral são elaboradas e implementadas mediante tensões, dentro do próprio Estado e na sua relação com a sociedade civil organizada. Esse movimento de fazer, de ser propositivo e conseguir pôr nas agendas governamentais as pautas sociais, requer uma imensa força de ação política que em grande medida só são atendidas por estarem em âmbito coletivo.

A figura 1, apresenta uma linha do tempo em que apresentamos uma síntese da ordem cronológica que demonstra num período temporal a promulgação do conjunto da

legislação referente a Educação do Campo. Essa sistematização descreve o período histórico de constituição dos normativos que apresentam a garantia dos direitos à educação e particularmente à Educação do Campo. A intenção colocada nesse exercício foi o de sintetizar todo o ordenamento jurídico da Educação do Campo, auxiliando o leitor a compreender a trajetória histórica desse movimento. Importa ressaltar que esse processo, constituído em período recente de vinte anos, não ocorreu de forma linear, é marcado por contradições, avanços e recuos, principalmente por parte dos movimentos sociais que se desdobraram em colocar na agenda governamental a demanda de uma educação para os povos que vivem no e do campo diferente daquela instituída pelo Estado brasileiro.

Cada documento oficial que se apresenta nas formas de Lei, Parecer, Resolução e Decreto está marcado pelo momento histórico e pelas lutas engendradas pela sociedade civil organizada em relação com o Estado. Desse modo, deve-se compreender o contexto social, político, econômico, cultural e educacional do momento em que foi elaborado e sancionado, são essas múltiplas determinações que reafirmam a necessidade ou não de consolidação e de implementação das políticas que resultam destes atos oficiais.

Com isso, iniciando pelos anos de 1980, que ao seu final tem um marco regulatório fundamental no campo das políticas sociais e especialmente para a educação, qual seja, Constituição Federal de 1988 (CF/1988)<sup>4</sup>, bem como ao final dos anos de 1990 com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394/1996. Embora com quase uma década de diferença, o que elas apresentam em comum, foi a intensa participação da sociedade civil organizada em sua elaboração.

---

<sup>4</sup> BRASIL, 2019a.

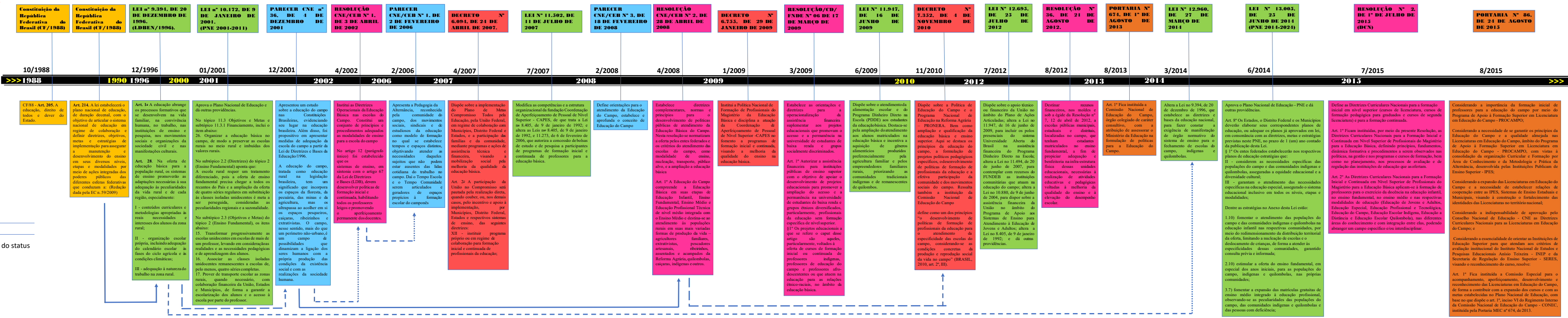
Figura 1 – Linha do tempo para a compreensão da Evolução da Educação do Campo – Marcos legais na esfera federal

# Educação do Campo: Uma breve história

30 ANOS DE MOMENTOS DE TRANSFORMAÇÃO

Pensando a ampliação ao direito a educação no Brasil, a partir Constituição de 1988, a chamada “Constituição Cidadã” – essa primeira aproximação tem como objetivo delinear um breve histórico da Educação do Campo no Brasil considerando os documentos oficiais que permeiam essa modalidade de ensino.

Linha do Tempo para a Compreensão da Evolução da Educação do Campo - Marcos legais na esfera federal



**LEGENDAS**

- Constituição Federal
- Leis
- Pareceres
- Resoluções
- Decretos
- Portarias
- Manutenção do status
- Altera status
- Novo status

Fonte: Elaboração própria com base na legislação federal.

Em razão da intensa participação da sociedade civil organizada e também pelas demandas reprimidas nos anos da ditadura, a Constituição (CF/1988) ganhou o apelido de “Constituição Cidadã, pois todo seu processo foi marcado por pressão popular num gigantesco período de organização de vários setores sociais que se fizeram presentes desde a constituinte. Essa movimentação permitiu, por exemplo, que os povos do campo, principalmente os indígenas, garantissem no texto constitucional a sua existência, sendo possível preservar a cultura, a língua, e o modo de vida desse grupo societário. Essa constituição eleva a educação, como direito público subjetivo. Além de trazer como fundamento da sociedade brasileira a cidadania, a dignidade da pessoa humana, a liberdade e a Educação como direito de todos. Todas essas melhorias das condições de vida da sociedade brasileira se deram com um intenso e tenso debate social, com diversos atores, como já dito, o Estado, parlamentares, sindicatos (patronal e trabalhista), associações de diversas categorias e acadêmicas, igrejas, setores privatistas e publicistas etc.

A LDB teve um processo de gestação delineado por um acirrado processo de disputa, que evidencia o jogo político dos litígios de processos na sociedade. O grande avanço dessa Lei se deu em torno da constituição de uma educação pública universalista, laica, gratuita e de qualidade. Ela também foi gestada com a participação da sociedade civil, embora seu texto final tenha sido sacramentado muito mais com as propostas de governo do que da sociedade civil organizada. No entanto, algumas melhorias e garantias educacionais estão postas para atender a demanda de grupos minoritários. Há no texto dessa Lei algumas inserções que permitem avançar no atendimento das propostas elencadas pelos grupos sociais que pleiteiam uma educação que atenda suas necessidades reais. O artigo primeiro, por exemplo, destacado na linha do tempo (figura 1) aponta nessa direção. Vale destacar também, que está no texto que a educação deve estar vinculada ao mundo do trabalho e à prática social. Considerando esse parágrafo da Lei, ele está de acordo com o delineamento adotado pela Educação do Campo, especialmente, e pelos diversos processos formativos que se voltam para a realidade da vida prática.

De forma geral, essas duas primeiras leis apresentadas, como marcador do tempo histórico estão permeadas pelas relações econômicas, sociais, políticas, culturais postas para o período pós-ditatorial e, por isso mesmo, estão marcadas em suas elaborações por um cenário de embate político/ideológico com tensões profundas entre dois polos, um de cunho democrático e popular, e outro, forças liberais e conservadoras na disputa de um projeto de sociedade e educacional para o povo brasileiro.

Adentrando os anos de 2000, ocorre a aprovação do Plano Nacional de Educação em 2001(PNE/2001), esse plano vem complementar a LDB, na garantia dos direitos educacionais. E, assim como as duas leis anteriores, a sua elaboração e promulgação foi também oriunda de uma disputa de projeto societário e de intensa contradições e tensões que marcam a sociedade e as disputas políticas, e por políticas públicas por ela elencada.

Cabe aqui ressaltar que o PNE/2001 foi homologado por um governo de cunho neoliberal, os embates da ordem econômica e política ficam evidentes no texto, uma crítica rigorosa indica visivelmente que este documento garante muitas das demandas dos setores liberais/conservadores, o que deixa bastante claro a disputa de projetos societários, os acordos políticos que se fazem presentes nas entrelinhas da aprovação dos projetos demandados ora pela sociedade civil, mas em maior parte pela ação dos governos. As metas postas pelo documento, apontam para o atendimento da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e Médio, absorvendo a demanda da população do campo.

Observando a linha do tempo, temos os documentos que referenciam a Educação do Campo, assim como os demais já mencionados, eles também trazem no seu bojo de elaboração, as tensões e as disputas do grupo que estiveram à frente dos movimentos de luta por uma Educação do Campo. Cabe dizer, que os enfrentamentos com o Estado e com os avanços obtidos, nos dois primeiros anos, com um governo de cunho neoliberal, só foi possível por estes movimentos estarem bastante articulados e com alguns representantes que, naquele momento, conseguiram através de argumentos sólidos e consistentes convencer um conjunto de parte do Estado para aprovar essas normativas.

A partir de janeiro de 2003 a agosto de 2016, o país vai pela primeira vez em sua história política, experimentar um governo federal que se caracteriza por uma proposta de cunho democrático popular, hegemônico pelo partido dos trabalhadores, em dois mandatos do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (Lula), de janeiro de 2003 a janeiro de 2011 e de Dilma Vana Rousseff, de janeiro de 2011 a 31 de agosto de 2016. Esta, em seu segundo mandato sofreu o *impeachment*, sem características de crime de responsabilidade e que, por isso mesmo, ficou caracterizado como um golpe jurídico-midiático-parlamentar (SAVIANI, 2018).

Segundo Saviani (2018, p.30):

Com o afastamento de Dilma Rousseff quebrou-se a institucionalidade democrática deixando de existir o Estado Democrático de Direito. E passamos a viver num Estado de exceção com uma sequência de atos discricionários abrindo margem a uma verdadeira escalada do arbítrio, num estado de golpe contínuo constituído por atos que se sucedem eivados de ilegalidade



cometidos pelo Executivo, por parlamentares, pelo Judiciário e pela imprensa [...].

A análise apresentada pelo autor, demonstra que os governos de cunho progressistas tiveram árduos enfrentamentos para alavancar suas propostas políticas no conjunto das instituições e instâncias federativas, evidenciando os meandros do poder que é estabelecido no âmbito do Estado.

Em tese, mas não sem contradição, esses governos estariam abertos as propostas de parte da sociedade civil organizada ligada aos movimentos de luta pela terra, a educação pública gratuita e de qualidade e de vários outros movimentos sociais respaldados pela luta por vida digna, distribuição de renda entre outros, atendo assim, as demandas que consolidariam o que está posto na constituição, que é a dignidade, o respeito às diferenças e a garantia de direitos para melhorar as condições de vida, principalmente, das camadas populares ou daqueles grupos menos favorecidos historicamente.

Destacamos a Lei 12.960 de 2014, pois ela embora se apresente como uma importante regulamentação para a manutenção das escolas do campo, também se apresenta como contraditória, pois indica que com a anuência dos órgãos normativos do sistema de ensino, pode-se justificar o fechamento das escolas. Essa Lei deveria vir de forma mais explícita para coagir o fechamento das escolas do campo, ainda mais num país que não conta com um Sistema de Ensino consolidado, e que se pauta pelas questões econômicas, nesse sentido, a educação é vista como mercadoria e não como um imprescindível processo de formação cultural do seu povo.

Adicionalmente, percebemos a necessidade da análise dos normativos sobre a Educação do Campo como meio de ampliar a compreensão do exposto na linha do tempo. Portanto, sistematizamos o quadro 1, denominados de Marcos Normativos da Educação do Campo<sup>5</sup>. Percebemos que, num primeiro momento, nos anos de 2001 e 2002, num contexto político de conservadorismo, do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) (janeiro de 1995 a janeiro de 2003) se caracterizou pela implementação de políticas neoliberais, com forte empenho na privatização e do Estado mínimo<sup>6</sup>.

---

<sup>5</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. **Educação do Campo: marcos normativos**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI – Brasília: SECADI, 2012a.

<sup>6</sup> Estado mínimo se caracteriza por ampliar e garantir as demandas oriundas do mercado, em detrimento das ações de cunho social. Desse modo, diz Estado máximo para o mercado e mínimo para o social.

Quadro 1 – Sistematização dos documentos normativos da Educação do Campo

Documento	Data	Resumo
Parecer nº 36	04 dez. 2001	Produzido pela Profa. Edla Araújo Lira Soares, esse parecer teve importante relevância, pois apresentou um estudo sobre a educação do campo nas Constituições Brasileiras, evidenciando seu lugar na educação brasileira. Além disso, foi propositivo em apresentar medidas de adequação da escola do campo a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação/1996. Apresenta que a Educação do campo tem significado que acolhe os espaços pesqueiros, caçaras, ribeirinhos e extrativistas. Ou seja, o campo é o espaço da produção da existência e da realização da sociedade humana.
Resolução CNE/CEB nº 1	03 abr. 2002	Esta Resolução institui as Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas escolas do Campo. Sendo aqui constituído um conjunto de princípios e procedimentos adequados as modalidades de ensino para a escola do campo. Assim, trata da identidade da escola do campo como a sua realidade, com tempos e saberes próprios. Apresenta a Pedagogia da Alternância, reconhecida pela comunidade do campo, dos movimentos sociais, sindicais e de estudiosos da educação como modelo de formação no qual se estabelece tempos e espaços distintos, objetivando atender as necessidades daqueles sujeitos que não podem estar ausentes das lidas cotidianas do trabalho no campo. Daí o Tempo Escola e o Tempo Comunidade serem articulados e geradores de espaços propícios à formação escolar do camponês.
Parecer CNE/CEB nº 3	18 fev. 2008	Define orientações para o atendimento da Educação do Campo, estabelece e aprofunda o conceito de Educação do Campo.
Resolução CNE/CEB nº 2	28 abr. 2008	Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Nesta resolução se normatizam a oferta pelos entes federados e os critérios do atendimento das escolas do campo, como modalidade de ensino, nucleação, transporte, público alvo, e a ampliação a educação básica.
Decreto nº 6.755	29 jan. 2009	Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, visando a melhoria da qualidade do ensino na educação básica.
Lei nº 11.947	16 jun. 2009	Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos estudantes da educação básica. Destaca-se pela ampliação do atendimento aos alunos matriculados na educação básica e incentiva a aquisição de gêneros alimentícios produzidos preferencialmente pela agricultura familiar e pelos empreendedores familiares rurais, priorizando as comunidades tradicionais indígenas e de remanescentes de quilombos.
Decreto nº 7.352	4 nov. 2010	Dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Bem como ampliação e qualificação da educação básica e ensino superior. Aqui se destaca os princípios da educação do campo, a formulação de projetos políticos pedagógicos específicos, o desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação e a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo. Ressalta também a instituição da Comissão Nacional de Educação do Campo.
Lei nº 12.695	25 jul. 2012	Dispõe sobre o apoio técnico ou financeiro no âmbito do Plano de Ações Articuladas- PAR pactuados com os entes federados, com objetivo de melhorar a qualidade da educação básica a partir do Plano Nacional de Educação.

Fonte: Elaboração própria a partir da pesquisa documental em fontes primárias.

Desde 2001, com o Parecer nº 36 de 4 de dezembro de 2001, estados e municípios deveriam adequar suas ações para atender a política pública da Educação do Campo, pois esse documento instrui e oferece subsídios para que as propostas pedagógicas sejam elaboradas para atender essa questão. Esse parecer instiga a autonomia dos entes federados, para que os mesmos

desenvolvam ações que legitimem a implementação de uma escola diferenciada no sentido de atender a realidade de seus estudantes camponeses (BRASIL, 2012a).

Importa ressaltar o Decreto nº 7.352 de 4 de novembro de 2010, que eleva a Educação do Campo ao patamar de política educacional, portanto, não é apenas uma ação governamental que se viabiliza como um projeto de um determinado governo. Nesse sentido, esse documento representa um ganho material para os movimentos sociais que estiveram engajados nessa proposição. Pois o documento amplia e qualifica a Educação do Campo, que agora se insere tanto no ensino fundamental quanto na educação superior, garantindo que as especificidades e particularidades da realidade camponesa sejam inseridas no contexto escolar tanto na educação básica como no ensino superior (BRASIL, 2012a).

Em 2013, um ganho em meio a muitos recuos foi a instituição da Comissão Nacional da Educação do Campo, isso significou o fortalecimento das ações políticas do movimento nacional pela Educação do Campo do conjunto de apoiadores dessa proposta. Cabe dizer que esse período é marcado pelo enfraquecimento, dentro do MEC, dos setores ligados diretamente a educação do campo, esse processo ocorre desde 2006.

A Lei 12.960 de 27 de março de 2014, que altera a LDB/1996 e estabelece as exigências de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas, deve ser considerada um avanço, diante de um cenário acirrado de disputas com o fechamento dessas escolas por governos municipais e estaduais em função da lei do ajuste fiscal. Esses governos tratam a educação com olhos do mercado, e sempre que se faz necessário fazer o ajuste orçamentário, muitos deles acabam se voltando para a educação, tratando a mesma como problema e não como investimento (BRASIL, 2014a).

Ainda no mesmo ano, temos a Lei 13.005, de 25 de junho de 2014 que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE 2010-2020) no qual consta em seu Artigo 8º, Parágrafo primeiro que os entes federados devem considerar as necessidades da educação para os povos do campo, dentre eles os camponeses, indígenas e quilombolas (BRASIL, 2014b).

No ano de 2015, a Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015 define as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação inicial em nível superior (cursos de Licenciatura) e continuada do Magistério, menciona no seu texto a Educação do Campo, garantindo desse modo a validação dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, nas diferentes áreas de conhecimentos, a interdisciplinaridade, e reconhecendo as especificidades (BRASIL, 2015a).

Ainda no decorrer de 2015, houve outro avanço na legislação que trata da Educação do Campo, foi a Portaria nº 86 de 24 de agosto de 2015, que instituiu a Comissão Especial para o

acompanhamento, aperfeiçoamento, desenvolvimento e reconhecimento dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo. Essa portaria é bastante profícua no sentido de estimular a institucionalização dos cursos implementados, em mais de 42 universidades públicas, em razão do edital de 2012, que instigou a oferta dessa licenciatura (BRASIL, 2015b).

Nesse quadro, está representado um conjunto de argumentos jurídicos que garantem a implementação da Educação do Campo, com um viés que legitime toda a disputa enfrentada por homens e mulheres que vivem no e do campo, na tentativa de ter nas comunidades rurais uma escola que esteja alinhada com esse modo de vida e de trabalho. No entanto, ter o arcabouço jurídico num país de imensas e profundas desigualdades sociais e regionais nem sempre é garantia de efetividade dessas normativas. Nesse sentido, é preciso que esses sujeitos estejam atentos e vigilantes no sentido de fiscalizar a implementação dessa política. Pois, a mudança não se efetiva somente via legislação.

As escolas do campo, nesse sentido, são convidadas a aprofundar seus estudos no sentido de pensar a sua própria realidade, isso pode possibilitar uma nova cultura escolar, pois várias questões estão postas com a organização de tempo/espaço; adequação do calendário; currículo; gestão. Ao passo que a escola vai se pensando nessa realidade, ela toma para si uma nova organização, pois esta se adequa às demandas da vida camponesa. Um exemplo disso, poderia ser a necessidade de adequação do calendário escolar com o período de chuva, de plantação e colheita, haja vista que nesses momentos a escola encontra-se praticamente vazia, pois há uma dificuldade real das crianças, adolescentes e adultos de se fazerem presentes nas salas de aula nesse período ou porque as estradas ficam intransitáveis, ou por estarem envolvidos com a produção do lote.

Os entes federados nesse sentido, deveriam se adequar para não prejudicar a participação dos estudantes nas escolas, e em um olhar geral, muito pouco eles têm feito no sentido de garantir a presença dos alunos nos períodos controversos, como os exemplos citados anteriormente. Embora também fosse possível se verificar diversas experiências nos estados e municípios brasileiros que buscam amenizar esses impactos no cotidiano da escola.

No estado do Mato Grosso do Sul (MS), a Secretaria Estadual de Educação (SED/MS) oficializa o reconhecimento às especificidades na oferta da Educação do Campo, como parte integrante da educação do Estado. Com isso é registrada no Diário Oficial do Estado, a Resolução/SED nº 1.547, de 22 de março de 2002, que dispõe sobre a organização da Educação Básica do Campo na Rede Estadual de Ensino. Conforme segue o documento no seu Artigo 1:

Art. 1º Instituir na Rede Estadual de Ensino a Educação Básica do Campo, como política pública de inclusão das comunidades camponesas do Estado de Mato Grosso do Sul, no atendimento da Educação Básica, nas etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, garantindo o acesso, a gestão democrática e a qualidade social da educação. (MATO GROSSO DO SUL, 2002, p. 10).

No mesmo documento, no título II, que trata da Organização e Princípios Teórico-Metodológicos da Educação Básica do Campo, indica no capítulo I que:

Art. 3º Entende-se por *escola do campo* aquela que trabalha desde os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimentos e tecnologias na perspectiva do desenvolvimento social e econômico igualitário da população do campo.

Art. 4º As escolas do campo terão na sua proposta político-pedagógica o eixo temático 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.

§ 1º O eixo temático deve perpassar toda a abordagem pedagógica, teórica e prática da formação dos educandos, pois direciona seu conteúdo e sua metodologia para temas da realidade camponesa que precisam ser tratados pela Educação Básica do Campo a ser concretizada. (MATO GROSSO DO SUL, 2002).

Mesmo esta Resolução sendo considerada um ponto positivo, pois ela envolveu toda uma articulação dos movimentos sociais em defesa da Educação do Campo, representado pelo Fórum Estadual da Educação do Campo, a proposta dada pela SED/MS se restringiu a um eixo temático, que na prática educacional muito pouco muda a cultura escolar para a efetividade das propostas oficiais da Educação do Campo.

No Mato Grosso do Sul, Estado federativo em que foi realizado o estudo empírico da presente tese, o Conselho Estadual de Educação (CEE/MS) atuou no sentido de garantir a legitimidade da Educação do Campo, oficializando a Deliberação CEE/MS N° 7111, de 16 de outubro de 2003, que dispõe sobre o funcionamento da Educação Básica nas Escolas do Campo, no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. O documento aponta, conforme o Capítulo 1, nas disposições preliminares:

Art. 1º. Esta Deliberação dispõe sobre a Autorização de Funcionamento das etapas da Educação Básica nas Escolas do Campo. Parágrafo único. O Credenciamento da instituição de ensino, a Cassação, a Suspensão Temporária, a Desativação das etapas da Educação Básica terá concessão conforme normas já estabelecidas para a Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino, assim como a mudança de endereço e de mantenedora.

Art. 2º. A Educação Básica nas Escolas do Campo destina-se ao atendimento da população rural, sob a ótica do respeito à diferença e do direito à igualdade, primando pela qualidade da educação escolar na perspectiva do acesso, da inclusão às especificidades.

Art. 3º. A oferta da Educação Básica para a população rural nas escolas do campo deve fundamentar-se em princípios e procedimentos previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais de todas as etapas deste nível da educação escolar; nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e na Proposta Pedagógica da instituição de ensino.

Parágrafo único. Na oferta deverão ser promovidas as adaptações e adequações que se fizerem necessárias ao atendimento das peculiaridades da vida rural e de cada região.

Art. 4º. O Poder Público é responsável pela garantia da oferta da Educação Básica no campo, visando à universalização do acesso, cabendo-lhe a adoção de condições para a permanência e progressão dos educandos, inclusive dos jovens e adultos na escola.

§ 1º. Cabe ao Estado garantir as condições necessárias para o acesso da população rural à Educação Profissional de nível técnico, sendo permitida sua oferta nas instituições públicas e privadas, integrantes do Sistema Estadual de Ensino, mediante o que determinam as normas vigentes.

§ 2º. É facultada à iniciativa privada a oferta da Educação Básica para a população rural, podendo ser estabelecidas parcerias com o Poder Público, para a sua manutenção. (MATO GROSSO DO SUL, 2003, p. 1).

A experiência de oficialização da Educação do Campo via SED/MS, não é isolada e nem única no país. De forma geral, há várias iniciativas, no entanto, não é somente a legislação que de fato garante a implementação da política da educação do campo. Precisa-se para isso um esforço maior dos órgãos responsáveis pela educação. É preciso, nesse sentido, garantir uma mudança que perpassa pela estrutura, organização e cultura da escola, essa mudança não ocorre de forma aligeirada, ela é bastante lenta pois requer um esforço de vários sujeitos, de novas práticas e novos paradigmas que estejam alinhados as urgências de uma educação que se volte à realidade da vida do campo.

Além dessa mudança na unidade escolar, também é importante salientar que se faz necessário repensar a formação inicial e a continuada dos professores e professoras. Nesse sentido, é ímpar pensar a formação para aqueles que não estão nas Licenciaturas em Educação do Campo, pois muitos desses professores e professoras acabam atuando em escolas do campo sem o mínimo de conhecimento dessa realidade.

De forma geral, as licenciaturas deveriam dar conta das inúmeras realidades em que atuam seus egressos. No entanto, as propostas dos cursos são generalistas e muito pouco se estuda sobre as dimensões culturais, étnicas, sociais, regionais em que estão localizadas as escolas brasileiras. Importa acrescentar que o licenciado tem uma gama de possibilidades de atuação, e quando olhamos para os índices oficiais que demonstram quem são os professores que atuam nas escolas do campo, estes números indicam que a grande maioria são oriundos das

áreas urbanas e que possuem pouca inserção no meio rural, evidenciando, portanto que não conhecem a realidade da vida camponesa. Além desse exemplo, vários outros podem ser explicitados aqui, como os que estão nas áreas indígenas, quilombolas e outras como presídios etc., pouco se conhece dessas realidades nos processos formativos dos professores. O parâmetro estabelecido de escola é a urbana, e de preferência localizada na região central, isto resulta num processo formativo que evita o contato com os diferentes problemas enfrentados pelas escolas e seus estudantes.

Segundo Bollmann e Aguiar (2016, p. 409):

Em suma uma sociedade profundamente desigual, como a brasileira, cindida em classes sociais, a discussão de uma lei nacional reflete diferentes concepções de mundo e, portanto, as forças sociais contraditórias que nela atuam. No embate ideológico entre essas forças são definidos fins, estratégias e conteúdo da educação nacional. Educar para qual sociedade, para que e a favor de quem são questões fundamentais.

Desse modo, buscamos nessa seção apresentar algumas reflexões acerca do contexto em que foi gestada a Educação do Campo, todavia, sem a pretensão de esgotá-las. As constatações ora apresentadas nos permitem analisar esse fenômeno recente da política educacional brasileira para compreendermos a proposta de formação inicial de professores, ofertada na Universidade Federal da Grande Dourados/UFGD, por meio do curso de Licenciatura em Educação do Campo.

Trata-se, portanto, de uma proposta formativa recente, pois tem se consolidando nos últimos dez anos juntamente como parte de uma proposta política educacional que está em movimento, que é a Educação do Campo. Não é possível pensar em Educação do Campo sem pensar na formação inicial dos professores e professoras que irão compor o quadro dos que atuam nas escolas que atendem prioritariamente aqueles que vivem no e do campo.

## 1.2 DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA

No Brasil, a partir dos anos 2000, com a ascensão do governo hegemônico pelo Partido dos Trabalhadores, com o então Presidente Lula, as políticas sociais e as políticas públicas na área da educação tiveram novos direcionamentos com características de aproximação das demandas da sociedade civil organizada, o que levou à efetivação de várias ações por parte do governo federal, com cunho social mais abrangente. No que diz respeito à Educação, a tarefa de contribuir para o desenvolvimento social foi também alargada visando

diminuir a desigualdade social do país e garantir direitos ao acesso das políticas públicas àquela população que estivera alheia a essas ações.

Verifica-se nesse período<sup>7</sup>, que o Ministério de Educação (MEC) lançou mão de políticas afirmativas, colocando na pauta da educação brasileira a inclusão e a diversidade, daí uma postura alargada dessa gestão que ampliou as políticas para os grupos que, historicamente, tiveram seus direitos educacionais negligenciados ao longo da história.

Aponta o Relatório de Gestão da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade (SECAD):

De fato, nos últimos dois anos, ao lado da ampliação do esforço para avançar rumo à universalização da educação básica - e até como condição necessária e indispensável para a realização desse objetivo prioritário da política educacional nacional -, o MEC ampliou e fortaleceu um conjunto de políticas voltadas especificamente para os grupos sociais historicamente desfavorecidos, que não se beneficiaram da expansão do sistema educacional verificada nas últimas três décadas. Fazem parte do público-alvo preferencial das políticas de inclusão e diversidade os seguintes grupos sociais: jovens e adultos não alfabetizados ou com baixa escolaridade, afrodescendentes e quilombolas, populações do campo, povos indígenas, crianças e adolescentes em situação de risco e vulnerabilidade social, população prisional, adolescentes e jovens privados de liberdade e internos em instituições socioeducativas. (BRASIL, 2005a, p. 5).

Com a instalação da SECAD, criada pelo Decreto nº 5.159, de 28 de julho de 2004, nela ficou alocada a Coordenação Geral de Educação do Campo (CGEC). Nessa nova unidade administrativa do MEC, algumas políticas foram postas na agenda do governo instigadas por atores não governamentais como a sociedade civil organizada, nesse sentido, há um ganho especialmente para os movimentos sociais, que estiveram à frente de algumas propostas, o que pode ser considerado uma conquista desses movimentos. Dessa maneira, as reivindicações das várias comunidades indígenas, quilombolas e dos povos do campo passaram a ganhar evidência. Ainda, conforme o relatório supramencionado

[...] as condições políticas e institucionais que definem o presente contexto histórico, no qual as demandas dos grupos sociais mantidos à margem do sistema educacional ganharam peso político e visibilidade na agenda nacional. Neste sentido, o espaço que as políticas públicas de alfabetização, inclusão educacional e diversidade passaram a ocupar na agenda do governo federal deve ser visto como uma conquista dos movimentos sociais e organizações populares - que historicamente vem exercendo forte pressão sobre o Poder Público pelo direito à educação - mais do que como resultado de uma iniciativa benevolente da atual administração. (BRASIL 2004, p. 6).

---

<sup>7</sup> Primeiro mandato do Governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006).



No entanto, no governo Dilma (2011 a 2016), a SECAD, sofreu alterações de várias ordens e passou a ser a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). A mudança de nomenclatura significou mudanças de rumos políticos dessa pasta, pois as ações passaram a ter um cunho de inclusão que serviu apenas para fragilizar os ganhos efetivos da Educação do Campo, já que essa modalidade foi tratada, segundo Munarim (2016, p.15) como “[...] mais uma questão de inclusão, ou seja, os sujeitos do campo são vistos como excluídos da sociedade culta, excluídos do sistema educacional normal e, sendo assim, por ação da elite que governa, devem ser incluídos”.

Nesse ínterim, no que diz respeito à Educação Superior, por meio do MEC foram lançados editais de chamada pública para que as Instituições Federais de Ensino Superior e os Institutos Federais de Educação, Ciências e Tecnologias ofertassem cursos de licenciaturas para atender a demanda desses grupos sociais.

Dentre os programas da SECADI, destacam-se os de apoio técnico e financeiro aos cursos de formação inicial e continuada de professores. É no bojo dessa ação governamental que se criou o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), que tem como objetivo a implementação da política de educação do campo, buscando ampliar o acesso e a qualificação da oferta da educação básica e superior. Em linhas gerais, o programa é organizado em quatro eixos: 1) Gestão e práticas pedagógicas; 2) Formação inicial e continuada de professores; 3) Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional; 4) Infraestrutura Física e Tecnológica que se articulam e visam colaborar para a melhoria da educação do campo. Este programa apresenta uma vertente que atende especificamente aos grupos sociais como os povos do campo, quilombolas, povos da floresta e ribeirinhos que, no decorrer do processo histórico do país, ficaram, em grande medida, relegados aos processos mais precários da escolarização.

É nesse bojo, da ampliação das políticas sociais e da educação especificamente, que se faz necessário apreender a proposta da Licenciatura em Educação do Campo promovida pelo MEC via edital SESU/SETEC/SECADI nº 2, de 31 de agosto de 2012 (ANEXO C) do Ministério da Educação, em que possibilita às Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) lançar propostas com vista a atender a formação de professores via Licenciatura em Educação do Campo. Com isso, atendendo a demanda oriunda dos marcos normativos é que foram engendradas pela mobilização dos movimentos sociais ligados à luta pela terra e que se materializam como políticas que tratam da formação de professores (BRASIL, 2012c).

A luta por uma educação que atenda às necessidades das comunidades camponesas tem crescido nas duas últimas décadas. Desse modo, com as experiências na educação básica,

os trabalhadores e trabalhadoras do campo e seus movimentos têm fomentado a urgência da educação superior diferenciada e cursos de formação de professores e professoras que leve em conta a realidade da vida camponesa, tratada como suporte para a prática educativa. O debate feito pelos movimentos sociais do campo não se centrou apenas na garantia do acesso à escola para os filhos dos trabalhadores rurais, mas sim de uma escola voltada a pensar sua realidade, o contexto em que está inserida, voltada para formar sujeitos críticos, capazes de compreender a importância da área rural como um espaço vivo e que possibilite, preferencialmente, aos camponeses sua permanência e o fortalecimento desse território camponês (FERNANDES, 2008)<sup>8</sup>.

Como aponta Caldart (2008, p. 71):

A Educação do Campo nasceu tomando/precisando tomar posição no confronto de projetos de campo: contra a lógica do campo como lugar de negócio, que expulsa as famílias, que não precisa de educação nem de escolas porque precisa cada vez menos de gente, a afirmação da lógica da produção para a sustentação da vida em suas dimensões, necessidades, formas. E ao nascer lutando por direitos coletivos que dizem respeito à esfera do público, nasceu afirmando que não se trata de qualquer política pública: o debate é de forma, conteúdo e sujeitos envolvidos. A Educação do Campo nasceu também como crítica a uma educação pensada em si mesma ou em abstrato; seus sujeitos lutaram desde o começo para que o debate pedagógico se colasse a sua realidade, de relações sociais concretas, de vida acontecendo em sua necessária complexidade.

A Educação do Campo se faz no tempo presente e parte do princípio de que a população camponesa deve ter acesso aos conhecimentos universais e que este deve ser utilizado para compreender e transformar a sua realidade concreta. Essa proposta, portanto, se difere da Educação Rural, implementada por longo período no Brasil, segundo Fernandes (2008):

A educação é uma das dimensões fundamentais para o desenvolvimento territorial. [...] Aqui, é importante diferenciar mais uma vez a Educação do Campo da Educação Rural. [...] **Enquanto a Educação Rural é um projeto externo ao campesinato, a Educação do Campo nasce das experiências camponesas de resistência em seus territórios.** (FERNANDES, 2008, p. 41, grifo nosso).

Trata-se de dois modelos distintos de educação para os sujeitos que vivem e trabalham na área rural do Brasil. A Educação Rural esteve a cargo de um modelo de território rural

---

<sup>8</sup> Sobre território camponês, Fernandes (2008) indica que há a existência de organizações distintas do território camponês e do agronegócio. O primeiro, que é de interesse desta pesquisa, é organizado para desenvolver todas as dimensões da vida, ou seja, trata-se aqui, preferencialmente de manter nos territórios camponeses as condições para se viver na/da terra.

marcado pelo paradigma do capitalismo agrário, no qual “[...] a mercadoria é a expressão do território do agronegócio.” (FERNANDES, 2008, p. 41). A Educação do Campo, por sua vez, reiterando o que nos alerta anteriormente Caldart (2008), propõe que a escola e o próprio território dos camponeses estejam voltados para constituir a vida das pessoas que habitam esses lugares, “[...] porque é nesse e desse espaço que constroem suas existências, produzindo alimentos [...] moradias, mercadorias, culturas e infraestrutura social, entre outros [...]” (FERNANDES, 2008, p. 41).

A luta por uma educação que atenda às necessidades das comunidades camponesas tem crescido, especialmente nas duas últimas décadas. Desse modo, com as experiências na educação básica os trabalhadores e as trabalhadoras do campo e seus movimentos têm fomentado a urgência do ensino superior diferenciado e cursos de formação de professores que tenham a realidade da vida camponesa como suporte para a prática educativa.

Essa percepção não se efetiva somente com o aporte teórico dos pesquisadores da Educação do Campo, pelas experiências vividas na graduação através de projetos de extensão que me fiz presente, foi ímpar perceber como as famílias camponesas buscavam de fato uma educação escolar que valorizasse e que tivesse significado real para as vidas dos que tiram seu sustento na lida do campo. Com isso, e aprofundando as leituras, tomo como concepção de análise a Educação do Campo, por compreender que essa educação busca um novo paradigma educacional que se atrela ao seu próprio espaço de existência, portanto, ela não germina fora, mas sim dentro do espaço camponês, podemos aqui tratá-la como uma semente crioula, cuja forma de produzir e reproduzir a mesma está profundamente atrelada ao modo de lidar com a terra, valorizando época de plantio, de colheita, de costumes e maneiras de plantar, bem como as rezas, danças e ritos para que o fruto vindouro possa ser degustado de forma mais prazerosa e, portanto, com uma intensa percepção da sua necessidade de existência na transformação do modo de produzir tanto os alimentos quanto o conhecimento. A Educação do Campo então, ganharia nesse sentido, o rótulo de uma semente crioula, que é carregada dentro de si toda a sua singularidade, mesmo quando é transportada de um lugar ao outro é preciso ter cuidado e respeito com toda sua história.

Cabe ainda dizer, que defender a Educação do Campo não exige que os estudantes e a escola do campo fiquem alheios ao conhecimento científico produzido pela humanidade. Busca-se ir além, pois sugere fortalecer também o conhecimento produzido por esses grupos sociais, para que possam lidar melhor com o contexto em que estão inseridos e, a partir do

cotidiano, manter uma vida digna e com acesso aos direitos universais, que é um princípio da educação.

Por isso, o debate feito pelos movimentos sociais do campo não se centrou apenas na garantia do acesso à escola para os filhos dos/a trabalhadores/a rurais, mas sim de uma escola com o pé na realidade, voltada para formar sujeitos críticos, capazes de compreender a importância do campo como um espaço vivo e que possibilite aos camponeses sua permanência em seu território, mas preparando-os também para a inserção em outros espaços, que não apenas o campo.

Dessa maneira, os cursos de licenciatura, que foram implantados nas diversas universidades federais brasileiras<sup>9</sup>, trazem no seu contexto uma proposta de formação de professores por meio do curso de Licenciatura em Educação do Campo, que apresenta características distintas das outras Licenciaturas e atende, preferencialmente, a população oriunda do campo.

Essas licenciaturas específicas, assim podemos nomeá-las, não são apenas propostas dos agentes governamentais, pois até então, nos governos anteriores pouco se tratou de evidenciar ou pôr na agenda política e educacional questões que tratavam da garantia das especificidades de grupos e comunidades no diverso território brasileiro, daí essa política ser mais uma conquista do que “bondade” dos governantes.

Os movimentos sociais de luta pela terra, ao longo de sua trajetória, nesses mais de vinte anos, têm conseguido alcançar algumas conquistas, uma delas é a formação em nível superior em diversas áreas do conhecimento para os grupos específicos oriundos de processos de reforma agrária. Essa formação se deu primeiramente via Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), que se consolidou na realização de cursos desde o nível básico até a pós-graduação de homens e mulheres trabalhadores e viventes do campo.

Esse programa foi criado em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria nº 10/98, vinculado ao Gabinete do ministro do Ministério Extraordinário de Política Fundiária. Ele se origina também a partir das discussões postas no I ENERA. Em seguida desse encontro, alguns representantes universitários se reúnem em Brasília para discutir a participação das Instituições de Ensino Superior (IFES), nos processos formativos educacionais para a área de reforma agrária, dentre elas se fizeram presentes a Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos),

---

<sup>9</sup> Entre as várias universidades que ofertam os cursos de Licenciatura em Educação do Campo, podemos citar a Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Universidade Federal do Tocantins, Universidade Federal de Goiás – Campus de Catalão, entre outras.

Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí), Universidade Federal de Sergipe (UFS) e Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho (Unesp)<sup>10</sup>.

As primeiras ações do PRONERA, se voltaram para a urgência de alfabetizar os jovens e adultos trabalhadores do campo, no entanto, a sua atuação abarcou outras modalidades de ensino, chegando ao ensino superior e à pós-graduação. No ano de 2001, o Programa foi incorporado ao Incra. A partir dessa data, esse programa tem efetivado um intenso processo formativo nas áreas da reforma agrária. Com relação ao ensino superior, foram ofertados cursos de áreas específicas como Direito, Administração, Agronomia, Medicina Veterinária, Zootecnia, Assistência social e diversas licenciaturas como Pedagogia, História, Ciências Sociais, Letras e outras. O público alvo são os sujeitos dos projetos de assentamento criados e reconhecidos pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), quilombolas e trabalhadores acampados, cadastrados na autarquia, e beneficiários do Programa Nacional de Crédito Fundiário (PNFC).

Embora nesse bojo do atendimento as demandas dos processos oriundos do cenário da luta pela terra tenha avançado no acesso ao ensino superior, a formação de professores, enquanto licenciatura do Campo, se consolida posteriormente a esses primeiros cursos ofertados via PRONERA, e é importante evidenciar, que é dentro dessa ação, juntamente com os movimentos sociais, que surge a necessidade de se propor uma formação própria para os professores que atuam no território camponês, com o objetivo de formar professores para se fazer presente nas escolas do campo.

A experiência da Licenciatura em Educação do Campo no Brasil teve início em 2007, com a proposta do projeto piloto que foi desenvolvido pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal de Sergipe (UFS) e Universidade Federal da Bahia (UFBA). Essa experiência se dá como resultado da criação do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) em 2006, pelo MEC, juntamente com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), Secretaria de Educação Superior (SESU) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

O objetivo central do programa é de apoio à implementação de cursos regulares de Licenciatura em Educação do Campo nas Instituições Públicas de Ensino Superior de todo o país, voltados especificamente para a formação de educadores para a docência, na segunda fase

---

<sup>10</sup> INCRA. Histórico do Pronera. Disponível em: <<http://www.incra.gov.br/pronerahistoria>>, Acesso em: 10. jul. 2018.

do ensino fundamental (quatro anos finais) e ensino médio, nas escolas do campo em regime de Alternância. Desse modo, o MEC, lançou em 2007, 2009 e em 2012 editais de chamada pública para que as instituições de ensino superior ofertassem essa licenciatura.

Os editais vêm então para equacionar um problema de ordem educacional, que é atender a demanda que, segundo Costa e Monteiro (2012, p. 5):

É no bojo dessas metas que se ancora o Procampo. Este se configura como iniciativa do MEC, organizada por meio da SECAD, com apoio da SESU e executada pelo FNDE, em cumprimento às atribuições desse Ministério a fim de responder por formulações de políticas públicas destinadas a combater às desvantagens educacionais históricas sofridas pelas populações do campo (BRASIL, 2009). É preciso ainda dizer que o Procampo é resultado das lutas, confrontos e articulações políticas realizadas entre o governo e os movimentos sociais e sindicais organizados do campo, em especial, o MST que no embate, na disputa para ocupar espaços, no enfrentamento tenso buscam garantir políticas de igualdade social e política, justiça e emancipação.

Desse modo, verificamos que nos últimos 13 anos, de janeiro de 2003 a agosto de 2016, os ditos governos democráticos e populares (Lula e Dilma) foram importantes para o alargamento das políticas sociais no Brasil, no entanto, isso não significou que todas as demandas oriundas dos movimentos sociais foram realizadas e atendidas nas mais variadas necessidades desses grupos. Muitas ações ainda são urgentes, e especificamente, com relação às escolas do campo, há uma carência de mudanças de ordem pedagógica, estrutural e físicas das mais elementares às mais complexas.

Ainda segundo Costa e Monteiro (2012, p. 7):

O discurso proferido pelo estado nos documentos é que a formação específica contribuirá com o reconhecimento do campo como espaço de vida, conflitos, movimentos. É uma formação que traz em sua bagagem cultural e social o entendimento de que a construção do conhecimento ocorre na relação com o outro. Implica dizer que a formação específica não se resume em supervalorizar o saber local, a realidade e esquecer o mundo lá fora, ao contrário, a formação específica resulta da interação dos saberes ao envolver a didática no processo formativo docente para ganhar espaço e trabalhar temas como: terra, renda, produção, trabalho, sobrevivência, cidadania, igualdade, entre outros. Na educação do campo a formação específica dos/as educadores/as representa em primeiro lugar, o reconhecimento de uma realidade que foi silenciada pela racionalidade instrumental e burocrática. Em segundo que as populações do/no campo são sujeitos de direitos a ter direitos e terceiro o fortalecimento dos “coletivos feitos desiguais” do campo, por meio de homens/mulheres mais críticos e conscientes de seu papel na construção de uma sociedade justa, igualitária e solidária.

No que diz respeito à Educação no Brasil, ainda muito se falta avançar, em pleno século XXI, na era da globalização tecnológica algumas escolas ainda estão totalmente precarizadas,

especialmente as que se localizam no campo brasileiro. Faltam sala de aula, carteiras, espaço físico, material didático pedagógico adequado, transporte escolar, alimentação e até pavimentação que possibilite acesso à escola, etc. Além disso, não há uma política de formação de professores que dê conta de atender toda a diversidade cultural e escolar do país.

As licenciaturas do campo, que podemos considerar como específicas, pois são forjadas na realidade, qual seja, o campo, apresentam uma complexidade que necessita ser analisada pelas instituições de pesquisas, pois elas apontam e trazem à tona uma formação inicial de professores entrelaçadas com seu espaço prioritário de atuação, que é a escola e o próprio espaço territorial que é o campo, com a intenção que vai além de escolarizar, mas que vai ao encontro de possibilidades concretas da transformação social do espaço em que está alocado, para torná-lo possível de ser um espaço de vida, de cultura, de aprendizagem, de ensino, de conhecimento, de condições empíricas para pesquisas e não de miséria.

Em 2012, o MEC lança novamente por meio da chamada pública o edital SESU/SETEC/SECADI nº 2, de 31 de agosto de 2012<sup>11</sup> (ANEXO C). É nesse momento que a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) se propõe a participar do edital que via PROCAMPO.

O edital anunciou em seu conteúdo uma concepção de Educação, concebida como instrumento de transformação da sociedade. Dessa maneira, reflete a importância do fortalecimento de grupos específicos, por exemplo, os povos do campo, de sua cultura, costumes, maneira de viver, da discussão sobre território e territorialidade.

Conforme o edital:

#### DOS OBJETIVOS

1.1 - O Programa visa apoiar a implantação de 40 cursos regulares de Licenciaturas em Educação do Campo, que integrem ensino, pesquisa e extensão e promovam a valorização da educação do campo, com no mínimo 120 vagas para cursos novos e 60 vagas para ampliação de cursos existentes, na modalidade presencial a serem ofertadas em três anos. Os Projetos deverão contemplar alternativas de organização escolar e pedagógica, por área de conhecimento, contribuindo para a expansão da oferta da educação básica nas comunidades rurais e para a superação das desvantagens educacionais históricas sofridas pelas populações do campo, tendo como prioridade a garantia da formação inicial de professores em exercício nas escolas do campo que não possuem o Ensino Superior.

1.2 - O presente Edital visa estabelecer critérios e procedimentos para fomento de cursos regulares de Licenciatura em Educação do Campo, destinados à formação de professores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas localizadas em áreas rurais, mediante

---

<sup>11</sup> BRASIL, 2012c.

assistência financeira às Instituições Federais de Educação Superior – IFES. (BRASIL, 2012c, p. 1).

Notamos que, apesar de o documento no item 1.1 apontar “[...] Os Projetos deverão contemplar alternativas de organização escolar e pedagógica, por área de conhecimento, contribuindo para a expansão da oferta da educação básica nas comunidades rurais”, no item 1.2 o foco concentra-se na “[...] formação de professores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio”. Não identificamos o foco para a formação docente para educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. A esse respeito, retomamos Caldart (2003) quando afirma: “O campo no Brasil está em movimento”. Para a autora, “Há tensões, lutas sociais, organizações e movimentos de trabalhadores e trabalhadoras da terra que estão mudando o jeito da sociedade olhar para o campo e seus sujeitos.” (CALDART, 2003, p. 61). Portanto, significa reconhecer que as crianças são atores sociais que devem ter os seus direitos de permanência no campo também assegurados, o que aponta para a necessidade de uma formação de professores para educação básica, não restringindo a formação aos anos finais do ensino fundamental e ensino médio.

Em continuidade, a política de Educação do Campo ganha força e o que se verifica no edital é a materialidade das demandas solicitadas pelos movimentos sociais. Sendo esta talvez uma das poucas conquistas desses atores não governamentais, e que por isso mesmo, é necessário compreender e analisar esse processo enquanto política educacional efetivada pelo Estado brasileiro. Desse modo, ainda conforme o edital:

### 3.5 - Os projetos apresentados deverão:

- a) considerar a realidade social e cultural específica das populações a serem beneficiadas, o acúmulo dos Comitês/Fóruns Estaduais de Educação do Campo, onde houver, e as demandas dos sistemas estaduais e municipais de ensino; b) prever os critérios e instrumentos para uma seleção específica a fim de contribuir para o atendimento da demanda por formação superior dos professores das escolas do campo, com prioridade, para aqueles em efetivo exercício nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio das redes de ensino; c) apresentar organização curricular por etapas equivalentes a semestres regulares cumpridas em Regime de Alternância entre Tempo-Escola e Tempo-Comunidade. Entende-se por Tempo Escola os períodos intensivos de formação presencial no Campus universitário e, por Tempo Comunidade, os períodos intensivos de formação presencial nas comunidades camponesas, com a realização de práticas pedagógicas orientadas; d) apresentar diagnóstico da demanda no âmbito do ensino fundamental e do ensino médio nas comunidades a serem beneficiadas pelo projeto, bem como perfil e características sociais, culturais e econômicas de suas populações; e) apresentar currículo organizado de acordo com áreas de conhecimento previstas para a docência multidisciplinar – (i) Linguagens e Códigos; (ii)



Ciências Humanas e Sociais; (iii) Ciências da Natureza, (iv) Matemática e (v) Ciências Agrárias. (BRASIL, 2012c, p. 2).

Essa ação governamental promoveu uma política educacional que esteve na pauta em função de um conjunto de articulações efetivadas pelo Movimento Nacional da Educação do Campo, como indica Höfling (2001, p. 34):

As ações empreendidas pelo Estado não se implementam automaticamente, têm movimento, têm contradições e podem gerar resultados diferentes dos esperados. Especialmente por se voltar para e dizer respeito a grupos diferentes, o impacto das políticas sociais implementadas pelo Estado capitalista sofrem o efeito de interesses diferentes expressos nas relações sociais de poder.

Assim, as licenciaturas do campo, compuseram uma proposta que se efetivou mediante disputas da sociedade versus Estado, e que pode ser considerando um ganho significativo para a sociedade, pois imprimiu a efetividade de uma demanda popular. Höfling (2001, p. 35), ainda aponta que “é o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade”.

A autora salienta ainda que:

Torna-se importante aqui ressaltar a diferenciação entre Estado e governo. Para se adotar uma compreensão sintética compatível com os objetivos deste texto, é possível se considerar Estado como o conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo; e Governo, como o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período. (HÖFLING, 2001, p. 36).

A propositura da autora é fundamental para a compreensão de que, embora esteja se efetivando uma proposta política de importância impar à sociedade, ela necessita avançar, no sentido de se tornar efetivamente uma política de Estado. Este é um dos grandes desafios que as licenciaturas do campo enfrentam, pois, as instituições de ensino superior precisam adotá-las para além do previsto no edital. Desse modo, é preciso compreender que as políticas de Estado têm um caráter de permanência e está atrelada às outras instâncias que organizam as demandas da sociedade, como o parlamento e o judiciário. Desse modo, se diferencia das políticas de governo, que são as propostas que apresentam em suas agendas e põem em prática (ou não) durante o exercício do mandato.

Segundo Oliveira (2011, p. 329):

Considera-se que políticas de governo são aquelas que o Executivo decide num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas, visando responder as demandas da agenda política interna, ainda que envolvam escolhas complexas. Já as políticas de Estado são aquelas que envolvem mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade.

Assim, é necessário, para de fato avançar no reconhecimento desta proposta, que esses cursos se tornem permanentes na matriz dos cursos ofertados pelas universidades públicas federais que concorreram ao último edital de chamada pública do MEC.

Essa pesquisa trata de uma das conquistas dos povos do campo, qual seja, a Licenciatura em Educação do Campo, mais especificamente da formação inicial de professores do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFGD (LEDUC/UFGD), partindo do processo formativo preconizado e do percurso efetivado sugerido no Projeto Político Curricular do curso (PPC/LEDUC).

Assim, ao abordar a formação inicial de professores/as, pensamos ser necessário que o processo formativo garanta ao licenciando/a, conhecimentos acerca da realidade em que irá se inserir enquanto profissional da educação, desse modo ele está em condições teóricas, metodológicas e políticas para pensar a prática didática e assim avançar no processo de ensino aprendizagem dos/a estudantes. Contribuir para o alargamento do horizonte cultural, político e teórico de futuros educadores é uma das ferramentas necessárias e fundamentais que vem corroborar na transformação social que é uma prerrogativa da formação de professores/a da Licenciatura do Educação do Campo e das licenciaturas em geral.

Desse modo, o trabalho pedagógico assume característica que possibilita outras práticas, diferentes daquelas impostas por uma política educacional de cunho neoliberal, que trata a educação como mera mercadoria, esquecendo a sua primazia, que é o de formar sujeitos para além do capital (MÉSZÁROS, 2008), mas de formar sujeitos em uma formação ampla, humanizada e que possibilite a constituição de estratégias para a elaboração de um projeto de educação e de sociedade que vise a justiça social.

A Universidade Federal da Grande Dourados, local onde se insere esta pesquisa, desde 2006 tem participado das ações fomentadas pela SECADI, primeiramente ofertando aos povos indígenas Guarani e Kaiowá a Licenciatura Intercultural Indígena – *Teko Arandu*, que se vincula a uma ação, que é o Programa de Apoio a Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND), na qual resulta no atendimento a um grupo específico, que são os indígenas da etnia Guarani e Kaiowá, que habitam a região sul do estado do Mato Grosso do Sul.

Nesse contexto, os programas PROLIND e PROCAMPO oferecem às instituições o aporte necessário para o funcionamento dos cursos de licenciatura Indígena e do Campo através de subsídios como recursos humano e financeiro para a sua implementação e desenvolvimento. Dessa maneira, além dos recursos estruturais específicos, apoiam as singularidades metodológicas e pedagógicas que estes cursos adotam, como a Formação em Alternância. Nesta metodologia, os acadêmicos têm momentos de estudos no Tempo Escola e no Tempo Comunidade<sup>12</sup>, com acompanhamento pedagógico dos docentes.

Cabe ressaltar aqui, que de maneira geral essas licenciaturas conhecidas ou denominadas de específicas, têm como concepção política o fortalecimento dos grupos sociais a que atende. Por isso mesmo, vemos na Licenciatura Indígena e na Licenciatura do Campo (LEDUC) da UFGD um forte envolvimento com os movimentos sociais das quais fazem parte, como o movimento dos professores/as indígenas Guarani e Kaiowá e os movimentos de luta pela terra.

Para Arroyo (2010, p. 488):

Essas experiências de formação podem representar processos de democratização das universidades, dos cursos e currículos de formação. Democratização que reconheça as diferenças, os coletivos diversos, suas formas de luta por direitos como uma riqueza.

A UFGD, desde a sua criação em 2005, tem proporcionado ao meio acadêmico uma experiência significativa para a região do Mato Grosso do Sul com ações e atividades que buscam garantir a participação de sujeitos ligados a movimentos sociais e a grupos étnicos, ofertando cursos de graduação, extensão e pós-graduação, como as especializações e aperfeiçoamento. Com isso, estabelece uma política de democratização ao acesso ao Ensino Superior, embora seja necessário avançar nas políticas de permanência para que esses grupos estejam constantemente dentro desse espaço acadêmico.

Nesse sentido, a presente pesquisa buscará responder às questões norteadoras de pesquisa: *Quais as concepções teórico-epistemológica, metodológica, cultural e prática subsidiaram a elaboração do Projeto Pedagógico Curricular do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFGD? De que forma a mediação teórico-metodológica para a ação*

---

<sup>12</sup> Tempo Escola é o momento no qual os acadêmicos estão na universidade/escola refletindo teoricamente sobre as práticas do tempo comunidade; e Tempo Comunidade é o momento que os acadêmicos retornam às suas comunidades e desenvolvem atividades práticas também com reflexões teóricas. Esses dois “tempos” compõem uma ação educativa integrada e reflexiva, própria da pedagogia da alternância.

*se concretiza na formação inicial de professores do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFGD?*

Com o intuito de responder aos questionamentos, definimos os seguintes objetivos:

### 1.3 OBJETIVO GERAL

Analisar a formação inicial de professores do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal da Grande Dourados (LEDUC/UFGD) desde a implantação à sua implementação, conforme preconizado no Projeto Pedagógico Curricular, buscando elucidar as contribuições, as conquistas, os limites, as tensões, os dilemas enfrentados pelo/no curso.

### 1.4 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Analisar a concepção teórico-prática e cultural de formação de professores do Projeto Pedagógico Curricular do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFGD.
2. Analisar em que medida o corpo docente da Licenciatura em Educação do Campo da UFGD traduziu em práticas pedagógicas os princípios e diretrizes preconizados no PPC.
3. Analisar as concepções e os significados relativos à implementação do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFGD atribuídos pelos discentes e docentes.
4. Investigar as tensões, as contradições, as dificuldades, os dilemas e os desafios enfrentados pelos professores durante a implantação do PPC do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFGD.
5. Compreender o perfil do egresso do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFGD, suas possibilidades de atuação e dilemas enfrentados para ensinar no contexto contemporâneo.

Com a definição das questões norteadoras de pesquisa e dos respectivos objetivos, defendemos a seguinte tese: A formação inicial crítica e reflexiva ofertada pela LEDUC/UFGD contribui para o avanço da qualidade educacional, social e cultural dos povos do campo e pode

potencializar a melhoria da educação básica no campo. Além disso, a formação profissional para docência não se restringe a manutenção do professor no campo, apesar de ser uma licenciatura específica. Desse modo, o curso cumpre com a sua função social e pode ser uma referência de uma política pública inclusiva.

Acreditamos que a relevância do presente estudo se configura pelo potencial de contribuição no âmbito acadêmico, social e científico para a análise da proposta de formação inicial de professores/as e das políticas públicas em educação que atendem grupos sociais específicos na contemporaneidade. E, por se tratar de uma análise de fenômenos contemporâneos, vem colaborar também na compreensão do conjunto da política de inclusão social que se tornou evidente nas ações governamentais no período dos ditos governos democráticos no Brasil, a partir dos anos 2000.

Para desenvolver a temática proposta, a presente tese está organizada em 05 (cinco) seções, a saber:

A seção introdutória, apresenta o desenho da pesquisa no qual contextualiza o tema, apresentando uma análise da Educação do Campo, enquanto movimento que instiga a formação de inicial de professores, materializada na Licenciatura em Educação do Campo ofertada pela UFGD, aborda também o problema e os objetivos da pesquisa.

A segunda seção trata do delineamento metodológico desenvolvido neste trabalho, foram analisados os documentos oficiais que tratam da Educação do Campo. Também desenvolvemos pesquisa bibliográfica e a pesquisa empírica que nos possibilitou ampliar a compreensão da prática e da organização pedagógica do curso e distinguir o que é previsto na legislação oficial e o que é efetivado em uma formação inicial de professores que pretende mudanças da realidade.

Na terceira seção tratamos do referencial teórico, que nos permitiu compreender a materialidade da LEDUC na UFGD num percurso histórico, político, econômico, social e cultural.

Na quarta seção, apresentamos a análise e a discussão dos resultados obtidos, analisamos a elaboração e a implementação do curso, bem como as contradições, os avanços e recuos que estão presentes no processo de formação de professores do Brasil e especialmente, dos professores do campo.

E, finalmente, a quinta seção, apresenta as considerações finais, aborda a necessidade e importância de cursos de formação inicial de professores que se pautem pela realidade concreta

e como estes contribuem na ampliação e elaboração de políticas educacionais a fim de melhorarem os processos educativos do país em suas diversas realidades.

## 2 METODOLOGIA

As pesquisas sobre a Educação do Campo têm, na sua maioria, procurado compreender as relações entre os objetos de pesquisas (professores, estudantes, escola, currículo, movimentos sociais etc.), a sociedade e o Estado, partindo do contexto da base material no qual estão inseridos. Nesse sentido, aqui se impõe a necessidade de conhecer, analisar o tempo histórico, a relação econômica, social, política e cultural do fenômeno estudado. Sendo assim, fundamentais para desvelar as múltiplas determinações que cercam esse objeto, elas permitem evidenciar as relações estabelecidas no modo de produção capitalista na qual a Educação do Campo enquanto objeto de pesquisa está inserido.

O que se pretende é tratar da história dos povos do campo, mas não se trata de trazer a história como um feito dos grandes heróis, nem tampouco de mistificar os acontecimentos vividos pela humanidade, mas de tratá-la como um processo da vida real, político e ideológico.

A materialidade da Educação do Campo e com ela a formação inicial de professores, deve ser observada como produção de conhecimento, como objeto a ser investigado, permeado de relações que se desenvolvem no tempo e no espaço em constante movimento e que, portanto, é multideterminado e dinâmico. Desse modo, a totalidade que se apresenta é contraditória e as relações estabelecidas são mediadas. Nesse sentido, o pesquisador deve buscar investigar, sistematizar e analisar as informações do objeto que ainda não estão explícitas.

### 2.1 DELINEAMENTO METODOLÓGICO DO ESTUDO

A abordagem metodológica que norteará o desenvolvimento da investigação ampara-se na pesquisa qualitativa que se refere, em seu sentido mais amplo, a investigação que produz dados descritivos (TAYLOR; BOGDAN, 1994) e o seu caráter flexível proporciona uma “[...] ampla liberdade teórico-metodológica para realizar o estudo” (TRIVIÑOS, 2009, p. 133), possibilitando diferentes procedimentos em seu desenvolvimento a partir da manifestação de novos elementos, visto que, a pesquisa objetiva analisar aspectos implícitos do fenômeno educacional estudado, diante de um universo complexo. Nessa direção, ter-se-á uma perspectiva híbrida quanto ao método, pois utilizar-se-á da pesquisa bibliográfica, documental e do estudo de caso para melhor entender o fenômeno investigado e obter respostas às questões de pesquisa.

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Segundo Gil (2007, p. 65), “[...] embora em quase

todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas”.

Inicialmente, para a pesquisa bibliográfica, foi realizado um levantamento em bases de dados científicas com o objetivo de realizar a contextualização e compreender o que os estudos recentes revelam sobre o tema investigado. O período definido para o levantamento bibliográfico foi do ano 2000 a 2018, pois consiste em um momento de maior organização e conquistas dos movimentos sociais no campo educacional. Esse processo foi orientado a partir dos seguintes descritores: Educação do Campo, Educação Rural, Formação de Professores e Educação do Campo, Licenciatura e Política de Formação de Professores.

No que se refere à pesquisa documental, trabalhou-se com documentos legais e escolares. No que se refere ao primeiro, foram analisadas as legislações e documentos oficiais sobre a Educação do Campo e formação inicial de professores. Quanto ao segundo, Le Goff (1994, p. 546), apresenta uma definição de documento a ser considerada: “[...] O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados desmistificando-lhe o seu significado aparente”. Assim, foram analisados os seguintes documentos do curso de Licenciatura do Campo pela UFGD, a partir de fontes primárias, a saber: 1) Arquivos da UFGD: relatórios da trajetória de implantação do curso, atas dos conselhos, atas de colegiado do curso estudado, portarias relacionadas à temática, regimento do curso, Projeto Pedagógico Curricular da Licenciatura em Educação do Campo, regulamentos da UFGD, resoluções; 2) Planos de ensino dos professores; 3) Avaliações do curso realizadas pelos discentes.

O estudo de caso se justifica por se tratar de um paradigma que se alinha com a pesquisa qualitativa, como indica Ceballos-Herrera (2009, p.416):

La investigación con enfoque de estudio de casos pertenece al paradigma cualitativo interpretativo. El paradigma considera que la realidad (asunto antológico) es construída por las personas involucradas em la situación que se estudia; y aunque las versiones de los mundos sean personales, estima que las construcciones no son completamente ajenas, sino que se parecen, tienen puntos em común<sup>13</sup>.

Um estudo de caso contempla quatro características que são essenciais num estudo dessa natureza na pesquisa qualitativa, são elas: particularidade, descrição, heurística e indução.

---

<sup>13</sup> A investigação com enfoque de estudo de casos pertence ao paradigma qualitativo interpretativo. Este paradigma considera que a realidade (assunto antológico) é construída por pessoas independentes da situação que se estuda; embora as visões de mundo são pessoais, estima que as construções não são completamente alheias, como se parece, e tem pontos em comum. (CEBALLOS-HERRERA, 2009, p. 416, tradução nossa).



No que se refere a **particularidade**, o estudo foca um fenômeno particular, que é o curso de Licenciatura do Campo da UFGD, uma universidade nova<sup>14</sup>, que nasce dentro de um determinado momento histórico, político, econômico, social e cultural e, que tem encampado cursos oriundos dos editais específicos da SECADI/SESU. A **descrição** se dará de modo denso e literal da situação investigada, a partir dos documentos (legais e escolares) e das palavras dos professores e estudantes envolvidos no processo de implementação do curso da LEDUC/UFGD. Por sua vez, acredita-se que a **heurística** poderá desvelar novos significados ou confirmar aqueles já conhecidos sobre o fenômeno investigado, levando-nos a uma compreensão mais ampliada do objeto de estudo na contemporaneidade. Por fim, segundo Merriam (1988) quanto a indução, os estudos dessa natureza se baseiam em uma lógica indutiva e podem possibilitar “[...] a descoberta de novas relações, conceitos, compreensão, mais do que verificação ou hipótese pré-definida”. (MERRIAM, 1988, p. 13).

Nessa perspectiva, acreditamos que esse método nos permite trabalhar a partir do questionamento do ‘como’ e do ‘por que’ em fenômenos contemporâneos. Esse método abarca um grande número de informações e permite que o objeto seja analisado em sua totalidade e com as múltiplas determinações que o cercam. Complementar ao que propõe Merriam (1988), por sua vez, para André o estudo de caso envolve três fases que podem ser assim identificadas: “exploratória ou de definição dos focos de estudo; coleta de dados ou delimitação do estudo; análise sistemática dos dados”. (ANDRÉ, 2005, p. 47)

A fase exploratória, se caracteriza como:

[...] o momento de definir a(s) unidade(s) de análise – o caso -, confirmar - ou não – as questões iniciais, estabelecer os contatos iniciais para a entrada em campo, localizar os participantes e estabelecer mais precisamente os procedimentos e instrumentos de coleta de dados. (ANDRÉ, 2005, p. 48).

Na presente pesquisa, o caso a ser analisado consiste no curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFGD; a descrição detalhada do objeto investigado permite delimitar o mesmo como estudo de caso (MERRIAM, 2015). Desse modo, no primeiro momento da pesquisa, chamada de exploratória por André (2005), foram feitos os contatos iniciais com a instituição foram estabelecidos, o que possibilitou a definição dos participantes da pesquisa, sendo eles: os professores do curso e os discentes da primeira turma da LEDUC/UFGD, que se encontram no último período do curso de licenciatura. Ainda nessa fase, foi possível realinhar

---

<sup>14</sup> A UFGD foi criada em 29 de junho de 2005 pela Lei nº 11.153, desmembrando-se da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Sendo hoje referência no ensino superior especialmente na região sul do Mato Grosso do Sul.

os procedimentos de pesquisa e definir o principal instrumento de coleta de dado no campo, optando por trabalhar com o questionário e a entrevista narrativa.

Na segunda fase que caracteriza o estudo de caso, ou seja, a coleta de dados ou delimitação do estudo, de acordo com André (2005), trabalharemos com o questionário e a entrevista, que detalharemos mais adiante no texto e justificaremos a escolha por trabalhar com os instrumentos. A opção por trabalhar com a restrição dos instrumentos na coleta de dados empíricos ocorreu devido a necessidade de:

[...] delimitar os focos da investigação [que] decorre do fato de que não é possível explorar todos os ângulos do fenômeno num tempo razoavelmente limitado. A seleção de aspectos mais relevantes e a determinação do recorte é, pois, crucial para atingir os propósitos do estudo e uma compreensão da situação investigada. (ANDRÉ, 2005, p. 51).

Por fim, no que se refere a última fase do estudo de caso, apresentada por André (2005) que consiste na análise sistemática dos dados e a elaboração do relatório, pautar-se-á na análise descritiva analítica sistematizada por meio da *redução, apresentação e conclusão/verificação*. (MILES; HUBERMAN, 1994). Esse processo englobará o procedimento de triangulação de dados à medida em que buscaremos articular por meio dos resultados das análises do referencial teórico-epistemológico, do material da pesquisa documental, do questionário e das entrevistas.

### 2.1.1 O contexto da pesquisa

A UFGD, objeto de análise desta pesquisa está instalada no município de Dourados, localizado na região sul do estado de Mato Grosso do Sul. O Decreto nº 30 de 20 de dezembro de 1935, eleva Dourados à condição de município, desmembrando-se finalmente de Ponta Porã. No município vivem cerca de 15 mil índios das etnias Guarani, Kaiowá e Terena, sendo a maior população aldeada do país, porém com o território, em torno de 3 mil hectares.<sup>15</sup> (MIDIAMAX, 2017).

A história do desenvolvimento e expansão de Dourados está vinculada ao processo expansionista do governo Getúlio Vargas (1937-1945), com a política de integração nacional via campanha “Marcha para o Oeste, que tinha por objetivo o desenvolvimento econômico do Estado brasileiro. Em 1943 o governo Vargas cria a Colônia Agrícola Nacional de Dourados

<sup>15</sup> MIDIAMAX, 2017. “MS 40 anos: Vitórias e desafios da maior população indígena do Estado”, publicado por Aliny Mary Dias em: 11/10/2017. Disponível em: <<https://www.midiamax.com.br/cotidiano/2017/ms-40-anos-vitorias-e-desafios-da-maior-populacao-indigena-do-estado>>, Acesso em: 15. nov. 2019.

(CAND), oportunizando a expansão desse território de fronteira e a chegada de imigrantes (principalmente japoneses e paraguaios) e migrantes (dos estados de Minas Gerais, São Paulo, e das regiões sul e nordeste).

Figura 2 – Localização do município de Dourados, no mapa do estado de Mato Grosso do Sul.



Fonte: Mapa elaborado a partir de bases cartográficas de referência (IBGE).

O município possui as seguintes características gerais, segundo dados do IBGE (2010)<sup>16</sup>: é a segunda maior cidade do MS, possui em torno de 196.035 habitantes, destes 181.005 residentes da área urbana e 15.030 na área rural. Sendo a população estimada em 2019 de 222.949 habitantes. A Densidade Demográfica<sup>17</sup> é de 47,97 hab/km<sup>2</sup>. A taxa de escolarização<sup>18</sup> de 06 a 14 anos é estimada em 97,1%, o salário médio mensal<sup>19</sup> dos

<sup>16</sup> *População no último censo*: IBGE, Censo Demográfico 2010, disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ms/dourados/panorama>>, Acesso em: 10 nov. 2019.

<sup>17</sup> *Densidade demográfica*: IBGE, Censo Demográfico 2010, Área territorial brasileira. Rio de Janeiro: IBGE, 2011, disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ms/dourados/panorama>>, Acesso em: 10 nov. 2019.

<sup>18</sup> *Taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade*: [população residente no município de 6 a 14 anos de idade matriculada no ensino regular/total de população residente no município de 6 a 14 anos de idade] x 100, disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ms/dourados/panorama>>, Acesso em: 10 nov. 2019.

<sup>19</sup> *Salário médio mensal dos trabalhadores formais*: IBGE, Cadastro Central de Empresas 2017. Rio de Janeiro: IBGE, 2019, disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ms/dourados/panorama>>, Acesso em: 10 nov. 2019.

trabalhadores formais é de 2,7 salários mínimos. O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) soma 0,747<sup>20</sup>. O Produto Interno Bruto (PIB) per capita (2016)<sup>21</sup> foi de R\$ 36.320,62.

Dourados vem se destacando pelo seu desenvolvimento desde os anos de 1960, hoje é considerada uma cidade polo da região sul do Estado, tendo uma gama de serviços desde o comércio até a área de saúde e educação, que atende 13 municípios ao entorno. Além de também ser uma região do desenvolvimento do agronegócio brasileiro. Em suma, é uma cidade que abarca características diversificadas do desenvolvimento social, econômico, político, cultural do Mato Grosso do Sul.

Em 1971, com o Centro Pedagógico de Dourados (CPD) como parte da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, logo em seguida se transformou no Campus Centro Universitário da Grande Dourados (CEUD), na década de 1970 ofertava os cursos de História, Letras, Pedagogia e Agronomia. Em 1980 passa a oferecer Geografia, Ciências Contábeis e Matemática, e nos anos de 1990 iniciam os cursos de Ciências Biológicas, Análise de Sistemas e as primeiras pós-graduações, o Mestrado em Agronomia e em História. Nos anos 2000, a tendência também foi de expansão, assim, foram instalados os cursos de Medicina, Direito, Administração. Além da pós-graduação, mestrados em Entomologia e Conservação da Biodiversidade e em Geografia, e o Doutorado em Agronomia<sup>22</sup>.

A História da instalação da UFGD, se entrelaça ao momento de expansão das universidades públicas brasileiras e também ao anseio de desenvolvimento do próprio país nos anos 2000 com o programa Avança Brasil (2000 a 2003), em função da organização regional estratégica, o governo do Mato Grosso do Sul (MS), através do Instituto de Planejamento (IPLAN/MS), reordena as regiões do Estado, criando então a Região da Grande Dourados, considerada uma região de localização estratégica, com boa malha rodoviária, é também, o local da base agroindustrial do estado, sendo o município de Dourados a cidade polo da região, que se torna uma cidade de serviços.

Essa característica do município contribuiu para o surgimento da ideia de uma cidade universitária, pois ela agregaria valor aos produtos, já que estes seriam frutos de pesquisas e investigações acadêmicas. É nesse contexto que lideranças políticas locais, docentes universitários e comunidade acadêmica se unem em torno dessa demanda que acaba indo ao

<sup>20</sup> Fonte: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ms/dourados/pesquisa/37/30255>>, Acesso em: 10 nov. 2019.

<sup>21</sup> Fonte: IBGE, em parceria com os Órgãos Estaduais de Estatística, Secretarias Estaduais de Governo e Superintendência da Zona Franca de Manaus – SUFRAMA, disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ms/dourados/pesquisa/38/46996>>, Acesso em: 10 nov. 2019.

<sup>22</sup> Ver: <<https://portal.ufgd.edu.br/reitoria/aufgd/historico>>.

encontro do Programa de Expansão das Instituições Federais de Ensino Superior, conforme o documento “A democratização e expansão da educação superior no país 2003-2014” indica que:

Na prática, a criação de novos Campus pautou-se especialmente na participação das universidades no desenvolvimento regional, por meio da integração com a comunidade local e da participação efetiva das universidades no desenvolvimento da formação profissional e pesquisa regionais. Assim, foram implantados 79 novos Campus universitários federais, distribuídos pelas cinco regiões brasileiras: 20% na região norte; 20% na região sul; 5% na região centro-oeste, 39% na região nordeste e 16% na região sudeste. Essa nova conformação espacial deverá, em longo prazo, fomentar mudanças socioeconômicas e culturais com impacto direto na qualidade de vida de cada comunidade envolvida no processo. (BRASIL, 2014c, p. 37).

Dentro desse bojo, através da Lei nº 11.153 de 20 de julho de 2005<sup>23</sup> é criada a Universidade Federal da Grande Dourados que ficou, no início, sob tutoria da Universidade Federal de Goiás/UFG.

Atualmente a UFGD conta com 12 faculdades (ver figura 3), sendo elas: Faculdade de Administração, Ciências Contábeis e Economia (FACE), Faculdade de Engenharia (FAEN), Faculdade de Ciências Agrárias (FCA), Faculdade de Ciências Biológicas e Ambientais (FCBA), Faculdade de Ciências Exatas e Tecnologia (FACET), Faculdades de Ciências Humanas (FCH), Faculdade de Ciências da Saúde (FCS), Faculdade de Comunicação, Artes e Letras (FACALE), Faculdade de Direito e Relações Internacionais (FADIR) que tem o prédio físico na área central da cidade, Faculdade de Educação (FAED), Faculdade Intercultural Indígena (FAIND), Faculdade de Educação à Distância (EAD), ofertando 37 cursos presenciais e 6 em Educação à Distância (ver quadro 2), com destaque para os cursos Bacharelado em Letras-Língua Brasileira de Sinais/LIBRAS, com habilitação em Tradutor/Intérprete em LIBRAS e Licenciatura em Letras- Língua Portuguesa/Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.

Quadro 2 – Sistematização dos cursos de graduação por faculdade.

<b>Faculdade</b>	<b>Curso de graduação presencial</b>	<b>Curso de graduação a distância</b>
FACE	Ciências Contábeis; Administração e Economia	Não tem
FAEN	Engenharia de Alimentos; Engenharia de Energia; Engenharia de Produção; Engenharia Civil e Engenharia Mecânica	Não tem
FCA	Agronomia; Engenharia Agrícola; Engenharia de Aquicultura e Zootecnia	Não tem
FCBA	Biotecnologia; Ciências Biológicas Licenciatura; Ciências Biológicas Bacharelado e Gestão Ambiental	Não tem

<sup>23</sup> Cf. (BRASIL, 2005b).

Continuação...

Faculdade	Curso de graduação presencial	Curso de graduação a distância
FACET	Bacharelado em Engenharia de Computação; Bacharelado em Sistemas de Informação; Bacharelado em Química; Licenciatura em Química; Licenciatura em Física e Licenciatura em Matemática	Não tem
FCH	Licenciatura e Bacharelado em Ciências Sociais; Licenciatura e Bacharelado em Geografia; Licenciatura e Bacharelado em História e Psicologia	Não tem
FCS	Medicina e Nutrição	Não tem
FACALE	Licenciatura e Bacharelado em Artes Cênicas e Licenciatura em Letras	Não tem
FADIR	Direito e Relações Internacionais	Não tem
FAED	Licenciatura em Educação Física e Pedagogia	Não tem
FAIND	Licenciatura Indígena <i>Teko Arandu</i> e Licenciatura em Educação do Campo	Não tem
EAD	Bacharelado em Administração Pública; Bacharelado em Letras-Língua Brasileira de Sinais/LIBRAS com habilitação em Tradutor/Intérprete em LIBRAS; Licenciatura em Pedagogia; Licenciatura em Computação e Licenciatura em Letras-Língua Portuguesa/Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS	Todos os cursos ofertados são na modalidade a Distância

Fonte: Elaborado pela autora, a partir da página oficial da Instituição.

Com relação à pós-graduação, a UFGD oferece 18 especializações, 22 mestrados, 9 doutorados, 1 MBA, além de 3 Residências. Ao final do ano de 2018, foram aprovados mais 4 cursos de pós-graduação, sendo 2 mestrados e 2 doutorados. Destaque para o Mestrado em Educação e Territorialidade oferecido pela FAIND, com objetivo de atender preferencialmente a demanda de cursos ofertados para os povos indígenas e do campo.

A UFGD conta ainda com 3 núcleos, sendo eles o Núcleo de Estudos Afro-brasileiro (NEAB), Núcleo de Estudos de Diversidade e Gênero (NEDGS) e o Núcleo de Assuntos Indígenas (NAIN).

O número total de acadêmicos da UFGD gira em torno de 7.400 na graduação, e o número de professores efetivos por volta de 600.

A Faculdade Intercultural Indígena/FAIND, foi criada em 2012, publicada pela Portaria nº 435 de 21 de maio de 2012, publicado no Diário Oficial da União em 29 de maio de 2012, a qual aloca dois cursos: a Licenciatura Intercultural Indígena – *Teko Arandu*, desde o ano de 2006, e a Licenciatura em Educação do Campo – LEDUC, que teve início em 2013.

No *Teko Arandu*, são oferecidas quatro áreas de habilitação: Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Códigos e Linguagens e Matemática. Nesses 20 anos, 5 turmas foram formadas, sendo em torno de 200 egressos. O número de docentes efetivos são 11, e 3 são da Secretaria de Estado de Educação, cedidos via convênio, para atuarem na Licenciatura Intercultural Indígena.

Figura 3 – Mapa de distribuição das Faculdades na Unidade II, da UFGD



Fonte: Elaborado pela autora a partir do arquivo “Localize na UFGD”<sup>24</sup> no software *Google Earth*.

A LEDUC foi alocada na FAIND em 2012, após um semestre de trâmites internos, ocorreu o primeiro vestibular através do Edital do Centro de Seleção (CS) nº 03/2013 do processo seletivo para o curso de Licenciatura em Educação do Campo (PSLEDUC/2013/UFGD). Para garantir as indicações postas no edital do MEC, no qual sugeria que o candidato tivesse vínculo com o campo, e para atender as necessidades da instituição que fosse dado acesso universal, foram então criados grupos no processo seletivo, sendo estabelecido da seguinte forma: G1 – professores/as que atuam nas escolas do campo, sem formação ou com formação diferente da área de lotação; G2 – servidores/as das escolas do campo; G3 – pessoas com vínculos direto com o campo e G4 – acesso universal. Os candidatos deveriam assim, comprovar suas vinculações no ato da matrícula.

As aulas tiveram início em fevereiro de 2014, o curso primeiramente ofertou a Habilitação em Ciências da Natureza e, em 2015, passou a oferecer Ciências Humanas. Segundo o Projeto Político do Curso (PPC/LEDUC), os objetivos gerais visam:

<sup>24</sup> Localize na UFGD (arquivo Mapa UFGD.kmz)– Disponível em: <https://www.google.com/maps/d/viewer?mid=z87gUCIpTyBg.kl86fNQ8InPI&hl=pt-BR>, Acesso em: 02 out. 2019.

- Formar licenciados/as em Ciências da Natureza e Ciências Humanas com uma sólida formação humanística, que sejam capazes de atuar como profissionais críticos/as da realidade multidimensional da sociedade brasileira, do processo educacional e nas organizações dos movimentos sociais, habilitando-os/as a produzir conhecimentos que resultem em práticas de docência, lideranças de movimentos sociais, pesquisas e intervenções sócio educacionais.
- Fortalecer a educação e a possibilidade de ação qualificada no campo de Mato Grosso do Sul, com conhecimentos teórico-metodológicos voltados às especificidades, às necessidades e ao desenvolvimento sustentável do campo para a conquista de melhorias na qualidade de vida. (PPC/LEDUC, 2014, p. 15).

Em relação aos objetivos específicos, o PPC/LEDUC (2014, p. 16) indica que:

- Reafirmar o acesso à educação e à escolarização como um direito constitucional das pessoas inseridas no campo;
- Contribuir para a formação de profissionais capazes de compreender o processo histórico da produção do conhecimento científico e suas relações com os aspectos de ordem política, cultural, social, ética e econômica, para assim intervir no espaço vivido, com uma concepção de educação referenciada num paradigma do campo;
- Possibilitar melhor e maior integração entre os movimentos sociais rurais e a universidade, promovendo uma troca de experiências entre estes sujeitos sociais, buscando enriquecer reciprocamente as diferentes práticas;
- Garantir e fortalecer o princípio da Pedagogia da Alternância, possibilitando a articulação das atividades Tempo Universidade com as atividades Tempo-Comunidade, num processo de ação-reflexão-ação do conhecimento;
- Incentivar os/as acadêmicos/as a atuarem nas realidades sociais, políticas, econômicas e culturais que compõem os espaços sociais rurais de Mato Grosso do Sul;
- Criar condições favoráveis aos profissionais para compreenderem e valorizarem as diferentes linguagens manifestadas na dinâmica das sociedades contemporâneas;
- Favorecer aos docentes/pesquisadores/as/extensionistas conhecimentos para o trabalho junto às escolas, às equipes multidisciplinares, aos órgãos públicos, às organizações governamentais e não governamentais, aos movimentos sociais, dentre outros;
- Contribuir para a formação ética e o senso de compromisso social;
- Estabelecer articulações entre teoria e prática nos grandes temas geradores que possam mobilizar a comunidade ou grupo, como por exemplo, as questões ambientais, agrárias, urbanas ou da globalização, entre outras;
- Contribuir para a redução do fechamento/nucleação das escolas no campo e consequentemente a redução do êxodo jovem.

No que diz respeito aos objetivos propostos pelo PPC do curso, fica evidente que neste processo formativo, não se centra somente na formação técnica do professor/a. Anuncia ir além, quando, em vários pontos promove a necessidade de formar para fortalecer o espaço em que está inserido, neste caso, o campo, buscando articulações acadêmicas com a comunidade local



que visem transformar este espaço, alargando as possibilidades de ser e viver no e do campo. Além de reiterar que a Educação do Campo é um direito, e como tal deve ser garantido.

Desse modo, a Licenciatura em Educação do Campo se entrelaça na realidade, fortalecendo as questões objetivas e subjetivas de quem vive essa realidade, já que busca além de possibilitar aos sujeitos do campo uma escola que permita a apropriação do conhecimento produzido historicamente pela humanidade, enaltece o modo de vida desse sujeito, suas crenças, modo de ser e estar no seu território, portanto, a sua produção cultural.

Verifica-se uma junção importante nesse percurso formativo, o do conhecimento com o saber e o modo de vida do sujeito do campo, que, a médio e longo prazo podem resultar em mudanças concretas na vida cotidiana dessas pessoas. Assim, a educação e a escola do campo cumprem seu papel social, que é o de elevar a cultura da classe trabalhadora, especialmente aqui, a dos camponeses/a, o que é imprescindível para melhorar as condições de vida numa sociedade inserida em uma totalidade marcada por inúmeras contradições.

Ainda analisando o PPC/LEDUC (2014), ele aponta que o perfil profissional do egresso deve:

O curso tem como objetivo fundamental oferecer uma boa formação a acadêmico/cidadão/a, construindo um perfil que corresponda às necessidades concretas do campo com suas especificidades e diversidade sócio-culturais. Assim, poderão desempenhar sua profissão com responsabilidade, solidariedade, espírito crítico e com coerência teórica, científica e metodológica, na área de ensino como educadores político-sociais, além de existir a possibilidade de atuarem em outros espaços educativos, públicos, privados, instituições diversas, movimentos sociais, dentre outros. (PPC/LEDUC, 2014, p. 16).

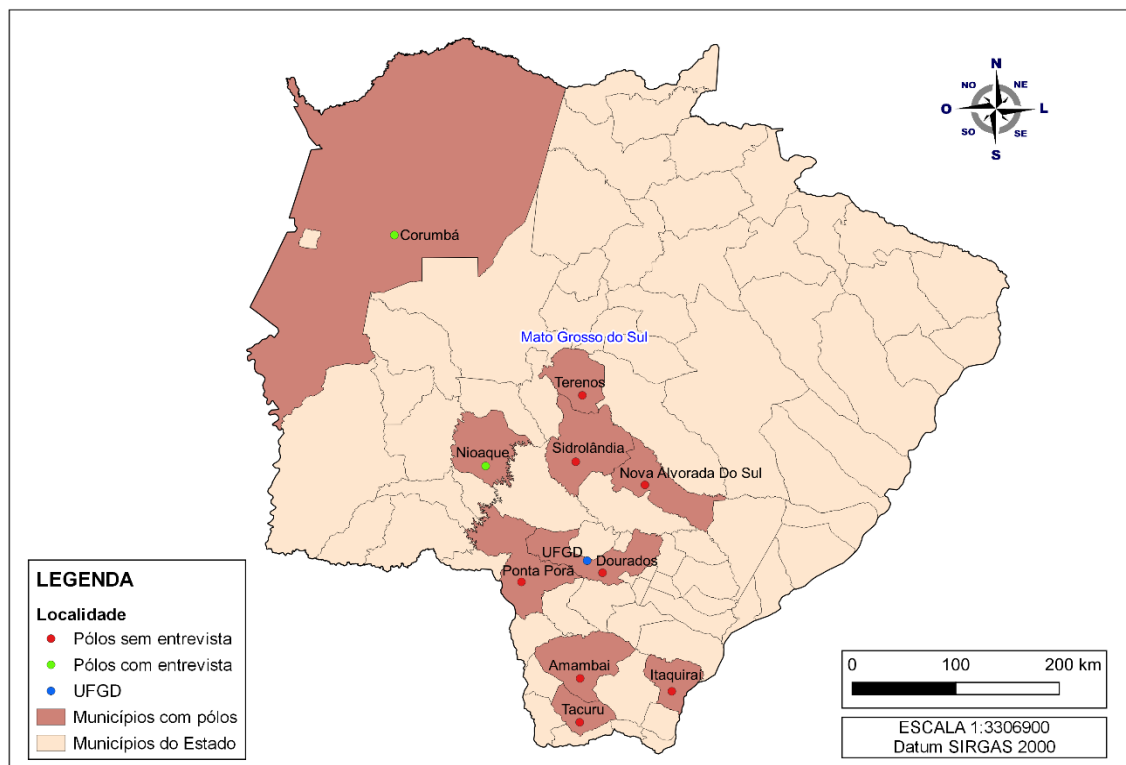
Novamente, o documento reforça a ideia de uma formação com base concreta na realidade em que se insere os professores do campo. Porém, a atuação profissional não está reduzida ao campo e a escola, há possibilidades ampla de atuação em outras instituições e entidades que não seja apenas a escola. É importante a abertura desse leque de possibilidades, pois evidencia que uma formação profissional que se pauta na realidade concreta, permite aos egressos relacionar os conceitos teóricos e epistemológicos aprendidos no processo formativo com diversas realidades. Vale destacar, que, o teor político dado pela própria constituição do curso também corrobora para uma visão ampliada da realidade.

Atualmente, estão matriculados 205 estudantes, sendo estes 118 na Habilitação Ciências da Natureza e 87 na Habilitação Ciências Humanas, discentes oriundos de todas as regiões do estado de Mato Grosso do Sul (MS). Conforme a localidade de moradia dos discentes, os mesmos são agrupados em polos, para facilitar o trabalho pedagógico do curso. Os polos estão

distribuídos do seguinte modo: Corumbá, Sidrolândia, Nioaque, Nova Alvorada, Dourados, Ponta Porã e Itaquiraí, cuja localização no estado pode ser visualizada por meio da figura 4.

Entre os polos, destacam-se os de Sidrolândia e Corumbá com o maior número de discentes matriculados, sendo 17 e 31, respectivamente. Corumbá é o polo com o maior número de discentes e a região mais afastada em quilometragem da UFGD, perfazendo o percurso de 616 km.

Figura 4 – Mapa com a localização das entrevistas nos polos e da LEDUC/UFGD.



Fonte: Mapa elaborado a partir de bases cartográficas de referência (IBGE).

O currículo do curso tem uma carga horária de 4.104 horas/aula (equivalente a 3.420h/relógio) que se distribui em:

- A carga horária (expressa em horas aula) total do curso será assim composta:
1. Núcleo de Estudos Pedagógicos = 576 h
  2. Núcleo de Estudos Básicos = 796 h
  3. Núcleo de Estudos Específicos = 1368 h
  4. Núcleo de Atividades Integradoras = 1276 h (PPC/LEDUC, 2014, p. 30)

A metodologia adotada é a Alternância, que se caracteriza por tempos distintos e contínuos do fazer pedagógico, sendo conhecido como Tempo Universidade (TU) e Tempo

Comunidade (TC). As etapas previstas para o TU são duas a cada semestre, distribuídas no total de 8 etapas no currículo, integralizando o tempo do curso em 4 anos.

A organização curricular é resultado de forças oriundas de duas origens: uma origem geral, de âmbito nacional, abrangente e compartilhada com outros cursos de licenciatura em Educação do Campo traduzida nos normativos nacionais; e uma origem particular, local, circunscrita e que confere singularidade, relacionada às características do coletivo que o elaborou.

As disciplinas ofertadas pela LEDUC, com suas respectivas ementas, estão representadas nos quadros 3, 4, 5, 6 e 7 como segue:

Quadro 3 – Disciplinas, ementa e carga horária do Núcleo de Formação Pedagógica.

DISCIPLINA	EMENTA	C. H.
Didática	História da Didática. Tendências Pedagógicas. Formação e papel do/a educador. Currículo. O projeto político pedagógico. Planejamento. Tipos de Planejamentos. Processo de Avaliação. Formação e papel do(a) educador(a) social. Planejamento na e da comunidade. Tipos de planejamentos comunitários. Processos qualitativos de avaliação grupal. Movimentos sociais e processos educativos. A proposta de Educação do Campo. Tópicos especiais do eixo.	72h
História da África e Afro-brasileira	África pré-colonial. Conquista e colonização europeias da África. Movimentos de independência. Formação dos Estados Nacionais. África e os afrodescendentes no Brasil.	72h
História Indígena e Educação Étnico-Racial	Cultura como conceito antropológico. Raça e História. História dos povos indígenas em Mato Grosso do Sul. História dos povos indígenas no Brasil. Contribuições e estratégias de pertencimento indígena nos diversos contextos históricos do território estadual. Situação atual e perspectivas no contexto regional. Tópicos especiais do eixo. Teorias da etnicidade.	72h
LIBRAS- Linguagem Brasileira de Sinais	Introdução ao estudo da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS); Discussão sobre aspectos gerais relacionados à surdez; A inclusão de alunos surdos na Educação Básica; O papel do professor intérprete; A produção textual do aluno surdo. Educação Especial no contexto do campo brasileiro. Tópicos especiais do eixo.	72h
Políticas Públicas em Educação	Política pública de educação: conceito, ferramentas (programas, projetos e ações), agentes e processo (de decisão, formulação, implementação, execução e avaliação). Organização, financiamento, gestão e avaliação da Educação Básica. Políticas para a educação do/no campo. Tópicos especiais do eixo.	72h
Princípios Básicos da Educação Especial	Paradigma da educação inclusiva. Marcos conceituais, políticos e normativos da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Diversidade, diferença, cultura e implicações no cotidiano escolar. Práticas pedagógicas inclusivas: as adequações curriculares, metodológicas e organizacionais do sistema escolar. A formação de professores no contexto da educação inclusiva.	72h
Psicologia da Educação	Psicologia e educação. Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem. Teorias da Aprendizagem. Motivação. Adolescência e teorias da adolescência. Tópicos especiais do eixo.	72h
Sociologia da educação	A Sociologia da Educação no contexto educacional. Retrospectiva histórica sociológica da educação brasileira. A educação como processo social. A escola e a estrutura social. Educação, trabalho e tecnologia. A relação da escola com outros processos educativos. Tópicos especiais do eixo.	72h

Fonte: Elaborado pela autora a partir do PPC da LEDUC (PPC/LEDUC, 2014).

No Núcleo de Formação Pedagógica, as disciplinas ofertadas são próprias dos cursos de licenciaturas, de maneira geral, esse núcleo tem por objetivo compreender a questão educacional na dinâmica pedagógica, social, política e econômica no qual o processo ensino/aprendizagem está inserido e, assim entender sua efetivação na prática da sala de aula.

O quadro 4 apresenta as disciplinas do Núcleo de Formação Básica, como segue:

Quadro 4 – Disciplinas, ementa e carga horária do Núcleo de Formação Básica.

DISCIPLINA	EMENTA	C. H.
Antropologia dos Povos e Comunidades Tradicionais	Conceitos fundantes da Antropologia. O uso da história oral e memória; etnohistória; apreensão das diferentes experiências no tempo e elaboração do processo histórico; Antropologia e suas contribuições à educação. Aspectos da antropologia do homem/mulher do meio rural.	72h
Economia Política	Contexto histórico do desenvolvimento da Economia Política e suas categorias básicas. Interpretações da sociedade camponesa a partir da economia política. Os saberes e a experiência. Interação entre saber popular e conhecimento científico. Ação educativa na prática produtiva. Histórico da Economia Solidária. Economia solidária e a geração de trabalho e renda. Reestruturação produtiva. Trabalho coletivo e princípios de emancipação. Tópicos especiais do eixo.	72h
Educação do Campo	História, Conceitos e Princípios da Educação Popular e do Movimento por uma Educação do Campo. Movimentos Sociais do Campo e Educação. Diretrizes Operacionais para escolas do campo. Currículo e formação de professores da educação do campo; Organização da escola do campo (alternância; multisseriação, nucleação); Políticas públicas e educação do campo.	72h
Epistemologia Ambiental	Fundamentos filosóficos do método científico. A ciência e a técnica como fundamento da sociedade moderna. Ciência e conhecimento escolar. Estudos sobre interdisciplinaridade e ecodisciplinaridade: conceitos e reflexões no contexto dos debates contemporâneos sobre conhecimento. As ciências da natureza e a abordagem sistêmica. As fronteiras dos saberes disciplinares e a teoria da complexidade: o desafio interdisciplinar. Ética, ciência e sustentabilidade.	72h
História de Vida	Diferentes perspectivas da história. Relações entre história, memória e linguagem. Articulação entre espaço tempo local e espaço tempo global na produção do conhecimento da prática; Experiências e discursos se constituindo em espaços de aprendizagem. Diálogo entre saberes locais e saberes sistematizados. Dimensões constitutivas das suas trajetórias objetivas e subjetivas: processos migratórios, expressões artístico-culturais, representações sociais, processos formativos, o trabalho, relação com o ambiente.	72h
Leitura e Produção de Textos	Noções de organização e interpretação de estruturas textuais. A coerência e a coesão textuais. Gêneros discursivos. Tipos de textos: narração, descrição e dissertação. A escrita científica. Elaboração de resumos e de resenhas. Tópicos especiais do eixo.	72h
Métodos e Técnicas de Pesquisa em Educação do Campo	A pesquisa como ferramenta de luta para compreender realidades. Oficinas estéticas: atividades imaginativas e processos de criação. Promoção de vivência, que agucem os sentidos: o olhar, o ouvir, o pegar, etc. Metodologias de pesquisa intercomplementares: Pesquisa participante. Pesquisa-ação. Paradigma indiciário. Pesquisa quantitativa e qualitativa em educação escolar. Pesquisa e Educação do Campo.	72h
Organização e Gestão da Produção no Campo	Políticas Públicas e Projetos de Desenvolvimento Rural. Os espaços e as modalidades de intervenção sobre a agricultura por parte da sociedade organizada e do Estado, assim como os mecanismos institucionais de	72h

Continuação...

DISCIPLINA	EMENTA	C. H.
Idem acima	negociações em torno das políticas. Modelos de organização e de gestão da propriedade. Compreender a relação entre a produção, o mercado e a formação do cooperativismo e o associativismo das famílias e dos empreendimentos solidários. Tópicos especiais do eixo.	Idem acima
Políticas Públicas, Direitos Humanos e Cidadania	Definição de Políticas Públicas. Estado e Políticas Públicas. A assistência social no Brasil. Políticas Públicas e assistência social. Políticas Públicas Sociais: elaboração, estrutura e sujeitos sociais envolvidos. A eficácia das políticas públicas sociais. Compreensão histórica dos Direitos Humanos. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Cidadania e participação social. Tópicos especiais do eixo.	72h
Relações de Gênero e Poder	Relações de gênero. Movimento Feminista. Diversidade de Gênero e Sexual. Mudanças culturais e históricas nos papéis sexuais. Gênero, subjetividades e identidades. Gênero e Educação. Tópicos especiais do eixo.	72h
Geo-História e Territorialidades de Mato Grosso do Sul	Território, territorialidade e territorialização; Múltiplas territorialidades em Mato Grosso do Sul; Ocupação não-indígena do território; Guerra da Tríplice Aliança contra o Paraguai no contexto regional; A economia da Erva Mate; História Política de Mato Grosso do Sul: divisionismo, implantação do estado e a invenção das instituições; O ruralismo em Mato Grosso do Sul; Sociedade, Economia e Política em Mato Grosso do Sul.	72h
Princípios em Agroecologia	História e epistemologia da Agroecologia. Correntes da agroecologia. Base filosófica das diferentes correntes da agricultura ecológica: biodinâmica, natural, permacultura e orgânica. As relações das correntes agroecológicas com as questões sociais, ambientais, econômicas, culturais, éticas, religiosas e políticas. Desenvolvimento sustentável. Agricultura familiar e a segurança alimentar. Tópicos especiais do eixo.	72h

Fonte: Elaborado pela autora a partir do PPC da LEDUC (PPC/LEDUC, 2014).

As disciplinas que compõe o Núcleo de Formação Básica, tem o objetivo de conferir uma sólida base teórica e metodológica com o objetivo de caracterizar a Educação do Campo. Esse núcleo trata das questões presentes cotidianamente nas escolas do campo. Nesse sentido, se vê claramente que as disciplinas reforçam a terminologia campo, que se apresenta como um conceito importante para a construção da proposta educativa e que, por isso mesmo, estão alicerçadas em uma relação direta com a vida campesina, daí a importância de elencar conteúdos que buscam compreender essa determinada realidade.

O terceiro núcleo do currículo, denominado de Núcleo de Formação Específica, é composto pelas disciplinas que tratam dos estudos específicos das áreas de habilitação em Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Apresentamos nos quadros 5 e 6, respectivamente a organização curricular para cada área do conhecimento, descrevendo as disciplinas, ementa e respectiva carga horária.

Quadro 5 – Disciplinas, ementa e carga horária do Núcleo Específico da Habilitação em Ciências da Natureza

DISCIPLINA	EMENTA	C.H.
Biodiversidade e Biomas Brasileiros	Ecossistemas terrestres e aquáticos, biomas mundiais e brasileiros, fluxos de energia e matéria nos sistemas ecológicos. Relação entre ecossistemas urbanos e naturais: relação homem-espaço. Comunidades biológicas. Biodiversidade, riqueza e diversidade biológica. Usos e importância da biodiversidade. Ecologia das populações e espécies ameaçadas. Biogeografia, introdução de espécies exóticas e biopirataria. Regiões biogeográficas brasileiras. Tópicos especiais do eixo.	72h
Biologia, Biotecnologia e Ensino de Ciências	Organização das células; diferenciação celular. A célula e os elementos químicos essenciais aos seres vivos. Conceito e uso da Biotecnologia a serviço do progresso humano: clonagem, tecnologia do DNA recombinante, células-tronco, transgênicos, produção de medicamentos e vacinas. Noções de bioética. Biologia e biotecnologia nos espaços do campo. Tópicos especiais do eixo.	72h
Desenvolvimento Humano, Meio Ambiente e Saúde	Morfologia e fisiologia do corpo humano: sistemas ósseos, muscular, digestório, cardiovascular, respiratório, urinário, reprodutor, endócrino e nervoso. Principais doenças infectoparasitárias para a saúde pública, agentes etiológicos, vetores e reservatórios, ciclo biológico, transmissão, patogenia, perspectivas de controle biológico e profilaxia. Defesas naturais e artificiais do organismo humano. Tópicos especiais do eixo.	72h
Diversidade Morfofisiológica dos Seres Vivos I	Classificação e filogenia dos seres vivos. Níveis de organização e complexidade da vida. Origem, biologia, reprodução e ecologia do Reino Monera e Reino Fungi. Biologia e reprodução de vírus. Tópicos especiais do eixo.	72h
Diversidade Morfofisiológica dos Seres Vivos II	Origem, biologia, reprodução e ecologia dos Reinos Vegetal, Animal. Fisiologia vegetal. Fisiologia animal comparada. Tópicos especiais do eixo.	72h
Educação Sócio-Ambiental e Sustentabilidade	Questão ambiental e a educação. Princípios e objetivos da Educação Ambiental. A educação como fator de defesa do patrimônio natural/cultural. Desenvolvimento sustentado e planejamento ambiental. Conservação e valorização ambiental. O estudo do meio enquanto componente curricular para o ensino de crianças e jovens. Análise das tendências em educação ambiental. O papel das atividades práticas no campo. Tópicos especiais do eixo.	72h
Estatística aplicada às questões do Campo	Introdução, Conceitos básicos. Dados Estatísticos. Séries estatísticas. Medidas estatísticas de dados agrupados (I) e de não agrupados (II). Probabilidades e os teoremas fundamentais. Variável aleatória. Distribuições probabilísticas. Teoria da Estimação. Análise de variância e Testes de Hipóteses. Correlação, regressão, interpolação e ajustamentos. Números relativos e índices. Técnicas de pesquisa e análise de questões do Campo. Tópicos especiais do eixo.	72h
Ferramentas Matemáticas no Ensino de Ciências	Grandezas e matemática comercial (unidades de comprimento, área, volume/capacidade, massa e tempo, razões, proporções, regra de três simples e composta, porcentagem). Conjuntos e intervalos numéricos (números naturais, inteiros, racionais e reais; intervalos reais; plano cartesiano). Funções e gráficos (conceito de função e análise de	72h

Continuação...

DISCIPLINA	EMENTA	C.H.
Idem acima	gráficos cartesianos: interpretação, domínio e imagem). Resolução de situações problemas contextualizadas à realidade do campo. Tópicos especiais do eixo.	Idem acima
Física Aplicada à Educação do Campo	As forças físicas de estruturação do Universo: Leis básicas da Física e suas equações fundamentais. A energia e a constituição do universo. Recursos utilizados pelo homem para conhecer o universo. Unidades de medidas e escalas. Problemas de física aplicados às questões do campo. Tópicos especiais do eixo.	72h
Geociências	Estrutura da Terra. Tectônica global e deriva dos continentes. Escala do tempo geológico. Rochas e minerais. Intemperismo e a formação do relevo e do solo. Características físico-químicas e fertilidade dos solos. Perfil e classificação do solo. Caracterização da atmosfera (estrutura, composição e funcionamento). Elementos e fatores do clima. Classificação do clima. Ação antrópica e alteração climática. Ciclo hidrológico. Bacias hidrográficas e recursos hídricos. Tópicos especiais do eixo.	72h
Manejo Ecológico dos Sistemas de Produção	Relações entre plantas, animais e microorganismos; Práticas agroecológicas de manejo. Manejo de plantas espontâneas, insetos e doenças (controle biológico, manejo integrado, alelopatia, nutrição para fitossanidade e equilíbrio nutricional); Manejo do solo (conservação, regeneração, fertilidade) Propagação vegetativa (sexuada e assexuada); Nutrição agroecológica de plantas (dejetos, compostagem); Plantas úteis; Permacultura; Biodinâmica; Agrossilvicultura; Agricultura Natural; Agricultura Orgânica; Sistemas Agroflorestais. Melhoramento genético; Agrotóxicos. Práticas de recuperação da fertilidade do solo; Conversão e reconversão de propriedades rurais; Ferramentas para desenho e redesenho de projetos agroecológicos. Técnicas de recuperação de ambientes degradados. Tópicos especiais do eixo.	72h
Meio Ambiente e Ecologia dos Ecossistemas	Interações entre os seres vivos nas comunidades biológicas. Distribuição e adaptações dos seres vivos em função dos fatores ecológicos. Interações nas comunidades. Sucessão ecológica. Tipos de sucessão. Comunidade clímax. Tópicos especiais do eixo. eletromagnéticos em seres vivos. Proteção da vida pelo campo magnético terrestre. Poluição sonora. Efeito estufa. Tópicos especiais do eixo.	72h
Práticas em Agroecologia	Experiências agroecológicas para o desenvolvimento local. Redes de agroindústrias de pequeno porte. Preparo de extratos para controle biológico de pragas e doenças em plantas. Tópicos especiais do eixo.	72h
Princípios em Agroecologia	História e epistemologia da Agroecologia. Correntes da agroecologia. Base filosófica das diferentes correntes da agricultura ecológica: biodinâmica, natural, permacultura e orgânica. As relações das correntes agroecológicas com as questões sociais, ambientais, econômicas, culturais, éticas, religiosas e políticas. Desenvolvimento sustentável. Agricultura familiar e a segurança alimentar. Tópicos especiais do eixo.	72h
Química Ambiental I	Introdução à química ambiental; Ciclos biogeoquímicos nos ecossistemas terrestres e aquáticos; Ar e energia; A química da estratosfera; poluição do ar na Troposfera; o efeito estufa e o aquecimento global; energia, emissão de CO <sub>2</sub> e consequências ambientais; Tópicos especiais do eixo.	72h

Continuação...

DISCIPLINA	EMENTA	C.H.
Química Ambiental II	Recursos Hídricos e indicadores de qualidade da água, química da atmosfera, química da Litosfera. Hidrocarbonetos e fontes de energia. Obtenção natural dos compostos orgânicos. Aplicação industrial dos compostos orgânicos. Resíduos Sólidos (classificação, destino, reciclagem). Avaliação dos impactos ambientais provocados aos ecossistemas do campo pela ação de compostos químicos. Tópicos especiais do eixo.	72h
Química Aplicada à Educação do Campo	Conteúdos básicos de Química aplicados aos sistemas ambientais. Primeiros modelos de constituição da matéria, Estrutura Atômica e Estrutura Eletrônica, Classificação e propriedades periódicas. Ligações químicas. Funções químicas, equações químicas e eletroquímicas. Funções orgânicas básicas. Tópicos especiais do eixo.	72h
Trabalho de Conclusão de Curso	Montagem da estrutura básica de um projeto de pesquisa. Definição da temática a ser pesquisada e seleção de referências apropriadas para revisão bibliográfica. Procedimentos para realizar um levantamento bibliográfico adequado. Formular hipóteses e determinar os objetivos adequados. Planejar a metodologia em relação ao tema selecionado de TCC. Tabulação dos dados obtidos e aplicação de análises estatísticas. Confeção do relatório final. Apresentação e defesa do Trabalho de Conclusão de Curso.	72h

Fonte: Elaborado pela autora a partir do PPC da LEDUC (PPC/LEDUC, 2014).

O quadro 6 sistematiza as disciplinas que compõem o Núcleo Específico da Habilitação em Ciências Humanas, assim as disciplinas são elencadas por área de conhecimento, englobando, portanto, a Química, a Física e Ciências Biológicas em conformidade com a proposta de formação das chamadas licenciaturas específicas. É importante observar que há uma ênfase nas disciplinas que perpassam pela questão ambiental, já que o curso de Licenciatura em Educação do Campo também tem como objetivo aprofundar teórica e metodologicamente as práticas produtivas agroecológicas.



Quadro 6 – Disciplinas, ementa e carga horária do Núcleo Específico da Habilitação em Ciências Humanas.

DISCIPLINA	EMENTA	C.H.
Ciências Humanas e Interdisciplinaridade	As teorias do conhecimento sobre o ser humano ao longo da história; a disciplinarização no século XIX; a institucionalização e a instrumentalização das ciências; o pensamento complexo e a multi-inter-trans-disciplinaridade.	72h
Metodologias de pesquisa em Ciências Humanas	Fontes de pesquisa; elementos de estatística e de demografia; etnografia; história oral e memória; crítica documental; projetos de pesquisa; diferentes tipos de trabalhos acadêmicos.	72h
Laboratório de Ensino em Ciências Humanas na escola do campo I	Fundamentos da docência interdisciplinar em Ciências Humanas no Ensino Fundamental; planejamento de aulas; aulas simuladas; elaboração de material didático em Ciências Humanas para o Ensino Fundamental.	72h
Laboratório de Ensino em Ciências Humanas na escola do campo II	Fundamentos da docência interdisciplinar em Ciências Humanas no Ensino Médio; planejamento de aulas; aulas simuladas; elaboração de material didático em Ciências Humanas para o Ensino Médio.	72h
Política, economia e sociedade	Geopolítica; fronteiras políticas e territoriais; teorias políticas; Estado; poder; sistemas e instituições econômicas; economia política; economia solidária; cooperativismo.	72h
Estudos interdisciplinares sobre a América Latina I	Invasão, colonização e resistência na América Latina; Invenção da América; diversidade cultural e grupos étnicos na América Latina; a formação dos Estados Latino-Americanos; Estados plurinacionais; populações ameríndias no contexto contemporâneo.	72h
Estudos interdisciplinares sobre a América Latina II	O contexto agrário na América Latina; os movimentos camponeses na América Latina; concentração fundiária; agronegócio; reforma agrária.	72h
Estudos interdisciplinares sobre a América Latina III	Revoluções; Ditaduras; Democracias na América Latina; movimentos sociais na América Latina.	72h
Estudos interdisciplinares sobre a América Latina IV	Relações inter-regionais na América Latina; conflitos bélicos na América Latina; Tratados comerciais e blocos econômicos na América Latina; relações da América Latina com os Estados Unidos da América, Europa, Ásia e África.	72h
Estudos interdisciplinares sobre o Brasil I	Brasil pré-colonial; formação do Estado Nacional brasileiro; formação territorial, propriedade e a questão ambiental no Brasil; Reforma agrária no Brasil; concentração fundiária no Brasil.	72h
Estudos interdisciplinares sobre o Brasil II	História social do trabalho no Brasil; mercantilismo; capitalismo industrial; agroindústria; escravidão; mecanização do trabalho; técnicas e tecnologias de produção; agricultura familiar; êxodo rural e urbanização no Brasil.	72h
Estudos interdisciplinares sobre o Brasil III	Revoluções; Ditaduras; Democracias no Brasil; movimentos sociais no Brasil; pensamento social brasileiro.	72h
Estudos interdisciplinares sobre o Brasil IV	Diversidade sociocultural da população brasileira; mídias e sociedade brasileira; assimetrias regionais no Brasil; expressões artísticas no Brasil.	72h
Filosofias latino-americanas	As filosofias clássicas transplantadas para a América Latina; Filosofia da Libertação; Filosofia Intercultural; Filosofia do Bem Viver; Filosofia Feminista.	72h
Epistemologias do Sul	Colonialidade e pós-colonialidade; orientalismo; epistemologias indígenas; epistemologias dos povos do campo; epistemologias da África.	72h
Geociências no ensino de Ciências Humanas	Fundamentos de geociências, cartografia, georreferenciamento, geoprocessamento, relevo, hidrografia, climas e ensino.	72h

Continuação...

<b>DISCIPLINA</b>	<b>EMENTA</b>	<b>C.H.</b>
Formação histórica do Velho Mundo	Tópicos de História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea com ênfase na Europa e no Oriente.	72h
Trabalho de Conclusão de Curso em Ciências Humanas	Elaboração do projeto de pesquisa; Escrita do Trabalho; Apresentação e defesa do Trabalho de Conclusão de Curso.	72h
Sistemas políticos Linguagens e o Ensino de Ciências Humanas	Democracia, autoritarismos, monarquia, parlamentarismo, presidencialismo, partidos políticos, sistemas eleitorais; conjuntura nacional e internacional.	72h
Linguagens e o Ensino de Ciências Humanas	Teatro e Ensino; Tecnologias de Comunicação e Informação e Ensino; Cinema e Ensino; Música e Ensino; Quadrinhos, Charges e Ensino.	72h
Teorias Sociais	Marxismo; Estruturalismo; Positivismo; Funcionalismo; Teorias da pós-modernidade; Historicismo; Nova História, Geografia Crítica; Determinismos (geográfico, cultural, biológico, etc.); Culturalismo; Escola de Frankfurt.	72h

Fonte: Elaborado pela autora a partir do PPC da LEDUC (PPC/LEDUC, 2014).

O quadro 6 indica as disciplinas específicas da Habilitação em Ciências Humanas, assim como a anterior também foram elencadas por área de conhecimento. Esse quadro evidencia um diferencial da LEDUC/UFGD, pois as nomenclaturas dos componentes curriculares se diferem daqueles tradicionais conhecidos nos cursos de História, Geografia, Sociologia e Filosofia. O que indica uma inovação no sentido de aprofundar conhecimentos históricos, geográficos e filosóficos em epistemologias outras e não centradas na europeia, como fonte primeira e única de produção do conhecimento.

Por fim, no quadro 7 apresentamos as disciplinas, ementa e carga horária do núcleo de Atividades Integradoras. O principal objetivo desse núcleo é a efetivação da prática. Todas as disciplinas que o compõe se voltam para as atividades em que os discentes vão de fato efetivar suas aprendizagens, seja nas escolas do campo, no espaço acadêmico ou na comunidade em que estão inseridos.

A disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica aponta na direção dessa relação direta com a comunidade em seus diversos espaços formativos, ela portanto, se entrelaça com as ações que se efetivam nas escolas, no lote, nas associações, nos sindicatos, nos núcleos das agrovilas, ou seja, nas inúmeras realidades da vida campesina. Como ela é realizada no Tempo Comunidade, é ela a disciplina que articula a relação da teoria/prática dessa proposta de Metodologia da Alternância.

Quadro 7 – Ementa das disciplinas do Núcleo de Atividades Integradoras

DISCIPLINA	EMENTA	C.H.
Atividades Complementares	Atividades científicas, culturais e acadêmicas realizadas pelos acadêmicos de acordo com seu interesse e com a área de formação, tendo a sua carga horária aproveitada em conformidade com o Regulamento Específico definido no projeto Pedagógico Curricular do Curso de Licenciatura em Educação do Campo.	72h
Estágio Curricular Supervisionado I	Diversos saberes da docência. Reflexão sobre temáticas e variados espaços educativos. Práxis educativa: problematização, intervenção e produção do conhecimento. Elaboração de Projetos para intervenção em comunidades. Elaboração de Planos de aula. Levantamento e análise dos recursos didáticos disponíveis nas escolas públicas e privadas para o ensino nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). Elaboração de materiais didáticos adequados à realidade da escola do campo. Tópicos especiais do eixo.	72h
Estágio Curricular Supervisionado II	Elaborar e executar propostas de intervenção na forma de regência em escolas da Educação Básica no Ensino Médio. Avaliar coletivamente as experiências vivenciadas pelos alunos durante sua atuação docente nos diversos contextos sócio-educacionais. Tópicos especiais do eixo.	72h
Pesquisa e Práticas Pedagógicas I	Trata, integrativamente, no primeiro semestre do curso, da relação entre os componentes desenvolvidos nas etapas presenciais e as atividades de intervenção socioeducacional realizadas, via pesquisa-ação, nas comunidades de onde provém os(as) acadêmicos(as). Oficinas de Sistematização I - Serão momentos de discussão reflexiva sobre as atividades de pesquisa e ensino realizadas pelos discentes em suas comunidades de origem durante o primeiro semestre do curso.	72h
Pesquisa e Práticas Pedagógicas II	Trata, integrativamente, no segundo semestre do curso, da relação entre os componentes desenvolvidos nas etapas presenciais e as atividades de intervenção socioeducacional realizadas, via pesquisa-ação, nas comunidades de onde provém os(as) acadêmicos(as). Oficinas de Sistematização II- Serão momentos de discussão reflexiva sobre as atividades de pesquisa e ensino realizadas pelos discentes em suas comunidades de origem durante o segundo semestre do curso.	72h
Pesquisa e Práticas Pedagógicas III	Trata, integrativamente, no terceiro semestre do curso, da relação entre os componentes desenvolvidos nas etapas presenciais e as atividades de intervenção socioeducacional realizadas, via pesquisa-ação, nas comunidades de onde provém os(as) acadêmicos(as). Oficinas de Sistematização III - Serão momentos de discussão reflexiva sobre as atividades de pesquisa e ensino realizadas pelos discentes em suas comunidades de origem durante o terceiro semestre do curso.	72h
Pesquisa e Práticas Pedagógicas IV	Trata, integrativamente, no quarto semestre do curso, da relação entre os componentes desenvolvidos nas etapas presenciais e as atividades de intervenção socioeducacional realizadas, via pesquisa-ação, nas comunidades de onde provém os(as) acadêmicos(as). Oficinas de Sistematização IV- Serão momentos de discussão reflexiva sobre as atividades de pesquisa e ensino realizadas pelos discentes em suas comunidades de origem durante o quarto semestre do curso.	72h
Pesquisa e Práticas Pedagógicas V	Trata, integrativamente, no quinto semestre do curso, da relação entre os componentes desenvolvidos nas etapas presenciais e as atividades de intervenção socioeducacional realizadas, via pesquisa-ação, nas comunidades de onde provém os(as) acadêmicos(as). Oficinas de Sistematização V- Serão momentos de discussão reflexiva sobre as	72h

Continuação...

DISCIPLINA	EMENTA	C.H.
Idem acima	atividades de pesquisa e ensino realizadas pelos discentes em suas comunidades de origem durante o quinto semestre do curso.	Idem acima
Pesquisa e Práticas Pedagógicas VI	Trata, integrativamente, no sexto semestre do curso, da relação entre os componentes desenvolvidos nas etapas presenciais e as atividades de intervenção socioeducacional realizadas, via pesquisa-ação, nas comunidades de onde provém os(as) acadêmicos(as). Oficinas de Sistematização VI - Serão momentos de discussão reflexiva sobre as atividades de pesquisa e ensino realizadas pelos discentes em suas comunidades de origem durante o sexto semestre do curso.	72h
Pesquisa e Práticas Pedagógicas VII	Trata, integrativamente, no sétimo semestre do curso, da relação entre os componentes desenvolvidos nas etapas presenciais e as atividades de intervenção socioeducacional realizadas, via pesquisa-ação, nas comunidades de onde provém os(as) acadêmicos(as). Oficinas de Sistematização VII - Serão momentos de discussão reflexiva sobre as atividades de pesquisa e ensino realizadas pelos discentes em suas comunidades de origem durante o sétimo semestre do curso.	72h
Pesquisa e Práticas Pedagógicas VIII	Trata, integrativamente, no oitavo semestre do curso, da relação entre os componentes desenvolvidos nas etapas presenciais e as atividades de intervenção socioeducacional realizadas, via pesquisa-ação, nas comunidades de onde provém os(as) acadêmicos(as). Oficinas de Sistematização VIII- Serão momentos de discussão reflexiva sobre as atividades de pesquisa e ensino realizadas pelos discentes em suas comunidades de origem durante o oitavo semestre do curso.	72h

Fonte: Elaborado pela autora a partir do PPC da LEDUC (PPC/LEDUC, 2014).

A distribuição dos componentes curriculares ao longo dos semestres é intercalada, em cada um são ofertadas disciplinas de todos os núcleos que compõem o currículo. Essa dinâmica de organização permite que estejam presentes os discentes de ambas as habilitações (sendo essa ainda a terminologia utilizada no PPC, mesmo após as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura), que cursam o mesmo semestre. Essa integração tem resultado em uma riqueza para os debates nas disciplinas, pois cada estudante chega com a intenção de compreender o componente curricular a partir de sua área de formação e se depara com a experiência de trocas entre as áreas do conhecimento que o curso forma, o que sugere oportunizar a todos uma visão, ainda que ampla, das duas áreas de conhecimento, tenta-se assim um trabalho que leve às questões interdisciplinares.

Outro elemento que também proporciona uma dinâmica própria da Licenciatura em Educação do Campo é o componente curricular Pesquisa e Práticas Pedagógicas, que é oferecido a cada semestre, a maior parte da carga horária é desenvolvida no Tempo Comunidade (TC). Neste componente, estão a maioria das atividades que envolvem a comunidade local, portanto, nessa disciplina são desenvolvidos efetivamente trabalhos de

intervenção socioeducacional e de pesquisa-ação que buscam salientar a relação da teoria com a prática. A cada final de semestre, no Tempo Universidade (TU), esta disciplina se encerra com o Seminário Integrador, no qual são socializadas as experiências desenvolvidas na comunidade pelos discentes, através de vídeos, resultados de pesquisas, feiras, palestras com lideranças dos movimentos sociais em luta pela terra, e outros.

Na organização curricular, o componente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) é obrigatório e o discente poderá apresentar o trabalho em forma de monografia, artigo, material didático ou vídeo, permitindo que o desenvolvimento do TCC também se adeque às condições efetivas de desenvolvimento pelos discentes. Em junho de 2018, ocorreu as primeiras defesas de TCC da primeira Turma, Olga Manoso, que apresentou 38 trabalhos com aprovação e uma com sugestão de prosseguimento de investigação da temática no mestrado em Ciências Sociais da própria instituição.

É neste contexto e com as características do processo formativo da Licenciatura em Educação do Campo da UFGD, que se desdobra a presente pesquisa.

### **2.1.2 Colaboradores da pesquisa**

A Licenciatura em Educação do Campo da UFGD, conta atualmente com 16 docentes efetivos e 3 técnicos efetivos lotados nos códigos de vaga próprio da LEDUC. O curso iniciou seu funcionamento com apenas 4 docentes, sendo que um deles hoje atua em outra faculdade da mesma universidade. 11 docentes chegaram no ano de 2015 após concurso público para professor efetivo da LEDUC/UFGD e 1 em 2019, em processo de reaproveitamento de vaga.

Nesse cenário, contamos com participação de dois colaboradores docentes na entrevista narrativa. A pretensão é de explicitar os seus fazeres pedagógicos, além de evidenciar a trajetória e participação na implantação e implementação do curso, pois por meio de sua atuação podemos verificar se os objetivos postos no PPC estão ou não sendo alcançados. Se a prática educativa e o processo formativo está suficientemente dando suporte à uma formação que apresenta pretensões em formar seus sujeitos com uma formação baseada em uma Educação omnilateral, como aponta Frigotto (2012, p. 265):

Educação Omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, a

educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos [...].

Os docentes em suas narrativas, explicitam ou não, como suas práticas e observações sobre a formação e a função social da LEDUC são trabalhadas no cotidiano da sala de aula e nos tempos pedagógicos organizados no curso, quais sejam, o Tempo Universidade (TU) e o Tempo Comunidade (TC).

Desse modo, estabelecemos alguns critérios para a inclusão dos docentes como colaboradores da pesquisa. Em nosso entender, eles são importantes para que possamos desvelar as tensões, as conquistas vividas pelo grupo para o andamento da LEDUC, pois os documentos primários investigados podem não trazer à tona essas nuances subjetivas que pode se apresentar com riqueza de detalhes e que são expressas com mais facilidade numa entrevista.

Desse modo, definimos os critérios para identificar os colaboradores da pesquisa e assim definir a participação/colaboração dos docentes, a partir das suas experiências acadêmicas, estabelecida da seguinte forma:

- 1) Atuar em uma das áreas de formação do curso: área da Ciências Humanas e da área Ciências da Natureza;
- 2) Se identificar com a proposta da Licenciatura em Educação do Campo;
- 3) Apresentar engajamento educacional e social com os povos do campo;
- 4) Ter disposição e disponibilidade de participar da pesquisa.

Os critérios estabelecidos buscaram identificar colaboradores que pudessem contribuir com os objetivos almejados na pesquisa, além de ir ao encontro da tese que se pretende defender. Isso, no entanto, não elimina as tensões e muito menos as contradições que são próprias do processo formativo, tanto da LEDUC como dos docentes que atuam e que estão mais afinados com a proposta.

Com relação aos critérios de inclusão dos colaboradores discentes para participação na pesquisa, restringimos o número em três, sendo eles os primeiros egressos do curso, da Turma Olga Manoso, Habilitação em Ciências da Natureza, que aceitaram colaborar com o estudo. A opção por trabalhar apenas com os/as discentes dessa primeira turma, se dá em razão de ser a referência do início do curso. Essa primeira turma, vivenciou todos os dilemas, as tensões, a adaptação da implantação e o processo de implementação do curso, assim a tomamos como referência para a pesquisa por acreditar que, pelos momentos vividos, poderá nos trazer a profundidade dos dilemas e os acertos do processo de implementação. Além desse critério, trouxemos outros que delimitam a escolha dos/as colaboradores/as da pesquisa como:

- 1) Ter atuado, ou estar atuando como professor/a em uma escola do campo, com experiências por exemplo em sala multisseriada, projetos educativos e outros;
- 2) Ser assentado e ou acampado e ter a trajetória nos movimentos sociais de luta pela terra;
- 3) Ter atuado ou estar atuando no espaço escolar como funcionário da escola;
- 4) Ter atuado ou estar atuando em alguma entidade com vínculo de trabalho com a comunidade em que vive.

Com os/as discentes, as narrativas podem vir ou não explicitar suas perspectivas com relação a formação recebida na LEDUC, sua contribuição em sua formação humana e profissional. Além do fortalecimento de sua identidade enquanto trabalhador do campo e as contribuições para a comunidade em que estão inseridos.

### **2.1.3 Instrumentos de coleta de dados empíricos**

#### 2.1.3.1 Questionário

Entre as diversas técnicas que podem vir a ser aplicadas numa pesquisa, lançaremos mão num primeiro momento do uso de questionário, a intenção com esse instrumento será de elencar alguns elementos que indiquem se as ações do percurso formativo da LEDUC estão em consonância ou não com a sua proposta pedagógica

Desse modo, concordamos com Gil (2019, p. 137), quando este apresenta que:

Pode-se definir questionário como a técnica de investigação composta de um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito as pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.

Assim, com a aplicação do questionário teremos um conjunto de respostas que poderão explicitar as expectativas, interesses, conhecimentos da formação ofertada tanto dos/a docentes como dos/a discentes. A partir desse ponto, teremos chaves de análises, que permitirão construir o passo seguinte, o da entrevista narrativa para aprofundar a pesquisa, confirmando ou não a hipótese levantada nessa pesquisa.

O questionário foi elaborado buscando apreender os objetivos da pesquisa. Para os discentes (Apêndice A), o instrumento de coleta de dados foi dividido em três tópicos, sendo eles: a) Perfil dos participantes; b) Formação e; c) questões, 8 no total. O primeiro tópico foi composto por questões fechada, com o intuito de traçar o perfil dos discentes da LEDUC, as

respostas coletadas nos trazem informações a respeito do gênero, idade, local de residência, vínculo profissional, condições físicas biológicas e se tem vínculo com o movimento social. O segundo tópico nos informa se o discente possui ou não alguma formação acadêmica e o terceiro tópico, o mais extenso está organizado com 08 questões abertas que intencionaram entender a escolha pela licenciatura em Educação do campo, as expectativas e os desafios enfrentados durante o processo de formação inicial de professores.

Para os/a docentes, o questionário (Apêndice B) foi organizado com onze questões abertas, com o objetivo de explicitar a sua compreensão sobre a Licenciatura em Educação do Campo, sobre a docência, os desafios enfrentados nesse curso e suas opções teóricas e metodológicas.

A opção por questões abertas se deu por compreender que ela permite ao colaborador/a da pesquisa trazer elementos relevantes de sua percepção, não restringindo só as impressões somente aquelas que é de interesse do pesquisador, embora as perguntas sejam voltadas para alcançar os objetivos da pesquisa e todas elas estejam relacionadas com a prática escolar, a forma e a maneira em que se colocam num curso de formação de professores que tem todo um histórico permeado pela participação dos movimentos sociais.

Em relação a organização das perguntas em si, elas fazem um movimento que parte do contexto geral da formação e vai verticalizando para explicitar a compreensão sobre a formação do professor e o trabalho pedagógico, permitindo a visualização das perguntas numa figura de uma pirâmide invertida.

Para os/a colaboradores/a discentes que atendiam aos critérios de inclusão na pesquisa, foram entregues 32 questionários, após receberem o instrumento tiveram quatro dias para devolvê-lo no período de 11 a 15 junho de 2018, durante os dias em que os acadêmicos estavam presentes na etapa do Tempo Universidade, para a defesa de seus Trabalhos de Conclusão de Curso. Do total de questionários entregues aos discentes, retornaram respondidos 13.

No caso dos colaboradores docentes, o questionário foi enviado via e-mail para 14 professores que atendiam aos critérios de inclusão, e tivemos o retorno de apenas 6, após inúmeras tratativas e estímulos para que respondessem.

### 2.1.3.2 Entrevista narrativa

A entrevista é um dos instrumentos hoje mais utilizados nas pesquisas em Ciências Sociais. Ela pode parecer controversa, pois para um grupo de pesquisadores ela pode confundir a realidade, já que é uma interpretação dos sujeitos. Que segundo Poupart *et al.* (2012, p. 215):



[...] as entrevistas constituem uma porta de acesso às realidades sociais, apostando na capacidade de entrar em relação com as outras. Do outro, essas realidades sociais não se deixam facilmente apreender, sendo transmitidas através do jogo e das questões das interações sociais que a relação de entrevista necessariamente implica, assim como do jogo complexo das múltiplas interpretações produzidas pelos discursos.

Desse modo, a entrevista vem contribuir por trazer à tona um conjunto de elementos que corroboram em demonstrar situações determinadas de uma dada realidade que só pode ser apreendida mediante a interpretação do sujeito da pesquisa diante daquele fato que ele narra. A entrevista então, vai trazer sutilezas que não são apresentadas nos e pelos documentos oficiais, permitindo, portanto, um aprofundamento do tema com os dados empíricos.

Assim, os dados contidos na entrevista devem ser observados e analisados compreendendo que trazem em si, uma primeira interpretação, e que o pesquisador irá confrontar estes com os outros dados, como os documentos oficiais e até mesmo com outras entrevistas.

Para esta pesquisa, que pretende buscar verificar as tensões que são produzidas no percurso formativo do professor da educação do campo, é primordial que o uso desse instrumento de coleta de dados seja aplicado. Pois, são os colaboradores envolvidos diretamente nessa proposta formativa que podem evidenciar os anseios e as conquistas concretas desse processo.

Nesse sentido, a pesquisa qualitativa que “dá voz” aos colaboradores envolvidos diretamente no fenômeno investigado e trazem informações que permitem visualizar melhor o contexto, a partir da ótica dos sujeitos que vivem a experiência e a ressignifica ao compartilhá-la com o/a pesquisador/a, pois permite estabelecer relações necessárias com a realidade em que se insere a pesquisa.

Segundo Poupart *et al.* (2012, p. 222):

[...] a entrevista do tipo qualitativo constituiria um meio eficaz para, apesar de toda a ambiguidade da expressão, “coletar informações” sobre as estruturas e o funcionamento de um grupo, uma instituição, ou mais globalmente, uma formação social determinada.

Desse modo, recorreremos a entrevista para desvelar as intenções de um grupo específico – docentes e discentes, da LEDUC, a fim de investigar o processo formativo a qual estão inseridos.

Conforme Bonafé (1990, p. 62)<sup>25</sup>:

[...] optamos por las entrevistas abiertas o no estructuradas, con un carácter bastante espontáneo, mucho más relacionado com las conversaciones y discusiones provocadas por nuestra curiosidad por ampliar al conocimiento de determinados tópicos del problema de investigación. Más que el dominio técnico de determinadas habilidades para su realización, creemos fundamental el desarrollo de um estilo personal que permita la confianza, tranquilidad y naturalidade del entrevistado, edificada sobre um verdadeiro interés del entrevistador por conocer y comprender - antes que examinar, interrogar o juzgar – los problemas de la persona entrevistada.

Com o propósito de aprofundamento do uso desse instrumento de coleta de dados, lançamos mão do uso da entrevista narrativa por compreender que: primeiro, a narrativa se faz presente no cotidiano e em todos os lugares (BARTHES, 1993, p. 251-252 apud JOVCHELOVITCH; BAUER 2008, p. 92). Ela permite que as histórias sejam contadas, que as pessoas lembrem de momentos, fatos, acontecimentos etc. E segundo, porque essas histórias são carregadas de experiências, de sentimentos, de emoções que afloram o modo de vida ou visão de mundo de uma pessoa, de uma comunidade, de uma organização social. Como indica Jovchelovitch e Bauer (2008, p. 92): “Por isso a narrativa não é apenas uma listagem de acontecimentos, mas uma tentativa de ligá-los, tanto no tempo, como no sentido”.

Com essas justificativas, sentimo-nos contemplados em utilizar a entrevista narrativa como instrumento de coleta de dados, já que a mesma também pode ser considerada um método da pesquisa qualitativa. Desse modo, compreendemos a pesquisa narrativa conforme indica Jovchelovitch e Bauer (2008, p. 95):

A EN (entrevista narrativa) vai mais além que qualquer outro método ao evitar uma pré-estruturação da entrevista. É o empreendimento mais notável para superar o tipo de entrevista baseado em pergunta-resposta. Ela emprega um tipo específico de comunicação cotidiana, o contar e escutar história, para conseguir este objetivo.

Assim, o uso da entrevista narrativa permite que as falas do entrevistado não sejam permeadas por um recorte de interesse pré-estruturado pelo pesquisador, no sentido da pergunta-resposta, pois a motivação maior é a crítica a esse modelo. Desse modo, o entrevistado

---

<sup>25</sup> Optamos pelas entrevistas abertas e não estruturadas, com um carácter bastante espontâneo, muito mais relacionado com as conversações e discussões provocadas pela nossa curiosidade para ampliar o conhecimento de certos tópicos do problema investigado. Mas que o domínio técnico para sua realização, acreditamos fundamentalmente no desenvolvimento de um estilo pessoal que transmita confiança, tranquilidade e naturalidade com o entrevistado, edificando um verdadeiro interesse do entrevistador por conhecer e compreender – antes de examinar, interrogar e julgar os problemas da pessoa entrevistada. (BONAFÉ, 1990, p. 62, tradução nossa).

utiliza de sua espontaneidade para revelar a história investigada pela pesquisa, esta por sua vez apresenta diferentes perspectivas e “constitui uma cosmovisão particular” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2008, p. 96), que muito interessa aos anseios desta tese.

No que diz respeito às desvantagens desse procedimento, os autores mencionados destacam dois problemas: 1 – as expectativas incontroláveis dos entrevistados, que podem não confiar no pesquisador e entender que este tem uma intenção oculta e daí informar apenas o seu amplo ponto de vista, que podem destoar do objetivo da entrevista; 2 – as regras irrealísticas, na qual o pesquisador se apresenta como alguém que pouco sabe sobre o assunto, o que pode causar de início tensões entre pesquisador e entrevistado. Esse tipo de entrevista, muitas vezes, “[...] exige um compromisso entre a narrativa e o questionamento” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2008, p. 103).

Ainda sobre a utilidade das narrativas, Jovchelovitch e Bauer (2008, p. 104) indicam que:

Projetos que combinem histórias de vida e contextos sócio-históricos. Histórias pessoais expressam contextos sociais e históricos mais amplo, e as narrativas produzidas pelos indivíduos os são também constitutivas de fenômenos sócio-históricos específicos, nos quais as biografias se enraízam. Narrativas de guerra são clássicas neste ponto, como são também as narrativas de exílio político e de perseguição. (SCHÜTZE, 1992 *apud* JOVCHELOVITCH; BAUER; 2008, p. 104).

É a partir dessa justificativa plausível que se encontra a análise pretendida por esta pesquisa e, por isso mesmo, que as narrativas vêm ao encontro dos procedimentos metodológicos para alcançar os objetivos elencados nesta tese. Compreendemos ser imprescindível ouvir as falas dos sujeitos que estão imersos no processo de formação de professores pautados pela Educação do Campo, com toda a sua especificidade, diversidade, tensões, conflitos e conquistas.

Para Urt e Simão (2013, p. 109):

Refletir sobre a contribuição das narrativas na pesquisa em educação nos remete a pensar sobre os sujeitos da pesquisa de forma contextualizada e ampliada, pois estas são expressão de uma história coletiva, constituídas em determinado tempo e espaço.

No que diz respeito a Educação do Campo, é fundamental compreender que as narrativas revelam parte de uma construção histórica coletiva, pois ela abarca em sua elaboração uma ampla participação de sujeitos históricos e sociais que almejaram construir um processo educativo não apenas sob responsabilidade do estado, enquanto produtor de políticas sociais,

mas sobretudo com a intensa participação especialmente, daqueles que estão inseridos na realidade do campo brasileiro. As narrativas apresentadas estão entrelaçadas com as experiências de vida dos colaboradores e de suas memórias, e da história, sendo, portanto, aí apresentado um contexto plural e singular. Complementarmente, para os autores Urt e Simão (2013, p. 117):

É possível afirmar ainda, que as narrativas representam uma contribuição na pesquisa educacional, por considerar a subjetividade do sujeito, que ao narrar sua experiência, tem a oportunidade de expressar em seu relato, suas experiências, memórias, sentimentos. É lhe dado uma oportunidade ampliada, para além da chamada pergunta/resposta dos habituais questionários e entrevistas, possibilitando ao pesquisador uma compreensão maior da situação da pesquisa.

Outro aspecto possível de ser apreendido pelas narrativas, é que elas nos permitem perceber que o fenômeno pesquisado abarca inúmeras variáveis sociais. Demonstram com isso todo um processo histórico social tanto do tempo presente que está em movimento como do passado que imbrica as relações do momento atual e do futuro. Desse modo, é possível construir as relações estabelecidas na sociedade e as políticas implementadas por órgãos governamentais ou não governamentais.

#### **2.1.4 Desenvolvimento da pesquisa**

A trajetória percorrida por esta pesquisa teve início com a aprovação no processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus de Presidente Prudente, em 2016, iniciando o curso de doutorado no ano letivo em 2017. No decorrer das disciplinas realizadas em 2017, ocorreu o XI Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp/Presidente Prudente (PPGE/FCT), em que foi apresentado o projeto de pesquisa intitulado “A formação de professores e a organização do trabalho pedagógico no curso de Licenciatura em Educação do Campo: estudo de caso da UFGD”. A organização do Seminário prevê que os projetos sejam apresentados à uma banca de arguição composta por dois membros, sendo um externo ao (PPGE/FCT). A banca que avaliou o projeto de pesquisa que culmina com a presente investigação foi composta pelas professoras doutoras Cláudia da Mota Darós Parente (PPGE/FCT) e Solange Helena Ximenes Rocha, da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA).

Após esse momento, se verificou a necessidade de aprofundamento no que diz respeito às questões referentes a política da Educação do Campo, além das questões do campo da formação de professores visando a formatação final da proposta e submissão ao Comitê de Ética em pesquisa com seres humanos. Um outro momento que veio a contribuir para qualificação da proposta e trouxe um amplo aproveitamento para o fechamento do projeto, foi a apresentação do mesmo no Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas de Ensino na Educação Básica e Superior (GP FPPEBS). Os membros do grupo apresentaram várias contribuições, que se somaram às anteriores permitindo a finalização da proposta desde projeto de pesquisa inicial.

Após esses dois momentos, o projeto foi encaminhado ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP), por meio da Plataforma Brasil, exigência para as pesquisas com interlocução com seres humanos e recebeu protocolo com o número da CAAE: 17277318.9.0000.5402 (Anexo B).

Após esses passos iniciais, deu-se o início da realização da pesquisa bibliográfica. Foram feitos levantamentos em duas bases de dados, sendo elas os Portal de Periódicos Capes/MEC<sup>26</sup>, a opção por essa base se deu por entendermos que nela estão as produções sobre as diversas temáticas do campo da Educação e ela informa a produção dos diversos programas de pós-graduação no Brasil.

A necessidade de conhecer o objeto estudado nos fez realizar essa busca, pois é importante conhecer o que se tem produzido acerca do tema para fazer avançar o conhecimento científico no campo. Os dados obtidos durante essa etapa da pesquisa possibilitam conhecer o contexto da pesquisa sobre a formação inicial do professor do campo, resultando na construção de um cenário sobre o tema.

Os procedimentos iniciais adotados para esta coleta de dados foram: definir a base de dados e o período a ser investigado. Desse modo, definimos utilizar o Portal de Periódicos Capes/MEC, pois ele abarca um vasto número de bases de dados e periódicos importantes para a área educacional. O período de 2001 a 2018 foi definido considerando a data dos Marcos Normativos da Educação do Campo, sendo o primeiro documento o Parecer nº 36, de 04 de dezembro de 2001 (BRASIL, 2012a), chegando até o tempo presente.

Para as buscas no Portal de Periódicos Capes/MEC foram utilizados três descritores (licenciatura, formação inicial e graduação) relacionados separadamente pelo operador booleano (*AND*) com o descritor (educação do campo), sendo os descritores compostos por mais de uma palavra, colocados entre aspas. Assim, as seguintes estratégias de busca foram

---

<sup>26</sup> Portal Periódicos Capes/MEC, disponível em: <<https://www.periodicos.capes.gov.br/>>.

utilizadas: licenciatura *AND* “educação do campo”; “formação inicial” *AND* “educação do campo” e graduação *AND* “educação do campo”.

Desta forma, realizamos três buscas, obtendo inicialmente o que chamamos de resultados (encontrados) para cada estratégia de busca. Com a intenção de refinar os resultados da busca para a temática foram utilizados os seguintes filtros: artigos, tópicos relacionados à temática de interesse, e período de publicação de 2001 até 2018, obtendo para cada estratégia de busca o que chamamos de resultados (refinados). Após o passo anterior, analisando o resumo ou parte dos artigos, obtivemos os resultados (selecionados), posteriormente comparamos estes para as três diferentes estratégias de busca e obtivemos os resultados ou artigos (inéditos), ou seja, aqueles que ocorrem em somente uma estratégia, dos quais serão analisados o seu conteúdo no aprofundamento desse estudo.

Na tabela 1, apresentamos o número de artigos encontrados, refinados, selecionados e inéditos no Portal de Periódicos Capes/MEC a partir das estratégias de busca utilizadas como detalhado na metodologia. O maior número de artigos encontrados foi registrado para a estratégia de busca com o descritor graduação, totalizando 127 artigos. Por outro lado, após serem refinados os resultados (artigos refinados) e analisarmos os trabalhos detalhadamente foram selecionados (artigos selecionados) apenas quatro artigos com o descritor graduação. Acreditamos que o número elevado de artigos encontrados para o descritor graduação teve relação com o fato do sistema de busca localizar artigos que contenham o termo pós-graduação. Do total de 259 resultados encontrados, 30 foram considerados como resultados inéditos, ou seja, são os artigos que aparecem em apenas uma das estratégias de busca, portanto, não são repetidos.

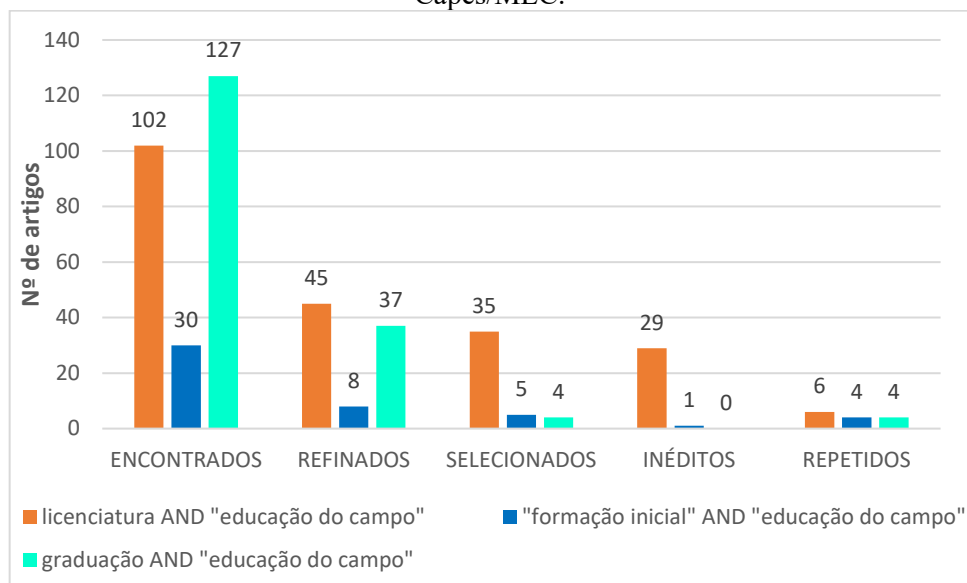
Tabela 1 – Número de artigos por estratégia de busca e totais dos resultados obtidos no Portal Periódicos Capes/MEC.

<b>ESTRATÉGIA DE BUSCA</b>	<b>ENCONTRADOS</b>	<b>REFINADOS</b>	<b>SELECIONADOS</b>	<b>INÉDITOS</b>
licenciatura <i>AND</i> "educação do campo"	102	45	35	29
"formação inicial" <i>AND</i> "educação do campo"	30	8	5	1
graduação <i>AND</i> "educação do campo"	127	37	4	0
<b>TOTAL</b>	<b>259</b>	<b>90</b>	<b>44</b>	<b>30</b>

Fonte: Dados organizados a partir de pesquisa bibliográfica no Portal Periódico Capes/MEC em 2018.

O Gráfico 1 apresenta os dados por estratégia de busca. Os resultados encontrados em ordem decrescente por descritor foram: graduação, licenciatura e formação inicial, tendo uma diferença de 37,45% entre o maior e o menor. Os resultados refinados em ordem decrescente por descritor foram: licenciatura, graduação e formação inicial, tendo uma diferença de 41,11% entre o maior e o menor. Os resultados selecionados em ordem decrescente por descritor foram: licenciatura, formação inicial e graduação, tendo uma diferença de 70,45% entre o maior e o menor. Apenas dois artigos foram repetidos, localizados nas três estratégias de busca.

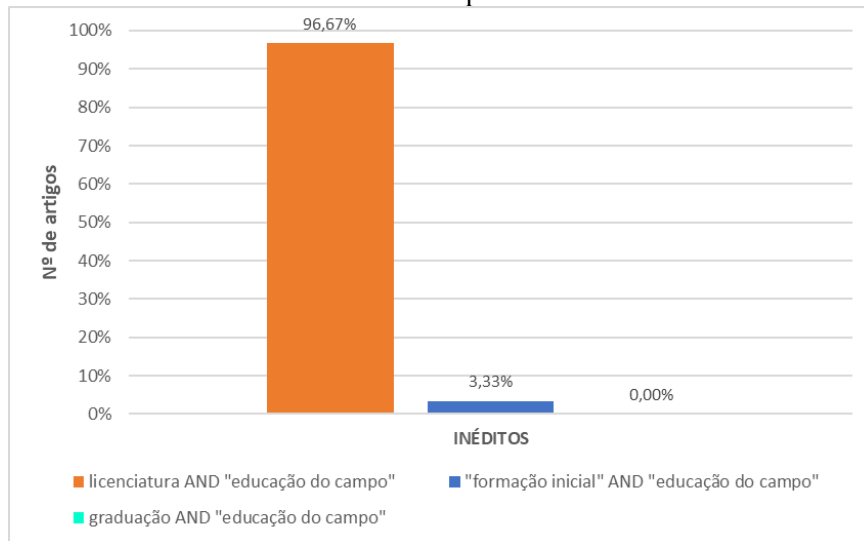
Gráfico 1 – Número de artigos por estratégia de busca dos resultados obtidos no Portal de Periódicos Capes/MEC.



Fonte: Dados organizados a partir de pesquisa bibliográfica no Portal de Periódicos Capes/MEC em 2018.

No Gráfico 2, podemos observar o percentual dos artigos inéditos por estratégia de busca. O descritor licenciatura apresentou o maior número de produções, pois o termo está ligado diretamente as questões que circundam a formação de professores, já que os cursos são de licenciatura, não há um estranhamento nesse sentido. A estratégia com o descritor formação inicial tem um percentual pequeno, já que também aborda questões diretas da formação de professores. O termo graduação é muito abrangente, já que todos os cursos de Ensino Superior são de graduação e não apresentou nenhum artigo inédito.

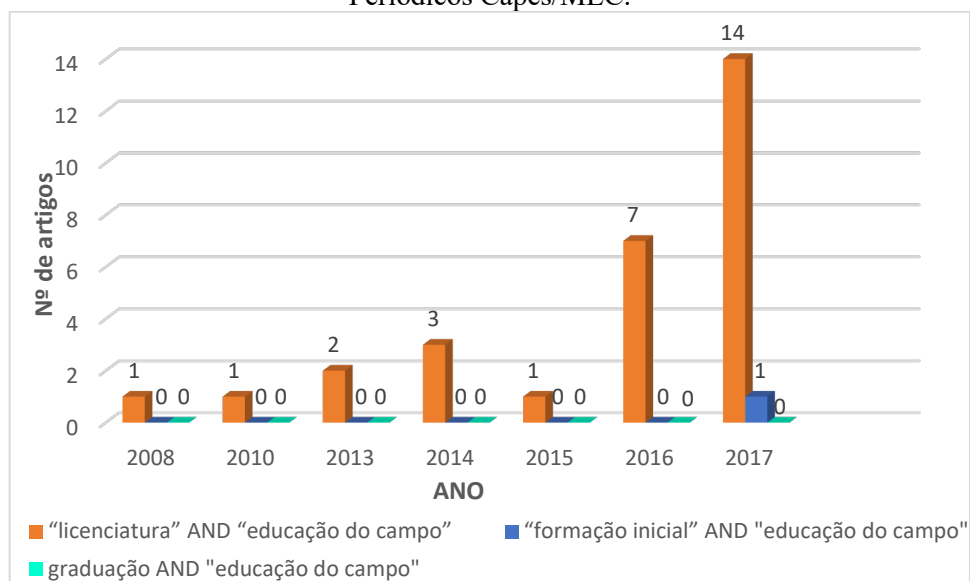
Gráfico 2 – Percentual de resultados de artigos inéditos por estratégia de busca obtidos no Portal Periódicos Capes/MEC.



Fonte: Dados organizados a partir de pesquisa bibliográfica no Portal de Periódicos Capes/MEC em 2018.

No Gráfico 3, são apresentados os artigos inéditos, ou seja, aqueles encontrados exclusivamente em uma das três estratégias de busca utilizadas, desconsiderados os repetidos nas diferentes estratégias. Destes artigos inéditos, o mais antigo para o período utilizado na pesquisa data o ano de 2008, e o mais recente, o ano de 2017. A estratégia com o descritor licenciatura teve o maior número de artigos inéditos, com tendência crescente no período 2008 até 2017. Talvez este período represente o momento da finalização de teses e dissertações e, portanto, a publicação de artigos decorrentes destas.

Gráfico 3 – Número de artigos inéditos para cada estratégia de busca por ano obtidos no Portal de Periódicos Capes/MEC.



Fonte: Dados organizados a partir de pesquisa bibliográfica no Portal de Periódico Capes/MEC em 2018.



A análise realizada a partir destes dados, evidencia o cenário da produção acadêmica através de artigos selecionados no Portal de Periódicos Capes/MEC sobre a temática formação de professores, com o recorte para a Licenciatura em Educação do Campo. Os resultados apontam algumas análises, que por se tratar da formação de professores refletem diretamente na realidade da educação brasileira.

Dessa maneira, voltando para a concretude dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, a pesquisa bibliográfica demonstra que o período de produções coincide com a implementação, em 2008, dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo nas universidades públicas federais. A estratégia de busca com o descritor licenciatura resultou no maior número de artigos selecionados e artigos inéditos. Por essa razão, consideramos que este foi o melhor descritor para evidenciar as publicações sobre a temática investigada no Portal de Periódicos Capes/MEC.

O descritor formação inicial tem como significado a primeira formação. Nas buscas realizadas encontramos apenas um artigo inédito, exclusivo para esse descritor. Acreditamos que este resultado reforça a ideia de o termo licenciatura ser a nomenclatura mais habitual, ao se tratar do tema formação de professores, visto pelo maior número de artigos encontrados com o descritor licenciatura.

De forma geral, o número de artigos selecionados indica que há muito ainda a ser investigado no que se refere a Licenciatura em Educação do Campo, pois se trata de pesquisa do tempo presente, considerando que esses cursos completam dez anos de implementação, nesse sentido as primeiras produções começam agora a se materializar.

O cenário representado por essa pesquisa indica a necessidade de investigação do complexo processo de formação dos professores, especificamente dos sujeitos oriundos da população camponesa. Pois, em linhas gerais, esse processo formativo deve contribuir para a vida e valores das pessoas envolvidas diretamente com a realidade das escolas do campo.

Olhando para essas produções e também buscando ampliar as referências em outros textos e artigos, que não foram selecionados pelos descritores apresentados acima, mas que tratam da temática Educação do Campo, observamos que grande parte desses autores estão vinculados aos primeiros cursos de Licenciatura em Educação do Campo, tornando-se referências como pioneiros, sendo estes pesquisadores ligados a Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade de Brasília, Universidade Estadual da Bahia. Mais recentemente, há uma vasta produção das experiências das Universidade Federal do Pará, do Tocantins, de Santa Catarina e do Paraná.

A resposta à essas novas localidades de produção acerca da Educação do Campo e da Licenciatura em Educação do Campo, ocorre em função de um novo desenho, com mais de 40 Instituições de Ensino Superior, ofertando essa modalidade de formação de professores a partir de 2012, esparramados pelo Brasil.

Importa ressaltar que o levantamento da pesquisa bibliográfica foi transcorrendo em paralelo com as disciplinas e após 6 e 7 meses do período do início das aulas do doutorado, foi possível estar na FAIND, *lócus* da pesquisa, e aproveitar do momento para iniciar o processo de busca por documentos referentes a Licenciatura em Educação do Campo. Na oportunidade, no mês de abril de 2018, foi possível marcar uma conversa com o Diretor da Faculdade e com o Coordenador da LEDUC. Nessa rápida reunião, ambos foram informados sobre a pesquisa e também foi feito o pedido de autorização para que a mesma fosse desenvolvida naquela unidade acadêmica, o que foi prontamente atendido.

Como parte do corpo docente, o acesso a alguns documentos acabou sendo facilitado, dentre eles, estão os documentos escolares, como as atas das reuniões do Colegiado do Curso e do Núcleo Docente Estruturante (NDE), alguns questionários de avaliação feita pelos discentes no primeiro semestre do curso em 2013, plano de ensino de algumas disciplinas, como exemplo o de Pesquisa e Prática Pedagógicas que foram socializadas entre os/a docentes, além da Lista de discentes matriculados e da divisão dos mesmos nos polos de atendimento pedagógico. No entanto, os documentos dos quais foi possível ter acesso, não há uma organização dos mesmos, sendo assim, não foram localizados todos, pensando numa lógica de ordem cronológica, como exemplo, todos os documentos do período de quatro anos que seria da primeira turma 2014-2017.

Outro documento utilizado na pesquisa foi o próprio Projeto Pedagógico Curricular. Por ser um documento público, está acessível à comunidade na página da UFGD.

Em relação a coleta de material empírico com os dois instrumentos utilizados, questionário e entrevista narrativa, o primeiro passo dado foi a aplicação do questionário, disponibilizado aos discentes e docentes. Aproveitamos o Tempo Universidade (TU), período em que os discentes estavam na FAIND em etapa presencial, para convidá-los a participar da pesquisa e responder o questionário. Esse TU, ocorreu no período de 16 a 28 de abril de 2018 e os questionários foram distribuídos, conforme a chegada dos/a estudantes nessa etapa da formação. O motivo foi que os discentes da primeira turma só estiveram presentes para as defesas do Trabalho de Conclusão do Curso (TCC), que aconteceu nos dias 20 e 21 de abril 2018, sendo realizadas 23 defesas. Assim, combinamos que me entregariam o questionário

respondido ao final da etapa, ou antes de irem embora para seus assentamentos. No entanto, alguns responderam depois e me enviaram por e-mail ou deixaram para entregar em data posterior. No total dos 23 discentes que eram egressos da primeira turma, obtivemos o retorno de 13 questionários.

Com os/as docentes a dinâmica foi diferente, pois como estavam ministrando suas aulas, não dispunham de tempo para responder ao questionário no período da etapa, então, pediram que o instrumento fosse enviado por e-mail. Após essa estratégia, os docentes respondiam conforme suas disponibilidades. Não foi definido um prazo para entrega do questionário respondido, mas transcorrido um ano obtivemos o retorno de 6 docentes, num total de 14.

Em relação às entrevistas com os colaboradores da pesquisa, ela iniciou com a elaboração do perfil dos interlocutores, como já anunciado em tópico anterior. Em seguida, buscamos compreender como realizar a entrevista narrativa e como ela poderia ser um instrumento para elucidar os objetivos da pesquisa.

Por questões de logística e facilidade do acesso aos colaboradores da pesquisa, primeiramente a entrevista ocorreu com os/as docentes do curso. Assim, ao final do mês de março de 2019 foi possível, numa conversa primeiramente informal, convidar e perguntar aos docentes se tinham disponibilidade de participar da entrevista narrativa. Como a resposta foi positiva, ao final de abril de 2019 iniciamos esse processo de agendamento de horários a partir das disponibilidades dos colaboradores. No entanto, devido a uma demanda grande de atividades nenhum dos contatados tinha disponibilidade de tempo para realizarmos a entrevista narrativa. Em um dos casos houve até um primeiro agendamento, mas devido a problemas de saúde da colaboradora foi necessário desmarcar para uma agenda futura.

Com os/as discentes foi feito o contato inicial por telefone, e-mail e redes sociais perguntando da disponibilidade dos mesmos, foram contatados cinco, sendo eles de cidades diferentes com distâncias variadas de Dourados a seus municípios de moradia, sendo em torno de 130 km a cidade mais próxima e 616 km a mais longe.

A primeira entrevista com discente se deu ao final do mês de maio de 2019. O primeiro colaborador discente cursou a graduação morando em Corumbá e, naquele momento, residia em Dourados, onde continua a formação na pós-graduação no curso de mestrado da FAIND. A entrevista se deu no gabinete que ocupo como docente na FAIND, pois o colaborador preferiu que fosse realizada na faculdade, no período vespertino, neste dia não havia atividades de aula e estava com pouco fluxo de pessoas no prédio, o que facilitou para que a entrevista não fosse interrompida.

O colaborador chegou por volta das 13h40, primeiramente conversamos sobre a vida cotidiana, como ele se encontrava, sua adaptação na cidade e como estavam as aulas na pós-graduação. Em seguida começamos a falar da pesquisa, que era uma análise acerca da formação ofertada pela LEDUC, foi também explicado a ele sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, como se daria a entrevista narrativa, e que o mesmo ficasse muito à vontade para responder a pergunta sobre sua experiência no processo de formação na LEDUC. Após esses esclarecimentos então começamos a entrevista às 14h20, com duração de 36 minutos.

A primeira entrevista com a colaboração docente, ocorreu no mês de julho, a docente se dispôs a fazê-la em sua residência, em seu período de férias. Iniciamos às 9h30, primeiramente foi retomado com ela o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, logo esclareci um pouco sobre o desenvolvimento da pesquisa, informando a ela que seria a minha primeira colaboradora docente, foi explicado acerca do uso da entrevista narrativa como instrumento de coleta de dados, feito o agradecimento por sua disponibilidade e começamos então a entrevista com uma pergunta que serviu para orientar a narrativa da colaboradora. Ao final, marcamos 46 minutos em que a colaboradora pode dizer sobre sua trajetória como docente, pesquisadora na formação de professores do campo.

Após um período de médio prazo, foi realizada a segunda entrevista com outra docente do curso, que ocorreu na residência da pesquisadora, por solicitação da colaboradora. O encontro ocorreu no período da tarde, o espaço físico usado foi o quarto do filho, já que o escritório estava sendo utilizado por outro membro da casa. A entrevista começou às 15h, após um período de uma meia hora de conversas sobre o trabalho, a vida, os filhos. Importa ressaltar que essa colaboradora tem uma longa data de amizade/conhecimento (desde final dos anos 1990) com a pesquisadora, já trabalharam juntas em outros momentos e acabaram se reencontrando novamente na FAIND e na LEDUC.

No mês de outubro de 2019 foi possível realizar entrevista com dois discentes, ambos são casados, residem hoje no Assentamento Santa Mônica, no município de Terenos, no entanto, em todo o período da formação na LEDUC, residiam no assentamento Areias no município, de Nioaque. O contato com eles foi a princípio feito por telefone via, WhatsApp, Facebook e Messenger (aplicativos das redes sociais). Mas também acabamos nos encontrando na formatura do filho deles na UFGD, ao final do mês de agosto (29/8/2019), quando foi possível marcar a entrevista. O encontro ocorreu na residência dos discentes, distante a 207,2 km de Dourados (distância pelo município de Sidrolândia), no domingo 08/09/2019 no período da tarde. Neste percurso, 25 km é de terra de chão, marcada por muitas curvas, com

vegetação do cerrado, que neste período estava florido por ipês. O trajeto foi uma bela paisagem com ipês amarelos se destacando entre a morraria e os lotes do assentamento.

Chegamos por volta das 15h, antes de iniciar a entrevista, tomamos um tereré (bebida típica do MS, feito com a erva mate moída e tomada com água gelada) e pudemos conversar sobre a vida, o trabalho, a mudança deles de assentamento, os filhos e a universidade. Nos ofereceram um lanche, com bolo, suco, café e refrigerante. Após esse momento de reencontro, iniciamos então a entrevista, com a participação do colaborador, que se propôs a participar primeiramente, em seguida a colaboradora nos dispensou o seu tempo. Ressaltamos que a entrevista teve uma prorrogação, pois a conversa fluiu também quando a pesquisadora e os dois colaboradores estavam, permaneceram a conversa sobre o curso e o seu processo formativo. Importa ressaltar que ambos foram comunicados que a conversa havia sido também gravada e se eles permitiriam que fosse utilizada como parte da entrevista. Após o consentimento de ambos, a mesma não foi deletada do aparelho celular, instrumento utilizado para gravar a entrevista.

### **2.1.5 Procedimento de análise dos dados**

Esta pesquisa configura-se como uma pesquisa qualitativa, que tem como pressuposto uma determinada realidade que pode ser analisada a partir de várias perspectivas, já que esta apresenta múltiplas determinações. Aqui se trata de uma análise de dados que se caracteriza como estudo de caso, como já anunciado anteriormente, e que por essa metodologia de análise requer que se adote uma mescla de procedimentos. Desse modo, traçamos como instrumentos três procedimentos para a coleta de dados, quais sejam, a pesquisa bibliográfica, o questionário e a entrevista narrativa.

O procedimento utilizado para a análise dos dados levantados buscou compreender o objeto pesquisado a partir do contexto que ele se encontra, para tal, a pesquisa bibliográfica que permite o suporte teórico para a análise se pautou na compreensão da formação inicial de professores. Desse modo, as disciplinas ofertadas no PPGE contribuíram sobremaneira para a construção do arcabouço teórico discutido e analisado para melhor compreensão do objeto de investigação na tese. No que tange a especificidade da formação de professores/as da Educação do Campo, recorreu-se aos autores desse campo de pesquisa, para compreender e aprofundar teoricamente o conhecimento sobre essa especificidade o que permitiu a partir do levantamento realizado no banco de dados já indicados anteriormente, estudar o cenário da produção da pesquisa científica acerca da Licenciatura em Educação do Campo no Brasil, o que possibilita

apreender a implantação dessa modalidade de ensino na formação inicial de professores com seus desafios e possibilidades.

Esse aporte constitui a base teórica para compreender e analisar o objeto investigado, como os documentos que asseguram a legitimidade dessa formação, como os Marcos Normativos da Educação do Campo, o Projeto Pedagógico Curricular da LEDUC/UFGD, além das atas das reuniões do colegiado, avaliações realizadas pelo curso nos quatro primeiros semestres de execução do deste, planos de ensino dos docentes.

Os dados obtidos com o trabalho de campo, por meio do questionário e da entrevista narrativa com discentes e docentes, constituem a parte empírica, que é muito relevante para a pesquisa e que permite apresentar a partir da ótica dos/a colaboradores as suas percepções, que são influenciadas e influenciam o processo de formação inicial de professores/as, e podem revelar as contradições, os avanços e os retrocessos que não estão explícitos nos documentos oficiais, já que estes refletem a síntese concreta e aperfeiçoada desta proposta educacional. Segundo Gil, é “possível adotar múltiplos procedimentos no processo de análise em estudos de casos. Até mesmo mesclar procedimentos próprios de outras modalidades de pesquisa.” (GIL, 2019, p. 182).

A confiabilidade nesta proposta de análise qualitativa está no posicionamento adotado pelo pesquisador ao definir o perfil dos colaboradores, este por sua vez deve estar atrelado aos objetivos que se quer alcançar com a pesquisa. Desse modo, os colaboradores são discentes e docentes do curso que aderem a uma proposta de formação inicial de professores/a que imprime uma prática que se realiza em movimento e que não está a priori já determinada, muito embora ela apresente intencionalidade e princípios dos quais vai ao longo desse movimento se transformando e se consolidando.

Assim, os/a colaboradores/a da pesquisa, através de suas interpretações trazem à tona a prática social que vivenciam, como sujeitos de uma sociedade marcada por movimentos contraditórios. Importa aqui dizer, que por se tratar de uma análise cujo objeto é uma política pública educacional, os interesses individuais e coletivos se misturam, por isso, as narrativas trazem em seu conteúdo as vivências cotidianas marcadas pelas diversas determinações às quais estão submetidos seus grupos sociais e num determinado tempo histórico (tempo presente). Desse modo, “ambas partem do princípio de que não há observador imparcial, nem há ponto de vista fora da realidade do ser humano e da história” (MINAYO, 2014, p. 350).

Outro procedimento que corrobora na análise dos dados e que se pretende construir nesta tese é a triangulação de dados que, de forma geral, consiste em conferir os dados obtidos nas

três fontes acima mencionada, qual seja, os documentos oficiais, o questionário e a entrevista narrativa. A intenção na confrontação desses dados é perceber as divergências e convergências das respostas apresentadas através dos instrumentos de coletas de dados, desse modo, apresentamos as múltiplas fontes, o que produz um aprofundamento da fundamentação do estudo de caso, sendo que a metodologia adotada é a de abstrair as conexões entre elas, bem como interpretá-las.

Assim,

A triangulação de métodos que pode ser compreendida como uma dinâmica de investigação que integra a análise da estrutura, dos processos, e dos resultados, a compreensão das relações envolvidas na implementação das ações e a visão que os atores diferenciados constroem sobre todo o projeto: seu desenvolvimento, as relações hierárquicas e técnicas, fazendo dele um construto (Schutz, 1982) específico. (MINAYO, 2014, p. 361).

Essa abordagem colabora na qualificação do trabalho, pois como se trata de uma pesquisa qualitativa, a participação dos colaboradores não é vista apenas como sujeitos da pesquisa, mas como parte integrada do objeto de estudo. Assim, a proposta de análise busca superar questões de dicotomia entre o quantitativo e qualitativo buscando abarcar as diversas áreas do conhecimento, numa proposição de uma investigação interdisciplinar. “Em torno do objeto aprofundam-se as reflexões em busca de compreendê-lo e explicá-lo em suas múltiplas dimensões (MINAYO, 2014, p. 365).

Assim, a triangulação de métodos utiliza-se do quantitativo para aferir a qualidade dos fenômenos pesquisados, não perdendo de vista que o reconhecimento destes ocorre com a participação de colaboradores que são sujeitos históricos, subjetivos, que carregam marcas de seu lugar de pertencimento, como seu grupo social, étnico, geracional e de gênero.

Por essa razão, para se chegar aos objetivos propostos na pesquisa, é necessário que as questões investigativas, ou a questão central da pesquisa, seja elaborada a partir das mediações com os/as colaboradores/as da pesquisa, ou seja, ela precisa compreender pra quem se fala, o que se quer alcançar e o que pretende modificar, parte-se da realidade concreta na qual a pesquisa será inserida, levando em consideração que se trata de várias mediações.

Ainda, segundo Minayo (2014, p. 369):

As fontes são os diferentes atores sociais (formuladores institucionais, gestores, técnicos, população atendida, financiadores), os documentos instituídos e históricos, os instrumentos operacionais, os relatórios porventura existentes sobre o grupo em estudo e outros. Mas deve-se considerar também a leitura de bibliografia que possa compor o campo semântico do tema específico da pesquisa [...].

Nesta proposta, portanto, vários indicadores podem ser apresentados como síntese da pesquisa, assim, os contextos históricos, os que demonstram os significados subjetivos dos colaboradores/as e o de cunho mais quantitativo, demonstra uma dimensão ampla dada ao fenômeno investigado. Desse modo, podemos dizer que ela se apresenta como interdisciplinar e ou transdisciplinar, pois, demonstra a capacidade de diálogo de diversas áreas do conhecimento e de diversas metodologias que produzem fontes de dados para a investigação.



### 3 REFERENCIAL TEÓRICO

As pesquisas sobre a Educação do Campo têm, na sua maioria, procurado compreender as relações entre os objetos de pesquisas (professores, estudantes, escola, currículo, movimentos sociais etc.), a sociedade e o Estado, partindo do contexto da base material no qual estão inseridos.

Segundo Caldart (2008, p. 69):

Pelo nosso referencial teórico, o conceito de Educação do Campo tem raiz na sua materialidade de origem e no movimento histórico da realidade a que se refere. Essa é a base concreta para discutirmos o que é ou não é a Educação do Campo.

Nesse sentido, aqui se impõe a necessidade de conhecer, analisar o tempo histórico, a relação econômica, social, política e cultural dos fenômenos estudados. “Este aspecto, central em todas as ciências, pode ser compreendido a partir de diferentes abordagens. A dialética pode ser uma delas, assim como o materialismo histórico-dialético ou a dialética marxista.” (BENITE, 2009, p. 3).

Dessa forma, trata-se aqui de compreender como as análises das pesquisas que versam sobre a Educação do Campo pretendem não apenas a análise, mas, e principalmente, a transformação da prática social.

O fenômeno estudado, portanto, deve ser visto em seu movimento real, essa premissa permite que o mesmo seja desvelado em suas múltiplas determinações, isso implica dizer que ele não pode ficar isolado nele mesmo enquanto fenômeno, mas a relação dele com a base material no qual está inserida deve ser o ponto de partida e chegada da investigação.

Segundo Ciavatta (2014, p. 193):

Em geral, na produção do conhecimento reconhecido como científico, aceita-se que a explicitação do método e o rigor na sua aplicação conferem ao conhecimento obtido a qualidade de científico ou de verdadeiro. No entanto, o próprio alargamento das fronteiras da ciência e das novas formas do ser humano se relacionar com o mundo tem trazido à luz a complexidade do conhecimento dito verdadeiro e os múltiplos saberes de que é portadora a humanidade na sua história milenar e, em grande parte, desconhecida. Em outros termos, felizmente, o mundo ainda está cheio de mistérios, e todos os dogmas estão em exame.

Daí a necessidade de compreender o objeto em seu tempo histórico e dentro da realidade em que a mesma se produz e reproduz e não como algo dado, linear e sem mudanças, nesse

sentido, uma das categorias de análise fundamental é a contradição, pois ela indica um conceito determinante desse método de investigação – a dialética.

A sociedade como um todo produz em seu movimento a contradição, pois a humanidade vive em determinadas condições objetivas de vida, sendo essas, as condições históricas e sociais e, é nesse movimento que estão implícitos a contradição, as tensões, os avanços e os recuos. Fora disso, seria uma sociedade harmônica, sem necessidade de ser questionada ou analisada, daí seria a verdade absoluta, a realidade dada, determinada. Portanto, o processo histórico, e este por si só, remete as contradições próprias da história.

Nesta pesquisa, o fenômeno analisado, Licenciatura em Educação do Campo, se apresenta de forma ampla, e deve ser investigado a partir da totalidade em que está inserido. Essa totalidade nos remete as relações que o objeto investigado tem com os sujeitos da pesquisa, com o Estado e com a sociedade como um todo. Como nos aponta Ciavatta (2014, p. 195), “nesse sentido, a dialética da totalidade é um princípio epistemológico e um método de produção do conhecimento. Estudar um objeto é concebê-lo na totalidade de relações que o determinam, sejam elas de nível econômico, social, cultural etc.”.

Utilizando-se dessa metodologia, busca-se compreender e analisar as experiências vivenciadas pelas unidades de ensino, os sujeitos nele envolvido e a política da educação brasileira, apreendendo-as na totalidade. Essas pesquisas educacionais desvelam além da aparência inicial apresentada no primeiro contato empírico com o objeto de pesquisa, elas evidenciam as relações históricas e dialéticas da relação com a realidade objetiva.

Nesse sentido, também fica explícito que é fundamental o conceito de totalidade, compreendendo fenômenos mais avançados se chega às singularidades, o movimento que a pesquisa faz, percorre o geral para o particular, do macro para o micro sempre numa perspectiva de relação não linear.

Isto significa dizer que esta perspectiva metodológica traz à tona possibilidades de tratar profundamente o objeto investigado, ou seja, se trata de trabalhar com o real, aquilo que realmente o fenômeno apresenta para além da aparência dada nos primeiros passos da pesquisa. O caminho percorrido é o de partir do objeto e retornar a ele numa construção de conhecimento que evidencia as profundas relações que este estabelece com a concretude da vida material.

Ao tratar de pesquisas que envolvem a escola e a educação, de forma geral, é importante uma análise mais próxima da realidade, haja vista que para desvelar essa realidade é preciso compreender a sociedade capitalista, que é inicialmente um todo caótico, imersa em múltiplas relações, interações e determinações.

Desse modo, o objeto pesquisado deve ser o ponto de partida e de chegada da investigação, o que deve ser analisado são as relações que permeiam a sua existência compreendendo que elas são parte de um todo e ocorrem em determinado momento histórico com as nuances que cercam esse momento.

Assim, as múltiplas determinações que cercam o objeto vão se apresentando ao passo que vai se esmiuçando a pesquisa, com isso há a necessidade do aprofundamento teórico sobre o objeto, vislumbrando chegar a sua essência, como indica esse método de pesquisa.

Segundo Frigotto (2014, p. 33):

Por fim, buscaremos destacar por que, no plano teórico, e da práxis, é fundamental historicizar, isto é, trabalhar numa dimensão de totalidade concreta, e não abandonar as categorias trabalho, modo de produção social da existência e classe social. Fixar-nos-emos nestes três conceitos por sua centralidade no debate teórico das ciências sociais e humanas e por suas consequências ético-políticas para aqueles que apostam e lutam pela construção de uma sociedade socialista.

As categorias apontadas na citação acima são fundamentais para desvelar as múltiplas determinações que cercam os objetos, eles permitem a evidenciar as relações sociais no modo de produção capitalista na qual a educação enquanto objeto de pesquisa está inserido.

Segundo Ciavatta (2014, p. 195):

A esta lógica de construção do objeto científico denominamos lógica da reconstrução histórica. Ela pretende ser uma lógica sociocultural que supere a lógica economicista, a lógica pós-moderna e outras abordagens que buscam ignorar a história como produção econômica e cultural da existência humana. Nesta concepção, o objeto singular é visto a partir de sua gênese nos processos sociais mais amplos, o que significa compreender a história como processo; e reconstruí-lo a partir de uma determinada realidade que é sempre complexa, aberta às transformações sob a ação dos sujeitos sociais, o que significa utilizar a história como método.

O que se pretende é tratar da história humana, mas não se trata de trazer a história como um feito dos grandes heróis, nem tampouco de mistificar os acontecimentos vividos pela humanidade, mas de tratá-la enquanto um processo da vida real, político e ideológico.

Assim, a importância dada à história, pois ela é vista como conhecimento, como objeto a ser investigado. Enquanto história da humanidade, ou de um determinado fenômeno é constituída de relações que se desenvolvem no tempo e no espaço, se apresentando, portanto, em constante movimento, que é multideterminado e dinâmico.

Essa totalidade é contraditória e as relações estabelecidas são mediadas, nesse sentido, o pesquisador deve buscar investigar, sistematizar e analisar as informações do objeto que ainda

não estão explícitas. A mediação, comparece também, como uma categoria importante como indica Ciavatta (2014, p. 211):

Esta referência nos permite salientar que o conceito de mediação não se aplica apenas aos processos materiais, mas também aos fenômenos culturais e políticos. Sua especificidade não está no conteúdo da mediação, mas no processo articulado de um conjunto de relações que se estabelecem nos diversos níveis da vida humana.

A mediação aqui apontada pela autora indica que essa categoria de análise também pode nos remeter a compreender o objeto aqui pesquisado, partindo de conceitos mais simples, no entanto, ao longo da pesquisa esses são aprofundados até alcançar as múltiplas determinações do objeto investigado, como já apontado anteriormente evidenciando a totalidade do mesmo.

Desse modo, indica a necessidade de compreender o modo de produção capitalista, pois é dentro das relações dessa sociedade que se manifesta a Educação do Campo e toda a sua complexidade, fazendo o movimento de análise, que parte do macro para o micro, não numa relação linear, mas num desenho que se pareça mais como um espiral que indica as contradições do próprio objeto e da sociedade na qual ele se coloca.

Portanto, compreender o contexto da Educação do Campo é compreender que este objeto deve ser analisado dentro de uma realidade concreta, partindo dela e retornando a ela, considerando as suas múltiplas determinações e suas contradições. O aprofundamento teórico necessário para essa investigação deve demonstrar que este fenômeno não comparece como algo dado, mas que existe possibilidade de produção de novos conhecimentos sobre o tema e, acima de tudo, que tanto o objeto quanto o investigador devem contribuir na transformação da realidade dada. É preciso transformar a Educação do Campo para que ela seja também, um instrumento para a transformação da sociedade brasileira.

Dentre os autores que balizam as pesquisas sobre a Educação do Campo no qual mantivemos um diálogo para o aprofundamento teórico estão: Amiguiño (2005, 2008); Arroyo, Caldart e Molina (2004); Aued e Vendramini (2012); Batista (2011); Caldart (2008); Caldart *et al.* (2011); Caldart, Pereira, Alentejano e Frigotto (2012); Carvalho (2016); Freire (1987); Molina e Sá (2011); Munarim, Beltrame, Conder e Peixer (2011) e Vendramini (2011).

No que diz respeito às produções acerca da formação de professores/as, um vasto número de artigos e livros também foram consultados e tomamos como referência para esses estudos os seguintes autores: Almeida (2012); Arroyo (2007); Cortesão (2002); Gatti, Barreto e André (2011); Ghedin, Almeida e Leite (2008); Imbernón (2010); Josso (2004); Marcelo (2001); Tiballi e Chaves (2003); Zanchet, Pinto, Forster e Fagundes (2011).

### 3.1 A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E OS CURSOS DE LICENCIATURA NO BRASIL

Os cursos que formam professores no Brasil são, prioritariamente os cursos de Licenciatura (BRASIL, 1996; 2002; 2015a) que têm por objetivo dar suporte teórico para os professores atuarem na educação básica, pelos níveis da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio e pelas modalidades Educação Especial, Indígena, do Campo, Quilombola, de Jovens e Adultos e Profissional. Historicamente, o processo de formação institucionalizado se organizou de forma dicotômica, formando desse modo os professores polivalentes, que atuam na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e os especialistas, que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011). Essa separação na formação dos professores resulta em tensões e dificuldades na reorganização desse sistema formativo.

A formação de professores no Brasil tem passado por longo processo de mudanças, que vem se formatando desde os anos de 1930 com os Pioneiros da Educação. Cabe lembrar que esse processo formativo para os professores, acompanha a história da educação no Brasil, marcada por descaso desde a chegada dos portugueses nessas terras. Desse modo, somente nos anos de 1950 verificamos a expansão da escola e também de um processo insipiente da formação dos professores, com alguns estudos de cursos pedagógicos.

Segundo Gatti *et al.* (2019, p. 23):

As escolas normais de nível primário e secundário, mais tarde agregadas ao ensino médio, desempenharam papel importante na formação dos professores para os primeiros anos da educação básica durante o século vinte, até o momento em que, após a promulgação da Lei no 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) que propôs que a formação dos professores fosse feita em nível superior, elas começam a ser extintas. Seu currículo também sofreu mudanças nesse período de tempo, uma delas a criação de habilitação para a educação infantil, e outra, já nos anos setenta, a transformação de todo o curso como apenas uma habilitação do ensino médio geral, com redução em seu currículo de vários aspectos formativos relativos à formação de professores para atuar nos primeiros anos da educação básica, (...).

Num período mais recente, após os anos de 1980, que se configura a política de formação de professores dentro de uma proposta de qualificar professores com o ensino superior para atuarem na educação básica. Uma das ações foi o curso do Centro Específico de Formação do Magistério (CEFAM), em nível médio. Pós o processo de mudanças políticas no

cenário brasileiro, pode-se confirmar que também a política educacional ganhou outra dimensão.

O resultado desse processo (abertura política, organização de diversos setores sociais), culmina na área educacional na promulgação da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 nomeada de Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB). Como segue o Artigo 62:

**Art. 62.** A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 2017, p. 22).

A formação dos profissionais da educação tem um significativo avanço, pois ela indica que os professores para atuarem na educação básica, deve ter no mínimo nível superior, englobando também, os que atuam na Educação Infantil. Além disso, a lei também indicou que no prazo de uma década após sua promulgação só seriam admitidos profissionais com Licenciatura Plena.

Nesse acerto, o país dá um salto qualitativo no que diz respeito a formação dos professores, entretanto, a lei não foi suficiente para equalizar todos os dilemas educacionais nas diversas e distintas regiões brasileiras e, mesmo pós vinte anos dessa lei, há ainda nos rincões do Brasil especialmente, nos estados com menos recursos, registros de professores leigos atuando em salas de aulas nas séries iniciais especialmente.

Nesse contexto da política educacional brasileira, o cenário que se formou a partir dos anos 2000, foi o delineamento da política nacional de formação de professores, bastante pautada pela “vontade” de construir o sistema nacional de educação e com isso aumentar via responsabilidade do poder público o desenvolvimento da carreira do magistério num processo de formação qualificada que permitisse a “afirmação da identidade da profissionalidade e da profissionalização dos professores” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 49).

Desse modo, a legislação vigente, como a Resolução nº 2, de 01 de julho de 2015<sup>27</sup>, que 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 e, dentre o conteúdo da resolução, chama a atenção a “costura” pretendida com os outros documentos que definem e normatizam a educação brasileira como as Diretrizes Curriculares Nacionais, o Sistema Nacional de Avaliação da

---

<sup>27</sup> Cf. (BRASIL, 2015a).

Educação Superior (Sinaes), além do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), do Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) numa clara demonstração da necessidade de articulação da legislação com os órgãos que executam as ações educacionais.

Em seu Artigo 2, o documento define que:

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo. (BRASIL, 2015a, p. 9).

Nesses termos, fica evidente que um ponto importante no que se refere à docência é que a mesma não pode ser vista apenas como ação pessoal voluntária, caracterizada como dom pessoal. Ao contrário, é importante ressaltar sempre que essa profissão exige uma intenção e esta se constrói no processo formativo formal que o profissional da educação está inserido, qual seja, a formação de professores/as.

No Artigo 3, do mesmo documento, outra concepção importante para a compreensão da política de formação de professores é demonstrada pelo parágrafo que se segue:

§ 1º Por educação entendem-se os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino, pesquisa e extensão, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas relações criativas entre natureza e cultura. (BRASIL, 2015a, p. 9).

O documento também define o que é a Educação, e para o processo de formação de professores, essa definição contempla uma gama de ações na qual o professor está intrinsecamente envolvido, que não se limita às paredes da sala de aula. Portanto, o que é importante frisar é que a formação de professores também passa pelo percurso político e social que este sujeito está inserido, mesmo por alguns momentos ele não sendo atuante em distintos movimentos de sua categoria profissional.

Esse parágrafo do documento vem salientar que a formação é técnica, política, social e cultural, sendo esses os elementos necessários para uma formação que almeja qualidade na educação. Se um desses falta no processo formativo do professor, possivelmente ele terá dificuldades na atuação prática. Pois o professor é constituído disso tudo, ele é um sujeito

histórico e político, permeado por todo o contexto e realidade da sua existência, que define essa sua identidade.

É nesse cenário que o Ministério de Educação (MEC) vai adotando atos para viabilizar a formação de professores e, desde o início dos anos 2000 tem tomado algumas medidas para viabilizar a concretude da legislação vigente no que diz respeito a ter todos os professores com formação superior.

Entre avanços e retrocessos, mais recentemente a Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de Dezembro de 2019, apresenta um novo delineamento para a formação inicial de professores atrelando-a à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Assim como consta no referido documento em seu Art. 2º:

Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciado, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral. (BRASIL, 2019b, p. 2).

Verifica-se com a Resolução um novo desenho para a formação inicial de professores, pautado no pragmatismo e no aligeiramento da formação sintonizada unicamente com a BNCC. Portanto, a proposta de formação contida na Resolução CNE/CP Nº 2/2019 e no Parecer CNE/CP n. 14/2020 expressam a materialização da reforma empresarial no campo da formação de professores configurando um retrocesso na concepção de formação de professores com o alinhamento estrito à BNCC da Educação Básica e imponto às escolas e seus profissionais um currículo mínimo estabelecido por ano/disciplina, com a retomada de proposições já superadas na década de 1990, pós-LDB, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Nesse bojo da formação de professores/a, apresenta-se também cursos de licenciaturas marcados como curso de formação em serviço, que vem ganhando forma e se ampliando. A ação com maior visibilidade nesse formato, são os cursos via Universidade Aberta do Brasil (UAB)<sup>28</sup>, no entanto as licenciaturas específicas – como a do Campo e a Indígena - tem também esse caráter de formação em serviço, que vem no sentido de resolver os dilemas daqueles professores que estão em situações regionais mais precarizadas. Como afirmam Gatti, Barreto e André (2011, p. 247):

---

<sup>28</sup> O Sistema Universidade Aberta do Brasil foi instituído pelo Decreto 5.800 de 08 de junho de 2006, objetivando "o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País", cuja meta se volta a contribuir com a política de formação de professores.



Não há, porém, clareza sobre se os resultados a que esse modelo pode chegar são os que mais favorecem as transformações nos padrões educacionais da população a que se almeja, uma vez que estes estão profundamente imbricados com fatores de ordem cultural, social e econômica e que um modelo reducionista de gestão das políticas públicas não tem condições de dar conta.

Nesta realidade, as respostas governamentais se chocam com a legislação, pois os programas anunciados pelo MEC precisam ser efetivos para dar conta da tamanha complexidade da realidade geográfica, regional e cultural do país, desse modo, elas se apresentam frágeis na sua execução, sem ainda considerar toda os arranjos políticos entre os entes federados para dar conta de implementar uma política educacional efetiva com qualidade social.

Diante dessa conjuntura, o trabalho docente ganha novos ajustes, pois a formação do professor passa então a ser qualificada, com a exigência de uma formação específica que são os cursos de licenciaturas. Estes, por sua vez, também sofrem alterações para incorporar essa nova formatação que efetivou mudanças nos currículos desses cursos e da estrutura pedagógica via a Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), além do programa Universidade para Todos e as mudanças do Financiamento Estudantil no período de 2008 a 2012, que abarcou um grande segmento social que esteve por longo período alheio ao acesso ao Ensino Superior.

Os cursos de formação de professores sofrem aumento considerável de matrículas, além de modificações nas disciplinas ofertadas (como as optativas, o aumento da carga horária do Estágio como componente curricular), nesse último período dos anos 2000, especialmente, os cursos de Pedagogia (Gatti, 2010), o que gera modificações reais na constituição e na construção da profissão docente. Requerendo que os professores sejam comunicativos e com novas competências para que dê conta também da reorganização do modo de produção.

Segundo Imbernón (2010, p. 24):

Tudo isso implica considerar o profissional de educação como um agente dinâmico cultural, social e curricular, que deve ter a permissão de tomar decisões educativas, éticas, morais, desenvolver o currículo em um contexto determinado e elaborar projetos materiais curriculares em colaboração com os colegas, situando o processo em um contexto específico controlado pelo próprio coletivo.

No entanto, para a construção e constituição de sua profissionalidade o professor deve acima de tudo buscar romper com o modelo tecnicista, generalista que se mantém em pauta, assim, se faz necessário a construção alternativa de um modelo que se volte para a construção

cooperativa que busque mudanças sociais profundas e reais para a sociedade marcada por forte desigualdade social. Como indica Imbernón (2010, p. 28):

Ser um profissional da educação significará participar da emancipação das pessoas. O objetivo da educação é ajudar a tornar as pessoas mais livres, menos dependentes do poder econômico, político e social. E a profissão de ensinar tem essa obrigação intrínseca.

Portanto, a profissão professor está ligada diretamente ao seu papel social, que por sua vez se relaciona com o mundo do trabalho, sendo por isso enviesado pelo contexto nas suas múltiplas dimensões não sendo este então, um conceito neutro, mas ao contrário, é definido por questões também de ordem ideológicas. A esse respeito aponta Roldão (2007, p. 96):

Tal processo de profissionalização não é, contudo, linear nem unidireccional. Como sublinha Nóvoa (1995, p. 21), alternam na história dos professores desde o século XIX períodos de profissionalização e desprofissionalização, pautados por conflitos de interesses e actores: “A afirmação profissional dos professores é um percurso repleto de lutas e de conflitos, de hesitações e de recuos. [...] A compreensão do processo de profissionalização exige, portanto, um olhar atento às tensões que o atravessam”.

Outro elemento importante para a compreensão da profissão docente é que a competência não é apenas técnica, pois este profissional, como já apontado, interage sistematicamente com uma prática coletiva em função da transformação social que busca alcançar. Pois a educação transforma os educandos e estes com visões de mundo ampliadas tendem a ter valores éticos e não apenas morais, mudando assim, mentalidades, comportamentos e normas sociais. “Assim, será necessário formar o professor na mudança e para a mudança” (IMBERNÓN, 2010, p. 35).

Na sociedade atual, globalizada, os cursos de formação de professores/a devem proporcionar as condições para que os sujeitos em formação consigam desenvolver reflexões e pesquisas acerca da realidade vivida, tanto da sua prática profissional quando da sociedade. O professor deve ser dotado de conhecimentos teóricos que permitam o vínculo com essa realidade social como parte dela.

Nesse sentido, a Resolução N°2/2019 apresenta que:

Art. 16. As licenciaturas voltadas especificamente para a docência nas modalidades de Educação Especial, Educação do Campo, Educação Indígena, Educação Quilombola, devem ser organizadas de acordo com as orientações desta Resolução e, por constituírem campos de atuação que exigem saberes específicos e práticas contextualizadas, devem estabelecer, para cada etapa da Educação Básica, o tratamento pedagógico adequado, orientado pelas diretrizes do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Parágrafo único. As licenciaturas referidas no caput, além de atender ao instituído nesta Resolução, devem obedecer às orientações específicas estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais de cada modalidade, definidas pelo CNE. (BRASIL, 2019b, p. 9).

A referida Resolução apresenta em seu texto apenas o Art. 16 —, que trata das licenciaturas conhecidas como específicas e ela apresenta duas orientações, uma que consta, como já dito anteriormente, o atrelamento da BNCC, e outra que são as Diretrizes Curriculares Nacionais. Para os cursos de formação específicos fica uma proposta dúbia, não há, portanto, clareza em como tratar a formação de professores/a para atuar nessas modalidades de ensino.

Esses são os novos parâmetros que devem constar na formação dos professores/a, pois observando, analisando, intervindo diretamente na realidade a mudança ocorre. A formação de professores/a, desse modo, não se isola no conhecimento adquirido nos bancos universitários, ela se realiza principalmente na avaliação constante da própria prática docente.

É nesse contexto que buscamos discutir o processo formativo da Licenciatura em Educação do Campo. Acreditamos que a formação inicial dos professores nessa modalidade, com os tempos e as realidades vivenciadas no campo, estabelece novos paradigmas, que buscam superar a formação tecnicista, em grande parte minimalista e, segundo Freitas (2007, p. 1208) se configura “no âmbito das reformas do Estado e subordinado às recomendações dos organismos internacionais”. Esses cursos, por sua vez, têm sido alvos constantes de políticas de desvalorização da profissão, de poucos recursos em áreas como a educação, pesquisas e cultura, além de inúmeros problemas de ordem estruturais e físicos que as universidades e escolas enfrentam cotidianamente.

Desde o processo de reestruturação do capital nos anos das décadas de 1970, as políticas educacionais têm se reorganizado em função das novas organizações que são operadas para estabilizar a economia mundial. Desse modo, as escolas vão se adaptando às novas ações, executando projetos e programas que são oriundos do órgão central e que fazem parte dos acordos mundiais e, por isso, devem ser executados pelos estados consignatários. Dentre esses programas, o Brasil assumiu a proposta do Plano de Desenvolvimento do Ensino, como um programa guarda-chuva que irradiou vários outros que realizam nas unidades escolares.

Ainda nessa direção, Freitas (2007, p. 1204) afirma:

A necessidade de uma política global de formação e valorização dos profissionais da educação que contemple de forma articulada e prioritária a formação inicial, formação continuada e condições de trabalho, salários e carreira, com a concepção sócio-histórica do educador a orientá-la, faz parte das utopias e do ideário de todos os educadores e das lutas pela educação pública nos últimos 30 anos. Contudo, sua realização não se materializa no

seio de uma sociedade marcada pela desigualdade e pela exclusão próprias do capitalismo. Entender estas amarras sociais é importante para que não criemos ilusões de soluções fáceis para os problemas da educação e da formação.

Reconhecer os desafios postos torna-se fundamental para que a universidade mantenha a sua autonomia didática e científica na elaboração de seus projetos que mantenham e valorizem a sólida formação teórica de base, científica, nos fundamentos das Ciências da Educação e nas teorias pedagógicas dos cursos de formação de professores.

Com a expansão das novas tecnologias, com as novas demandas da sociedade, as competências exigidas pelo mundo do trabalho que são referendadas pelo fazer pedagógico, acabam por pensar uma educação que esteja alinhada ao mundo tecnológico e que estimule a formação dos sujeitos para estarem no mundo do trabalho com esses domínios.

Lidar com as novas linguagens e compreender as novas formas do trabalho material é um desafio que está posto para todos os educadores. A tecnologia é uma realidade que impregna nossas vidas e a escola se defronta com o desafio de um trabalho pedagógico voltado para as habilidades necessárias ao entendimento dessas novas relações. A tecnologia não pode ser vista, entretanto, como um valor em si mesmo, mas como o sentido de totalidade do homem e de uma educação sustentada na realidade (FREITAS, 2007, p. 1214).

Nesse contexto, os projetos pedagógicos e curriculares dos cursos de formação inicial de professores vão se modificando, no sentido de se adequarem às novas exigências do mundo globalizado. É importante compreender que os projetos pedagógicos se fazem na escola (ou na instituição de ensino superior), espaço este, também marcado por contradição, tensão e interesses nem sempre comuns.

Segundo Vasconcellos (2009, p. 17):

O Projeto Político-Pedagógico é o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se objetiva na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar, a partir do posicionamento quanto a sua intencionalidade e de uma leitura da realidade. Trata-se de um importante caminho para a construção da identidade da instituição. É um instrumento teórico-metodológico para a transformação da realidade.

É a partir do conceito apresentado por Vasconcellos que buscamos compreender a construção do Projeto Político Pedagógico, ele precisa necessariamente ser uma elaboração coletiva, pois, só assim, as possibilidades de acertos no desenvolvimento pedagógico têm maiores condições de darem certo, já que sua abrangência passa pelo conjunto dos sujeitos da escola, não deve e nem pode ficar sua elaboração, restrito apenas a alguns.

Importa ainda salientar que há uma intencionalidade e esta não é neutra, ela é política, expressa uma visão de mundo e o desejo de mudança ou não, deste. Assim, ele vai se materializando no currículo, na prática docente, na bagagem cultural do professor, nos referenciais teóricos e epistemológicos e na avaliação adotados pelo conjunto da escola.

O conjunto de conceitos que consta no projeto pedagógico, impõe a ele uma característica de movimento, portanto, ele não é algo estático, pronto e acabado. O tempo todo ele deve ser reavaliado e reinventado, isso é basilar para ele ser um instrumento de transformação, porém, as mudanças que ele sofre deve ser para qualificar socialmente a escola, e não apenas para mantê-la como um espaço de reprodução do conhecimento, como nos fala Althusser (1987).

Dentre as finalidades do PPP, Vasconcellos (2009, p. 21), indica:

Fortalecer o grupo para enfrentar conflitos, contradições e pressões, avançando na autonomia (“caminhar com as próprias pernas”) e na criatividade (descobrir o próprio caminho); Colaborar na formação dos participantes.

Desse modo, o PPP deve ser visto também como instrumento de fortalecimento da autonomia da escola e do grupo social com o qual a instituição estabelece uma relação direta, no caso da Educação do Campo, ou especificamente, do curso de Licenciatura da Educação do Campo. Assim, é primordial ter esse documento como um eixo articulador entre o conhecimento produzido na escola ou universidade e a comunidade camponesa.

Nessa perspectiva, o PPP deve ser compreendido no seu papel político, mesmo que atualmente a opção tomada pela universidade, através da Pró-reitora de Graduação e, portanto, da orientação dada pelos gestores da pasta da educação via MEC, tenha sido pela nomenclatura Projeto Pedagógico Curricular (PPC), esta denominação traz em seu conteúdo, uma proposta de neutralizar a questão primeira do ato pedagógico, que é a ação política. A neutralidade pretendida na ação educativa, está muito em voga no Brasil, nos últimos anos, desde o golpe político midiático de 2016 o país passa por um retrocesso na ordem política, econômica, social e cultural, o que causa um efeito desmoralizador e um desmonte das instituições de educação básica e superior. Essas proposições são engendradas por agentes governamentais e pelo desmantelamento proposital da educação e cultura.

Essa mudança, portanto, para a nova nomenclatura PPC tem uma função ideológica claramente posta, a do esvaziamento de discussões que visualize demandas e caminhos para a transformação da escola (resultando em transformações sociais), bem como o desmantelamento das representações da categoria de trabalho (sindicatos, associações e outros) e, por fim, a

manutenção da racionalidade técnica, fechada nela mesma. Para tanto, “O projeto (Pedagógico Curricular) é um **instrumento de luta!**” (VASCONCELLOS, 2009, p. 21, grifo nosso).

A propositura do PPC, da LEDUC, se coloca como alinhado ao movimento maior, que é a Educação do Campo, que se mantém num processo de luta e resistência no campo de disputas ideológica e educacional engendradas nas proposições encaminhadas pelo governo federal. Esse movimento pode ser percebido, como evidenciado anteriormente, por meio dos objetivos gerais e específicos do curso de formação inicial de professores da LEDUC, quando em vários momentos o documento retoma a importância e a valorização do campo como espaço de construção de conhecimento. O que está também indicado pela proposta é a formulação de um paradigma com clara concepção da Educação do Campo e todos os seus processos formativos como instrumento para as mudanças de valores da sociedade atual.

Fica evidente também, a construção da autonomia da escola e a contribuição que essa instituição pode repassar aos povos do campo para que estes construam também autonomia para viver, trabalhar, produzir conhecimentos e ressignificar outros que valorizem a identidade da vida do campo.

No que diz respeito aos conteúdos curriculares, destaca-se as seguintes considerações do PPC/LEDUC (2014, p. 18, grifo nosso):

- Considerando a necessidade de formação de professores para atuarem nas escolas do campo, é de fundamental importância **oportunizar aos acadêmicos o desenvolvimento de práticas educativas voltadas à construção de competências a partir da integração dos saberes, em todas as suas dimensões** conceituais, procedimentais e atitudinais, **permitindo ao egresso apropriar-se de técnicas aplicáveis na educação escolar e na vida do campo.**
- Considerando que a ênfase do curso está nas questões agroecológicas, **as especificidades dos conhecimentos das ciências da natureza, dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos contribuirão para a formação de um profissional comprometido com a escola do campo e com um campo sustentável.**

O intuito na elaboração do PPC, no dado momento histórico e político-social pelo qual se vivia nos idos de sua implantação na LEDUC, foi a busca pela construção de uma proposta formativa que respondesse às exigências e necessidades sociais na atualidade. A relevância da presente pesquisa consistiu também na verificação, por meio da ótica dos atores sociais que operacionalizaram a sua implementação, dos desafios, das lacunas e das novas demandas que o atual momento nos coloca para pensar a formação inicial de professores.

### 3.2 EDUCAÇÃO DO CAMPO: DA AGENDA GOVERNAMENTAL À SUA IMPLEMENTAÇÃO

Entre os anos de 1990 e 2000 foi possível acompanhar na conjuntura brasileira mudanças políticas e culturais que resultaram no alargamento da participação social de atores não governamentais, mas de grupos de pressão que corrobora em certa medida na elaboração das políticas sociais.

Nesse sentido, torna-se importante compreender o que são as políticas públicas, por quem são elaboradas, pensadas e efetivadas. Rua (2013a, p. 3) aponta que não se tem um consenso entre os pesquisadores dessa temática, que “[...] em busca da resposta, deve-se ter em mente que o conceito é impreciso, admite muitas definições e algumas polêmicas”. É preciso compreender a política educacional como parte da política social e da intervenção estatal, mas ela não se limita a essa única esfera e deve ser vista dentro da complexidade de sua formulação. Para Martins (2014, p. 14):

O Estado é frequentemente confundido com o governo, o que pode levar a análise equivocadas. Em primeiro lugar, porque se ocupa uma das posições institucionais do poder, por determinado período – limitado, quando se trata de uma democracia - e não representa sequer o conjunto do poder, repartido entre os poderes Executivo, Legislativo e Judiciário. E, todos os poderes interferem na formulação ou implementação das políticas públicas, mesmo o Judiciário, que em última instância assegura os direitos cuja efetividade é instrumentalizada pelas políticas públicas. É cada vez mais presente o debate acerca da chamada judicialização da política, e, portanto, das políticas públicas.

Ao se tratar do contexto brasileiro, o nosso sistema garante o federalismo cooperativo entre as esferas do poder Executivo, Legislativo e o Judiciário, bem como entre os entes federados estados, municípios e união. Cabe ainda ressaltar que a sociedade civil, composta por uma gama de agentes sociais que se organizam em diversos movimentos desde Organizações não governamentais até movimentos populares de massa. Esse grupo social, em suas distintas entidades representativas, tem cada vez mais participado do ciclo das políticas, assim tem atuado na formulação, implementação e no controle das políticas públicas.

Concordamos também com Rua (2013) ao indicar que as políticas públicas devem ser analisadas no contexto da sociedade moderna, afirmando que:

As sociedades modernas têm, como principal característica, a diferenciação social. Isso significa que seus membros não apenas possuem atributos diferenciados (idade, sexo, religião, estado civil, escolaridade, renda, setor de

atuação profissional, etc.), como também possuem ideias, valores, interesses e aspirações diferentes e desempenham papéis distintos no decorrer da sua existência. Isso faz com que a vida em sociedade seja complexa e compreenda diferentes padrões de interação: cooperação, competição, conflito. (RUA, 2013a, p. 5).

Portanto, é neste contexto conflituoso que a sociedade organizada de diversas maneiras busca imprimir suas necessidades tendo ora avanços, estagnação e retrocessos na garantia dessas aspirações. Assim, são elaboradas as políticas que também se apresentam com interesses próprios do governo, de outros setores e dos distintos sistemas como educacional, político, econômico, cultural, jurídico etc.

Buscando compreender como se dá o processo de formulação e implementação da política pública, nota-se que ela se efetiva como “[...] um ciclo de vida de uma política” (VIANA, 1996, p. 6). Daí a necessidade de olhar para os atores governamentais e não governamental, que ainda, segundo Viana (1996, p. 6):

Na verdade, trata-se de um esforço para explicar a difícil interação de intenções, construídas na fase de formulação de políticas, e ações, presentes na fase da implementação – isto é, o processo contínuo de reflexão para dentro e ação para fora, tão comum na rotina pública. De outra parte, tais modelos ensejam a discussão sobre a difícil e complexa relação entre o meio social, político, econômico e o governo (ou melhor, ação governamental), em todas as fases das políticas públicas - em síntese, sobre a relação que se estabelece entre atores governamentais e entre atores governamentais, e não governamentais no processo de “fazer” política.

Dessa maneira, o ciclo de vida das políticas são as fases pelas quais ela se desenvolve, sendo: a agenda, formulação, implementação e avaliação. Os autores que abordam essa temática se diferenciam quanto à ordem de ciclo e até mesmo suas terminologias. No entanto, eles apontam para a análise das políticas públicas dentro de um espaço de tempo que vai do surgimento até o fim, ou seja, do seu nascimento (como surge) até a sua avaliação, que se caracteriza como a última etapa do ciclo de políticas. Portanto, não há uma linearidade e rigidez nas fases do ciclo de políticas, já que há um entrelaçamento entre essas etapas.

Nesse interim e, por compreender que a sociedade é dinâmica e não estática, a participação dos atores não governamentais se dá em meio a muito conflito e tensões entre a sociedade e o Estado, e até mesmo dentro do próprio Estado. Desse modo, um mandato com viés democrático, supõe ações governamentais que ampliam a participação popular através de mecanismos institucionais que permitem através de consultas e outras formas, que ela se faça presente nos processos decisórios incorporando suas demandas e/ou aquelas que vão ao encontro de seu interesse.



Partindo da análise do ciclo da política, a primeira fase a ser entendida é a agenda, ou seja, as políticas públicas nascem antes de serem implementadas e a partir de um problema e/ou de uma necessidade que os atores governamentais passam a definir quais os temas terão ou não prioridade. Essa fase inicial tem sido pouco explorada, e é preciso compreender o porquê da prioridade elegida pelos governantes e as mudanças sofridas por elas. Para Kingdon (2006a, p. 221):

De uma maneira bastante simplificada, podemos considerar que a formulação de políticas públicas é um conjunto de processos, incluindo pelo menos: o estabelecimento de uma agenda; a especificação das alternativas a partir das quais as escolhas são feitas; uma escolha final entre essas alternativas específicas, por meio de votação no Legislativo ou decisão presidencial; e a implementação dessa decisão.

Assim, a agenda precede a formulação e a implementação, esta não se dá de forma aleatória, daí mesmo a importância da agenda para a tomada de decisão, formulação e a implementação, as agendas dessa maneira não são estáticas, elas sofrem mudanças e variações em função dos acordos, dos contextos políticos, econômicos, sociais e culturais.

Ainda, para o autor Kingdon (2006a, p. 222):

A agenda, como eu a concebo, é a lista de temas ou problemas que são algo em dado momento de séria atenção, tanto da parte das autoridades governamentais como de pessoas fora do governo, mas estritamente associadas às autoridades.

Desse modo, a agenda tratada aqui é a agenda de governo, e por isso ela não é determinada apenas pelo executivo, mas o conjunto da organização governamental corrobora na decisão de problemas e alternativas que se tornam políticas públicas. Assim, as agendas vão se especializando por dentro das áreas como exemplo, saúde, educação, surgem problemas micros, mas que são parte desse sistema macro e que ganham prioridade.

Quando pensamos a Educação do Campo e como ela se torna ponto de pauta da agenda do governo Lula, a compreendemos dentro dessa definição posta por Kingdon. Ela se apresenta dentro da especialização da agenda da educação, e ganha prioridade por já fazer parte do contexto das políticas educacionais.

Importa ressaltar que em 2001 já havia sido aprovado o Parecer nº 36, de 04 de dezembro de 2001 (BRASIL, 2012a) pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Em 2002, fora aprovada a Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002 (BRASIL, 2012a), instituindo

as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Isso explica o acúmulo dos movimentos sociais por uma educação diferenciada, o que também corroborou para que, nos anos que se seguiram o governo Lula, o diálogo com essa pauta tenha se alargado, levando o MEC a constituir setores próprios para tratar da Educação do Campo.

Esse processo corrobora para que os movimentos sociais de luta pela terra, enquanto atores não governamentais, ampliem o diálogo com o Estado, o que foi determinante para garantir que parte de seus anseios chegasse à agenda governamental.

As agendas governamentais, portanto, são definidas a partir de um conjunto de situações que, segundo Kingdon (2006b, p. 227) tem-se concentrado em três explicações: problemas, política e “participantes visíveis”.

Parece-nos pertinente que a Educação do Campo ganha novas dimensões quando os governantes passam a ter retorno daquela legislação já existente, ou seja, o problema já estava posto pela sociedade, não foi, portanto, uma demanda consolidada a partir de participantes visíveis que são os agentes do Estado, expressa que:

O grupo de atores visíveis, aqueles que recebem considerável atenção da imprensa e do público, inclui o presidente e seus assessores de alto escalão, importantes membros do Congresso, a mídia (...). Descobrimos que o grupo de atores visíveis define a agenda, enquanto o grupo dos atores invisíveis tem maior poder de influência na escolha de alternativas. (KINGDON, 2006b, p. 230).

E o autor continua:

Esses participantes relativamente invisíveis formam comunidades de especialistas que agem de forma mais ou menos coordenada. (...) Cada comunidade é composta de pessoas alocadas nos vários setores do sistema, que potencialmente seguem orientações e possuem interesses bastante diversos, mas que compartilham uma mesma condição: a de especialistas em questões daquela área em particular. (KINGDON, 2006b, p. 231).

Esses participantes invisíveis colaboram na confecção das agendas e, eles são importantes, pois são os especialistas das diversas áreas. Assim, a educação do campo, já com um grupo de especialistas do tema, aproveita a possibilidade de alcançar melhorias na educação escolar para os sujeitos que vivem e trabalham no campo brasileiro.

Segundo Subirats (2006, p. 206):

Así, los grupos organizados representativos de intereses sociales, los partidos políticos, los sectores influyentes del aparato burocrático, los “creadores” de opinión, las acciones de protesta de los sectores afectados por la posible actuación, la opinión informada, etc., pueden, todos ellos, intervenir en esse

trânsito delicado entre surgimento de la cuestión y “encaramamiento” al programa a agenda de actuación pública<sup>29</sup>.

Nesse sentido, estavam abertas as janelas para que houvesse a junção da política para abarcar determinadas ações governamentais, essa ideia vai ao encontro do anunciado por (KINGDON, 2006b, p. 236), “Uma janela aberta para políticas públicas constitui uma oportunidade para que os defensores de uma determinada causa ofereçam suas soluções, ou para chamar atenção para problemas que considerem especiais.”

Dentro desse contexto, a Educação do Campo foi ganhando visibilidade tornou-se finalmente uma política pública, com o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010<sup>30</sup>, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

No que se refere a etapa da formulação, os pesquisadores desse campo apresentam posturas e metodologias diversas, no entanto, o que apresentam em comum está diretamente ligado aos atores sociais, assim, se voltam em saber quem são os formuladores, suas características e força política. Indicam que esse processo não é linear, mas pautado por conflitos, revelando o processo dialético, irracional que a política pública imprime.

A formulação da política prescinde de informações, dados, e outros elementos para tornar-se uma ideia, um projeto ou uma ação governamental. Daí a necessidade dos formuladores e implementadores terem clareza e conhecimento dos problemas a serem atingidos.

Ainda, a autora Viana (1996, p. 15):

Em relação ao comportamento dos “fazedores” de política, podem-se distinguir os seguintes valores: políticos, de organização, pessoais, governamentais e ideológicos. [...]. Os “fazedores” oficiais de política são legisladores, executores, administradores e juízes[...]. Assim, os “fazedores” oficiais seriam o Executivo e o Legislativo, e as agências administrativas e as cortes do Poder Judiciário. Os participantes não-oficiais ou “fazedores” não-oficiais seriam os grupos de interesses, os partidos políticos (correspondendo a interesses agregados) e simples indivíduos (a que se referia Lindblom em sua recomendação de que os indivíduos têm o direito de ser ouvidos e os oficiais, a obrigação de ouvir).

---

<sup>29</sup> Assim, os grupos organizados que representam os interesses sociais, os partidos políticos, os setores influentes do aparato burocrático, os “criadores” de opinião, as ações de protesto dos setores afetados pela possível atuação, a opinião informada etc., podem, todos eles intervir nesse delicado trânsito entre o surgimento da questão e o “empoleiramento” do programa para a agenda de ação pública (SUBIRATS, 2006, p. 206, tradução nossa).

<sup>30</sup> (BRASIL, 2012a).

Dessa maneira, a formulação da política também se dá num cenário de conflitos e interesses, há aí um espaço para a concretização dos *lobbies*, acordos, os meandros do poder, ou seja, o jogo de interesses entre a sociedade e o Estado e dentro do próprio governo. E assim, as políticas formuladas sofrem alteração e algumas são ou não implementadas muito em função desse “fermento”, que faz ou não o bolo crescer.

Assim, para Rua (2013b, p. 3):

A rigor, uma decisão em política pública representa apenas um amontoado de intenções sobre a solução de um problema, expressas na forma de determinações legais: decretos, resoluções, etc. Nada disso garante que a decisão se transforme em ação e que a demanda que deu origem ao processo seja efetivamente atendida. Ou seja, não existe um vínculo ou relação direta entre o fato de uma decisão ter sido tomada e a sua implementação. E também não existe relação ou vínculo direto entre o conteúdo da decisão e o resultado da implementação.

São, portanto, essas intenções que se transformam em ação e passam a ser implementadas pelos governos, tornando-se algumas delas políticas públicas. Ainda, segundo a autora:

Primeiramente, a implementação é, em si mesma, um processo de diversos estágios, que visam concretizar decisões básicas, expressas, a seu turno, em um conjunto de instrumentos legais. Idealmente, essas decisões – que correspondem à formulação da política pública – identificam os problemas a serem resolvidos, os objetivos a serem alcançados e o arranjo institucional de execução. A implementação, portanto, compreende o conjunto dos eventos e das atividades que acontecem após a definição das diretrizes de uma política pública, que incluem tanto o esforço para administrá-la como os seus impactos substantivos sobre pessoas e eventos. (RUA, 2013b, p. 4).

E continua:

Na prática, a implementação pode ser compreendida como um conjunto de decisões e de ações realizadas por grupos ou indivíduos, de natureza pública ou privada, as quais são direcionadas para a consecução de objetivos estabelecidos mediante decisões precedentes sobre políticas públicas. Em outras palavras, trata-se das decisões e das ações para fazer uma política sair do papel – onde expressa apenas intenções – e tornar-se intervenção na realidade. Sem implementação, não haveria política pública. (RUA, 2013b, p. 4).

Portanto, como bem enfatizado pela autora, a implementação é a materialização da política pública acontece mediante a necessidade de intervenção na realidade, como a resolução do problema levantando na agenda. E vem acompanhada de reformulação e redimensionamento

quando necessário, sendo que muitas vezes tal situação gera uma confusão na proposta que está sendo implementada.

A ciência política vem pesquisando a implementação da política pública, (RUA, 2013b) para os pesquisadores há um modelo de implementação denominados de Modelo *Top-Down* (modelo de Cima para Baixo) e Modelo *Bottom-Up* (modelo de Baixo para Cima). Como o nome indica, o *Top-Down* inicia com a decisão do governo central entrelaçando o percurso com as relações estabelecidas dentro da burocracia pública. Aqui, se tem um forte apelo ao tecnicismo, pois, como as ações estão tecnicamente bem organizadas, poucos erros são cometidos, há uma racionalidade presente nesse modelo. Segundo a autora Rua (2013b, p. 9) nesse tipo de abordagem:

[...] a responsabilidade por uma política cabe, claramente, aos agentes situados no topo do processo político, e são quatro as variáveis mais importantes: 1. A natureza da política que não pode admitir ambiguidades; 2. A estrutura de implementação em que os elos da cadeia devem ser mínimos; 3. A prevenção de interferências externas; e 4. O controle sobre os atores envolvidos na implementação.

O modelo *Bottom-Up* aponta para uma relação da política pública com os atores envolvidos, assim os pesquisados passam a perceber que a relação não se faz com a burocracia, com a racionalidade e com a precisão técnica, mas sim na relação com o interior das redes implementadoras. Para Rua (2013b, p. 12), “não se trata do simples abuso do poder discricionário pela burocracia: os diversos atores distribuídos na base da sociedade é que formatariam a *policy*”.

Ainda, para a autora Rua (2013b, p. 13):

O Modelo *Bottom-Up* presume que a implementação resulta das ações de uma rede de atores de uma área temática de política pública, os quais começam a executar determinadas ações para solucionar problemas do seu cotidiano. À medida que essas ações têm efeitos positivos, passam a institucionalizar-se, gradualmente, e encaminham-se para os patamares mais centrais e mais altos na estrutura hierárquica governamental, até se transformarem em uma política pública.

Quando pensamos a Educação e a escola em particular, o modelo *Top-Down* se aproxima muito desse espaço. A verticalização com que as políticas educacionais chegam aos contextos formativos (redes de ensino, escolas ou universidades) desafiam os atores sociais na implantação e implementação da política que precisa ser compreendida e ressignificada à luz da realidade sociocultural em que se aplica.

Desse modo Rua, (2013b, p. 13) indica que:

Dessas estratégias é que nascem as soluções adotadas nas políticas públicas. O foco de estudos dessa abordagem [Modelo *Bottom-Up*] recai sobre a rede de atores envolvidos nas atividades da política pública em uma ou mais áreas locais, com suas metas, estratégias, atividades e contatos. No Brasil, seriam exemplos aproximados do Modelo *Bottom-Up*: o orçamento participativo; o processo de implementação da reforma agrária com o auxílio do MST; a estrutura do SUS, na qual a formulação começa nos Conselhos Municipais de Saúde para depois alcançar os níveis superiores do sistema político.

A implementação, portanto, ocorre em contextos complexos e, por isso mesmo, nem sempre as ações são efetivamente realizadas e atendem as previsões nascidas na agenda e formulação dos problemas públicos. Com relação à Educação do Campo, verificamos que a realidade das escolas está muito distante dos normativos reguladores, como a legislação e poucas mudanças tem se efetivado na constituição de uma escola que colabore para o enraizamento das culturas camponesas e da melhoria de vida dessa comunidade.

No Ensino Superior, as Licenciaturas em Educação do Campo foram implantadas nas universidades públicas federais, após a participação do Edital de chamada pública ofertado pelo MEC em 2012, e nos permite visualizar os dilemas, as tensões e os avanços da implementação da política pública.

A implementação das Licenciaturas em Educação do Campo em 42 universidades públicas federais pode, por si só, ser considerada como um avanço diante da amplitude do processo de exclusão do acesso à educação a que essa população foi submetida durante longo período histórico do país. No entanto, não se trata apenas do acesso, mas a garantia da permanência (atendendo toda sua organicidade) e da aprendizagem dessa proposta formativa dentro das universidades, na qual há um intenso processo de burocratização que acaba por elitizar o ensino superior.

No que diz respeito aos dilemas, esses cursos funcionam em regime de Alternância, no qual os discentes alternam seus tempos de estudos entre universidade e comunidade. O que se verifica é que a organização das instituições de Ensino Superior nem sempre respondem a contento à implementação dessa política. Em alguns casos, os sistemas universitários não estão preparados para um calendário específico e diferenciado daquele geral, a organização e o suporte para o desenvolvimento pedagógico dos cursos não são atendidos dentro do setor administrativo, a não ser mediante o embate entre as partes.

Nesse sentido, a implementação demonstra qual é o entendimento dos implementadores acerca da política pública e os problemas que essa fase abarca está ligada a tal situação, pois, pensar que esses estão ou não compreendendo tal ação governamental, se estão satisfeitos ou não em seus postos, são variáveis que não devem ser desconsideradas. Isto posto, se confirma

a concepção de que a política pública não é apenas racional. E dentro dessa dinâmica é preciso compreender, portanto quem são esses atores implementadores e em qual cenário estão inseridos.

### 3.3 EDUCAÇÃO DO CAMPO: SUBSÍDIOS PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

O movimento pela Educação do Campo, no decorrer de suas lutas e conquistas, foi ampliando o seu desejo de melhorar de fato as escolas do campo. Nesse sentido, se tornou necessário pensar a formação dos professores para atuar nesses espaços escolares. Assim, em diversas universidades públicas federais, através do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária/PRONERA, formou-se nestes 20 anos de existência, milhares de sujeitos, sendo responsável por formar desde a alfabetização até o ensino superior mais de 192 mil camponeses, segundo dados do IPEA de 2015.

A crescente necessidade de concretizar a escola do campo, fez com que fosse gestada a Licenciatura em Educação do Campo. Do ponto de vista político, essa licenciatura amplia a responsabilidade do Estado em acolher as demandas oriundas dos movimentos camponeses por uma Educação do Campo e o obriga a saltar as ações políticas da esfera de programas para uma política educacional.

Nascem, então, as primeiras experiências no Brasil da Licenciatura em Educação do Campo com os projetos pilotos nas Universidades Federal de Minas Gerais/UFMG, Brasília/UNB, da Bahia/UFBA e do Sergipe/UFS. Segundo Antunes-Rocha *et al.* (2011, p. 19):

A proposta visava estimular nas universidades públicas a criação de projetos de ensino, pesquisa e extensão no âmbito da formação de educadores para atuação com as populações que trabalham e vivem no campo. Nesse sentido, constituía-se como uma ação estratégica e uma experiência ímpar, para assegurar a especificidade da formação na diversidade sociocultural, do direito universal dos povos do campo à educação pública.

Essa proposta trata-se de fomentar uma garantia política aos povos do campo, qual seja, a formação de professores que estão diretamente vinculados àquela realidade e para além, o comprometimento de garantir de fato essa escola que será nova no sentido de trazer reflexões acerca de outros paradigmas que não estão vinculados ao modelo econômico da produção agrícola vigente, e que, por isso mesmo, vem se contrapor à escola rural que é fortemente enraizada nos espaços escolares no meio rural brasileiro.

Nesse cenário, a partir de 2012, através do edital de seleção nº 02/2012-SESU/SETEC/SECADI/MEC<sup>31</sup> (ANEXO C), novos cursos de Licenciatura em Educação do Campo passam a ser ofertados pelas universidades públicas, trazendo ao cenário educacional a consolidação das Licenciaturas do Campo. Dando a conotação de política educacional como disposta no Decreto nº 7.352/2010<sup>32</sup>.

Houve uma articulação nacional para que as universidades federais que ofertaram os cursos de Licenciatura em Educação do Campo, tornassem esses cursos parte de sua matriz curricular. No referido Edital nº 02/2012, a proposta era voltada a três chamadas de vestibular com 120 vagas por área de conhecimento para a docência multidisciplinar, a saber: Linguagens e Códigos; Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza, Matemática e Ciências Agrárias. Ciências Humanas, da Natureza, Matemática e Linguagens.

As instituições de Ensino superior que ofertassem teriam recursos oriundos do Programa Nacional de Educação do Campo/PROCAMPO para a implantação das três primeiras turmas, além de códigos de vagas para quinze docentes e três técnicos administrativos. Posteriormente, as novas entradas de acadêmicos/a deveriam ser realizadas dentro dos trâmites da infraestrutura própria das IFES, ou seja, a Licenciatura do Campo passa a ser parte da matriz orçamentaria da própria universidade, como os demais cursos regulares, consolidando assim, uma política educacional e não apenas mero programa de governo.

No contexto geral, algumas universidades acabaram por não assumir essa licenciatura em sua matriz e, tendo que fechar o curso por falta de recurso financeiro, portanto não abrindo novas ofertas no vestibular. Na UFGD, esse processo ocorreu de forma bastante intensa, pois houve um movimento acertado dos/as estudantes da LEDUC, que ocuparam a reitoria, exigindo abertura do vestibular e a inserção do curso na matriz orçamentada da instituição.

Assim, o trajeto que os movimentos ligados à luta pela terra percorrem é fundamental para compreendermos os paradigmas que pautam a Educação do Campo, contradizendo a escola rural. Esse percurso perpassa a luta pela vida digna no campo, pelo fim do latifúndio e não se encerra em si mesmo, é preciso, portanto, avançar para as questões culturais e sociais. Daí, é salutar pensar a escola para os trabalhadores/a do campo e, por isso mesmo, também é necessário pensar a formação daqueles que atuam como uma das chaves principais dentro da escola, que é o/a professor/a.

---

<sup>31</sup> BRASIL, 2012c.

<sup>32</sup> BRASIL, 2012a.



É nesse sentido que afirmamos que a Licenciatura em Educação do Campo pode contribuir sobremaneira na política de formação inicial de professores/as, já que ela trata principalmente de compreender a realidade específica em que se localiza a escola do campo e, tem como objetivo formar o professor/a não meramente como um bom técnico de conhecimentos científicos de sua área, mas que vai para além, pois imprime um compromisso político de transformação da realidade, pensando não somente no espaço escolar, mas no conjunto da sociedade.

Assim sendo, quando o curso de formação inicial de professores/as garante que ele de fato conheça a realidade em que irá se inserir enquanto educador/a, este sujeito terá condições reais para pensar a prática didática, suas opções teóricas metodológicas para avançar no processo de ensino aprendizagem de seus alunos/as. Ampliar seu horizonte cultural, político e teórico é uma das ferramentas necessárias para a transformação, que tanto se é dito na formação de professores/as, bem como, nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas.

Ora, se a política de formação de professores não dá respaldo suficiente para que estes, ao assumirem a sala de aula, sejam capazes de pensar, repensar e, quando necessário, aplicar as mudanças nas práticas de ensino, a escola não estará cumprindo o seu objetivo já anunciado no PPC, há então uma lacuna que precisa ser também analisada.

Nesse bojo, defendemos que a experiência com a formação inicial de professores através da Licenciatura em Educação do Campo pode apresentar contribuições que venham ao encontro de pensar a formação inicial de professores/as que esteja voltada à realidade concreta das escolas brasileiras, especificamente para as escolas públicas, sendo elas localizadas nos espaços urbanos e rurais diante de seus vários contextos.

Em verdade, isso vai ao encontro do que está estabelecido no Decreto nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências, conforme segue:

Art. 2º. São princípios da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:

II - a formação dos profissionais do magistério como compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais. (BRASIL, 2012a, p. 73).

Ao se tratar da formação inicial de professores pela Licenciatura em Educação do Campo, verificamos que há um tripé na organização dos movimentos sociais que respaldam esse curso, qual seja, - a terra, a escola e a formação dos professores. Nesse sentido, o movimento social (ligado a luta pela terra) foi fundamental para responder ao Estado que a escola e a formação de professores que ele ofertava não estava possibilitando as mudanças necessárias para transformação do contexto camponês. Talvez aqui esteja o cerne da questão, é preciso pensar a formação do professor de forma ampliada não isolada somente na escola.

Isto, como exposto no artigo do Decreto acima, está sendo materializado no processo formativo da Licenciatura do Campo, através de um currículo que visa compreender a realidade da vida dos trabalhadores do campo, os cursos, por exemplo, estão vinculados à proposta da Agroecologia, buscando dessa forma a emancipação política, econômica, social e cultural dos povos do campo.

Desse modo, a formação inicial de professores/as enquanto política nacional, necessita que as licenciaturas voltem suas práticas para a realidade que propõem inserir seus egressos. É preciso que os cursos garantam, como tem feito em sua maioria, o suporte científico, epistemológico, teórico e metodológico, mas precisa ter um apelo político na formação, no sentido de comprometimento de ampliar sobremaneira as questões subjetivas, culturais e sociais que envolvem a vida prática de futuros professores. Este pode ser um elemento chave para a emancipação dos indivíduos e, quiçá, de uma sociedade que busca a melhoria de condições de vida para seus sujeitos.

A política nacional de formação inicial e continuada de professores/as não pode ser um instrumento apenas de manutenção de uma ordem ou de modelos importados para a formação. Há muito, pesquisadores comprometidos com o tema, têm apontado as falhas na formação de professores e, a formação de professores/as não pode se furtar de discutir seus dilemas para também colaborar na superação da crise ética, política, cultural e social que atravessa o país.

Essa temática no Brasil não é recente, desde os anos 1950, as pesquisas têm abordado questões inerentes a esse processo. No entanto, verificamos que a partir do ano 2000, uma nova modalidade de formação de professores/as tem sido implementada nas universidades brasileiras, trata-se dos cursos de Licenciatura do Campo e Licenciatura Indígena. As especificidades destes cursos iniciam em suas nomenclaturas, dando a entender que trabalham preferencialmente com grupos sociais distintos, camponeses e indígenas.

Em relação ao objeto dessa investigação, a Licenciatura do Campo tem como uma das suas especificidades, a metodologia da Alternância, desse modo, organiza as suas atividades

pedagógicas, teóricas-metodológicas, nos tempos e espaço de estudo, que se dividem em: Tempo Universidade (TU) e o Tempo Comunidade (TC).

Desse modo, esse novo processo formativo de professores/a no Brasil, ainda é pouco conhecido em parte do meio acadêmico e nos programas de pós-graduação. Sendo, portanto, um novo campo de investigação que, pelo tamanho de sua complexidade, muito ainda tem para ser explorado. As produções ainda incipientes tendem a crescer, pois também se verifica uma consolidação da política de formação de professores/as.

Nessa perspectiva, a revisão de literatura revela a necessidade e a importância de se ampliar a investigação em torno da temática Licenciatura em Educação do Campo nas produções acadêmicas nas universidades brasileiras.

O estudo também nos dá indicações do quanto se fazem necessários investimentos na área educacional e na formação de professores. Tais investimentos, pensando nos diversos programas de pós-graduação, poderiam contribuir para a realização de pesquisas que visam compreender e analisar as condições dos espaços escolares e da política de formação de professores/as no Brasil. Resultando assim, na valorização do magistério, em uma melhor proposta de formação e, portanto, numa educação com equidade e qualidade social.

## 4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Organizamos a presente seção com o objetivo de apresentar os dados da pesquisa e discutir os resultados com a literatura, nos seguintes termos: pesquisa documental (o que buscávamos e o que encontramos nos normativos nacionais e locais) e a pesquisa de campo (questionário e entrevista narrativa). Tomamos como referencial para esse processo os objetivos delineados para a pesquisa.

Com o intuito de apreender a concepção teórico-prática e cultural da formação de professores/as do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFGD, realizamos a análise do Projeto Pedagógico Curricular (PPC) que se constitui como o normativo local que orienta a implantação e implementação do referido curso de formação inicial de professores/as. Tal documento, traduz tanto as concepções daqueles que o elaboraram e o utilizam quanto as características pretendidas para o futuro profissional da área.

O PPC está organizado em cinco capítulos, além das referências. No primeiro capítulo (Introdução), faz-se um breve histórico da UFGD, sua missão e relevância para o desenvolvimento da região, bem como aponta a necessidade do curso.

No segundo capítulo (Identificação do curso), apresenta-se a organização da estrutura curricular do curso, a carga horária das disciplinas, organograma. Embora apresente um texto bastante detalhado em alguns momentos, a escrita do texto oficial se apresenta confusa, pois as terminologias utilizadas não são padronizadas, o que leva o leitor a problemas com compreensão do documento. Um exemplo, é que em vários momentos são utilizadas a nomenclatura disciplinas e, em outros, componentes curriculares, outro problema aparente é a definição da contagem da carga horária, que é contabilizada em horas relógio e horas aulas, levando a uma informação que pode dar a entender que não cumpre a carga horária mínima necessária para um curso de licenciatura.

No terceiro capítulo (Organização didático-pedagógica do curso), apresenta-se uma descrição das linhas gerais do curso, discutindo os fundamentos norteadores deste, as competências, os princípios éticos, epistemológicos e didático-pedagógicos, os objetivos, bem como o perfil do profissional do curso, além disso, descreve-se toda a organização do currículo do curso, descrevendo os eixos de competência, as atividades, as cargas horárias, a Metodologia da Alternância.

No contexto geral, esse capítulo reafirma as especificidades da Educação do Campo indicando a necessidade de práticas pedagógicas coletivas, interdisciplinares, que buscam a

realidade da vida no e do campo como ponto de partida para a construção do conhecimento. No entanto, o documento não aponta os caminhos para que as práticas pedagógicas dos docentes não se centrem nas disciplinas individualmente, desse pouco se concretiza efetivamente um colegiado que se paute pela construção coletiva da organização e práticas pedagógicas.

No quarto capítulo, faz-se uma apresentação do quadro docente e suas funções, bem como do Núcleo Docente Estruturante, que seria o responsável por cuidar das demandas da organização mesmo do curso, diante de situações que possam ocorrer durante a etapa ou da necessidade de reestruturação da organização do curso.

No quinto capítulo (Infraestrutura), apresenta-se a organização do espaço físico onde o curso está instalado. Porém, por ser um programa educacional recente, dentro de uma faculdade também nova, as estruturas não estão adequadas, embora o prédio físico da faculdade esteja passando por processo de reforma e ampliação. As dificuldades ora apresentadas da questão estrutural passam por questões de espaço físico, como ampliação de sala de aula, laboratório, aumento de número de docentes e técnicos.

A questão estrutural conta com duas grandes dificuldades: uma, de ordem física estrutural, que é o alojamento para os discentes, e a outra, que recai na demanda pedagógica, que é a adequação do sistema acadêmico para atender a Metodologia da Alternância. Para essa demanda, é preciso que a instituição compreenda que é necessário um calendário diferenciado para o curso, já que o mesmo tem tempo distinto em seu percurso formativo, que é o Tempo Universidade (TU) e o Tempo Comunidade (TC). Assim como está preconizado nos documentos normativos da Educação do Campo. Além desses capítulos, há as referências das fontes consultadas para a elaboração do PPC.

A análise do referido documento evidenciou, desde a implantação do curso, sua relação com as experiências realizadas pela instituição em outros cursos que atenderam especificamente sujeitos oriundos do território camponês. Na introdução do documento, que trata da necessidade social do curso, todo um contexto e a legislação que respalda a Educação do Campo está presente, assim, indica:

A Educação do Campo está respaldada legalmente e garante o direito aos camponeses de um sistema de ensino adequado à sua diversidade sociocultural, visando o atendimento das necessárias adaptações de organização, metodologias e currículos que atendam as demandas e interesses dos cidadãos que vivem na área rural. (PPC/LEDUC, 2014, p. 5).

E continuando à frente, o documento reporta à:

Essa legitimação é importante instrumento de pressão e negociação junto aos poderes públicos, especialmente nas instâncias municipais, geralmente mais refratárias à presença e ao protagonismo dos movimentos sociais do campo nas ações de escolarização formal, sendo também relevante força material para a ampliação das experiências inovadoras em curso (MOLINA e FREITAS, 2011 apud PPC/LEDUC, 2014, p. 7). Além disso, a existência de uma base legal para o Estado fomenta a implementação de novas ações e programas educacionais que reconheçam as especificidades sociais, culturais, ambientais, políticas e econômicas do modo de produzir a vida no campo.

O reconhecimento de que as pessoas que vivem no campo têm direito a uma educação diferenciada daquela oferecida a quem vive nas cidades é recente e inovador. Compreende os direitos subjetivos, as necessidades culturais e a formação integral dos mesmos. Adequada ao modo de viver, pensar e produzir dos povos do campo a Educação do Campo quer fazer frente a grandes passivos sociais historicamente herdados, bem como à déficits em políticas públicas. (PPC/LEDUC, 2014, p. 7):

Percebemos que a proposta do PPC era bastante específica, focada num determinado público, e também atendendo uma determinada demanda da própria região onde o curso foi implantado. Observamos que a organização do documento se pautou nos parâmetros legais que orientam a avaliação dos cursos de graduação, conforme identificamos no portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Decorrente a este contexto, a implantação do curso trouxe à tona uma correlação de forças que visivelmente iria gerar tensões dentro da gestão administrativa da universidade. Importa ressaltar que o curso nasce da propositura do MEC, que levaria as universidades um saldo de recursos financeiros na implementação do curso que resultaria em quinze códigos de vagas para docentes e de três vagas para técnicos, que foi bastante interessante e visadas pelas IFES. Entre as tensões de ordem administrativas e burocráticas destacam-se o calendário diferenciado para atender a Metodologia da Alternância, os atendimentos pedagógicos realizados pelos docentes nos espaços dos assentamentos, a adequação ao sistema de lançamentos de notas e frequências e, o mais conflituoso, que foi solicitado no edital do MEC, a entrada de três turmas especificamente para residentes da área rural, ou seja, um vestibular focado e direcionado a um determinado público. Como anunciado anteriormente, o vestibular foi realizado por grupos, não perdendo o caráter universal, objetivando atender toda a sociedade e não somente aqueles oriundos das áreas rurais.

Outro aspecto também identificado no PPC refere-se ao marco teórico e metodológico da formação do futuro professor.

Orientando-se pelo acúmulo de experiências anteriores de educação do campo na UFGD (Proneira – Licenciatura e especialização e Projovem Campo-Saberes da Terra) o **PPP toma como princípios a dinâmica da alternância,**

**a relação de organicidade com os movimentos sociais e o contexto local, considerando como marco teórico/metodológico, entre outras, as perspectivas humanistas de educação** (em especial Vygotsky, Gramsci e Freire). A partir destas referências concebe-se uma relação pedagógica onde os educandos não são pessoas genéricas, mas vinculadas às comunidades camponesas, inseridas nas práticas pedagógicas locais – prática que será o ponto de partida do processo formativo. (PPC/LEDUC, 2014, p. 14).

É possível identificar um direcionamento do curso a partir dos princípios da alternância, da articulação com os movimentos sociais e do contexto local, embora não faça referência direta às características locais, diversas e culturais de cada polo (região) distribuído no estado a que pertencem os discentes. Vinculado aos objetivos do curso, o perfil do profissional formado na LEDUC prevê que esse professor tenha

[...] uma sólida formação humanística, que sejam capazes de atuar como profissionais críticos/as da realidade multidimensional da sociedade brasileira, do processo educacional e nas organizações dos movimentos sociais, habilitando-os/as a produzir conhecimentos que resultem em práticas de docência, lideranças de movimentos sociais, pesquisas e intervenções sócio educacionais” e “Fortalecer a educação e a possibilidade de ação qualificada no campo de Mato Grosso do Sul” (PPC/LEDUC, 2014, p. 15).

Ao cotejar os elementos textuais do PPC com os normativos nacionais para a formação inicial de professores, identificamos quanto são genéricos os objetivos e dificultam uma formação qualificada para a docência. É pertinente destacar que a abrangência de todos os aspectos preconizados nos objetivos envolve o conhecimento da legislação em vigor a respeito das questões relacionadas à docência, especialmente a Resolução CNE/CP nº 02, de 01 de julho de 2015, que reorienta a organização curricular dos cursos de licenciatura. De acordo com o normativo, os princípios que devem orientar a ação política para a formação de professores se pautam na defesa pela oferta de uma formação adequada pelas instituições formadoras, com uma sólida base teórica e interdisciplinar voltada a especificidade da formação docente, que deverá ainda, ser assumida como compromisso com um projeto social, político e ético para a consolidação de uma nação soberana (BRASIL, 2015a).

A concepção teórico-prática da proposta parece apontar na direção de uma educação emancipadora, que está voltada à compreensão da realidade em que se vive (no caso os camponeses) para transformar a mesma. Todavia, é necessária atenção ao normativo local quando se concebe “[...] uma relação pedagógica onde os educandos não são pessoas genéricas, mas vinculadas às comunidades camponesas, inseridas nas práticas pedagógicas locais” e igualmente “Fortalecer a educação e a possibilidade de ação qualificada no campo de Mato Grosso do Sul”. A proposta de uma educação emancipadora, segundo Freire, propõe o

enfrentamento das limitações, da opressão, assim como da mentalidade conservadora que pode aprisionar o sujeito a um determinado contexto (o campo, por exemplo) ao invés de torná-lo um sujeito livre e empoderado para se reconhecer como capaz de transformar a sua realidade e fazer as escolhas para o exercício da profissão no campo ou fora dele.

Outra questão preconizada no PPC é a formação de intelectuais que estão e são parte da realidade que se quer transformar. Por isso mesmo, a indicação de Gramsci para se pensar a formação de sujeitos como intelectuais orgânicos da classe trabalhadora, nesse caso, do campesinato. Ou seja, é o próprio camponês se formando intelectualmente para compreender e mudar a sua realidade, comprometido com a produção da vida e de conhecimento dentro do campo.

Em continuidade à análise e interpretação do documento:

[...] toma-se como ponto de partida o conjunto de relações que esse ser humano assume com o meio ambiente, base de seu modo de vida e de seu saber fazer, posto em relação dialógica com o saber científico. Por isso o PPC pauta-se numa ampla noção de desenvolvimento e de sustentabilidade do campo, que considera todas as suas especificidades, a partir das inter-relações de seus sujeitos: econômica, política, ambiental, cultural e social. Tal visão opõe-se a políticas de desenvolvimento baseadas unicamente no crescimento econômico e setorial, insuficiente para promover a melhoria da qualidade de vida da população. (PPC/LEDUC, 2014, p. 15).

Identificamos um reforço da ideia de fortalecimento da vida no e do campo, priorizando a relação que se deve ter com a produção de dois conhecimentos: o científico e o popular. E essa relação sugere que se produza um novo conhecimento e que este seja suficiente para colaborar com o desenvolvimento sustentável do campo, permitindo que as famílias camponesas se desenvolvam intelectual e economicamente, sem precisar se retirar do seu lugar de moradia, sem sair de seu território, sem deixar para trás sua cultura, sua identidade, sua história e seu modo de vida.

Há uma coerência apresentada entre os objetivos gerais e o perfil do egresso da LEDUC/UFGD. A estrutura do curso, descrita no texto quando apresenta os componentes curriculares, chama a atenção na forma como os mesmos organizam as disciplinas a partir de três núcleos, sendo eles: o de estudos pedagógicos, o de estudos básicos e o de formação específica. Chama a atenção o núcleo de estudos básicos por referendar a proposta teórica metodológica do curso. Nesse núcleo, todos os componentes curriculares têm o apelo as questões decisivas e que são determinantes para demarcar o território de uma formação que se pretende emancipadora e humanista. Que se traduz em:



Considerando que a ênfase do curso está nas questões agroecológicas, as especificidades dos conhecimentos das ciências da natureza, dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos contribuirão para a formação de um profissional comprometido com a escola do campo e com um campo sustentável. (PPC/LEDUC, 2014, p. 18).

É no conjunto de componentes curriculares que o núcleo de estudos básicos de fato, demarca a identidade da educação do campo, relacionando-a com a vivência e os saberes que estão materializados no cotidiano da vida e, portanto, da escola do campo. Percebemos nesse núcleo o trato dado à formação que se pauta na realidade, já que as disciplinas permeiam a realidade campesina, proporcionando que os discentes dialoguem com temas que são “caros”, mas que são importantes para ampliar a formação humanística. Produzir conhecimento sobre a história de vida, questões de gênero, de direitos humanos, produção do campo, epistemologia do ambiente é fundamental para que se construa uma prática pedagógica que vislumbre mudanças concretas no seio da comunidade na qual estão inseridas as escolas do campo.

Verificamos ainda, ao analisar o núcleo de estudos básicos, a relação que os componentes curriculares devem imprimir nas atividades que são/serão produzidas no Tempo Comunidade. Há uma relação intrínseca aqui estabelecida, com a vida campesina, com as ações produzidas no cotidiano da vida dos discentes, pois é com essa afinidade que vão se estabelecendo a produção do conhecimento que perpassa dois tempos: o da Universidade (TU) e o da Comunidade (TC), que deve ser contínuo e permeado de diálogos necessários entre as especificidades inerentes a cada um desses momentos pelo qual perpassa a formação dos futuros professores na LEDUC/UFGD.

Verificamos que a proposta do PPC e a organização curricular buscou preparar o futuro professor tendo como horizonte a discussão sobre a educação do campo, levando em consideração a educação em duas dimensões: em sentido amplo e em sentido restrito, isto quer dizer que, na escola, os educandos se formam como indivíduos humanos, mas também é reproduzido em sua formação o tempo histórico em que vivem. Nesse sentido, ainda que a escola reproduza as condições de produção da estrutura social em que está inserida, reproduz também as contradições que engendram as possibilidades para sua superação, além de ser o local em que parte da educação do trabalhador se realiza. É no chão da escola, no espaço formal, que se realiza majoritariamente o trabalho escolar daí a relevância do princípio da alternância e do significado do TU e TC.

Além disso, cabe pontuar que toda prática pedagógica deve fundar-se na visão de mundo e de ser humano que se pretende formar. A educação do campo tem em seu projeto educativo o objetivo de formar um sujeito que não é estático, ao contrário, está sempre em movimento,

porque é coletivo. Para Caldart (2000, p. 45), “O processo pedagógico é um processo coletivo e por isto precisa ser conduzido de modo coletivo, enraizando-se e ajudando a enraizar as pessoas em coletividades fortes.”.

Desse modo, a coletividade é um dos principais alicerces na construção de uma nova organização escolar para a escola do campo. Esse é um dos desafios na formação de futuros professores da LEDUC/UFGD. Molina e Sá (2012, p. 329) alertam que “Ensinar os alunos e a própria organização escolar a trabalhar a partir de coletivos é um relevante mecanismo de formação e apropriação das funções que a escola pode vir a ter nos processos de transformação social”.

Diante do exposto, buscamos compreender como a proposta do PPC da LEDUC/UFGD se materializou no decurso de sua implantação e implementação a partir da ótica dos discentes e docentes que vivenciaram esse processo e aceitaram participar da pesquisa. Para realizar essa análise, decidimos não subdividir o texto em seções com o intuito de apresentar o conjunto de material empírico como parte de um todo que se funde às fontes documentais, assim eles se complementam e evidenciam as propostas teóricas-metodológicas efetivadas nesse processo formativo.

Iniciamos esse processo procurando compreender a chegada dos discentes e docentes na LEDUC/UFGD. No quadro 8, apresentamos a resposta dos discentes, quando da escolha pela Licenciatura em Educação do Campo.

Verificamos que as respostas dos discentes vão ao encontro do objetivo do edital do MEC de atender uma parcela da população que não teria acesso ao ensino superior se tivesse que sair do seu local de moradia. Acreditamos que, mais do que se apresentar como um projeto de um determinado governo, esse processo de expansão da formação inicial de professores tem em sua implementação uma propositura positiva da relação entre estado e sociedade na elaboração de uma política pública.

Neste caso, essa política se materializa de forma focalizada, com vista a atender a demanda específica de um determinado grupo social, os camponeses que objetiva acessar uma escola pública a partir de seu referencial de vida, o campo, e que a mesma tenha sentido e a educação tome uma dimensão maior do que apenas a escolarização.

No entanto, os dados elucidam as condições sociais e materiais a que está submetida a população camponesa, o acesso às políticas públicas sociais, como a escola, não se apresentam para eles com facilidade, e o acesso, especialmente ao ensino superior, não é universalizado para esse grupo social.

Quadro 8 – Motivações para escolha de LEDUC/UFGD

<b>Instrumento - Questionário</b>	<b>Questão 1 - Por que escolheu o curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFGD?</b>
<b>Colaborador(a) João</b>	Pois ao terminar o ensino médio, foi a única opção encontrada, única oportunidade.
<b>Colaborador(a) Francisca</b>	Escolhi este curso pois sempre morei no campo, e me identifiquei muito, ainda mais com a história e a geografia, por isso a escolha das C.H. e também pela flexibilidade da pedagogia de alternância que a LEDUC nos proporciona.
<b>Colaborador(a) Mário</b>	Escolhi o curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFGD, porque foi o curso que abriu logo depois do curso de Ciências Sociais oferecido pelo PRONERA, e também foi curso que me foi ofertado, pois não tinha como fazer um curso diferente morando no campo.
<b>Colaborador(a) Rodrigo</b>	Na época vi uma oportunidade de ter um curso de graduação.
<b>Colaborador(a) Márcia</b>	Por oferecer cursos que se adequa a minha realidade, conciliar campo/escola.
<b>Colaborador(a) Fátima</b>	A escolha do curso foi mais por questão de oportunidade, e com o decorrer da graduação consegui conciliar este meu trabalho.
<b>Colaborador(a) Antônio</b>	Por que fiquei sabendo Vestibular e me interessei então comecei e estou na luta até hoje
<b>Colaborador(a) Carlos</b>	Por morar no campo é atuar na área de educação.
<b>Colaborador(a) Inês</b>	Porque fui indicada.
<b>Colaborador(a) Leonardo</b>	porque foi o único que pode acessar por falta de condições financeiras.
<b>Colaborador(a) Estela</b>	Pela necessidade, e de fato Educacional do Campo.
<b>Colaborador(a) Rute</b>	Por proporcionar o vínculo com o campo; e ter a Alternância como base de ensino a qual facilitaria eu estar no campo e cursar uma universidade.
<b>Colaborador(a) Rosa</b>	Através de uma professora do ensino médio que nos propôs e vi que era ligado entre está na comunidade e ir para universidade.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos questionários respondidos.

Para alguns, a escolha pela LEDUC não se constitui propriamente como um ato de escolha, mas como falta de opção ou como a única possibilidade para ingresso na universidade. Além disso, a escolha por um curso de Licenciatura não é o desejo da maioria dos discentes. Aqui, identificamos a falta de atratividade e desvalorização da carreira docente no país, o desprestígio da profissão e, por isso mesmo, não é uma escolha profissional da maioria dos jovens e adultos que estão aptos para o vestibular. No entanto, essa não é a alternativa de todos, para alguns dos colaboradores da pesquisa a fala demonstra ao contrário, que a escolha foi por vontade e desejo de fazer um curso próximo a sua realidade, como apontam Mario, Rute, Antônio e Carlos.

As licenciaturas, de forma geral, acabam servindo como porta de entrada para as camadas populares na educação superior. Para os estudantes do campo, uma boa parcela deles

deseja estar em cursos voltados para a área das Ciências Agrárias, por entenderem que tem um vínculo com a sua condição de vida que é o campo.

Segundo dados do Inep (2017), do total de ingressantes no ensino superior 617.317 são da área tecnológica, 649.137 são da Licenciatura e 1.940.059 de curso bacharelado, perfazendo 19%, 21% e 61% respectivamente, demonstrando o baixo percentual para os cursos de licenciatura, mesmo este aparecendo em segundo lugar.

Uma análise importante a ser feita, é que nos últimos anos e principalmente no governo atual, que teve início em 01/01/2019, houve uma série de medidas que desvalorizam a profissão docente, com atitudes engendradas pelo próprio MEC, com ataques sistemáticos aos cursos de áreas de ciências humanas, retirada de conteúdo específicos dessas áreas do currículo a partir de uma formatação que diminuiu a carga horária das disciplinas de História, Sociologia e Filosofia. Além de diminuição de bolsas de pesquisas remetidas às produções das áreas de humanas, que atingiram os programas de pós-graduação na área educacional, especialmente.

No quadro 9, é possível identificar as respostas dos docentes quanto à chegada deles na LEDUC/UFGD.

Nas respostas dadas pelos docentes à LEDUC/UFGD, percebe-se algumas mudanças pessoais, sendo necessário reorganizar o trabalho que estavam desenvolvendo em outros locais antes da chegada na LEDUC. Verifica-se que, em certa medida, quatro docentes já tinham alguma relação ou conhecimento da organização e estrutura do curso em relação ao público alvo do curso e sobre a Metodologia da Alternância, já conheciam essa proposta de trabalho de outros cursos e instituição do qual faziam parte.

Desse modo, em alguma medida a experiência desses docentes corroboram para a pensar a formatação do curso em seu início, cabe dizer que duas docentes, desses quatro, foram os pioneiros do curso, assim podendo contribuir com as demandas da organização necessária para os primeiros desafios da implementação, como já dito anteriormente, o curso teve início com apenas quatro docentes, para uma turma de mais de 70 discentes.

A condição da chegada desses docentes na LEDUC/UFGD assinala que a proposta vinculada ao curso, em formar especialmente acadêmicos das áreas rurais, demandariam outra dinâmica na organização pedagógica a partir da efetivação dos mesmos no corpo docente do curso.

Para dois desses docentes, a entrada num curso dessa natureza se coloca como de fato uma nova proposta de trabalho, pois os mesmos expressam não ter experiências nem mesmo com a proposta de formação de professores. Essa realidade evidencia um desafio para a

implementação da proposta do curso, pois o PPC aponta para uma formação voltada à realidade camponesa, mas efetivamente uma parcela dos docentes desconhece essa realidade, inclusive o próprio PPC do curso.

Quadro 9 – Ingresso docente na LEDUC e percepção sobre a implementação do curso.

<b>Instrumento - Questionário</b>	<b>Questão 1 - Como se deu a implementação da LEDUC? Como ocorreu a sua chegada neste curso?</b>
<b>Colaborador(a) Jaqueline</b>	<p>A graduação em Licenciatura em Educação do Campo da UFGD foi criada no ano de 2013 a partir de um edital do MEC que previa 120 vagas anuais nos três primeiros anos de funcionamento do curso. No que tange a modalidade de ensino, o curso foi pensado a partir da metodologia da alternância, onde os(as) estudantes têm aulas tanto no período que estão na universidade, como no período em que estão em suas comunidades. Fruto de lutas dos movimentos sociais vinculados aos camponeses, o curso é instituído para suprir uma crescente demanda de formação de professores que atuem de acordo com as singularidades que a educação do campo demanda, bem como para cumprir uma série de leis e decretos que regulam o ensino no meio rural.</p> <p>Meu ingresso neste curso ocorreu após a aprovação em um concurso docente realizado no ano de 2015 pela UFGD para a área de Sociologia Rural. Escolhi participar do certame porque toda a minha trajetória acadêmica (graduação, mestrado e doutorado em sociologia) é vinculada às pesquisas no âmbito da sociologia rural, a saber: trabalho rural, questão agrária, ruralidades e agricultura familiar. Portanto, fazer parte de um curso em que o seu público alvo é oriundo do meio rural, me pareceu ser um percurso natural e uma escolha acertada.</p>
<b>Colaborador(a) Maria</b>	<p>Por meio do edital de seleção Nº 02/2012- SESU/SETEC/SECADI/MEC de 31 de agosto de 2012. Na época estava na Universidade Federal do Tocantins e coordenei a escrita do projeto de seleção daquela universidade para o referido edital. Assim que foram aprovados os projetos solicitei a UFGD redistribuição para compor a equipe e voltar para meu estado/cidade de origem. O colegiado aprovou a redistribuição e cheguei na UFGD/Faind antes do Curso efetivamente iniciar as aulas.</p>
<b>Colaborador(a) Antônia</b>	<p>Aconteceu em 2012, a partir de uma demanda trazida pelo reitor da UFGD. A partir desse momento foram convidados professores da Faculdade Intercultural indígena, Faculdade de Educação e Faculdade de Ciências Humanas. Houve duas reuniões com representantes dos movimentos camponeses para pensar em como elaborar uma proposta que contemplasse as demandas da educação do campo. Houve duas a três reuniões entre os professores para a definição das disciplinas de cada Núcleo: Pedagógico, Básico e Específico para a área de Ciências da Natureza. A minha chegada no curso ocorreu porque naquele momento eu era a única docente efetiva na área de Ciências da Natureza e como a Habilitação inicial da LEDUC foi nessa área acebi sendo remanejado do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena para o curso de Licenciatura em Educação do Campo.</p>
<b>Colaborador(a) Gilberto</b>	<p>A implementação se deu através da inscrição e aprovação de proposta em edital do Procampo do MEC, que visava a implementação de cursos de licenciaturas em Educação do Campo em universidades públicas do país. Minha chegada no curso ocorreu através da aprovação em concurso público específico para preenchimento de uma das 15 vagas disponibilizadas para a LEDUC na UFGD.</p>
<b>Colaborador(a) Luzia</b>	<p>LEDUC é resultado de um projeto maior de lutas dos movimentos sociais do Campo, sintetizados no que nós chamamos de Educação do Campo, que expressa o conjunto teórico, político e metodológico do fazer educação a partir das experiências e vivências camponesas. Cheguei no curso ao longo do concurso público e específico para a Educação do Campo, e ao longo de uma trajetória de muitos anos vinculada à Educação do Campo aqui no MS.</p>
<b>Colaborador(a) Ivo</b>	<p>Por meio de edital, para o qual formou-se uma equipe de várias unidades acadêmicas que formulou o projeto Minha chegada no curso foi por redistribuição de vagas entre as unidades acadêmicas (FCH e FAIND).</p>

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos questionários respondidos.

Outro aspecto que chama a atenção é perceber que a falta de concurso público para docentes na educação superior resultou em uma demanda grande de mão de obra que estava afoita por adentrar nesse nível de ensino. Todavia, se percebe que a chegada de alguns docentes não se deu por afinidade à proposta educativa, mas sim por uma necessidade pessoal e individual, que é o da sobrevivência e o ingresso no mundo do trabalho.

Podemos identificar esses aspectos mais detalhadamente quando analisamos as respostas dos/as professores/as, quando indagados sobre suas expectativas em relação ao curso, descritas no quadro 10. Os dados nos revelam também que a diversidade no perfil dos docentes aponta para a necessidade e relevância da formação continuada dos formadores de professores/as da educação superior para atender à formação dos cursos de licenciaturas, como almejada no PPC.

Quadro 10 – Expectativas dos professores sobre o curso

<b>Instrumento - Questionário</b>	<b>Questão 2 -</b> Quais suas expectativas iniciais como docente na Licenciatura em Educação do Campo? O quanto elas foram atendidas? De que forma isso ocorreu?
<b>Colaborador(a) Jaqueline</b>	Minhas expectativas eram as mais altas possíveis. Poder trabalhar em um lugar que tem como público alvo as sociedades camponesas, se revelou para mim como um grande campo de pesquisa. Contudo, na atualidade, no que tange a riqueza do meio rural sul-mato-grossense e dos acadêmicos do campo que estudam na LEDUC da UFGD, continuo, como diria Weber, “vocacionada” e “apaixonada” por poder fazer parte desse processo de lutas e vitórias da classe camponesa. Já no que diz respeito a estrutura do curso, dinamicidade do corpo docente e produção de pesquisas compartilhadas etc., acredito que precisamos melhorar bastante e afinar nossa atuação institucional. Ademais, na minha avaliação, acredito que boa parte dos nossos problemas advém do fato de sermos um curso novo e com professores de diversas formações.
<b>Colaborador(a) Maria</b>	Tinha e tenho muitas expectativas em relação ao Curso, pois acompanho essa reivindicação dos movimentos sociais desde a minuta dos projetos pilotos dos cursos de licenciatura do campo, na época trabalhava na Coordenação Geral de Educação do Campo na Secad/MEC. Ver os cursos se materializando nas universidades é um sonho de formar educadores e educadoras para o campo que mais que uma formação técnica das áreas de conhecimento, façam a leitura das especificidades que o campo brasileiro necessita, empoderados/as e preparados para contribuir para o empoderamento dos/as estudantes do campo. Esse processo não é fácil, conseguir a implementação dos cursos de licenciatura do campo não garante que a equipe de trabalho vai comungar com os propósitos para os quais foram criados.
<b>Colaborador(a) Antônia</b>	- Contribuir para a formação de educadores do campo que assumirão as escolas do campo propondo um ensino que valorize os espaços do campo, a vida do campo e que esses professores e escolas do campo possam promover também condições de os estudantes do campo acessar Instituições de Ensino Superior em cursos diversos, capacitando-se e retornando para o campo melhorando a vida de todos os camponeses. - As expectativas estão em processo de começarem a serem atendidas porque a primeira turma está em fase de conclusão do curso, a segunda Turma concluiu as atividades de estágio e estão na fase de realizar as pesquisas de campo e a terceira Turma está se inserindo nas escolas do campo. Percebemos também o avanço nas expectativas iniciais pela abertura das escolas do campo para atividades diversas, como o estágio curricular supervisionado e outras atividades de extensão entre a Universidade e a escola.
<b>Colaborador(a) Gilberto</b>	Tinha como expectativa contribuir para uma melhor qualidade de vida das comunidades camponesas do MS. Para tanto, tinha como ideal o desenvolvimento de projetos de pesquisa e de extensão que objetivassem um maior entendimento dos problemas ambientais, sociais

Continuação...

<b>Instrumento - Questionário</b>	<b>Questão 2</b> - Quais suas expectativas iniciais como docente na Licenciatura em Educação do Campo? O quanto elas foram atendidas? De que forma isso ocorreu?
<b>Colaborador(a) Gilberto (continuação)</b>	e econômicos enfrentados pelos camponeses, e a partir disso, pensar em possíveis soluções. Participando de alguns desses projetos, algumas dessas expectativas foram atendidas. As discussões em sala de aula também ajudaram nisso. Através das atividades de ensino, pesquisa e ensino que tive oportunidade de participar, tive um contato direto com os moradores do campo e pude entender melhor suas aflições e alegrias. Mas sinto que muito ainda precisa ser feito. Particularmente, ainda tenho dificuldade em compreender de uma forma mais ampla os problemas e necessidades dos estudantes, mesmo porquê considero que o tempo de experiência com diversas turmas e de regiões diferentes do estado ainda é curto. Muitas vezes também tenho encontrado dificuldade em fazer relações com os temas de minhas atividades de pesquisa desenvolvidas durante toda minha vida acadêmica antes da entrada na LEDUC. Minha formação em ciências puras difere muito daquele tipo de ciência que se faz necessária na vida camponesa, a qual necessita muito mais de apontamentos e soluções práticas e rápidas para seus problemas diários específicos.
<b>Colaborador(a) Luzia</b>	Eu esperava trabalhar como docente e com liberdade para contribuir na formação de um pensamento a partir da realidade dos educandos. Esperava que pudéssemos fazer projetos e estudos coletivos. Fazemos algo parecido, mas penso que podemos fazer melhor ainda do que fazemos. Isso implica estudos coletivos. O problema é que professor tem suas vaidades, e as vezes acha que não precisa mais estudar em grupos. Mas eu penso que o problema é que a gente é sempre um ser a se completar, e isso é possível somente em grupo. Sozinhos não conseguiremos não.
<b>Colaborador(a) Ivo</b>	As expectativas foram muitas. Em primeiro lugar acreditávamos que com este curso poderíamos ampliar o número de lideranças nas comunidades camponesas. Entendíamos que isso contribuiria para ampliar o protagonismo dos movimentos sociais do Campo. A ideia era formar um conjunto de lideranças capazes de pensar o campo na perspectiva do desenvolvimento sustentável, do protagonismo político, da construção da cidadania a partir do Campo. Além disso também a possibilidade de inserir esses licenciados nas escolas do Campo transformando as escolas em espaços de participação e de construção de um projeto de assentamento. Percebemos que essa expectativa não era compartilhada pela maioria dos docentes envolvidos. Ou por desconhecimento, ou por resistência à proposta. A concepção de formação subjacente ao colegiado da LEDUC – expressa principalmente nas discussões em torno da reformulação do PPC - assemelha-se aos demais cursos regularizares da UFGD com prejuízo de ser este primeiro com carga horária inferior e com a demanda da alternância, demanda está que raramente foi compreendida ou assumida.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos questionários respondidos.

O quadro 10, que aborda as expectativas dos docentes no desenvolver de suas atividades na LEDUC/UFGD se volta especificamente para compreensão das concepções teóricas metodológicas adotadas nas práticas docentes. Pelas respostas apresentadas, elas não incorporam, em sua totalidade, as propostas prescritas no documento oficial do curso que objetiva formar um sujeito integrado a sua realidade e com perspectivas de mudanças para melhorias das condições de vida dos camponeses. Alguns elementos que indicam esses limites também são apontados nas respostas, como a própria formação dos docentes em áreas que pouco se inserem na vida cotidiana dos trabalhadores do campo, ou seja, os docentes não foram formados para trabalhar com públicos distintos, com a Metodologia da Alternância, com docência multidisciplinar por área de conhecimento e num curso com um viés de

intencionalidade que preconiza a transformação real da realidade que seu público alvo está inserido.

Assim,

É importante ter presente, como vem sendo discutido em diversos documentos, que a Educação do Campo é maior que a escola e abrange o conjunto de relações sociais e os variados espaços formativos que constituem as comunidades e os movimentos sociais. Porém, a escola possui um importante papel a desempenhar na Educação do Campo, que é o “de compreender o tipo de ser humano que ela precisa ajudar a formar e como pode contribuir com a formação dos novos sujeitos sociais que vêm se constituindo no campo hoje” (CALDART *et al.*, 2011, p. 27).

A citação explicita o desafio dos docentes da LEDUC/UFGD, a concepção teórica metodológica da formação ampliada se coloca além dos conhecimentos dos componentes curriculares, é uma formação que está em movimento e, por isso mesmo, as experiências no processo desta formação inicial de professores deve ser outro, deve ser construído cotidianamente através de um práxis dialógica, que requer estudos, análises, trabalho coletivo, diálogo permanente, pois esse processo é permeado por avanços, retrocessos, retomada de posicionamentos e recuos. Portanto, como está em movimento, a proposta de formação se consolida numa relação de tensões.

Verificando os instrumentos de coleta de dados, o PPC, o questionário e a entrevista narrativa, podemos ter a dimensão de como as práticas docentes e a percepção dos discentes tem efetivado a proposta formativa do curso e de como o egresso tem se inserido no contexto da escola do campo.

Desse modo, abordaremos algumas das falas das entrevistas narrativas realizadas com docentes e discentes, com o objetivo de elucidar suas percepções e práticas nesta formação inicial para professores do campo. A fala a seguir é de uma colaboradora docente, e ela informa que:

E aí começam as práticas diferenciadas pra essa Educação do Campo. Essa aproximação com assentamento, tudo isso éhh me proporcionou pensar melhor como contribuir pra formar professores pra essa escola camponesa, então a experiência que eu tive no Teko me ajudou muito. Mas de fato, analisando hoje, éhh existem pontos em comum, mas existem muitos pontos distintos nas duas ..., nas duas linhas de educação vamos dizer assim, entre a Educação do Campo e a Educação Indígena, porque existem culturas mesmo que fosse só a Educação Indígena existem muitas culturas ali, e dentro da Educação do Campo, existe muitas culturas na Educação do Campo. Aí precisa pensar como trabalhar essas culturas na sala de aula com os conteúdos. Mas eu posso dizer que facilitou demais hoje, éhh qualquer disciplina ... éh que eu, que eu tenha que trabalhar eu tenho percebido que eu consigo ir buscar onde que ela está na Educação do Campo, onde que ele pode encontrar essa disciplina lá no assentamento...em que práticas do dia a dia que ele vai poder



perceber o que eu estou trazendo de teórico na sala de aula, pra que facilite pra ele, compreender esses conceitos e fazer isso virar uma prática. Então hoje eu tenho mais essa facilidade, desde disciplinas básicas como Biologia Celular, em que eu tenho trabalhado e esse ano por exemplo, esse semestre por exemplo, é eu fiquei muito feliz, por exemplo, a gente trabalhou com fermentação né? E a onde que tem fermentação? Tem no pão que eles preparam, tem num bolo, tem na chicha, vários tipos de chichas que são feitos, porque nessa turma hoje, a gente chega numa Educação do Campo mesclada com uma Educação Indígena, porque nos temos um grupo de 26 indígenas e 2 camponeses numa sala de aula de Educação do Campo.... E aí como pensar agora pra trazer a Educação do Campo, valorizando também a Educação Indígena, mas não perdendo as características camponesas... e aí é um outro desafio. (MARIA, Entrevista Narrativa, 2019).

A fala da docente indica a necessidade de se refazer a todo momento para compreender a realidade em que os discentes estão inseridos, ou seja, o campo. Ela aborda também que é preciso conhecer a cultura desses acadêmicos, seu modo de vida, o que eles têm em seu cotidiano para poder relacionar com a disciplina ministrada por ela. No entanto, a formação pretendida por essa licenciatura não requer apenas correlacionar as disciplinas com as atividades da vida dos camponeses no seu dia a dia. Vai para uma perspectiva de transformação dessa realidade, daí a importância de os docentes não ficarem pautados apenas nos conteúdos disciplinares, se não houver uma relação intrínseca destes com a possibilidade de compreender a realidade da vida camponesa, ela não terá sentido nessa proposta formativa.

Desse modo, a fala acaba por explicitar a prática docente, porém é perceptível que ela vai ao encontro do que indica o PPC, pois a preocupação parece estar somente voltada em correlacionar o componente curricular com as atividades cotidianas dos camponeses. O PPC aponta para a necessidade de uma construção de metodologia coletiva, que não se centra apenas nas disciplinas, mesmo porque a dimensão também dada nesse processo de formação inicial de professores respalda-se na proposta da interdisciplinaridade.

Neste contexto, a interdisciplinaridade não pode ser vista apenas como junção de disciplina ou componentes curriculares, ela indica para a construção coletiva de um conhecimento, este, por sua vez, busca a partir de várias áreas a síntese que seja capaz de um aprofundamento para analisar e compreender uma determinada realidade.

Segundo o colaborador discente, a formação dele ocorreu da seguinte forma:

É as disciplinas é... fala assim, os professores sempre buscavam é inserir ao conteúdo da disciplina a sua realidade e isso facilitava entender o conteúdo né, o professor fazia muito é fala assim projetos de campo né, tipo assim a gente ia pesquisar uma coisa de Biologia a gente ia num local lá e coletava o material lá e tipo assim, tinha muita aula prática né, principalmente na aula de Biologia tem muita aula prática e também teve muitos experimentos na área

de Química interessante isso né? Os professores buscavam o máximo a gente compreender, os professores buscavam o máximo a gente, tipo assim, metodologias que facilitavam o aprendizado e isso é interessante né? Que no essa, isso não no entendimento não prejudicava, não prejudicou o ensino o professor tinha total liberdade de táé, trabalhando um conteúdo que facilitava a aprendizagem da gente, é respondi a sua pergunta? (JOSÉ, Entrevista Narrativa, 2019).

Outro discente informa que:

Cara, eu só tenho como falar que como professor hoje o que acrescentou na minha vida porque é até então eu só tinha vínculo com as escolas através de ser parceiro mesmo né é de voluntariamente ou de substituir outro profissional. Mas hoje, eu tenho uma identidade com a escola de ser humano, de professor, de aluno e de biólogo né e de físico também. E isso foi importante pra mim, porque assim, eu consigo passar através do que eu aprendi com os professores da UFGD e da Educação do Campo eu consigo passar pros meus filhos, da qual um deles eu consegui de levar pra UFGD, de formar na mesma área que eu estou formado, com muito orgulho. (PEDRO, Entrevista Narrativa, 2019).

Em uma terceira entrevista, a discente narra que:

E eu ficava tentando buscar isso né, através do que vocês falava eu falava assim: onde que os professor quer chega com a Educação do Campo? Onde que eles que que a gente chega? O mais deles? E com o tempo eu fui descobrindo que o além da horta e além da Educação Física que vocês queriam de campo era mais além. Era campo mesmo, era buscar as informações na natureza, no meio ambiente, na vida social dos alunos. Que a gente não tinha, era mais focado em conteúdos em salas de aula né? Ali na gavetinha mesmo, naquela salinha fechada e pouco conhecimento amplo pra fora. A partir da Educação do Campo, estudando com vocês essa experiência veio fluindo e eu passei a descobrir o que que vocês queriam e hoje risos, eu falo assim: Mas como eu não sabia, meu Deus? Foi através de vocês que eu descobri e melhorei a o meu planejamento de aula. E foi muito bom, porque aí eu passei a aplicar isso na, quando eu passei a trabalhar com eles esse conhecimento, eu passei aplicar com os alunos e eu pensava: não os professores não quer só a aula de campo, só na horta e só na Educação Física. Eles que mais. Então é aí que eu vô buscar novos horizontes pra esses alunos. E a gente passou a trabalhar com eles a natureza, o meio social deles, a comunidade de forma geral. (JOANA, Entrevista Narrativa, 2019)

Analisando as três falas dos discentes, aparece uma conformação do processo formativo pautado nas propostas apresentadas no documento oficial do curso, porém ao confrontá-las com as respostas dadas pelos docentes na segunda questão fica evidente que é preciso aprimorar ainda mais essa relação do conhecimento científico com a realidade camponesa, os discentes não apresentaram nenhuma discordância ou crítica ao processo formativo, ao contrário, eles trazem que a aprendizagem se efetivou na prática do cotidiano camponês, ou seja, na vida e na

escola do campo além de permitir que também conhecesse melhor a própria comunidade, sua história e a relação que as pessoas do local estabelecem no convívio social.

A segunda docente entrevistada, nos fala que:

Porque ingenuamente né quando a gente está na faculdade a gente acha queeeee, a gente é muito sabido né e que a gente vai pro assentamento ah nós vamos lá pro assentamento pra ensinar né aquilo que a gente sabe. E aí a primeiraaa choque de realidade que a gente nas nossas primeiras idas a gente já entendeu que não era isso né, que a gente tava indo lá era pra aprender, que eles tinham muito à ensinar. E aí a gente vai se colocando o tempo todo como aprendiz né nesse universo da Educação do Campo de pensar uma educação libertadora para os povos, a partir dos povos e com os povos né, e acho que isso muda muito aquele, aquela perspectiva bancária que a gente vem/vinha recebendo até então né, tanto na escola quanto na universidade, que é pensar um conteúdo seco e técnico especificamente pra resolver é problemas técnicos né. A nossa ida pra esse universo da Educação do Campo nos assentamentos rurais foi éhhhh...a onde a gente começa a perceber que não é isso, que não é só isso né, precisa de muito mais. E a Educação do Campo tem, nasce com esse comprometimento. (MARIA, Entrevista Narrativa, 2019).

Essa fala nos remete a ponderar que, talvez, o grande desafio para a maioria dos docentes da LEDUC/UFGD esteja em repensar também a sua própria formação, em se permitir a aprender novamente e a se propor a ser formado nesse processo formativo como nos ensina Paulo Freire, que formando nós formamos também. Isso não significa deixar para trás a experiência já consolidada nas suas pesquisas, nas suas práticas acadêmicas, mas repensá-las a partir do que já existe. O que esse fenômeno novo, de formação inicial de professores abrange é a uma fecunda relação entre a academia e a realidade concreta de um espaço territorial do qual grande parcela da população brasileira tem ou teve uma relação direta, que é a vida rural do Brasil.

Quando olhamos para o conjunto dos quinze docentes do curso e, especialmente para as duas que foram entrevistadas, verificamos que grande parte dos mesmos são oriundos de famílias com uma história de vida também ligada a vida no campo. E todos, são oriundos da classe trabalhadora, sendo que alguns são os únicos na família com ensino superior completo, o que os aproxima ao perfil dos discentes do curso.

Em uma análise maior, podemos afirmar aqui que a escola e especialmente a escola do campo, é uma novidade para a classe trabalhadora brasileira, mesmo ela se fazendo presente desde a chegada dos portugueses com as Escolas Jesuíticas. A grande massa da população não tem um século de acesso à escola pública. O que nos remete a compreender e a defender a necessidade de escolas nas mais diversas realidades do país.

Olhando por esse prisma, a Educação do Campo, ao se materializar como política pública educacional tem um papel fundamental na sociedade, porque a pauta que ela traz à tona é a politização da educação. Assim, ela mexe com estruturas enrijecidas, sobretudo dentro da universidade, já que suscita outra forma de organização, outra presença étnica e de grupos sociais em grande medida alheio a esse espaço. Caldart sugere que:

[...] é necessário trabalhar pela transformação do projeto formativo/educativo vigente e, portanto, pela transformação da escola. Só assim será possível vinculá-la organicamente aos interesses sociais dos trabalhadores e ao objetivo de emancipação humana, pois em sua concepção originária e ainda hegemônica, a escola não tem e não trabalha para este vínculo. (CALDART *et al.*, 2011, p. 45).

Interessa compreender, portanto, para além dos conteúdos administrados as relações estabelecidas no processo educativo, principalmente aquela que diz respeito a dinâmica da vida, na compreensão do mundo vivido, já que, dessa maneira o espaço escolar avança no processo educativo, pois não se pauta unicamente na escolarização, mas sim na formação do sujeito para lhe dar com as vicissitudes cotidianas. A universidade deveria tomar pra si essa função como princípio em todos os seus processos educativos e, principalmente, naquele que trata da formação de inicial de formadores, ou seja, os cursos que formam professores/as assim, “Essa nova escola deve exercitar outro tipo de relações sociais e deve se abrir para a vida, incluindo sua articulação com outras fontes sociais formativas e educativas, tão importantes quanto a própria educação escolar.” (CALDART *et al.*, 2011, p. 46).

Desse modo, a construção do processo formativo da LEDUC/UFGD ganha uma dimensão que se distingue das outras licenciaturas, aqui o cerne da questão está na proposta de partir da realidade e de voltar a ela para transformá-la. Não estou afirmando com isso, que os demais cursos que formam professores não pensem a partir de uma realidade concreta, que é a sociedade capitalista, mas talvez a questão para formar educadores do campo traga um outro elemento que é a questão do território e, este está em plena disputa política e ideológica. E por isso, ela exige uma formação teórica, epistemológica, humana aprofundada, já que as disputas na formação inicial do educador do campo ganham dimensões maiores. Não se disputa somente a escola e seus processos educativos, mas também se disputa o próprio espaço em que se vive, o modo de ser e estar no mundo, ou seja, a própria vida/existência que está em disputa.

No quadro 11, temos a dimensão da contribuição dos docentes no diálogo nas disciplinas, visando essa formação ampliada acima mencionada:

Quadro 11 – Dificuldades e/ou desafios de ser formador de futuros professores

<b>Instrumento - Questionário</b>	Questão 3 - Quais as dificuldades e/ou desafios de ser formador de futuros professores na Licenciatura em Educação do Campo?
<b>Colaborador(a) Jaqueline</b>	As dificuldades são enormes. Em primeiro lugar, há uma dificuldade no que diz respeito ao déficit de aprendizado que o aluno do campo carrega consigo e que precisamos sanar. Em segundo lugar, acredito ser importante ressaltar o cuidado que os docentes da LEDUC devem ter de conseguir passar, ao mesmo tempo, um conhecimento denso e robusto, mas sem abrir mão da necessidade de se fazer compreendido. Para além dessas questões, resalto o quão gratificante é poder fazer parte do ciclo de vida da comunidade rural sul-mato-grossense, contribuindo com a formação de seus futuros professores.
<b>Colaborador(a) Maria</b>	Na minha avaliação o maior desafio das licenciaturas do campo hoje e não possuir um corpo de profissionais (professores e técnicos) que tenham aderência a educação popular, não conhecem, não se dispõem a conhecer, ignoram a história da educação do campo no Brasil e a luta dos movimentos de base por uma educação diferenciada, e mais que isso não acreditam nestes processos.
<b>Colaborador(a) Antônia</b>	Os desafios perpassam além das questões pedagógicas internas do curso- que envolvem a organização dos tempos universidade e comunidade, bem como as questões sociais, políticas e ambientais vividas pelos acadêmicos e permitidas de serem vivenciadas por nós professores(as) pelo ensino em alternância.
<b>Colaborador(a) Gilberto</b>	Como o educador, o principal desafio para mim foi, e continua sendo, contribuir de fato para uma vida mais digna e saudável dos estudantes e das comunidades do campo. Especificamente, considerando os temas relacionados às disciplinas que ministro, as quais abordam principalmente os problemas ambientais e suas consequências para as comunidades do campo, considero um grande desafio conseguir conscientizar os camponeses e futuros educadores do campo sobre a importância da conservação da natureza e como muitos desses problemas estão associados ao modelo produtivo do agronegócio no Brasil. As dificuldades se dão frequentemente em função do fato de que a “cultura” do agronegócio está fortemente enraizada em muitas das famílias assentadas, que apresentam atitudes e atividades produtivas características daquele modelo produtivo predatório. Entendo que o maior desafio está em mudar a consciência dos estudantes, desde as idades iniciais de suas vidas, para que adotem um modelo produtivo e um modo de vida que prezem pelo equilíbrio e saúde das relações humanos-humanos e humanos-natureza.
<b>Colaborador(a) Luzia</b>	Vamos começar pela parte prática: mais infraestrutura seria ótimo. Uma faculdade com salas que comportem todos (porque não comporta), e um espaço de auditório, além de um alojamento, e uma boa infra geral de materiais didáticos, seria maravilhoso. Além disso, toda política estudantil de permanência. As bolsas ajudam muito. No mais, a gente ter um programa de formação mais discutido com os movimentos sociais, que eles olhem, ajudem a gente a analisar e dizer como podemos ser mais eficazes. Isso quem trabalha com os camponeses em movimentos pode dizer com muita propriedade, porque tudo está em permanente movimento. Então sabem analisar e ajudar a gente a melhorar nosso trabalho. De outro lado, penso que nós teríamos que ter mais tempo para estudarmos mais. As funções burocráticas ocupam nosso tempo demais. É preciso diminuir isso. Mas não sabemos como fazer isso. Porque somos ainda poucos docentes para o acúmulo de aulas e demais funções de ensino pesquisa e extensão. Então ficamos muito ocupados com nosso tempo nas questões de burocracia.
<b>Colaborador(a) Ivo</b>	O desafio é muito grande. Simplesmente porque este profissional não existe pronto. Abriram-se mais de 40 cursos de licenciatura do campo no Brasil cada um com 15 vagas para professores, em curto espaço de tempo. Obviamente não tínhamos profissionais com acúmulo necessário nas relações com os movimentos sociais, na cultura camponesa, acúmulo com a pedagogia da alternância. Tudo isso se precisa ainda construir coletivamente, num processo de aprendizado onde o diálogo com as comunidades, a presença atenta dos educadores no tempo comunidade é muito importante. Só assim acontece a formação desse educador de educadores. Há também o problema da pouca abertura, apoio, da UFGD e da FAIND para nossa formação como docentes. Vale dizer que foram muito poucos encontros para troca de experiências entre as duas licenciaturas, também houve poucas oportunidades de troca de experiência com outros cursos em outras universidades. A Monica Molina usa uma expressão que define bem o problema da instituição – a universidade “fagocita” a proposta como ente estranho homogeneizando ao corpo maior.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos questionários respondidos.

As respostas apresentadas pelos docentes vão ao encontro dos desafios para a construção de fato dos princípios da Educação do Campo, em alguns momentos as falas demonstram que as práticas pedagógicas dos docentes se distanciam da realidade da vida dos acadêmicos, em outros momentos as mesmas informam uma preocupação de que é preciso olhar para esse contexto com maior interesse para conhecê-lo, investigá-lo e aí sim apresentar proposituras para transformá-lo. O que parece unanimidade é que, de fato, os docentes não foram formados para atuarem nessa realidade e, por isso, talvez ainda não estejam abertos ou também não têm a dimensão exata da função social desse processo formativo.

No quadro 12, os docentes descrevem como contribuíram por meio de seu trabalho para a implementação do curso e as adequações que se fizeram necessárias na prática docente.

Quadro 12 – Contribuição do trabalho docente na LEDUC

<b>Instrumento - Questionário</b>	Questão 4 - De que forma você contribuiu para que essas expectativas fossem plenamente alcançadas?
<b>Colaborador(a) Jaqueline</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No que diz respeito a minha contribuição para o fortalecimento do curso, motivação dos estudantes e reconhecimento da LEDUC enquanto espaço de pesquisa científica, dialogicidade com os discentes e as comunidades rurais, tenho realizado as seguintes atividades:</li> <li>- Orientação de PIBICs e PIVICs com alunos bolsistas (o que eleva bastante o interesse em permanecer no curso e dirime a evasão)</li> <li>- Participação em eventos científicos (levando estudantes junto comigo para apresentar as suas pesquisas)</li> <li>- Criação de grupo de estudo e de projetos de pesquisas na UFGD</li> <li>- Orientação de monitoria com alunos bolsistas (o que eleva bastante o interesse em permanecer no curso e dirime a evasão)</li> <li>- Orientação de PROLICEN com alunos bolsistas (o que eleva bastante o interesse em permanecer no curso e dirime a evasão)</li> <li>- No prelo (escrita de artigos em parceria com estudantes; criação do mestrado da LEDUC em conjunto com outros docentes; criação de projeto de extensão para atender o assentamento Itamarati, localizado em Ponta Porã-MS)</li> <li>- Durante o tempo universidade, também tenho feito acompanhamento individual com os estudantes indígenas e do campo que possuem dificuldade com a língua portuguesa e com o conteúdo que é passado em sala de aula.</li> </ul>
<b>Colaborador(a) Maria</b>	O que tenho feito é estimular as pessoas estudarem sobre a educação do campo, conquistá-la para entender que é possível construir uma proposta de formação de professores diferentes do molde que fomos formados. Mas também tenho tentado mostrar para as pessoas que elas não são obrigadas a trabalhar em algo que não acreditam. Se este é o caso seria digno buscar uma outra colocação na universidade para não ser empecilho a essa construção de uma educação popular no meio acadêmico, que ao meu ver é revolucionária. Na história da universidade pública ela não foi pensada para receber camponeses em suas especificidade.
<b>Colaborador(a) Antônia</b>	Tenho feito um esforço enorme para pensar em metodologias que atendam as especificidades dos estudantes do campo dentro das disciplinas que ministro. Outro esforço tem sido em acompanhar os estágios, considerando o número de polos de atendimento no curso durante a alternância, dar atenção aos estágios realizados através dos relatórios. E por fim, promover o máximo de atividades de leitura, investigação/pesquisa e práticas de ensino em Ciências da Natureza para as escolas do campo, tentando contribuir com uma formação sólida para os futuros educadores.
<b>Colaborador(a) Gilberto</b>	Como disse anteriormente, considero que as minhas expectativas não foram plenamente alcançadas. No entanto, acredito que venho contribuindo de forma consistente na conscientização da comunidade camponesa para importância da conservação natureza para

Continuação...

<b>Instrumento - Questionário</b>	Questão 4 - De que forma você contribuiu para que essas expectativas fossem plenamente alcançadas?
<b>Colaborador(a) Gilberto (continuação)</b>	a permanência dessas populações no meio rural. Acredito que minhas atividades em sala de aula, assim como os projetos de pesquisa e extensão dos quais venho participando contribuem para alcançar os objetivos de conhecer transformar a realidade camponesa. Considero que os trabalhos de conclusão de curso sob minha orientação, concluídos ou em andamento, também tem contribuído para alcançar essas expectativas.
<b>Colaborador(a) Luzia</b>	Eu participo sempre. Participar é uma forma de ajudar a melhorar. Embora nem sempre chegamos a consensos. Minha presença é no sentido de ajudar a partir da minha experiência concreta. Tento cumprir minha função com o tripé ensino pesquisa e extensão.
<b>Colaborador(a) Ivo</b>	Não respondeu essa questão.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos questionários respondidos.

As respostas dos professores nos mostram as práticas que os docentes têm assumido, inclusive para fora de sala de aula. Demonstra também a relação entre os docentes. É possível aferir algumas das tensões entre o grupo docente, tais como: falta de práticas coletivas, a clareza da proposta do curso e do próprio PPC, apropriação do significado pedagógico e social do encontro de polo e da Metodologia da Alternância.

Uma outra perspectiva de atividades também é apresentada, que é a participação dos docentes nos projetos que ofertam bolsas, o que garante, em tese, a permanência de vários estudantes no curso. No entanto, os números baixos de bolsas disponíveis trazem ao ambiente da formação de educadores do campo a questão da meritocracia e do ranqueamento produtivo que, para uma proposta que se quer transformadora, acaba por reafirmar conceitos próprios de uma educação atrelada aos modos de produção que está sendo questionado. À primeira vista parece contraditório, haja vista que os discentes que acabam por serem selecionados não são de fato aqueles com maior vulnerabilidade intelectual e financeira.

Além do que, esses recursos recebidos das bolsas, provavelmente não são utilizados para pagar as despesas com alojamento, alimentação, transporte e xérox dos textos das disciplinas, já que o curso garante esses direitos, que foi uma conquista da luta pela Educação do Campo. Assim, a universidade recebe um recurso através do Programa de Apoio às Licenciaturas do Campo, um valor que custeia todas essas despesas. Importante ressaltar que esse recurso tem sido reduzido nesse último período de governo, o que demonstra a falta de prioridade na manutenção do curso, o que causa em cada etapa de aula dúvidas e incertezas sobre a realização das próximas etapas do curso.

No quadro 13, podemos visualizar as respostas dos discentes que remetem a expectativa sobre o curso.

Quadro 13 – Expectativas dos discentes sobre o curso

<b>Instrumento - Questionário</b>	<b>Questão 2 - Quais as expectativas iniciais na entrada do curso em Licenciatura em Educação do Campo? O quanto elas foram atendidas? De que forma isso ocorreu? Quais dificuldades impediram que essas expectativas fossem atendidas?</b>
<b>Colaborador(a) João</b>	As expectativas eram que sairiam com grandes conhecimentos das quatro disciplinas, a fim de ter uma mão, um grande conhecimento técnico científico. Porém elas foram atendidas em partes já que o nosso tempo na universidade é muito pouco, para podermos de desmiuçar cada disciplina, então se fez apenas uma revisão geral, resumida, para termos noção e posteriormente, fazer um estudo individualmente.
<b>Colaborador(a) Francisca</b>	As expectativas eram as de conseguir fazer uma formação acadêmica de acordo com a minha realidade, e não perdendo meu vínculo com a terra. Foram atendidas em grande parte, ocorreu de uma forma muito natural, pois ao chegar aqui já me identifiquei com o lugar e as pessoas, e a pedagogia, e depende também muito de cada pessoa. Encontrei-me algumas vezes com pessoas que possuíam opiniões diferentes às minhas, e muito conservadores e assim acreditando que sua opinião fosse a única correta e válida, isto fez com que nem todas minhas expectativas fossem atendidas.
<b>Colaborador(a) Mário</b>	Era saber que sou capaz de estar em uma universidade federal. Quanto ao curso tinha todas as expectativas, pois tudo era novo. Em sua maioria o curso atendeu as minhas expectativas. Atenderam em conhecimento e crescimento pessoal na minha visão de mundo. Para quem mora no campo alternância é um (pu) bom meio de se frequentar a universidade, mas apesar de ser 15 dias de TU, mesmo assim é desgastante os deslocamentos.
<b>Colaborador(a) Rodrigo</b>	No momento vi nesta proposta de educação uma oportunidade de adquirir novos conhecimentos, pois era diferente de tudo aquilo que tinha vivido até o momento, de início sim, mais com o passar dos anos, por se tratar de uma conquista dos movimentos sociais, fugiu um pouco o foco.
<b>Colaborador(a) Márcia</b>	Aprendizado, modificar minha realidade local, sim foram atendidas? Ocorreu quando pude conciliar os estudos e a família sem sair do campo.
<b>Colaborador(a) Fátima</b>	Expectativa de ter um curso superior. Foi um momento de aprendizado que era os objetivos de eu ter conhecimento como graduado. Surge as dificuldades com relação a entrada no mercado de trabalho, pelo motivo da graduação ser de currículo diferente e também pelas prefeituras e Estados oferecerem poucas vagas na área de Ciências da Natureza, sendo as prefeituras oferecer mais vagas na área de formação em pedagogia de séries iniciais, ocorrendo de um outro problema do encaixe no mercado de trabalho, inclusive para contratos de professores ser de preferência pessoas que deram anteriormente apoio político ao órgão (prefeitura ou Estado).
<b>Colaborador(a) Antônio</b>	A expectativa era que nos vivêssemos em constante comunicação entre e os acadêmicos e que estivêssemos boa convivência mais não foi o que aconteceu em algumas temáticas a expectativa agora na reta final e concluir o curso e seguir em frente e entrar no mercado de trabalho.
<b>Colaborador(a) Carlos</b>	Me capacitar, foi assim um mundo novo. Em 80% de forma gradativa. Pra mim foi passar mais tempo em sala de aula.
<b>Colaborador(a) Inês</b>	Era um desafio a ser enfrentado no começo era tudo confuso com o tempo fui entender mais sobre o curso.
<b>Colaborador(a) Leonardo</b>	Estudar.
<b>Colaborador(a) Estela</b>	Foram ofegantes para obter um novo saber, um saber desconhecido, foi uma ocorrência gradual, mas a maior dificuldade foi entender o pensamento do da Educação em relação ao campo.
<b>Colaborador(a) Rute</b>	Como expectativa foi estudar em prol da minha realidade, que através de trabalhos e pesquisas acadêmicas feita no tempo comunidade podemos criticar e busca melhorar a vida nas comunidades assentadas, como dificuldade foram à distância mais conseguimos superá-las.
<b>Colaborador(a) Rosa</b>	Busca conhecimento acadêmicos para poder ajudar a comunidade escola onde resido, pelas expectativas foram muito aprendizado o qual pude aproveitar o máximo todos os conteúdos para que futuramente está implantando dentro das salas de aulas. Algumas dificuldades foram a distância mais isso foi superado.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos questionários respondidos.



Os discentes apresentam, de forma geral, que a oportunidade de permanecer no campo e poder transformá-lo foi a perspectiva apontada por alguns docentes e em algumas disciplinas ofertadas no curso. O que se sobressaiu nas respostas foi o processo de adquirir novos conhecimentos, esses pautados pela produção científica, houve também o apontamento da falta de diálogo, embora não explícita com quem, mas diante da vivência do curso, em alguns momentos houve muita tensão entre os discentes e estes com os docentes. Também comentam sobre a inserção no mercado de trabalho, haja vista a formação ser por área de conhecimento e não disciplinar.

Ao serem indagados sobre as expectativas para o encerramento do curso e o seu papel para que elas fossem alcançadas, os discentes apontam para expectativas sobre a inserção no mundo do trabalho, a dedicação e o envolvimento com a formação, mas também apontam aspectos que revelam a avaliação do curso quanto a matriz curricular, por exemplo, como detalhamos no quadro 14.

Quadro 14 – Expectativas dos discentes quanto ao encerramento do curso.

<b>Instrumento - Questionário</b>	<b>Questão 3 - Quais as suas expectativas para o último ano do curso?</b>
<b>Colaborador(a) João</b>	As expectativas é que saímos com o mínimo de formação como educadores, que possamos relacionar teoria e prática de forma didática e ensino encerramos como ótimos acadêmicos.
<b>Colaborador(a) Francisca</b>	Concentrar ainda mais os meus esforços em aprender e compartilhar meus conhecimentos, e viver a LEDUC, sugar tudo de bom que ela tem e assim ser uma ótima educadora.
<b>Colaborador(a) Mário</b>	Graças a Deus e ao meu empenho, as minhas expectativas quanto ao término do curso foram sanadas. Estou muito satisfeita com curso em geral!
<b>Colaborador(a) Rodrigo</b>	Que o aprendizado não pare na graduação, que possa levar para o meio em que eu vivo a educação de Paulo Freire., aquela que transmiti o direito de igualdade.
<b>Colaborador(a) Márcia</b>	Modificar a grade do curso, para as próximas turmas, colocar na grade mais matérias relacionadas a disciplina de exatas.
<b>Colaborador(a) Fátima</b>	Colação de grau recomencar atestar como será minha vida depois de graduado.
<b>Colaborador(a) Antônio</b>	Terminar o curso e continuar seguindo em frente pois é preciso continuar lutando e entrar no mercado de trabalho.
<b>Colaborador(a) Carlos</b>	Já estou finalizando e espero encontrar área de trabalho pra pôr em prática todo o conhecimento adquirido.
<b>Colaborador(a) Inês</b>	É concluir o curso.
<b>Colaborador(a) Leonardo</b>	Muitas.
<b>Colaborador(a) Estela</b>	Transformador.
<b>Colaborador(a) Rute</b>	Ir para salas de aulas nas escolas do campo e trabalhar tudo que aprendi durante todos os 4 anos de graduação; de maneira relacionada à agricultura familiar e agroecológica, direcionado a manter a visão saudável e coletiva.
<b>Colaborador(a) Rosa</b>	Levantar todo o conhecimento acadêmico para uso nas salas de aulas, no conceito, mas voltado à Educação no campo.
	<b>Questão 4 - De que forma você como estudante contribuiu para que essas expectativas fossem plenamente alcançadas?</b>

Continuação...

	<b>Questão 4 - De que forma você como estudante contribuiu para que essas expectativas fossem plenamente alcançadas?</b>
<b>Colaborador(a)</b> <b>João</b>	A forma como contribui foi o meu esforço individual nos estudos dos textos e procurei além disso, incentivando os demais colegas a procurar outras fontes.
<b>Colaborador(a)</b> <b>Francisca</b>	Empenhando-me nos estudos, participando, e debatendo intensamente com os outros acadêmicos e docentes.
<b>Colaborador(a)</b> <b>Mário</b>	Acredito que através do meu empenho e dos professores.
<b>Colaborador(a)</b> <b>Rodrigo</b>	Sendo participativo!
<b>Colaborador(a)</b> <b>Márcia</b>	Me dediquei a minha formação, busquei ampliar meus conhecimentos relacionados à realidade local.
<b>Colaborador(a)</b> <b>Fátima</b>	Para que eu conseguisse graduar, estudar a graduação, tive que “negociar” muito com minha chefia de trabalho, uma principal expectativa alcançada.
<b>Colaborador(a)</b> <b>Antônio</b>	Lutando e não desistir tentar dar o melhor de si para que possa ser feito tudo da melhor forma.
<b>Colaborador(a)</b> <b>Carlos</b>	Me dedicando e buscando conhecimento não só nos livros, mas na realidade local.
<b>Colaborador(a)</b> <b>Inês</b>	Contribuindo de forma em coletivo.
<b>Colaborador(a)</b> <b>Leonardo</b>	Através de discussões reflexivas em sala de aula.
<b>Colaborador(a)</b> <b>Estela</b>	Obter o Resultado positivo, transmitido.
<b>Colaborador(a)</b> <b>Rute</b>	Através da pesquisa ação, vinculando comunidade e universidade.
<b>Colaborador(a)</b> <b>Rosa</b>	Busquei aproveitar o máximo, entre pesquisas; Tempo comunidade e Tempo universidade.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos questionários respondidos.

Ao analisar as respostas, é preciso compreender o seu lugar de fala, primeiro estão na reta final do curso, muitos deles percebem a dificuldade a enfrentar fora, no mercado de trabalho, numa realidade que há poucas vagas. No entanto, perceptível que a maioria respondeu numa perspectiva de esperança, de mudanças vindouras e até de otimismo em algumas delas. Também direcionam as respostas no sentido da aplicabilidade do conhecimento adquirido na LEDUC/UFGD, indicam também um querer permanecer no campo, e fazem referências a algumas mudanças no PPC do curso.

Nessa mesma direção, o de analisar a perspectiva do docente em relação a sua formação, a coleta de dados, através da entrevista narrativa, a fala do discente Pedro, menciona que:

Em (19) noventa e quatro mesmo eu me casei, aí eu fui pro acampamento, pro assentamento Palmeira e lá eu residi vinte anos e desses vinte anos eu conheci a luta da Educação do Campo através do movimento sociais do MST, da qual eu tinha sempre participação. 2011/ 2010, 2011 eu fui levar minha esposa pra fazer uma faculdade é de Pedagogia em Jardim, aonde eu encontrei o curso do PRONERA, da qual eu tirei, eu me escrevi e consegui concluir, tirar o meu terceiro ano. Do quinto ao terceiro ano do ensino médio, em 2012 eu terminei, terminando esse curso eu tive oportunidade de entrar no vestibular, através do meu cunhado que eu tinha escrito a minha esposa e o meu foi e me escreveu

também no vestibular. Eu nem tinha projeção de entrar numa faculdade, e assim é a história da minha integração dentro da UFGD, éhh durante o curso foi de suma importância pra gente porque, a gente não se formou só como profissional da área de educação, mas a gente se formou também como profissional humano, profissional da Ciência da Natureza, observar mais a natureza e isso fez de nós, torna-nos um grande cidadão, até porque a gente criou uma grande família também dentro da UFGD falando dos 60/70 acadêmicos que estavam junto conosco né e de diversas regiões. A gente tinha acadêmico de Nioaque, Sidrolândia e até mesmo de Corumbá éhh Ponta Porã né, então de diversos lugares e a gente foi se construindo dentro dos quatro anos uma grande família. (PEDRO, Entrevista Narrativa, 2019).

A narrativa apresentada, vai ao encontro das respostas dadas pelos outros discentes no questionário, em ambas falas se vê uma ligação da prática vivenciada nas disciplinas do curso e, mesmo que apresentaram inúmeras dificuldades e contradições isso não ficou tão perceptível para esse grupo de discentes, parece que os mesmos não absorveram com profundidade as tensões dadas entre a prática docente, o currículo prescrito do curso e as relações pedagógicas e metodológicas enfrentadas pelo corpo docente.

Outro colaborador discente diz que:

Não é só assim eu vou voltar pro campo um dia, não vai ser assim, como é que fala? Não vai ser voltar pra trás não, voltar pra uma coisa que eu vivi boa, eu, minha vida de camponês foi um grande aprendizado, foi uma escola de vida rs e somada que eu tive assim uma oportunidade de sair do campo com uma faculdade na mão né, eu saí formado, né, tive um troféu né, um fala assim, um presente que eu tive, enquanto eu te saído do campo vim pra cidade com uma graduação né e tipo assim, o dia que eu tiver uma oportunidade de trabalhar numa escola do campo eu não vou pensar duas vezes vou voltar la pra trabalhar. Vc é formado em Educação do Campo? Vc quer trabalhar numa escola do campo láaa? Vamos rs, eu não vou pensar duas vezes né, eu sei o que é uma escola do campo, eu sei que é e é como é que fala assim, é, eu nunca tive uma experiência de uma escola do campo da cidade, eu imagino que seja a escola do campo que seja muito diferente a realidade da escola rural, da escola urbana né. A escola é mais fala assim, um aluno da escola que mora dentro de um assentamento os professores falam assim que são alunos mais calmos, mais assim como é que fala, mais fácil de tudo, de educar, alunos que tem uma consciência é de que o a o veneno faz mal a saúde, que aquela abobrinha que ele colhe no quintal da casa dele é melhor do que a abobora que tem la no mercado que é cheio de veneno, você ve aluno falando isso, que o tomate daqui foi la no fundo do quintal, lá na hortinha lá e sem veneno e aquele maior, tomatoõ bonito lá rs chega lá é venenado se vê crianças falando isso, é interessante na escola do campo, já tem essa consciência política do aluno da escola do campo. (JOSÉ, Entrevista Narrativa, 2019).

Essa fala também mostra a diferença da formação inicial direcionada, preferencialmente, para um determinado grupo. Ou seja, a perspectiva não é uma formação genérica e técnica apenas, mas é o da formação que tem clara a sua intencionalidade, neste caso, ela se configura com o fortalecimento do território camponês.

[...] e como professora formada, nossa, vai ser muito boa agora o conhecimento mais amplo e o meu conhecimento de pesquisa de campo, melhor ainda porque a natureza tem muito a oferecer, o campo tem muito a oferecer e até dialogar sobre a Educação do Campo né? O que é a Educação do Campo? Dialogar com os demais, conversar e tentar desenvolver projeto voltado para a Educação do Campo, que ainda hoje, ele ainda é podado, ele ainda é um tabu dentro das escolas né, ele ainda é assim difícil de trabalhar. Então, com a nossa formação a gente vai procurar junto com os professores, com os educadores, éhh traçar uma linha de pesquisa do campo, então o que que é Educação do Campo? Pra que serve? E como nos chega lá, com esses alunos? Né porque, os nossos alunos, os nossos estudantes hoje ele é mais conhecedor do ensino aprendizado da cidade, urbano. O campo eles quase não tem noção, então quando a gente vai implantar, como tá sendo implantado hoje, o professor ainda tem uma barreira, ele ainda sofre uma barreira. Mas ele devagarzinho ele vai conduzindo ele vai saindo bem com os outros educadores que esta dentro da escola já. E eles vão conseguir. E nos juntos a gente vai tentar conseguir é mostrar o que é Educação do Campo né? E pra que serve? E como que nos vamos colocar isso pra nossos alunos, pra melhorar a vida deles, mostrar pra eles que não precisa eles se forma na cidade e lá fica. Eles podem se forma e volta pra desenvolver seu trabalho no campo, então por exemplo nos. Somos professores, podemos dar aula em qualquer lugar, mas esse conhecimento nos temos, tanto que se a gente chegar numa cidade nos pode trabalhar de boa, que nos temos bagagem pra isso, que através da fa, da LEDUC a gente conseguiu com os professores da LEDUC, nos conseguimos diferenciar isso, né? Juntar todas essas questões cidade e campo. (JOANA, Entrevista Narrativa, 2019).

Essa narrativa apresenta um diferencial porque a colaboradora esteve envolvida com a sala de aula ao mesmo tempo da sua formação. Então, ela traz alguns dados que indicam como é a realidade da escola do campo, tanto no sentido da formação dos professores que lá atuam como dos alunos. Para ambos, ela percebe a falta do sentimento de pertencimento ao campo, e indica que isso ocorre porque há um desconhecimento sobre essa realidade, mesmo as crianças sendo moradoras do assentamento, ela não conhece a história do lugar e sempre fica com a visão de que é preciso sair do campo pra se viver melhor. Ela também direciona sua narrativa para uma proposta, quando propõe que a pesquisa como prática pedagógica, tendo o campo como um laboratório vivo.

As três narrativas dos discentes tem direção para construção de uma reflexão dialógica e epistemológica da prática educativa, partindo de uma perspectiva de produção de conhecimento que não perca de vista as relações inseridas na realidade, nesse sentido, é preciso buscar conhecer o contexto histórico, social, econômico, político e cultural da realidade que o/a professor/a for se inserir. E como apontado pela discente Joana, seja a escola do campo ou da cidade, conhecer a realidade concreta de sua inserção é fundamental para transformá-la.

Na perspectiva dos/as docentes, essas questões se apresentam da seguinte forma:

Se eu não consigo fazer o professor pensar assim, pra levar pra sala de aula esse diferencial ele não vai conseguir fazer diferença na escola, nem do campo nem na escola indígena. Então isso me fez melhorar muito, aí depois trabalhando com Estágio, trabalhando com Didática, trabalhando com corpo humano a gente percebe como falta ainda leitura. Como falta? Como falta escrever sobre a Educação do Campo. Como falta escrever sobre a Educação Indígena a gente não tem referencial teórico específico pra isso. A gente não tem gente do campo, indígena escrevendo sobre isso. A gente tem gente fora do campo e fora da aldeia escrevendo sobre isso, e não é a mesma coisa. Quando é o indígena, ou alguém que vive lá no convívio ou quando é o camponês ou alguém que vive mais próximo deles escrevendo a gente percebe que tem outro arranjo. E a gente precisa se apropriar disso pra poder entender melhor como isso funciona... como que funciona essa escola né? Esse contexto, porque daí facilita pra gente entender o que fazer na sala de aula. Então através das leituras dos Estágios é que a gente consegue conhecer de fato que escola é essa. Que que essa escola do campo faz e o que ela precisa. Os Relatórios de Estágios, trazem muitos elementos importantes para os professores formadores de professores. Porque quando a gente consegue entender o que que essa escola esta fazendo ... como que ela se articula lá no campo isso acontece através dos Relatórios de Estágio a gente percebe como a gente pode contribuir pra formar professores pra Educação do Campo mais preparados, não quer dizer que a gente vai salvar a escola, mas a gente pode melhorar essa escola no sentido de: a própria escola perceber a riqueza que é aquele espaço e o valor que esse espaço tem que receber. Porque por enquanto, a gente percebe ainda uma escola no campo, longe do contexto do campo, uma escola indígena ainda distante do contexto indígena, com materiais não indígenas, com materiais que não são do campo. (ANTÔNIA, Entrevista Narrativa, 2019).

Nessa fala, a docente, colaboradora 2, percebe as dificuldades do processo ensino-aprendizagem, incluindo os déficits em relação a sua formação, formação essa que não foi organizada para trabalhar com as questões que a Educação do Campo elenca como prioritárias para as mudanças necessárias que possam vir a transformar as bases da produção do conhecimento dentro das escolas do campo. Como já dito pela colaboradora 2 da pesquisa, é preciso buscar leituras para conhecer essa realidade para conseguir contribuir num curso de formação inicial de educadores/as do campo e, para isso, o/a docente tem que se pôr numa postura nova, que deveria ser o de afirmar um compromisso ético com essa transformação educacional e, conseqüentemente, social. Esse posicionamento penso ser necessário aos/as docentes que estão no curso de Licenciatura em Educação do Campo.

Na narrativa da segunda colaboradora docente:

pra mim tem sido um desafio muito grande porque eu não fui formada com essa perspectiva né, eu não aprendi isso na universidade, eu não aprendi isso né, eu venho aprendendo e por mais né, hoje as pessoas olham pra mim e falam não, mas você é da Educação do Campo né, eu brigo demais com o povo que fica: não vocês que são da Educação do Campo, mas você que é da, como se a gente soubesse de tudo, que a gente tá...não trabalhar num curso de

licenciatura em Educação do Campo é algo muito novo pra mim, né e o tempo todo eu tenho que aprender com essa realidade porque isso não foi dado, mas ao mesmo tempo é pra mim um privilégio né. (MARIA, Entrevista Narrativa, 2019).

E continua:

É diferente de chegar na FAIND e dizer: não, é uma faculdade nossa né, e eles se orgulham disso também, de dizer que é uma faculdade nossa que foi forjada pelos movimentos né, sociais pra acontecer a partir da dos condicionantes que permitiriam eles entrar e permanecer num curso, permanecer na faculdade então isso faz uma diferença enorme né na vida das pessoas que frequentam e ao mesmo tempo faz uma diferença enorme na nossa vida também, como professores né, porque a formação que a gente teve pra ser professor né, ela já não é lá essas coisas né, porque quando você termina aí você pensa assim: poxa, e agora né? E agora professora fazer o que? Né? É eu me deparei quando eu terminei a Pedagogia né, aí eu já era professora né, mas eu ficava sempre com essa indagação eu pensava assim: não, eu vou terminar o curso e vou saber ser professora. E eu terminei o curso, eu entendi que eu não era uma professora completa né, que eu precisaria continuar pesquisando, estudando né, lendo. Então a pesquisa como princípio educativo é permanente na minha vida e na FAIND isso ainda é muito mais éhhh, forte, porque eu não fui formada por área de conhecimento, eu não fui formada com Pedagogia da Alternância né? Então isso tudo é muito novo, porque por mais que eu tenha uma vivência com a Educação do Campo desde os anos noventa é uma vivência acadêmica né, mas ela não era pensada nesses moldes né que é um curso por área de conhecimento, um curso por alternância então, éhh tem os conflitos né, como tudo que é novo né, dá medo e aí a gente vai experimentando né .. um aqui outro lá, e talvez essa é a maior dificuldade que a gente avalia hoje em nível nacional, não é só nosso. (MARIA, Entrevista Narrativa, 2019).

A narrativa da colaboradora Maria, indica claramente que os cursos que formam professores não dão suporte teórico e metodológico para trabalhar com essa diversidade que ela se depara hoje como docente da LEDUC/UFMG. Aparentemente, também deixa evidente a necessidade de buscar leituras e conhecimentos para lidar com essa formação. A última fala, entretanto, deixa evidente essa necessidade de comprometimento com uma mudança da prática educativa. Pois os docentes precisam urgente perceber que essa é uma licenciatura que coloca a todos num movimento. Ou seja, em estado permanente de aprendizagem, de reinvenção, de elaboração de novas metodologias que muitas vezes se chocam com as já existentes e apreendidas em seus cursos de formação. É preciso que eles percebam que esse movimento, a que estão submersos, é que de fato realiza a produção de novos conhecimentos. É nesse sentido que, reafirmando a narrativa da docente, que a Educação do Campo se torna revolucionária, mas ela só atingirá esse patamar quando as posturas daqueles que estão envolvidos diretamente também forem revolucionárias e não apenas de adaptação ao que está posto.

Ao retomarmos a percepção dos/as docentes sobre as concepções teóricas e metodológicas do PPC (quadro 15), e como elas orientam o desenvolvimento de suas práticas no trabalho docente, percebemos a preocupação com os princípios assumidos para a formação inicial dos/as professores/as.

Quadro 15 – Concepções dos docentes sobre as concepções teóricas e metodológicas do PPC

<b>Instrumento - Questionário</b>	Questão 5 - De que forma as concepções teóricas e metodológicas do Projeto Pedagógico Curricular são traduzidas na/s disciplina/s que ministra?
<b>Colaborador(a) Jaqueline</b>	Atualmente, nosso PPC está passando por um processo de atualização e implementação de mudanças. Portanto, de forma geral, posso afirmar que desde a formulação do 1º PPC da LEDUC/UFGD há uma preocupação com um ensino dialógico, tanto com as comunidades rurais como com os movimentos sociais, a partir de uma perspectiva de educação humanista (vide Freire) que valoriza o acúmulo de saber que os nossos estudantes do campo carregam.
<b>Colaborador(a) Jaqueline (continuação)</b>	consigo. Conhecimentos esses, indispensáveis para o docente conseguir construir um plano de ensino que consiga, de fato, “falar” com os (as) estudantes. É o que tenho procurado fazer em minhas disciplinas. Um professor que não consegue ouvir, nem aprender com o conhecimento tradicional, está fadado a falar e não conseguir ser ouvido/entendido.
<b>Colaborador(a) Maria</b>	Não respondeu.
<b>Colaborador(a) Antônia</b>	Adequando às práticas metodologias em cada semestre trabalhado, refletindo sobre como essas práticas estão permitindo ou não a valorização dos espaços do campo das práticas agrícolas aplicadas no campo.
<b>Colaborador(a) Gilberto</b>	Como principais concepções teóricas e metodológicas do PPC da LEDUC se destacam aquelas preocupadas com as especificidades das demandas e interesses dos camponeses, assim como aquelas preocupadas com o acesso desse grupo à educação de qualidade em todos os seus níveis sem que eles tenham que se mudarem para espaços urbanos para tal. O compromisso social é outro aspecto importante das concepções do PPC da LEDUC. Através da Pedagogia da Alternância muitas dessas especificidades podem ser compreendidas mais profundamente. Nas disciplinas que ministro, que abordam principalmente questões ambientais, estou sempre preocupado em compreender como os estudantes e moradores do campo se relacionam com a natureza e os diversos problemas resultantes dessa relação. As atividades que proponho aos estudantes para desenvolverem durante seus estudos no Tempo Comunidade sempre exigem uma averiguação crítica dos diversos problemas ambientais notados pelos estudantes em suas comunidades e os estimulo a pensar em soluções que visem o equilíbrio dessas relações. Discussões sobre os impactos negativos do modelo produtivo adotado pelo agronegócio sobre a saúde dos ecossistemas e sobre as relações sociais e de trabalho sempre permeiam as discussões em sala, com o objetivo de propormos alternativas mais saudáveis e equilibradas para as relações humanas-humanas e humanas-natureza. A Agroecologia é outro tema recorrente nas disciplinas em que ministro, uma vez que as atividades produtivas desenvolvidas com base no modelo agroecológico geralmente resultam em relações socioambientais mais justas, equilibradas e humanizadas.
<b>Colaborador(a) Luzia</b>	Aqui a gente ministra muitas. Variadas. Eles participam. Saem da sala de aula. Fazem projetos, interagem com outros pesquisadores. Viram pesquisadores da realidade. Enfim, eles viram tudo de cabeça para baixo.
<b>Colaborador(a) Ivo</b>	A minha participação foi principalmente, na condição de coordenador por dois anos, na insistência em garantir as atividades do tempo comunidade percebendo-as como possível eixo articulador de toda atividade de ensino e aprendizagem na LEDUC. Procurei insistir para que acontecesse nos polos projetos de extensão e pesquisa que poderiam servir de temas geradores, de referências para construirmos os processos em sala de aula. Só assim, penso eu, que poderemos criar uma proposta pedagógica distinta voltada para as especificidades dos estudantes e suas comunidades. Parece que, lentamente alguns colegas estão assumindo esta perspectiva, até por que os estudantes vão pautando esse processo. Vale lembrar que esses aspectos foram bastante ressaltados na avaliação do MEC como aspectos positivos do nosso curso que, no entanto, precisam ser sistematizados e transformados em propostas metodológicas coesas. Acho que algumas coisas avançaram um pouco. Os polos estão cada

Continuação...

<b>Instrumento - Questionário</b>	Questão 5 - De que forma as concepções teóricas e metodológicas do Projeto Pedagógico Curricular são traduzidas na/s disciplina/s que ministra?
<b>Colaborador(a) Ivo (continuação)</b>	vez mais preocupados em organizar atividades formativas locais, como eventos, para promover o diálogo com a comunidade local, com as escolas e levar também a licenciatura para os assentamentos. Faço um destaque para a experiência que foi o projeto arte educação que promoveu noites culturais em cinco diferentes assentamentos, levantando uma demanda muito clara nas questões de cultura e lazer. Também a multiplicação das feiras de sementes a partir de disciplinas como epistemologia ambiental e educação socioambiental, transformando a troca de sementes como uma dinâmica pedagógica, dinamizando a relação entre saberes e ciência e avançando na discussão da agroecologia.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos questionários respondidos.

As respostas dadas pelos colaboradores do questionário confirmam que parte do corpo docente do curso tem se preocupado, sobremaneira, em atender as diretrizes da Educação do Campo que estão colocadas no PPC, aparentemente não apresentam contradições ou problemas de ordem metodológicas que comprometam os objetivos do curso. No entanto, também fica evidente que essa postura dos docentes sofre influência da coordenação do curso por um determinado período, na gestão do período de (2015-2017), na qual havia um apelo a se pensar as práticas docentes atreladas à realidade camponesa.

A percepção dos docentes e discentes sobre o ser professor foi analisada a partir dos quadros 16 e 17, respectivamente.

Quadro 16 – O que é ser professor para os docentes

<b>Instrumento - Questionário</b>	Questão 6 - O que é ser professor?
<b>Colaborador(a) Jaqueline</b>	Mais uma vez recorro aqui ao sociólogo alemão Max Weber, ao afirmar que o fazer ciência é um ato de vocação. Estendendo essa análise para a docência, concordo com a ideia de que a docência é a externalidade dessa vocação. Por vocação, não me refiro a falácias comumente divulgadas por parte da sociedade onde afirma-se que ser professor (a) “é um ato de amor”, ou, ainda, “é um ato de paixão em fazer o que gosta”. Refiro-me a vocação numa perspectiva Weberiana, que implica em o pesquisador/docente se colocar a serviço da causa da ciência, com uma vida de renúncia, ciente de que esta não pode explicar a totalidade da vida. Ser professor, ademais, é ser um biógrafo, que desmistifica essa <i>illudere</i> de que a vida e a ciência é um todo coerente. A vida, e o conhecimento que se tem sobre ela, é feita de contradições, disjunções locais e globais e conjecturas.
<b>Colaborador(a) Maria</b>	Para mim ser professor é ter primeiramente a disposição educar e ser educado, nas palavras de Paulo Freire “ <i>O educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa</i> ”. Muitos outros compromissos estão atrelados ao ser professor, como o dever de lutar por melhores condições de trabalho. Contribuir para a construção de uma educação crítica e libertadora. Percebendo a diferença clara entre educar para a emancipação e educar para alienação. Um bom professor está sempre analisando sua prática, por entender que não está pronto, isso exige se colocar como um eterno pesquisador se recriando, se reinventando, busca continuamente a transformação da sociedade começando por si.
<b>Colaborador(a) Antônia</b>	É colocar em prática aquilo que se propõe no ato de ensinar
<b>Colaborador(a) Gilberto</b>	É mais do que apenas dar aulas. Ser professor é participar ou influenciar, de alguma forma, nas decisões da vida extraclasse dos estudantes. É pensar junto com os estudantes as



Continuação...

<b>Instrumento - Questionário</b>	Questão 6 - O que é ser professor?
<b>Colaborador(a) Gilberto (continuação)</b>	possíveis soluções para diversos problemas, muitos deles não relacionados diretamente aos temas abordados nas disciplinas.
<b>Colaborador(a) Luzia</b>	É uma tarefa amorosa o ato de ensinar. Porque eu preciso estar sempre me preparando para dar o melhor de mim no ato de ensinar. Ser professora me leva a pensar que ajudo a construir o mundo que almejo. Pesquisar e compreender o mundo em que vivemos é também uma tarefa fundamental de nós professores destes tempos.
<b>Colaborador(a) Ivo</b>	Alguém que vê e escuta bastante, para devolver perguntas instigando e encantando.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos questionários respondidos.

No quadro 17, apresentamos a percepção dos discentes sobre o significado da docência.

Quadro 17 – O que é ser professor para os discentes

<b>Instrumento - Questionário</b>	<b>Questão 6 - O que é ser professor para você?</b>
<b>Colaborador(a) João</b>	Ser professor é uma tarefa árdua aplicar algo pronto é fácil, mais praticar uma educação emancipatória precisa de esforço, pesquisa além do livro didático, querendo ou não, o professor participa da vida do aluno, atuando muitas vezes como conselheiros, o papel do professor é fundamental na carreira de seus educandos.
<b>Colaborador(a) Francisca</b>	Não chamaria de Professor, acredito que estejamos EDUCADORES, pois nosso papel no campo é muito importante não só nas escolas, mas também nas comunidades nas quais vivemos, somos detentores de conhecimento científico e temos que dialogar o mesmo com os conhecimentos empíricos/populares das nossas comunidades.
<b>Colaborador(a) Mário</b>	Acredito que ser professor é... Acreditar que posso ajudar, mesmo que seja apenas uma pessoa aprender a ler e escrever. Isso é o que (que) eu acredito no "ser professor". ser paciente perseverante e otimista.
<b>Colaborador(a) Rodrigo</b>	Ser professor é aquele que aprende e transmite o que sabe, que direciona e eu respondo não tá pegando na câmera lente tivesse temperatura encaminha as pessoas para vida.
<b>Colaborador(a) Márcia</b>	Ensinar, dialogar trocar saberes e experiências.
<b>Colaborador(a) Fátima</b>	Ser professor é dar conhecimentos, ou seja, compartilhar conhecimentos necessários para uma boa formação cidadã.
<b>Colaborador(a) Antônio</b>	Ser professor é compreender os alunos sempre buscar as melhores formas de passar os conteúdos para os seus alunos e não pensar que estar lá por estar.
<b>Colaborador(a) Carlos</b>	Abrir caminho para que os alunos possam aprender se desenvolver e dialogar ou seja não só ensinar mas aprender junto com os estudantes.
<b>Colaborador(a) Inês</b>	É um grande desafio enfrentado.
<b>Colaborador(a) Leonardo</b>	É educar e ser educado coletivamente. é ensinar a partir da realidade do aluno e entender o aluno em suas dificuldades.
<b>Colaborador(a) Estela</b>	Ser um agente de igualdade do saber.
<b>Colaborador(a) Rute</b>	Transmissões do conhecimento de maneira em que se esteja habito a usar também os conhecimentos populares.
<b>Colaborador(a) Rosa</b>	Ser professor é poder levar o conhecimento acadêmico científicos voltado os ensino entre educação do campo e comunidade.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos questionários respondidos.

Nas respostas apresentadas pelos/as docentes e discentes, chama a atenção a categoria diálogo, como necessidade do processo ensino-aprendizagem, daí podemos analisar que a

prática pautada no diálogo constante entre o conhecimento científico e o saber popular, sobre a realidade, sobre a cultura, o modo de vida são instrumentos que levam a uma prática docente com maiores possibilidades de atingir o objetivo de um curso de formação de professores/as. Outro aspecto percebido nas respostas foi a percepção de que ser professor/a requer estar vigilante as mudanças para o ato educativo, isso exige a rigor, compreender a realidade, ter uma prática envolvida com pesquisa e com a construção coletiva do conhecimento.

Nos chama a atenção o fato de as respostas apontarem para uma compreensão tradicional e conservadora do ser professor/a. Não identificamos nas falas aspectos que apontam para a formação crítica e o trabalho decente na mesma perspectiva. Embora tenhamos identificado um enfoque no diálogo permanente para a construção do processo ensino-aprendizagem atingir seus objetivos, essa fala se choca com os relatos das entrevistas narrativas, em que há indicação de falta de um trabalho coletivo mais intenso. Ora, o pressuposto de um trabalho coletivo é o diálogo, nesse sentido, há uma tensão posta para se compreender a apropriação das propostas do curso pelo seu corpo docente.

Segundo Ghedin, Almeida e Leite, a escola pública atual exige uma outra postura dos professores/as, que requer não apenas o ato de ensinar português e a matemática e desse modo:

Nesta escola o professor, deve ter alguns atributos e preocupações como:

- [...] Ser um profissional com capacidade de inovação, de criação, de participação nos processos de tomada de decisões e de produção do conhecimento e não um simples técnico, reproduzidor de conhecimentos e/ou monitor de programas pré-elaborados;
- Ter vivenciado um processo formativo que tenha garantido o acesso ao saber, ao saber fazer e ao saber ser (conhecimentos, habilidades, atitudes, valores...); e
- Saber que o seu papel é fundamental e imprescindível para a construção de uma escola pública de melhor qualidade. (GHEDIN, ALMEIDA e LEITE, 2008, p. 28-29).

As perspectivas trazidas pelos autores da citação, estão indicadas nas respostas apresentadas tanto pelos discentes como docentes. Pensado a formação docente para a escola atual, que é parte do mundo globalizado, pela imersão no mundo tecnológico, não se trata de competências docentes, mas sim de habilidades que serão construídas no decorrer tanto do processo formativo do/a educador/a como na prática cotidiana da sala de aula, na qual a contribuição dada pelos/as educadores/as vai além dos conteúdos do currículo prescrito, já que acaba tendo funções outras e trabalha com questões da vivência humana.

Julgamos fundamental compreender também a percepção dos/as colaboradores/as sobre o significado do ensinar e sistematizamos suas percepções nos quadros 18 e 19.

Quadro 18 – Significado de ensinar para os docentes

<b>Instrumento - Questionário</b>	<b>Questão 7 - O que significa ensinar?</b>
<b>Colaborador(a) Jaqueline</b>	<p>Deleuze, possui uma afirmação interessante sobre o que seria uma aula: “uma aula não tem como objetivo ser entendida totalmente. Uma aula é uma espécie de matéria em movimento (...). Numa aula, cada grupo ou cada estudante, pega o que lhe convém. Uma aula ruim é a que não convém a ninguém. Não podemos dizer que tudo convém a todos. As pessoas têm de esperar. Obviamente, tem alguém adormecido. Por que ele acorda misteriosamente no momento que lhe diz respeito? (...) Uma aula é emoção. É tanto emoção quanto inteligência. Sem emoção, não há nada, não há interesse algum. Então não é uma questão de entender e ouvir tudo, mas de acordar em tempo de captar o que lhe convém pessoalmente (...).”</p> <p>Partindo dos pressupostos elencados por Deleuze, proponho que ensinar é um processo de troca de conhecimento entre professor e estudante, em que os termos desse processo não estão definidos. O professor passa o acúmulo de conhecimento de sua área, mas não tem como dimensionar o eco que isto trará sobre os seus ouvintes, cabendo a estes captar apenas o que lhes convém. Aprender-ensinar-ouvir.</p>
<b>Colaborador(a) Maria</b>	<p>Paulo Freire nos diz que ensinar não é transferir conhecimento, mas infelizmente boa parte da educação está comprometida com esse pensamento, organizando o ensino de forma repetitiva e assimilativa. Mas o próprio Paulo Freire nos afirma que ensinar é criar as possibilidades para que cada ser construa seu saber. O/a professor/a neste cenário se configura como o mediador da construção desse conhecimento, ao mesmo tempo que se coloca também como aprendiz neste processo.</p>
<b>Colaborador(a) Antônia</b>	<p>É um conjunto de atos – o de observar os de fatores que envolvem o processo de ensino/aprendizagem para os estudantes (a origem sócio-geográfica do estudante; as características culturais; porque escolheram o curso; que interesses apontam para a formação profissional); - o de refletir a partir das observações que conteúdos poderão realmente para construir/ampliar o ensino sobre um tema junto ao estudante; - o de planejar metodologias e ações práticas que propiciem o aprendizado que se almeja, despertando a curiosidade dos estudantes; o de avaliar- o conhecimento/aprendizagem adquirida pelo estudante e principalmente avaliar a própria prática de ensino utilizada pelo docente, se foi eficaz, se atendeu as demandas, se contribuiu para promover a mudança de pensamentos e atitudes do estudante e de si próprio.</p>
<b>Colaborador(a) Gilberto</b>	<p>Para mim, significa sugerir/propor caminhos, acadêmicos e de vida.</p>
<b>Colaborador(a) Luzia</b>	<p>Ensinar não é transferir conhecimentos. É estar preparados para ser acima de tudo profundamente dialogar, escutar, ouvir com atenção, e procurar dialogar, buscar respostas, ter capacidade de se refazer constantemente no processo de ensinar e aprender.</p>
<b>Colaborador(a) Ivo</b>	<p>Dar condições de interpretar o mundo, amando e transformando-o.</p>

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos questionários respondidos.

As respostas apresentadas nesse quadro pelos/as docentes nos falam muito sobre seu percurso formativo, e indicam o quanto a formação dos cursos de licenciaturas não estabelecem um diálogo constante com a realidade escolar e social dos/as estudantes da rede básica. Nesse sentido, é possível observar que os cursos de formação de professores/as em sua maioria ainda se portam de forma bastante conservadora, muitos ainda centrados no que o Paulo Freire definiu como educação bancária, assim foi o processo formativo do/a docente universitário que replica isso quando forma outros/as professores/as, se torna um ciclo de repetição de um conhecimento que é preciso ser repassado ao outro.

Entretanto, percebemos nessas respostas um grupo que percebe o processo ensino e aprendizagem como uma via de mão dupla, que o conhecimento é elaborado, construído a partir da experiência de vida dos sujeitos, que é necessário ter a prática cotidiana para se elaborar um conhecimento mais profundo, mais denso e teorizado sobre a realidade e sobre a vida, pois é a partir dela e nela que se produz conhecimento.

Essa vertente parece se aproximar mais do contexto da Educação do Campo e da proposta formativa apresentada no PPC da LEDUC/UFGD. Mas se esbarra, portanto, na relação com a organização pedagógica do curso e a prática docente. Em alguns momentos elas se distanciam e são estanques e em outros parecem caminhar juntas. Percebemos que as falas revelam as contradições postas por um curso dessa envergadura política e social, cunhado a partir de uma construção intrínseca com os movimentos sociais e como é a dinâmica própria dos movimentos que não é linear, mas que se coloca como processos em formação, de recuos e avanços.

Quadro 19 – Significado de ensinar para os discentes

<b>Instrumento - Questionário</b>	<b>Questão 7 - Para você o que significa saber ensinar?</b>
<b>Colaborador(a) João</b>	Saber ensinar não é apenas usar o conhecimento técnico científico, mas relacionar com a prática na realidade em que está inserida. É saber mediar o conhecimento, e não depositar o teórico, sem fazer sentido em sua vida.
<b>Colaborador(a) Francisca</b>	saber ensinar significa, compartilhar o conhecimento, não só com os educandos, mas também com as pessoas que habitam a comunidade.
<b>Colaborador(a) Mário</b>	Saber ensinar significa para mim, poder ajudar a quem necessita, ser paciente, voltar várias vezes no mesmo lugar para começar novamente até conseguir perceber uma leitura mais rápida, uma escrita mais detalhada. Enfim, ser professora significa satisfação pessoal ao perceber seu trabalho com resultados positivos.
<b>Colaborador(a) Rodrigo</b>	Compartilhar e ter paciência.
<b>Colaborador(a) Márcia</b>	É aprender também conhecer a história do educando.
<b>Colaborador(a) Fátima</b>	Ensinar seria compartilhar conhecimentos e lapidar conhecimentos adquiridos “no preparo dos conteúdos” das aulas.
<b>Colaborador(a) Antônio</b>	Conseguir transmitir os conteúdos bem de forma que os alunos não tenham muita dificuldade. Saber compreender os alunos.
<b>Colaborador(a) Carlos</b>	Saber ouvir.
<b>Colaborador(a) Inês</b>	Passar conhecimento.
<b>Colaborador(a) Leonardo</b>	Ter didática.
<b>Colaborador(a) Estela</b>	Aprender com o outro.
<b>Colaborador(a) Rute</b>	Saber ensinar e ouvir e discutir conhecimentos científicos e populares.
<b>Colaborador(a) Rosa</b>	Saber ensinar é interagir e relacionar conhecimento científico e popular entre saberes e fazeres, voltado a melhorias social e ambiental.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos questionários respondidos.

Nas respostas dos/as discentes, percebemos que se repete várias vezes a palavra “compartilhar”, que dá o sentido de que divide com o outro aquilo que já conhece, o que se

sabe. Parece que nesse sentido, que os discentes estão pautados por uma produção de conhecimento que não coloca o outro, o/a aluno/a, no centro dessa produção, mas que ele/ela será o receptor de uma parte do que o/a professor/a sabe, conhece e transmite. Ou seja, igualmente como percebemos nas concepções sobre o ser professor/a, a formação crítica não comparece nas falas dos/as estudantes.

O/a aluno/a não é protagonista, portanto, no seu processo de aprendizagem, ele é um receptor apenas. Parece que se confirma o círculo vicioso da prática docente, o professor do meu professor ensinou a ele, assim, ele me passou isso e eu repasso aos meus alunos da mesma forma. Novamente, essa postura se contradiz com a proposta formativa da Educação do Campo, que em linhas gerais querem formar sujeitos ativos, que sejam capazes de transformar a realidade em que vive, que apontam em direção de uma formação Ominilateral, que entende o processo educacional e a educação no sentido amplo da palavra.

Como esse processo de formação está sendo constituído no tempo presente e embora as respostas apresentem divergências, principalmente no que diz respeito a transmissão de conhecimento, que se chocam com a proposta da Educação do Campo. A maioria das respostas entram em acordo uma com as outras, se fala da interação do conhecimento, do diálogo, da necessidade de conhecer o estudante e sua realidade e na transformação do mundo.

Os dados empíricos apresentados nos permitem compreender a apropriação teórica e epistemológica dos conceitos e concepções fundantes da Educação do Campo no Brasil. No entanto, verificamos que existe entre os docentes e discentes contradições significativas na compreensão sobre o papel do futuro professor dessa modalidade de ensino que acarretam na descaracterização da Educação do Campo, muito embora também compareça a necessidade de aprofundamento de algumas diretrizes e apropriação de vários princípios da Educação do Campo, principalmente por parte do corpo docente do curso.

Algumas terminologias e visão educativa pautada por uma proposta conservadora, parecem ainda estar bastante presente na forma como os discentes se expressam, daí a indicação de falas, tais como: “o educador é o transmissor do conhecimento”. Expressões como essa revelam os limites de se apropriar de conceitos que são fundantes na Educação do Campo e Popular que vai na direção contrária desse modo de se pensar a produção do conhecimento. Todavia, refletem concepções já bastante arraigadas nos cursos de licenciatura, sobre o papel do/a professor/a como detentor e transmissor do conhecimento e da didática como técnica que, se apropriada pelo/a docente, o torna capaz de transmitir de modo exitoso o ensino (entendido como conteúdo do currículo).

No entanto, o percurso de formação ofertado permite que as falas, especialmente dos/as discentes indiquem o ponto crucial dessa formação, que é a realidade. Desse modo, nos discursos dos mesmos nas entrevistas narrativas, várias passagens demonstram o quanto fortaleceram suas identidades como homens e mulheres, ou melhor como educadores do campo.

Nesse sentido, de maneira geral, os dados empíricos confirmam o preconizado pela Licenciatura em Educação do Campo da UFGD, que se propõe a ampliar o processo formativo inicial dos/as educadores/as do campo. Ao fazer essa proposição, a formação ganha contorno que se difere dos outros processos formativos de professores/as. O ganho maior dessa licenciatura é que ela parte do estudo da realidade não apenas a partir de conceitos para compreender o mundo que estamos inseridos, mas, ao passo que vai ao encontro da realidade concreta, através da Metodologia da Alternância, que proporciona aos/as docentes saírem da universidade, da sala de aula e irem para dentro da comunidade campestre, para dentro da escola do campo e que, por si só, esse movimento já causa outras possibilidades de formar professores/as e de se formar enquanto docente.

Mesmo diante das contradições, das tensões e de um longo caminho que é preciso ainda percorrer para transformar a realidade, alguns passos já estão sendo dados nessa direção. Daí é preciso ter compreensão e paciência histórica, para perceber que as mudanças concretas nas escolas do campo se darão a longo prazo. Até porque estamos tratando de um curso bastante jovem, na realidade sul-mato-grossense (nasce em 2013) que ainda está experienciando a sua fase infantil e que, por isso mesmo, está começando a consolidar as suas características e “personalidade”, há ainda um longo caminho pela frente que, com certeza, terá ainda muitos avanços e alguns momentos de retrocesso a depender de uma conjuntura que é definida independente dos anseios e desejos daqueles que querem transformar a educação para transformar a sociedade.

Soma-se a essa juventude do curso, a própria UFGD, criada em 2005, e até mesmo do Estado do Mato Grosso do Sul, que foi sancionada em 1977, mas de fato, concretizada em 1979. Nesse sentido, essa experiência é bastante recente no Brasil e especialmente no estado de MS, tendo ainda muito trilha a percorrer para avançar, principalmente no sentido de atender a demanda de uma formação qualificada e específica para que os educadores das escolas do campo, sejam de fato os intelectuais orgânicos capazes de efetivar a intencionalidade posta nesta formação, que é de contribuir na transformação da sociedade e da melhoria da qualidade de vida dos homens e mulheres que vivem no e do campo.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No momento em que recomponho as forças para escrever o último capítulo da tese, o país sofre uma de suas crises sanitárias e sociais mais profundas provocadas pela avassaladora propagação da COVID-19, doença ocasionada pelo coronavírus da síndrome respiratória aguda grave 2 (SARS-CoV-2), que surgiu em 2019, e se espalha de forma invisível, obrigando uma grande parcela da população mundial a se manter sob o regime de confinamento (total ou parcial) em casa. Em 01 de setembro de 2020 foram confirmados no mundo 25.327.098 casos de COVID-19 e 848.255 mortes, segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2020<sup>33</sup>). Nesse cenário, observamos a saúde pública mundial entrar em colapso, mesmo os países de economia avançada não estavam preparados para o enfrentamento de uma crise de tamanha magnitude.

No Brasil, somada a crise sanitária, o governo não apresentou medidas suficientes para estancar a contaminação e o aumento de número de vítimas, que ultrapassou nesse período a 100 mil mortos. Na mesma data, de 01 de setembro de 2020, o país teve confirmados 3.908.272 casos de COVID-19 e 121.381 mortes e ao findar o ano, no início de dezembro mais de 170 mil vítimas (OMS, 2020<sup>34</sup>). Em meio a essa situação trágica para o povo brasileiro na área da saúde, também a educação foi fortemente atingida.

No que se refere aos processos escolares, esse período trouxe uma gama de situações complexas para a área educacional, por exemplo, interrompeu o processo de aprendizagem, especialmente de crianças em situação de alta vulnerabilidade, redes de proteção social e, certamente, ampliará as desigualdades educacionais e sociais já tão pujantes no Brasil. As aulas remotas em que os professores foram submetidos, resultou numa extensiva carga horária de trabalho, além de inúmeros outros dilemas que permeiam o processo educativo, como a socialização nos espaços escolares e a privacidade da vida familiar, tanto dos professores como dos estudantes.

No ensino superior, embora se tenha uma dinâmica bastante distinta da realidade da educação básica, muitos dilemas convergiram na mesma direção, em especial ao que diz respeito ao excesso de atividades que os docentes foram submetidos. Nos meses de junho e julho as universidades federais começaram a apresentar para seus pares o Regime Acadêmico

---

<sup>33</sup> Disponível em: <<https://www.paho.org/pt/covid19>>, Acesso em: 01. set. 2020.

<sup>34</sup> Disponível em: <<https://covid19.who.int/region/amro/country/br>>, Acesso em: 01. set. 2020.

Emergencial (RAE), no qual o ensino remoto passou a ser ofertado como uma saída para o tempo de pandemia.

A UFGD, acompanhando a orientação do MEC, passou a organizar seu calendário e os componentes curriculares para o atendimento aos estudantes em acordo com o RAE. Posto isso, cabe registrar, ainda que de forma sucinta, esse processo na Faind por atender um público de estudantes em situação de bastante vulnerabilidade social e com pouca (ou nenhuma) condição de acompanhar as aulas remotas.

Nos meses de junho e julho a Faculdade (FAIND) realizou um levantamento junto aos seus discentes para conhecer as condições de acesso à internet e aos artefatos de tecnologia. A faculdade tem um total de 456 discentes, assim distribuídos: 204 matriculados no curso de Licenciatura Intercultural Indígena – *Teko Arandu*, 210 na Licenciatura em Educação do Campo, e 42 no Programa de Pós-Graduação (Mestrado em Educação e Territorialidade). A consulta foi realizada por meio de questionário on-line e apenas 22,2% (92) dos estudantes conseguiram responder ao questionário. Esse resultado foi analisado pelo conjunto dos docentes, e o pouco retorno dos discentes se deu exatamente por que grande parcela dos estudantes mora em aldeias e assentamentos e não têm acesso livre à internet.

Importa trazer aqui esse registro para explicitar a situação concreta que a pandemia trouxe para a área educacional, somam-se inúmeros problemas e infelizmente o Estado brasileiro não tem demonstrado capacidade de gerenciar o país nesse momento crítico de crise. O impacto da pandemia também trouxe à tona as deficiências do sistema educacional brasileiro, cujas medidas adotadas foram muito incipientes e não deram conta no conjunto da sociedade que deveriam, nesse momento, estar muito mais voltadas à prevenção em ações e projetos para salvar vidas, do que o próprio currículo escolar, que por certo sai desmantelado desse processo. Vale retomar Saviani (2000), quando afirma:

Organizar a educação escolar visando garantir esta interconexão pressupõe conceber o ensino como processo, norteado por finalidades educacionais claramente estabelecidas e integrando dialeticamente o conteúdo, a organização da atividade cognoscitiva (ensino) e assimilação/apropriação do conteúdo (aprendizagem) com os meios e condições necessários à realização dos objetivos. (SAVIANI, 2000, p. 53).

Embora a pandemia tenha pego a todos desprevenidos (mesmo já tendo sido vinculado nas mídias que os governos dos países de capital avançado já tivessem relatórios apontando para tal situação), as universidades especialmente, deveriam nesse momento, no seu conjunto apontar alternativas para um currículo que poderia ser para esse momento, um “Currículo da



Pandemia”, no qual a preservação da vida, a produção de estudos, de alimentos e sua distribuição para os mais vulneráveis fossem colocados em prática, sendo isso possível para todas as áreas.

Para recobrar o papel da universidade e a necessidade de manter o seu protagonismo na formação de recursos humanos qualificados e a sua responsabilização social, recorremos a Santos (2011, p. 89) quando afirma:

[...] A universidade tem de entender que a produção de conhecimento epistemológica e socialmente privilegiado e a formação de elites deixaram de poder assegurar por si só a legitimidade da universidade a partir do momento em que perdeu a hegemonia mesmo no desempenho dessas funções e teve de as passar a desempenhar num contexto competitivo.

Para assumir suas funções sociais é necessário dotar a universidade de condições financeiras adequadas. Para a Faind, que atende grupos sociais vulneráveis como os indígenas e camponeses, pensar um currículo próprio da pandemia seria uma proposta salutar, pois esses povos têm feito um enfrentamento gigante (com as barreiras sanitárias, sem apoio governamental nas entradas das aldeias) para não perder suas lideranças, suas histórias, seu modo de vida e, nesse momento, o mais urgente é preservar a vida. E ainda, importa dizer que a pandemia não adoce apenas o corpo físico, mas também as questões emocionais de professores e estudantes, em todos os níveis de ensino. É perceptível essa situação entre os docentes e estudantes, pois estão todos em situação de vulnerabilidade pela pandemia e pelo descaso e descompromisso do governo com esses grupos sociais.

A partir desse registro, é importante pensar também de que forma esse momento poderia nos remeter para pensar a formação inicial de professores/as, e a partir disso, a percepção que essa tese aponta, no sentido de que a realidade é o fio da meada para a transformação da escola e da realidade social. Como aponta Paulo Freire, sem educação a sociedade não muda.

E pensar a transformação da escola, passa necessariamente pela formação dos professores/as, o que significa que os saberes referentes ao conteúdo, à experiência e à cultura são essenciais no exercício da atividade docente, mas insuficientes para garantir uma formação ampla e crítica. Assim, defendemos que a formação dos futuros professores perpassa pela clareza institucional, individual e coletiva do corpo docente, de que escolas do campo em sua organização escolar integrem e respeitem as particularidades em seus contextos, isto é, há a necessidade de considerar a realidade e os interesses da comunidade em que a escola está inserida no processo formativo, levando em conta os tempos de plantar e colher, os costumes e tradições e toda a dinâmica social da comunidade.

Neste contexto, a Licenciatura em Educação do Campo toma como referência a vida camponesa, do trabalho no lote em família e o da comunidade, que também reverbera na vida cotidiana do campo. Ao menos como nos princípios e diretrizes dos documentos oficiais da Educação do Campo, esses anseios estão no cerne desse processo formativo expresso no PPC. No entanto, compreendemos que não se restringem a eles porque há inúmeros normativos no que diz respeito às legislações, planos e programas em âmbito nacional, estaduais e municipais que impactam e muitas vezes dificultam a implementação da proposta.

Além disso, percebemos entre os colaboradores da pesquisa a necessidade de se trabalhar com a desmistificação de algumas crenças e superar alguns paradigmas conservadores sobre o ser professor e o trabalho docente que não coadunam com a proposta almejada no PPC. Talvez esteja aí um dos gargalos dos desafios no processo de implementação do curso.

E por se tratar de um território em disputa permanente, é importante perpassar pelo conceito luta de classes em função de sua relevância para compreender as contradições da sociedade capitalista, e que no caso brasileiro, tem suas raízes profundas com as questões latifundiárias e de território, portanto, não é possível pensar e analisar a educação do campo, enquanto resposta dos movimentos sociais ligados a luta pela terra, sem olhar para a questão histórica, econômica, social e cultural do Brasil e, conseqüentemente, o papel do professor.

A questão posta por esta tese é sobre até que ponto a LEDUC/UFGD tem de fato alcançado esses objetivos. Olhando para os relatos dos colaboradores da pesquisa, verificamos um esforço nessa direção. No entanto, há muitas brechas e lacunas que não foram sanadas tanto pelo conjunto dos docentes, nem mesmo pelos discentes, já que parte destes grupos parece não ter conseguido absorver a proposta da Educação do Campo, para além do currículo, do cotidiano da sala de aula e no foco dos componentes curriculares apresentado no PPC do curso.

A limitação do avanço da proposta curricular do curso, apresentada pela análise empírica, vai delineando o cenário que se apresenta com muitas contradições e estas são reflexo de um contexto complexo que perpassa pela formação dos docentes do curso, pela participação ou não dos docentes e discentes em movimentos sociais ligados à luta pela terra, na forma como a proposta, e a história de construção da própria Educação do Campo é absorvida pelo curso e pela própria universidade em toda a sua estrutura organizacional.

Desse modo, os quinze docentes efetivos na LEDUC (com exceção de cinco dentre eles), não tinham referências sobre a organicidade dos cursos oriundos no bojo da Educação do Campo, bem como muitos dos docentes também não haviam ainda se deparado com a Pedagogia da Alternância e nem com um curso cercado pelas proposituras dos movimentos

sociais. Há, portanto, uma lacuna ampla entre a prática docente realizada em sala de aula, nos projetos de ensino, pesquisa e extensão e as propostas do PPC do curso, principalmente no sentido de desenvolver as atividades das disciplinas no Tempo Comunidade, como o aprofundamento da prática da Alternância.

O que é possível verificar, pelas falas dos colaboradores, é que esse aprofundamento se isola na disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica, na qual os discentes desenvolvem atividades buscando envolver a comunidade local. No entanto, a metodologia da Alternância como processo formativo do/a educador/a do campo, jamais pode se centrar em atividades únicas, ela permeia todos os componentes curriculares, para se efetivar de fato numa prática que possibilite o transformar da escola do campo.

Esses limites identificados nas práticas dos docentes do curso, indicam dois problemas que precisam de uma análise que pode vir a ser tema de outra pesquisa. Primeiro, que é o processo de formação do/a professor/a universitário; segundo, que é o perfil do professor da Licenciatura em Educação do Campo. Porém, importa olhar para esses dois apontamentos para compreendermos o perfil do egresso do curso anunciado no PPC.

Ao se tratar do primeiro problema apontado, os cursos de formação de professores/as nas mais diversas áreas do conhecimento no país formam os professores para atuarem em uma determinada realidade, que está centrada numa lógica de organização social urbanocêntrica, ou seja, os cursos de licenciaturas formam para um território apenas, qual seja, o urbano. Portanto, os docentes da LEDUC, assim como os de outros cursos, carregam essa marca em suas formações. Esse paradigma educativo brasileiro, não corrobora na formulação de políticas educativas de formação de professores/as, que possibilite enxergar a variedade de espaços educativos que estão fora do contexto urbano e que possuem, por isso mesmo, outras dinâmicas que devem ser consideradas no processo inicial da formação do professor/a.

Assim, quando um curso de licenciatura em Educação do Campo abre processo seletivo para suprir a defasagem do seu quadro de docentes, a maioria que se apresenta para concorrer a vaga não possui uma ligação direta com a realidade em que vai atuar diretamente, que é o campo, não só como um espaço físico, mas como um território que perpetua uma identidade, uma cultura e um modo de existir. Nesse sentido, o processo pedagógico que não é algo simples, mas uma síntese de múltiplas determinações que envolve o currículo, compreendendo-o como um espaço de disputa política, que exprime a correlação de forças que estão presentes no ambiente, por fazer parte do movimento da realidade escolar ganha ainda mais complexidade quando remonta à modalidade da educação do campo.

O segundo problema, que complementa o primeiro, é que a formação humana, além da escola/acadêmica do/a docente da licenciatura, não tem vínculo com essa realidade, que é o campo. E que muitas vezes esse distanciamento causa fissuras alargadas no processo pedagógico. Já que não há um entendimento da necessidade de fortalecer o espaço campesino, e o paradigma urbano é novamente valorizado em função do que se produz na vida e no espaço do campo.

Aqui, a questão é a falta de uma interlocução, uma ligação direta dos/as docentes da LEDUC com os movimentos sociais que forjaram a construção da Educação do Campo, ou até mesmo com outros movimentos que possibilitam uma formação para além da acadêmica, que permite o enriquecimento do repertório cultural, social e político desses/as formadores/as de professores/as da educação do campo.

Segundo Arroyo (2007, p. 163):

Os movimentos sociais revelam e afirmam os vínculos inseparáveis entre educação, socialização, sociabilidade, identidade, cultura, terra, território, espaço, comunidade. Uma concepção muito mais rica do que a redução do direito à educação, ao ensino, informação que pode ser adquirida em qualquer lugar. Há bases teóricas profundas, inspiradas nas concepções da teoria pedagógica mais sólida, nesses vínculos que os movimentos sociais do campo defendem entre direito à educação, à cultura, à identidade e ao território.

Conforme a citação, os paradigmas tratados pelos movimentos sociais e especialmente aos que lutam pelo direito a terra, trazem como princípios a educação alinhada ao direito a identidade e ao território camponês. Em tese, o professor da LEDUC precisa estar alinhado nessa discussão, ou ao menos conhecer e compreendê-la, até porque o perfil do egresso indica a necessidade de não perder de vista que o discente desse curso deve se voltar para as atividades que valorizem os espaços e a escola do território camponês como prioridade.

Estas são algumas das contradições percebidas com o presente trabalho, que permeiam a formação inicial de professores do campo, pois essas questões do perfil do professor formador que deveria ter um vínculo com a Educação do Campo não é possível, pois os ditames das regras burocráticas burlam a constituição de um perfil de educadores que sejam totalmente comprometidos com a educação do campo, e que esta precede inclusive a abertura de códigos de vagas para docentes se inserirem no Ensino Superior, via concurso público para atuarem nessa formação específica. De igual modo, cabe problematizar: se o/a formador/a de futuros professores/as tivesse vínculo com o campo e o seu território teríamos uma implementação do PPC mais próxima ou ampliada da realidade do perfil almejado para o egresso?

Desse modo, a contribuição dessa tese vem ao encontro do que indica a Educação do Campo, uma formação inicial de professores/a deve estar vinculada a uma prática que necessariamente tem que se materializar na realidade em que a escola se insere. No caso do território camponês, é de suma importância que os formadores dos professores/as do campo, por meio da LEDUC, se voltem a compreender a dinâmica dessa realidade, daí ser necessário se debruçar sobre os movimentos sociais que forjaram a Educação e, como consequência, a Licenciatura do Campo, é preciso também compreender que a luta pela terra perpassa pelo direito a educação, e não simplesmente a uma escola com parâmetros urbanocêntricos. É preciso que haja uma defesa intransigente ao direito a uma escola do campo contextualizada e que seja capaz de proporcionar a compreensão da realidade vivida, e de transformá-la, a fim de garantir não somente a escolaridade, mas principalmente dignidade a quem ela adentre. Desta forma, o trabalho cotidiano do/a professor/a não pode abdicar de uma *práxis* consciente, pois ela é dirigida a um fim.

Nestes termos, a propositura de uma formação inicial de professores/as que se articula com a realidade prática da vida cotidiana camponesa, tende a ressoar e contribuir com a melhoria da escola básica. Esses apontamentos de uma educação voltada à realidade devem corroborar com a elaboração das políticas públicas educacionais, embora muito se lê nos projetos pedagógicos que se parte da realidade.

Aqui se trata de partir de uma realidade concreta, do campo para o campo, sem o viés urbano que apresenta outro contexto e outras necessidades. A escola do campo deve pensar acerca da singularidade das camadas subalternas do campo, pois essa singularidade deve juntamente aos conhecimentos universais necessários à educação das populações do campo, permear as escolhas pedagógicas da escola. Não é uma simples questão de respeitar os tempos, a cultura, os costumes, os valores da comunidade do campo, mas de compreender em que medida esse respeito está ligado aos direitos políticos universais e singulares do campo. Esse talvez seja o fio da meada que a Educação do Campo, em seu processo de formação de professores/as através das Licenciaturas em Educação do Campo, tenha de legado para contribuir com a educação brasileira. Olhando e partindo dessa propositura, ou seja, considerando o cenário educacional brasileiro, ele só poderá resultar numa melhoria enquanto os grupos sociais que habitam o campo brasileiro, como camponeses, ribeirinhos, indígenas, quilombolas, povos da floresta e outros grupos minoritários forem visto como o lança chama para a mudança educacional brasileira.

Deve-se partir, portanto, de uma escola que atenda a essas comunidades em suas demandas, e qualquer outra proposta que não tenha esses grupos como ponta da lança tende a ser excludente, e estaremos somente ratificando o modelo que já temos estabelecido nesses mais de 500 anos de país.

É urgente repensar os processos de formação inicial de professores/as, caminhos e experiências diversas já foram traçados, o momento agora, pós-pandemia, nos traz um novo desafio, e esse é o de abarcar grupos sociais que foram por muito tempo reduzidos a se contentar com fragmentos do modelo educacional que os deixou de lado. Se continuarmos persistindo nesse erro, o país não chegará a um patamar de diminuição da desigualdade social e da dignidade da vida humana. A educação por si só não transforma uma sociedade, mas sem a qualidade educacional e cultural da população em geral as dificuldades enfrentadas na ordem econômica, social tendem a se tornar cada vez mais insustentáveis.

A formação humana que perpassa pela escola básica tem, de fato, que construir a emancipação dos sujeitos, e isso só se realiza se ela for capaz de formar sujeitos problematizadores, que sejam capazes de compreender a realidade social, cultural, educacional, histórica e econômica da sociedade em que vive. Significa dizer que a educação como um ato consciente de transmitir ao indivíduo singular um conjunto de conhecimentos, técnicas, valores, etc., produzidos historicamente e coletivamente pelo conjunto dos homens (SAVIANI, 2008), é uma forma de definir justamente essa mediação da educação no campo como particularidade. É um direito, portanto, que cada ser humano possa acessar os conhecimentos produzidos pela humanidade e por sua comunidade. Universal, particular e singular não se rompem; a individualidade não elimina os traços universais. Assim, a produção de conhecimento tende a contribuir para a transformação social e, quiçá, essa transformação seja realmente fonte de eliminação da exclusão social.

Diante do exposto, a pesquisa aponta na direção de ratificar o que foi explicitado anteriormente, na tese ora defendida, de que a formação inicial crítica e reflexiva ofertada pela LEDUC/UFGD contribui para o avanço da qualidade educacional, social e cultural dos povos do campo, e pode potencializar a melhoria da educação básica no campo. E que a LEDUC/UFGD (assim como os demais cursos de Licenciaturas em Educação do Campo) corrobora com sua experiência singular para a formação de professores/as. Desse modo, o curso cumpre com a sua função social e pode ser uma referência de uma política pública inclusiva.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. I. de. **Formação do professor do Ensino Superior: desafios e políticas institucionais**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção docência em formação: Ensino Superior/ coordenação Selma Garrido Pimenta).
- ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. 3. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1987.
- AMIGUINHO, A. Educação em meio rural e desenvolvimento Local. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, 18(2), pp. 7-43, 2005. Disponível em: [http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0871-91872005000200002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872005000200002&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 5 dez. 2019.
- AMIGUINHO, A. Escola em meio rural: uma escola portadora de futuro?. **Educação**, Santa Maria, v. 33, n. 1, p. 11-32, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/16>. Acesso em: 10 jul. 2018.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: LiberLivro, 2005. 68p. (Série Pesquisa, v. 13).
- ANTUNES-ROCHA, M. I. *et al.* Percurso formativo da Turma Dom José Mauro: segunda turma do curso de Licenciatura em Educação do Campo da FAE-UFMS. *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. (Caminhos da Educação do Campo, 5).
- ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- ARROYO, M. Políticas de Formação de Educadores (as) do Campo. **Cadernos CEDES**, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622007000200004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622007000200004&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 12 set. 2018.
- ARROYO, M. G. Educação do campo: movimentos sociais e formação docente. *In*: ANTUNES-ROCHA, M. I. (Org.) **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Coleção Didática e Prática de Ensino). p. 365-506.
- AUED, B. W.; VENDRAMINI, C. R. (org.). **Temas e problemas no ensino em escolas do campo**. 1. ed. São Paulo: Outras Expressões, 2012.
- BATISTA, M. do S. X. Estado, luta de classes, movimentos sociais e as políticas de educação campo. *In*: BATISTA, M. do S. X. (org.). **Movimentos sociais, estado e políticas públicas de educação do campo: pesquisa e práticas educativas**. João Pessoa: Editora da UFPA, 2011.

BENITE, A.M. C. Considerações sobre o enfoque epistemológico do materialismo histórico-dialético na pesquisa educacional. **Revista Iberoamericana de Educación/ Revista Iberoamericana de Educação** n° 50/4- 25 de septiembre de 2009.

BOLLMANN, M. das G.; AGUIAR, L. C. LDB: projetos em disputa da tramitação à aprovação em 1996. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 407-428, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/download/703/705>. Acesso em: 23 nov. 2019.

BONAFÉ, J. M. El estudio de casos em la investigación educativa. In: FÉLIX, A. R. *et al.* **Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza: etnografía y curriculum**. 1. ed. Granada: Universidad de Granada, 1990. p. 57-68. (Colección monográfica, 93).

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez.1996.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Estabelece o Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 139, n. 7, p. 1, 10 jan. 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1 de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 139, n. 42, p. 8, 4 mar. 2002. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=04/03/2002&jornal=1&pagina=8&totalArquivos=120>. Acesso em: 21. set. 2019.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 5.159, de 28 de julho de 2004. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Seção 1, ano 141, n. 145, 29 jul. 2004, p. 7. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=29/07/2004&jornal=1&pagina=7&totalArquivos=96>. Acesso em: 21 nov. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Relatório de Gestão da SECAD – 2004**. Brasília, DF, fev. 2005a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=18641-secadi-relatorio-gestao-mec-2004-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=18641-secadi-relatorio-gestao-mec-2004-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 23 nov. 2019.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.153, de 29 de julho de 2005. Dispõe sobre a instituição da Fundação Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD, por desmembramento da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. seção 1, Brasília, DF, ano 142, n. 146. 01 ago. 2005b, p. 3. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=01/08/2005&jornal=1&pagina=3&totalArquivos=200>. Acesso em: 21 out. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica - Parfor**. Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/livro.pdf>. Acesso em: 03 set. 2020.



\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Educação do Campo: marcos normativos**. 1. ed. Brasília: SECADI, 2012a. 96 p.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.695, de 25 de julho de 2012. Dispõe sobre o apoio técnico ou financeiro da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 149, n. 144, p. 1-2., 26 de jul. 2012b. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=26/07/2012&totalArquivos=120>. Acesso em: 23 nov. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Edital de Seleção nº 2, de 31 de agosto de 2012 – SESU/SETEC/SECADI/MEC**. 2012c. Disponível em: [http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/edital\\_%2002\\_31082012.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/edital_%2002_31082012.pdf). Acesso em: 10 out. 2018.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.960 de março de 2014. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 151, n. 60, p. 1, 28 mar. 2014a. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&data=28/03/2014&pagina=1>. Acesso em: 23 out. 2018.

\_\_\_\_\_. [Plano Nacional de Educação (PNE)]. Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico]: **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014b. 86 p. (Série legislação, n. 125).

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **A democratização e expansão da educação superior no país 2003–2014**. Brasília, DF, dezembro 2014c. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&category\\_slug=dezembro-2014-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&category_slug=dezembro-2014-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 14 set. 2018.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CP nº 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. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 152, n. 124, p. 8-12, 2 jul. 2015a. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=02/07/2015&jornal=1&pagina=8&totalArquivos=72>. Acesso em: 22 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Portaria nº 86, de 24 de agosto de 2015. **Diário Oficial da União**: seção 2, Brasília, DF, ano 152, n. 162, p. 20, 25 ago. 2015b. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=2&data=25/08/2015&pagina=20>. Acesso em: 15. out. 2018.

\_\_\_\_\_. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. LDB [recurso eletrônico]: **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 14. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2017. 26 p. (Série legislação; n. 263 PDF). Disponível em: [http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/19339/ldb\\_14ed.pdf?sequence=55](http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/19339/ldb_14ed.pdf?sequence=55). Acesso em: 27 out. 2018.

\_\_\_\_\_. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. [recurso eletrônico]. Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 2019. 533 p. Atualizada até a EC nº 101/2019. Disponível em: <https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf>. Acesso em 27 out. 2019.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**. Brasília, 2019b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 13 out. 2020.

CALDART, R. S. A escola do campo em movimento. *In*: BENJAMIN, C.; CALDART, R. S. (org.) **Projeto popular e escolas do campo**. Articulação Nacional por uma educação do campo. v. 3. 2. ed. Brasília: UnB, 2000.

CALDART, R. S. A escola do campo em movimento. **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.1, pp.60-81, Jan/Jun 2003. Disponível em: [http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2009-1/Educacao-MII/3SF/A\\_ESCOLA\\_DO\\_CAMPO\\_EM\\_MOVIMENTO.pdf](http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2009-1/Educacao-MII/3SF/A_ESCOLA_DO_CAMPO_EM_MOVIMENTO.pdf). Acesso em 27 out. 2019.

CALDART, R. S. Sobre Educação do Campo. *In*: SANTOS, C. A. dos (org.). **Educação do Campo**: Campo - Políticas públicas - educação. 1. ed. Brasília: Incri-MDA, 2008, p. 67–86. (Por uma Educação do Campo, n. 7. Coleção).

CALDART, R. S. (org.); FETZNER, A. R.; RODRIGUES, R.; FREITAS, L. C. de. **Caminhos para a transformação da escola**: Reflexões desde práticas da licenciatura em Educação do Campo. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CARLOS, E. J.; VICENTE, D. do S. S. Fundamentos jurídicos da educação do campo: rascunhos e achados de pesquisa. *In*: BATISTA, M. do S. X. (org.). **Movimentos sociais, estado e políticas públicas de educação do campo**: pesquisa e práticas educativas. João Pessoa: Editora da UFPA, 2011.

CARVALHO, R. A. **Identidade e cultura dos povos do campo no Brasil**: entre preconceitos e resistências, qual o papel da educação?. 1. ed. Curitiba: Appris, 2016.

CEBALLOS-HERRERA, F. A. El informe de investigación com estudio de casos. **Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación**, vol. 1, núm. 2, enero-junio, 2009. p.

413-423. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2810/281021548015.pdf> . Acesso em: 10 set. 2019.

ClAVATTA, M. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. *In*: FRIGOTTO, G.; ClAVATTA, M. (org.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2014.

CORTESÃO, L. **Ser professor: um ofício em risco de extinção?**. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, E. M.; MONTEIRO, A. L. PROCAMPO: uma política de formação inicial para o docente do campo. *In*: LEITE, Y. U. F. *et al.* (org.). **Políticas de formação inicial e continuada de professores** [recurso eletrônico]. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2012. p.1-12. Trabalhos apresentados no XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, realizado em Campinas, SP, de 23 a 26 de julho de 2012. PDF. Disponível em: <http://endipe.pro.br/ebooks-2012/1901p.pdf>. Acesso em: 10 out. 2018.

FERNANDES, B. M. Educação do Campo e território camponês no Brasil. *In*: SANTOS, C. A. dos (org.). **Educação do Campo: Campo - Políticas públicas - educação**. 1. ed. Brasília: Incra/MDA, 2008. p. 39-66. (Por uma Educação do Campo, n. 7).

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

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

FREITAS, H. C. L. de. A (nova) Política de Formação de Professores: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade**. Campinas, CEDES, v. 28, n. 100 (Especial), p. 1203-1230, out. 2007.

FRIGOTTO, G. Educação omnilateral. *In*: CALDART R. S. *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 265-272.

FRIGOTTO, G. As novas e velhas faces da crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos. *In*: FRIGOTTO, G.; ClAVATTA, M. (org.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. 2. ed. –São Paulo: Expressão Popular, 2014.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>. Acesso em: 17. set. 2018.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte** [recurso eletrônico]. Brasília: UNESCO, 2011. 300p. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000212183>. Acesso em: 12 set. 2019.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A.; ALMEIDA, P. C. A. de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação** [recurso eletrônico]. Brasília: UNESCO, 2019. 351 p. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367919.locale=en>. Acesso em: 11 mai. 2020.

GHEDIN, E.; ALMEIDA, M. I. de.; LEITE, Y. U. F. **Formação de professores: caminhos e descaminhos na prática**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social** [recurso eletrônico]. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019. [Minha Biblioteca]. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788597020991/>. Acesso em: 15 set. 2019.

HÖFLING, E. de M. Estado e Políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, novembro/2001. Pág. 30-41. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539.pdf>. Acesso em: 10 out. 2018.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2010. 128 p.

JOSSO, M. C. A formação como arte do tempo. *In*: JOSSO, M. C. **Experiência de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 197-210.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. *In*: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (eds.). **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático**. Tradução Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. Título original: *Qualitative Researching with Text, Image and Sound: a Practical Handbook*.

KINGDON, J. W. Como chega a hora de uma ideia?. *In*: SARAVIA, E.; FERRAREZI, E. **Políticas Públicas**; Coletânea – v. 1. Brasília: ENAP, 2006a. p. 219-224.

KINGDON, J. W. Juntando as coisas. *In*: SARAVIA, E.; FERRAREZI, E. **Políticas Públicas**; Coletânea – v. 1. Brasília: ENAP, 2006b. p. 225-246.

LE GOFF, J. **História e Memória**. Tradução: Bernardo Leitão [et al.]. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1994.

MARCELO, C. Aprender a enseñar para la Sociedad del Conocimiento. **Revista Complutense de Educación**, v. 12, n. 2, p. 531-593, 2001.

MARTINS, P. S. A política das políticas educacionais e seus atores. **Jornal De Políticas Educacionais**. n. 15, p. 13-32, jan.-jun. 2014. Disponível em: [http://www.jpe.ufpr.br/n15\\_2.pdf](http://www.jpe.ufpr.br/n15_2.pdf). Acesso em 13 set. 2019.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. Resolução/SED nº 1.547, de 22 de março de 2002. Dispõe sobre a organização da Educação Básica do Campo na Rede Estadual de Ensino, e dá outras providências. **Diário Oficial Estado de Mato Grosso do Sul: Campo Grande, MS**, ano 24, nº 5.718, p. 10-15 25 mar. 2002. Disponível em: [http://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO5718\\_25\\_03\\_2002](http://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO5718_25_03_2002). Acesso em: 20 out. 2018.

MATO GROSSO DO SUL. Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul. **Deliberação CEE/MS Nº 7.111, de 16 de outubro de 2003**. Dispõe sobre o funcionamento da Educação Básica nas Escolas do Campo, no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso

do Sul. Disponível em: <http://www.cee.ms.gov.br/wp-content/uploads/2015/08/del-7111.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2019.

MERRIAM, S. B. **Case study research in education: A qualitative approach**. San Francisco, CA: Jossey-Bass.1988.

MERRIAM, S. B; TISDELL, E. J. **Qualitative research – A Guide to Design and Implementation**. San Francisco, CA: Jossey-Bass, Wiley, 4th ed., 2015, p. 37-42 (The Jossey-Bass higher and adult education series).

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Tradução: Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008. (Mundo do trabalho).

MILES, M. B.; HUBERMAN, A. M. **Qualitative Data Analysis: An expanded Sourcebook**. 2nd ed. Thousand Oaks, CA: Sage publications, 1994, 336 p.

MINAYO, M. C. de S. **O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014. 416p.

MOLINA, M. C.(org.). **Licenciaturas em Educação do Campo e o ensino de Ciências Naturais: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar**. Brasília: MDA, 2014. 268 p. (Série NEAD Debate; 23).

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. (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 5).

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. Escola do Campo. *In*: CALDART, R. S. *et al.*(org.). **Dicionário da educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

MUNARIM, A. Elementos para uma Política Pública de Educação do Campo. *In*: MOLINA, Monica Castagna. **Educação do Campo e Pesquisa: Questões para Reflexão**. Brasília. Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

MUNARIM, A. Apresentação. *In*: CARVALHO, R. A. **Identidade e cultura dos povos do campo no Brasil: entre preconceitos e resistências, qual o papel da educação?**.1. ed. Curitiba: Appris, 2016.

MUNARIM, A; BELTRAME, S. A. B.; CONDE, S. F.; PEIXER, Z. I. (org.). **Educação do Campo: políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas**. Florianópolis: Insular, 2011.

OLIVEIRA, D. A. Das políticas de governo a política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr.-jun. 2011. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 10 out. 2020.

OLIVEIRA, M. A. de. Educação do Campo: a reafirmação de um novo sujeito para outra agricultura e as contribuições de Michel Foucault, Jurgen Habermas e Paulo Freire. *In*:

OMS. **Painel da doença coronavírus da OMS (COVID-19)**. Genebra: Organização Mundial da Saúde, 2020. Disponível em: <https://covid19.who.int/>. Acesso em: 01. set. 2020.

PEIXER, Z. I. O entrelaçar dos conceitos de campo e cidade na constituição de territorialidades educacionais. *In*: MUNARIN, A; BELTRAME, S. A. B.; CONDE, S. F.; PEIXER, Z. I. (org.). **Educação do Campo**: políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas. Florianópolis: Insular, 2011.

POUPART, J; DESLAURIERS, J.; GROULX, L.; LAPERRIÈRE, A.; MAYER, R.; PIRES, A. **A pesquisa qualitativa**: Enfoques epistemológicos e metodológicos. Tradução: Ana Cristina Arantes Nasser. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

PPC/LEDUC. Universidade Federal da Grande Dourados. Faculdade Intercultural Indígena. **Projeto Político Curricular do curso de Licenciatura em Educação do Campo**. Dourados: UFGD, FAIND, 2014.

RIBEIRO, M. Política educacional para populações camponesas: da aparência à essência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 54, p. 669-691, set. 2013.

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-103, abr. 2007. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782007000100008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000100008&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 09 out. 2020.

ROSA, D. S. da.; CAETANO, M. R. Da educação rural à educação do campo: uma trajetória... seus desafios e suas perspectivas. **COLÓQUIO – Revista do Desenvolvimento Rural (FACCAT)**, Taquara, RS, v. 6, n. 1-2, jan./dez. 2008.

RUA, M. das G. Unidade I - As diferentes conceituações de política pública. *In*: RUA, M. das G. **Para aprender políticas públicas** –. Volume 1. Brasília, DF: IGEPP, 2013a. p. 1-25. *E-book*. Disponível em: [http://igepp.com.br/uploads/ebook/para\\_aprender\\_politicas\\_publicas\\_-\\_unidade\\_01.pdf](http://igepp.com.br/uploads/ebook/para_aprender_politicas_publicas_-_unidade_01.pdf). Acesso em: 20 out. 2018.

RUA, M. das G. Unidade IX - A implementação de políticas públicas. *In*: RUA, M. das G. **Para aprender políticas públicas** –. Volume 1. Brasília, DF: IGEPP, 2013b. *E-book*. p. 1-74. Disponível em: [http://igepp.com.br/uploads/ebook/para\\_aprender\\_politicas\\_publicas\\_-\\_unidade\\_09.pdf](http://igepp.com.br/uploads/ebook/para_aprender_politicas_publicas_-_unidade_09.pdf). Acesso em: 20 out. 2018.

SANTOS, B. de S. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 116p.

SAVIANI, N. **Saber Escolar, Currículo e Didática**: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. A crise política e o papel da educação na resistência ao golpe de 2016 no Brasil *In*: KRAWCZYK, N.; LOMBARDI, J. C. (org.). **O golpe de 2016 e a educação no Brasil**.

Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. Disponível em:  
<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=105859>. Acesso em: 23 nov. 2019.

SUBIRATS, J. Definición del problema. Relevancia pública y formación de la agenda de actuación de los poderes públicos. *In*: SARAVIA, E.; FERRAREZI, E (org.). **Políticas públicas**; coletânea. Brasília: ENAP, 2006. 2 v.

TAYLOR, S. J.; BOGDAN, R. (org.). Introducción. Ir hacia la gente. *In*: **Introducción a los métodos cualitativos de investigación**: la búsqueda de significados. Tradução: Jorge Piatigorsky. 1. ed. Barcelona: Ediciones PAIDOS, 1994. p. 17-27.

TIBALLI, E. F. A.; CHAVES, S. M. (org.). **Concepções e práticas em formação de professores**: diferentes olhares. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

URT S. C; SIMÃO, C. A pesquisa em educação e o recurso metodológico das narrativas: uma aproximação com a teoria histórico-cultural. **Revista Teias**, v. 14. n. 31, p. 109-120, maio/ago. 2013.

VASCONCELLOS, C. S. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2009.

VENDRAMINI, C. R. Escola em assentamentos rurais: o desafio na relação entre trabalho e ensino. *In*: MUNARIN, A; BELTRAME, S. A. B.; CONDE, S. F.; PEIXER, Z. I. (org.). **Educação do Campo**: políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas. Florianópolis: Insular, 2011. p. 145-160.

VIANA, A. L. Abordagens metodológicas em políticas públicas. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 2, p. 5-43, 1996. Disponível em:  
<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/8095/6917>. Acesso em: 23 nov. 2019.

ZANCHET, M.B. A; PINTO, M. das G. da S.M. G.; FORSTER, M. M. dos S.; FAGUNDES, M. C. V (org.). **Processos e práticas na formação de professores**: caminhos possíveis. Brasília: Liber Livro, 2011. 320 p.

APÊNDICE A – Instrumento de coleta de dados – Modelo de Questionário discente



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
Campus de Presidente Prudente

QUESTIONÁRIO

DISCENTES DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS

Caro (a) Participante,

As pesquisadoras Edir Neves Barboza e Renata Portela Rinaldi, doutoranda e docente respectivamente da FCT/UNESP, estão desenvolvendo o projeto de pesquisa intitulado: **A formação de professores e a organização do trabalho pedagógico no curso de licenciatura em educação do campo: estudo de caso da UFGD** -, solicitam que você responda às questões abaixo e registre comentários que julgar necessários.

Contamos com a sua colaboração e agradecemos antecipadamente por dispensar parte do seu valioso tempo.

**A. PERFIL DOS PARTICIPANTES**

1. Gênero  
( ) Feminino ( ) Masculino ( ) Outro

2. Idade (em anos). \_\_\_\_\_

3. Local de residência: \_\_\_\_\_

4. Vinculação profissional

Área em que atua: \_\_\_\_\_ . Há quanto tempo? (em anos). \_\_\_\_\_

Qual é o seu vínculo empregatício?

( ) efetivo ( ) contratado ( ) outro. Qual? \_\_\_\_\_

Nome do local de trabalho: \_\_\_\_\_

Tipo de necessidade especial (deficiência, transtorno etc.) apresentada pelo público com quem atua? \_\_\_\_\_

5. Participa de algum movimento social? Qual? \_\_\_\_\_

**B. FORMAÇÃO**

1. Formação inicial

Curso de Graduação: \_\_\_\_\_

Onde? \_\_\_\_\_



Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

2. Cursou Pós-Graduação? ( ) Sim ( ) Não

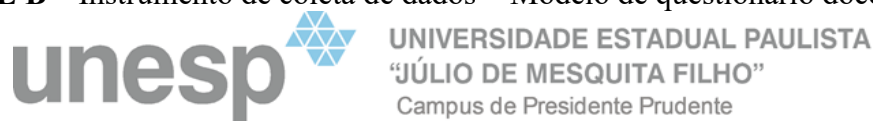
Qual? \_\_\_\_\_

Onde? \_\_\_\_\_

### C. QUESTÕES

- 1) Por que escolheu o curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFGD?
- 2) Quais as expectativas iniciais na entrada do curso em Licenciatura em Educação do Campo? O quanto elas foram atendidas? De que forma isso ocorreu? Quais dificuldades impediram que essas expectativas fossem atendidas?
- 3) Quais as suas expectativas para o último ano do curso?
- 4) De que forma você como estudante contribuiu para que essas expectativas fossem plenamente alcançadas?
- 5) Quais as expectativas para a atuação profissional?
- 6) O que é ser professor para você?
- 7) Para você o que significa saber ensinar?
- 8) Quais os desafios para ensinar e ser professor após concluir a Licenciatura em Educação do Campo?

APÊNDICE B – Instrumento de coleta de dados – Modelo de questionário docente



## QUESTIONÁRIO

### DOCENTES DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS

Caro (a) Participante,

As pesquisadoras Edir Neves Barboza e Renata Portela Rinaldi, doutoranda e docente respectivamente da UNESP/Campus de Presidente Prudente, estão desenvolvendo o projeto de pesquisa intitulado: **A formação de professores e a organização do trabalho pedagógico no curso de Licenciatura em Educação do Campo: estudo de caso da UFGD** solicitam que você responda às questões abaixo e registre comentários que julgar necessários.

Contamos com a sua colaboração e agradecemos antecipadamente por dispensar parte do seu valioso tempo.

- 1) Como se deu a implementação da LEDUC? Como ocorreu a sua chegada neste curso?
- 2) Quais suas expectativas iniciais como docente na Licenciatura em Educação do Campo? O quanto elas foram atendidas? De que forma isso ocorreu?
- 3) Quais as dificuldades e/ou desafios de ser formador de futuros professores na Licenciatura em Educação do Campo?
- 4) De que forma você contribuiu para que essas expectativas fossem plenamente alcançadas?
- 5) De que forma as concepções teóricas e metodológicas do Projeto Pedagógico Curricular são traduzidas na/s disciplina/s que ministra?
- 6) O que é ser professor?
- 7) O que significa ensinar?
- 8) Há distinção entre a Licenciatura em Educação do Campo e as outras licenciaturas? Em caso afirmativo, quais são elas? No caso negativo, justifique.
- 9) Quais os desafios para ensinar a ser professor na Licenciatura em Educação do Campo?
- 10) Em que medida a metodologia da Alternância efetiva a Licenciatura em Educação do Campo?
- 11) Quais as características próprias da Licenciatura em Educação do Campo?

APÊNDICE C – Instrumento de coleta de dados – Modelo de entrevista discente



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"  
Campus de Presidente Prudente

ENTREVISTA

DISCENTES DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS

Caro (a) Colaborador (a),

As pesquisadoras Edir Neves Barboza e Renata Portela Rinaldi, doutoranda e docente respectivamente do Programa de Pós-graduação em Educação UNESP/FCT/Campus de Presidente Prudente, estão desenvolvendo o projeto de pesquisa intitulado: **A formação de professores e a organização do trabalho pedagógico no curso de Licenciatura em Educação do Campo: estudo de caso da UFGD**. Desse modo, gostariam de contar com sua participação, através desta entrevista narrativa, cujo objetivo é o levantamento de dados empíricos para o desenvolvimento da pesquisa.

Contamos com a sua colaboração e agradecemos antecipadamente por dispensar parte do seu valioso tempo.

Discente convidado: \_\_\_\_\_

Formação: \_\_\_\_\_

Local da entrevista: \_\_\_\_\_

Cidade da entrevista: \_\_\_\_\_

Data da entrevista: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_ Horário: \_\_\_\_\_

Justificando a entrevista narrativa:

- A intenção da entrevista narrativa é evidenciar o processo formativo ofertado pela LEDUC/UFGD, elucidando a prática docente para a efetivação do PPC.

Roteiro da Entrevista Narrativa:

- Conte sua experiência como estudante no curso de Licenciatura em Educação do Campo/ UFGD, desde seu ingresso, sua formatura e suas perspectivas como professor licenciado e a contribuição desta formação para a sua comunidade.

## APÊNDICE D – Instrumento de coleta de dados – Modelo de entrevista docente

### ENTREVISTA

#### DOCENTES DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS

Caro (a) Colaborador (a),

As pesquisadoras Edir Neves Barboza e Renata Portela Rinaldi, doutoranda e docente respectivamente do Programa de Pós-graduação em Educação UNESP/FCT/Campus de Presidente Prudente, estão desenvolvendo o projeto de pesquisa intitulado: **A formação de professores e a organização do trabalho pedagógico no curso de Licenciatura em Educação do Campo: estudo de caso da UFGD**. Desse modo, gostariam de contar com sua participação, através desta entrevista narrativa, cujo objetivo é o levantamento de dados empíricos para o desenvolvimento da pesquisa.

Contamos com a sua colaboração e agradecemos antecipadamente por dispensar parte do seu valioso tempo.

Docente convidado: \_\_\_\_\_

Cidade: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_ Horário: \_\_\_\_\_

Formação: \_\_\_\_\_

Disciplinas que ministra na LEDUC: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Justificando a entrevista narrativa:

- A intenção da entrevista narrativa é evidenciar o processo formativo ofertado pela LEDUC/UFGD, elucidando a prática docente para a efetivação do PPC.

Roteiro da Entrevista Narrativa:

- Conte sua trajetória como docente, pesquisador, formador de professores. Sua experiência, os desafios e as conquistas nesse percurso e sua efetivação na Licenciatura em Educação do Campo/UFGD.

## ANEXO A – Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) apresentado aos participantes da pesquisa.

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: “A formação de professores e a organização do trabalho pedagógico no curso de Licenciatura em Educação do Campo: estudo de caso da UFGD.

Nome da Pesquisadora: Edir Neves Barboza

Nome da Orientadora: Renata Portela Rinaldi

1. **Natureza da pesquisa:** O sr. (a) está sendo convidado (a) a participar desta pesquisa que tem como objetivo Compreender o processo formativo e suas relações com o contexto em que foram produzidas, os significados a ele atribuídos pelos sujeitos envolvidos, as tensões e os dilemas enfrentados pelo/no curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal da Grande Dourados (LEDUC/UFGD). Assim, acredita-se que a presente proposta pode colaborar na compreensão da política de formação inicial de professores e a relação estabelecida com a licenciatura em Educação do Campo que se apresenta como diferenciada, por se caracterizar em formar preferencialmente um determinado coletivo, com uma metodologia que também se distingue dos demais cursos de licenciatura das universidades brasileiras, que é a Alternância.
2. **Participantes da pesquisa:** Almeja-se desenvolver o estudo envolvendo os discentes da primeira turma da Habilitação de Ciências da Natureza, formados no primeiro semestre de 2018. Bem como, os discentes da primeira turma da Habilitação de Ciências Humanas, que se formaram no segundo semestre de 2018. Também serão envolvidos os docentes efetivos da Licenciatura em Educação do Campo.
3. **Envolvimento na pesquisa:** Gostaríamos que ao participar deste estudo o sr. (a) respondesse a um questionário e, se possível, participasse de entrevistas. O questionário tem o objetivo de evidenciar o seu entendimento sobre o processo de formação ofertado pela Licenciatura em Educação do Campo. As entrevistas deverão ocorrer individualmente e tem como objetivo de conhecer as percepções que permitiram evidenciar as tensões e as possibilidades enfrentadas no curso.
4. **Sobre o questionário:** Ao aceitar participar da pesquisa, gostaríamos de solicitar, por gentileza, que responda ao questionário que está organizado em duas partes para o discente: na primeira, há questões que versam sobre breves informações pessoais, sobre seu local de residência, se já possui graduação e sobre seu vínculo profissional. Na segunda parte, as questões estão organizadas em torno do percurso da formação recebida na Licenciatura em Educação do Campo. O questionário do docente versa

sobre sua perspectiva neste curso, bem como de sua atuação teórica e metodológica em relação ao Projeto Pedagógico Curricular.

5. **Sobre as entrevistas:** Se possível, gostaríamos de convidar você a participar de entrevista individual, com o objetivo de evidenciar o percurso formativo da Licenciatura em Educação do Campo. O local (ou locais) em que os encontros acontecerão será definido pelo participante da pesquisa sendo possível ser realizada em diferentes realidades locais, e também na universidade. Prevê-se a realização de até 3 encontros para realizar as entrevistas com previsão de duração de 1 hora a no máximo 1 hora e 30 minutos, conforme disponibilidade e melhor organização dos participantes. As entrevistas acontecerão com agendamento prévio, conforme a disponibilidade do participante, de modo que estabeleça um diálogo olhando um para o outro (face a face) e, se necessário utilizaremos cadernos para algumas anotações que se fizerem necessárias.
6. **Riscos e desconforto:** Acreditamos que a sua participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. Mas, se por alguma razão sua participação lhe causar desconforto, compreenderemos sua decisão em deixar de participar da pesquisa. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.
7. **Confidencialidade:** Gostaríamos de assegurar a você que todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora e sua orientadora terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.

**Benefícios:** Acreditamos que ao participar desta pesquisa o sr. (a) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, acredita-se que a relevância desta pesquisa está em contribuir no âmbito acadêmico, social e científico para a análise da proposta de formação inicial de professores e das políticas públicas em educação que atendem grupos sociais específicos na contemporaneidade.

8. **Pagamento:** É importante informar que o sr. (a) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Gostaríamos novamente de informar que o sr. (a) deixar de participar do estudo e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para o sr. (a) Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do (a) pesquisador (a) do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem:

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

#### **Consentimento Livre e Esclarecido**

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, confirmo que li e concordo em participar da pesquisa, assim, como autorizo a divulgação dos dados obtidos neste estudo. Confiro que recebi uma via deste termo de consentimento.

\_\_\_\_\_  
Nome do Participante da Pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante da Pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Orientador

**Pesquisador: Edir Neves Barboza (67) 99262-2616**

**Orientador(a): Profa. Dra. Renata Portela Rinaldi - (18) 3229-5317**

**Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa: Profa. Dra. Edna Maria do Carmo**

**Vice-Coordenadora: Profa. Dra. Andreia Cristiane Silva Wiezzel**

**Telefone do Comitê: 3229-5315 ou 3229-5526**

**E-mail [cep@fct.unesp.br](mailto:cep@fct.unesp.br)**

## ANEXO B – Autorização do CEP.

UNESP - FACULDADE DE  
CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DO  
CAMPUS DE PRESIDENTE  
PRUDENTE



**COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: ESTUDO DE CASO DA UFGD.

**Pesquisador:** EDIR NEVES BARBOZA

**Versão:** 1

**CAAE:** 17277318.9.0000.5402

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

**DADOS DO COMPROVANTE**

**Número do Comprovante:** 085981/2019

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

Informamos que o projeto A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: ESTUDO DE CASO DA UFGD. que tem como pesquisador responsável EDIR NEVES BARBOZA, foi recebido para análise ética no CEP UNESP - Faculdade de Ciências e Tecnologia do Campus de Presidente Prudente em 12/07/2019 às 08:41.

**Endereço:** Rua Roberto Simonsen, 305  
**Bairro:** Centro Educacional **CEP:** 19.060-900  
**UF:** SP **Município:** PRESIDENTE PRUDENTE  
**Telefone:** (18)3229-5315 **Fax:** (18)3229-5353 **E-mail:** cep@fct.unesp.br