



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS
CURSO DE MESTRADO

SAFIRA REGO LOPES

**DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE
PROFESSORES E PROFESSORAS DO CAMPO: a experiência da Licenciatura em
Educação do Campo na UFMA**

São Luís
2022

SAFIRA REGO LOPES

**DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE
PROFESSORES E PROFESSORAS DO CAMPO: a experiência da Licenciatura em
Educação do Campo na UFMA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do Maranhão para a obtenção do grau de Mestre em Políticas Públicas.

Área de Concentração: Políticas públicas e Movimentos Sociais

Orientadora: Prof^a. Dr^a Cacilda Rodrigues Cavalcanti

São Luís

2022

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Lopes, Safira Rego.

Desafios e possibilidades da política de formação de formação de professores e professoras do campo : a experiência da Licenciatura em Educação do Campo na UFMA / Safira Rego Lopes. - 2022.

211 p.

Orientador(a) : Cacilda Rodrigues Cavalcanti.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas/ccso, Universidade Federal do Maranhão, São Luis: Maranhão, 2022.

1. Educação do campo. 2. Licenciatura em Educação do Campo. 3. Política de formação de educadores do campo. I. Cavalcanti, Cacilda Rodrigues. II. Título.

SAFIRA REGO LOPES

**DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE
PROFESSORES E PROFESSORAS DO CAMPO: a experiência da Licenciatura em
Educação do Campo na UFMA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Políticas Públicas da Universidade Federal do
Maranhão para a obtenção do grau de Mestre em
Políticas Públicas.

Aprovada em: / /

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Cacilda Rodrigues Cavalcanti (Orientadora)
Doutorado em Educação, Conhecimento e Inclusão Social
Universidade Federal do Maranhão

Profa. Dra. Cristiana Costa Lima (Examinadora)
Doutorado em Políticas Públicas
Universidade Federal do Maranhão

Profa. Dra. Terciana Vidal Moura (Examinadora)
Doutora em Ciência da Educação
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

À Manoel da Conceição, líder da luta camponesa maranhense (*in memorian*).

A todos os sujeitos que compõem a Licenciatura em Educação na Universidade Federal do Maranhão e nas demais Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Profa. Cacilda Cavalcanti, por todas as contribuições para este trabalho, assim como por todo aprendizado que sua parceria me proporcionou;

Ao Programa de Políticas Públicas, por todas as experiências, conhecimentos, debates, e afetos construídos neste período, em especial ao Prof. Ribamar Sá e a Profa. Cristiana Lima.

À Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e, em especial, a todos os sujeitos que se dispuseram a participar e contribuir com esta pesquisa;

À Diana Costa Diniz, Aline Ângelo e Raimundo Botelho pela disponibilidade sempre atenta e carinhosa na solicitação de documentos e esclarecimentos necessários para a pesquisa;

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Políticas Públicas de Educação (GEPPE) por todas as contribuições no debate e na pesquisa em políticas públicas educacionais;

Ao Prof. Guilherme Johnson e a Prof. Dourivam Câmara que compuseram a banca de qualificação do projeto de pesquisa e deram significativas orientações para a construção deste trabalho;

À Prof. Cristiana e Prof. Terciana que compuseram a banca de qualificação da dissertação, cujas orientações também foram decisivas para aperfeiçoar este trabalho;

Às colegas de trabalho da Unidade de Ensino Básico (UEB) Amaral Raposo, pelo apoio e companheirismo diário;

Ao Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), por todos os aprendizados, experiências, pessoas e amigos que trouxe a minha vida: Ísis, Conceição, Diana, Vagner, Manu, Neylson, Regis, Dney, Raquel, Danielson, Adrianna, Marquinhos, Aline, Lenilde. Foi através dessa experiência e da convivência com essas pessoas que o interesse investigativo e a militância pela educação do campo cresceram no meu coração;

Aos meus pais, Márcio e Flávia, por todo apoio, afeto e acolhimento de sempre.

À minha irmã Sofia, pela amizade, parceria e pelo seu suporte material nesta pesquisa;

À toda a minha família por todo o carinho e torcida que sempre me dispensaram;

À Leandro Severo, por todo companheirismo e disponibilidade para leituras atentas e contribuições neste trabalho;

Aos amigos que a vivência no Programa de Políticas Públicas me trouxe: Karoline, Lorena, Selma, Emanuele, Lucas, Beatriz e Berenice. Sem dúvidas, essas amizades construídas tornaram essa jornada mais leve, prazerosa e rica;

Aos amigos da turma 2010.1 de Pedagogia na UFMA. Juntos demos os primeiros passos em direção à defesa de uma educação pública que seja de qualidade e socialmente referenciada;

Aos amigos das turmas de Pedagogia da Terra de 2009 e 2012 com quem também tive a oportunidade aprender e crescer profissionalmente e especialmente como gente;

À Olga, Beatriz, Priscila, Alexandra, Celeste, Daniele, Hugo, Aline, Tayla, Emanuele Guerreiro, Leonardo e Lícia pela amizade, força, incentivo, suporte indireto, e por vezes direto, neste trabalho.

Nossos princípios precisam ter raízes tão profundas que se sobreponham aos nossos interesses.

Fala do meu pai, Márcio Lopes, em uma conversa informal

RESUMO

O presente trabalho tem como objeto de estudo a Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal do Maranhão. Seu objetivo é analisar o processo de implementação do curso tendo como parâmetro os princípios formativos elencados em seu Projeto Político-Pedagógico, que se baseiam na concepção de educação do campo elaborada a partir do movimento da educação do campo. Para isso, a investigação é orientada pelo materialismo histórico dialético, que nos permite analisar essa política como parte de uma totalidade dialética e contraditória, buscando compreendê-la no contexto de uma sociedade de classes. Foram utilizados como procedimentos metodológicos a pesquisa documental e a realização de entrevistas semi-estruturadas com docentes e a equipe articuladora do curso na Universidade. A análise dos dados foi realizada a partir da técnica de análise de conteúdo, referenciada em Bardin (1977). A política de formação de educadores do campo faz parte de um projeto contra-hegemônico e é construída a partir da dinâmica da luta de classes que se inscreve no Estado capitalista, aproveitando as suas fissuras e contradições. Para compreensão dessa dinâmica entre Estado e sociedade civil que atravessa a composição das políticas de educação do campo, nos referenciamos principalmente nos trabalhos de Poulantzas (2015) e Gramsci (2020). Quanto à história e aos fundamentos da educação do campo, assim como para análise das lutas por formação de educadores do campo, recorremos a autoras como Caldart (2003, 2004, 2008, 2010, 2011), Molina (2010, 2012, 2015, 2017), Molina e Antunes-Rocha (2014), Santos (2012), entre outros. Sobre a configuração das políticas públicas utilizamos Arretche (2001) e Draibe (2001). Em nossa pesquisa empírica tomamos como base o Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Maranhão (2014a, 2014b) de onde extraímos os princípios orientadores da análise de sua implementação. Este projeto fundamenta-se em uma concepção de educação do campo originada nas lutas dos movimentos camponeses e defende uma sociedade que supere a divisão de classes, as desigualdades sociais, e as dicotomias entre campo cidade, e especialmente, as dicotomias educacionais, onde há separação entre formação intelectual e formação técnica, tendo o trabalho como princípio educativo. Os resultados indicam que a Licenciatura em Educação do Campo na UFMA enfrenta diversas tensões para consolidar-se no espaço universitário enquanto curso cuja formação aponta para um novo referencial humano e societário, onde o campo seja liberado das diferentes cercas que o atravessam: sejam as do latifúndio ou as do conhecimento. Tensões que vão desde o momento da implementação com enfrentamentos entre a gestão do curso e a

estrutura administrativa da UFMA e que passam também por concepções divergentes internamente sobre o sentido da formação de educadores do campo.

Palavras-chave: Educação do Campo; política de formação de educadores do campo; Licenciatura em Educação do Campo.

ABSTRACT

The present work has as object of study the Degree in Field Education at the Federal University of Maranhão (UFMA). Its goal is to analyze the process of implementation of the course having as a parameter the educational principles listed in its Political-Pedagogical Project, which are based on the concept of field education elaborated from the field education movement. To this end, the investigation is guided by the dialectical historical materialism, which allows us to analyze this policy as part of a dialectical and contradictory totality, seeking to understand it in the context of a class society. The methodological procedures used were documentary research and semi-structured interviews with teachers and the articulating team of the course at the University. The data analysis was performed using the content analysis technique, referenced by Bardin (1977). The policy to train field educators is part of a counter-hegemonic project and is built from the dynamics of the class struggle that is inserted in the capitalist State, taking advantage of its fissures and contradictions. To understand this dynamic between State and civil society that crosses the composition of field education policies, we refer mainly to the works of Poulantzas (2015) and Gramsci (2020). As for the history and the foundations of field education, as well as for the analysis of the struggles for the formation of field educators, we resorted to authors such as Caldart (2003, 2004, 2008, 2010, 2011), Molina (2010, 2012, 2015, 2017), Molina and Antunes-Rocha (2014), Santos (2012), among others. On the configuration of public policies we used Arretche (2001) and Draibe (2001). In our empirical research, we took as a basis the Political Pedagogical Project of the Degree in Field Education of the Federal University of Maranhão (2014a, 2014b) from which we extracted the guiding principles of the analysis of its implementation. This project is based on a conception of field education originated in the struggles of peasant movements and defends a society that overcomes the division of classes, social inequalities, and the dichotomies between countryside and city, and especially the educational dichotomies, where there is a separation between intellectual and technical training, having labor as the educational principle. The results indicate that the Degree in Field Education at UFMA faces several tensions in order to consolidate itself in the university space as a course whose training points to a new human and societal referential, where the field is freed from the different fences that cross it: whether those of the latifundium or those of knowledge. Tensions that range from the moment of implementation with confrontations between the course management and the administrative structure of UFMA and that also go through internally divergent conceptions about the meaning of the formation of rural educators.

Keywords: field education; formation of the field educators policy; degree in field education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Licenciaturas em Educação do Campo por terminalidade, estado e instituição	67
Quadro 2 – Concepções entre os docentes sobre participação estudantil no Colegiado.....	123
Quadro 3 – Eixos de Formação na LEDOC/UFMA	130
Quadro 4 – Panorama do corpo docente da LEDOC/UFMA por regime jurídico, formação, titulação, origem geográfica, tempo de atuação no curso e faixa etária	131
Quadro 5 – Professores participantes da pesquisa segundo área de atuação	132
Gráfico 1 – Princípios básicos mais citados pelos professores e nos documentos orientadores do trabalho docente.....	143

LISTA DE SIGLAS

ACESA	Associação Comunitária de Saúde e Educação em Agricultura
ACONERUQ	Associação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas
AGERP	Agência Estadual de Pesquisa Agropecuária e Extensão Rural do Maranhão
ARCAFAR	Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Maranhão
ASSEMA	Associação em Áreas de Assentamento do Maranhão
CCN	Centro de Cultura Negra
CEFFA	Centro Familiar de Formação por Alternância
CFR	Casa Familiar Rural
CNEC	Conferência Nacional de Educação do Campo
CONSEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
COVID-19	<i>Corona Virus Disease 19</i>
CRUB	Conselho dos Reitores das Universidades Brasileiras
DOEBEC	Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo
EAC	Equipe Articuladora do Curso
EDURURAL	Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural
EFA	Escola Família Agrícola
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENERA	Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
FETAEMA	Federação dos Trabalhadores da Agricultura do Maranhão
FURG	Universidade Federal do Rio Grande, Campus Carreiros
GT	Grupos de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
IFMA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão
IFPA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
IFRN	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
IFSUL	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Riograndense
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LEDOC	Licenciatura em Educação do Campo
MEC	Ministério da Educação

MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PET	Programa de Educação Tutorial
PIBID	Programa de Iniciação à Docência
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROCAMPO	Programa de Apoio à Formação Superior nas Licenciaturas em Educação do Campo
PROEB	Programa Especial de Formação de Professores para Educação Básica
PROEN	Pró-Reitoria de Ensino
PROFEBPAR	Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
RAMA	Rede de Agroecologia do Maranhão
REUNI	Programa de Apoio à Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão
SESU	Secretaria de Ensino Superior
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SIGAA	Sistema Integrado de Atividades Acadêmicas
TC	Tempo Comunidade
TE	Tempo Escola
UAEFAMA	União das Associações das Escolas Família Agrícola do Maranhão
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UFCAT	Universidade Federal de Catalão
UFMG	Universidade Federal de Campina Grande
UFERSA	Universidade Federal Rural do Semi-Árido
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados

UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRR	Universidade Federal de Roraima
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UFTPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UFVJM	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
UNB	Universidade de Brasília
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá
UNIFESSPA	Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNIPAMPA	Universidade Federal do Pampa
UNIR	Universidade Federal de Rondônia
URCA	Universidade Regional do Cariri

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	ESTADO, MOVIMENTO SOCIAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO	26
2.1	A relação Estado e movimento social na formulação de políticas públicas	27
2.2	“Educação do campo: direito nosso, dever do Estado”: contexto e fundamentos do movimento pela educação pública do campo	36
3	A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO	53
3.1	O processo de lutas por políticas de formação de educadores do campo	56
3.2	Articulações em torno da Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal do Maranhão	70
3.3	O Projeto Político-Pedagógico da Licenciatura em Educação do Campo da UFMA	83
4	DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA IMPLEMENTAÇÃO DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO	93
4.1	A implementação da LEDOC na estrutura administrativa da UFMA	96
4.1.1	O processo de institucionalização da LEDOC/UFMA	98
4.1.2	Desafios e limites da estrutura física da UFMA para a condução da LEDOC	104
4.1.3	Desafios e limites na gestão da LEDOC na UFMA	108
4.1.3.1	<i>Relações entre a gestão do curso, gestão local e gestão superior na Universidade</i>	108
4.1.3.2	<i>Relação entre os movimentos sociais do campo e universidade na gestão da LEDOC</i>	115
4.2	A formação dos educadores do campo na LEDOC/UFMA: entre princípios, concepções e práticas	128
4.2.1	Quem educa o educador do campo: perfil da equipe docente da LEDOC /UFMA ..	129
4.2.2	Concepções sobre os fundamentos da Educação do Campo	136
4.2.3	Organização por alternância e por área de conhecimento: concepções e práticas	146
5	CONCLUSÃO	159
	REFERÊNCIAS	164
	APÊNDICE A - ROTEIROS DE ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS COM EQUIPE ARTICULADORA DO CURSO, EQUIPE GESTORA E EQUIPE DOCENTE	172
	APÊNDICE B - QUADRO DAS LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO POR REGIÃO, ESTADO, INSTITUIÇÃO, CAMPUS, TERMINALIDADE, NÚMERO DE VAGAS E MODALIDADE	181

APÊNDICE C – TERMOS DE AUTORIZAÇÃO PARA CITAÇÃO DE NOME ASSINADOS PELOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	185
APÊNDICE D – TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ASSINADOS PELOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	194

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objeto de estudo a implementação da Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC) na Universidade Federal do Maranhão, curso que se insere nas discussões e lutas por políticas públicas de formação de educadores e educadoras do campo. Estas discussões e lutas foram impulsionadas, especialmente, pelo movimento da educação do campo, como uma resposta das populações camponesas em relação à negligência e descaso do Estado com a garantia do direito à educação nesse território.

Podemos considerar o I Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA) realizado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) em 1997, como um marco para uma maior articulação e sistematização das ações do movimento da educação do campo. Este encontro objetivou realizar o primeiro debate sobre educação no meio rural a partir de uma perspectiva popular, buscando com isso fazer encaminhamentos de pesquisa e levantamento de dados a respeito do assunto.

Com a I Conferência Nacional de Educação do Campo, realizada em 1998, inicia-se uma articulação nacional, agregando diversos movimentos sociais e organizações populares do campo em torno do debate da educação do campo. A partir de então, a educação do campo passa a ser defendida na perspectiva da política pública. Assim, para garanti-la era necessário que o então nascente movimento da educação do campo tensionasse o Estado para ofertá-la, mas não qualquer oferta, pois esta deve se dar a partir do interesse da população camponesa.

Ainda em 1998, em resposta às demandas do I ENERA, foi criado no âmbito do Ministério de Desenvolvimento Agrário o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) – programa de educação voltado para alfabetização e escolarização de jovens e adultos do campo, que se caracterizou como uma mola propulsora de experiências educativas para a educação do campo, dentre elas a formação de professores do campo.

Essa demanda por formação específica de professores e professoras do campo foi amplamente discutida na II Conferência Nacional de Educação do Campo em 2004. Nesta conferência ficou instituído um grupo de trabalho que deveria elaborar uma proposta de política pública para formação de professores do campo a ser apresentada junto à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)/Ministério da Educação (MEC). Desse processo, surge o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014).

A Licenciatura em Educação do Campo no Brasil se iniciou como experiência piloto em quatro universidades: Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade de

Brasília, Universidade Federal da Bahia e Universidade Federal de Sergipe, em 2008. Porém, diante das pressões dos movimentos sociais, o MEC lança novos editais em 2009 para que outras instituições pudessem ofertar a Licenciatura em Educação do Campo ainda na condição de experiência piloto (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014). É a partir daí que a Universidade Federal do Maranhão, que já dispunha de uma trajetória com a formação de professores do campo no curso de Pedagogia da Terra no PRONERA, conquista também, em seu espaço, a Licenciatura em Educação do Campo, abrindo seu primeiro curso através do Edital nº 136/2009.

Em 2010, o movimento da educação do campo logra também a conquista do Decreto nº 7352/2010 que estabelece a Política Nacional de Educação do Campo, que posteriormente decorre na instituição do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO). Conforme colocam Molina e Antunes-Rocha (2014), essa política, bem como o referido programa, foram amplamente disputados por setores ligados ao projeto capitalista de expansão do agronegócio no campo. Por isso, podemos observar já nessas políticas uma série de contradições e perdas para os trabalhadores rurais, além de uma semântica distorcida a respeito do que originalmente se denominou de Educação do Campo. Mas, por outro lado, foi por meio do PRONACAMPO que se conquistou a ampliação da oferta de formação de educadores do campo, possibilitando o caminho da institucionalização das Licenciaturas em Educação do Campo, que garante a continuidade e permanência na oferta desses cursos no interior das Universidades públicas.

Diante do êxito das experiências piloto, a SECADI/MEC lança o Edital 02/2012 convidando as universidades brasileiras a apresentarem propostas objetivando institucionalizar o curso de Licenciatura em Educação do Campo. A partir desse edital, o curso se expandiu para 42 instituições públicas, disponibilizando 600 vagas em concursos públicos para docentes e técnicos, e ampliando as turmas já existentes com garantias de continuidade e permanência (HAGE *et al.* 2018).

Vale ressaltar que esta conquista, ainda tão recente, procura romper com um histórico de educação meramente rural, onde o contexto socioeconômico e o projeto hegemônico de desenvolvimento para o campo não são considerados, colaborando para a naturalização do analfabetismo no campo, a ausência de escolas, ou a precariedade das existentes e o êxodo rural. Essa mesma educação rural também fecha os olhos para os inúmeros conflitos territoriais que muitas vezes culminam em tragédias para as populações do campo e das florestas, além de vários prejuízos ambientais decorrentes do desmatamento em razão da expansão do agronegócio.

Por isso, a institucionalização da LEDOC se constitui num avanço para as populações camponesas e para o movimento da educação do campo, pois estas licenciaturas têm como objeto de estudo a escola de educação básica do campo e intenciona formar professores camponeses para nelas atuarem enquanto intelectuais orgânicos (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014). No entanto, a partir do momento em que passamos pela experiência desta nova conquista, percebemos também que novos desafios são colocados.

O meu interesse neste trabalho começa na percepção desses desafios e no acompanhamento dos debates que se seguiram ao movimento de institucionalização das Licenciaturas em Educação do Campo, entre elas, a sua institucionalização na Universidade Federal do Maranhão, onde este trabalho se situa. Naquele momento, estava acompanhando a realização dos cursos de Pedagogia da Terra via PRONERA como monitora. Essa vivência no PRONERA foi decisiva para minha aproximação com as lutas camponesas por terra e educação, além de certificar que é possível construir, tensionar e viver experiências de formação contra-hegemônicas no espaço público. As contradições, dificuldades orçamentárias, burocráticas e institucionais sempre se farão presentes nessas experiências, obviamente, já que estamos falando de uma formação voltada para interesses de trabalhadores em uma sociedade hegemônica pelos interesses dos capitalistas. Entretanto, o tensionamento que os trabalhadores realizam existe, e é por meio dele que as populações rurais, historicamente marginalizadas, conquistaram espaço nas universidades públicas.

Porém, há um outro desafio decorrente dessa conquista que diz respeito ao direcionamento que é transferido a esse espaço. Uma vez que os trabalhadores do campo estão nas universidades, uma vez que a educação do campo é pauta legítima e legitimada e que a formação de educadores do campo é institucionalizada, quais são os novos mecanismos de controle operacionalizados pelo Estado capitalista para que a educação ofertada aos camponeses se alinhe ao capital? Quais os novos desafios e quais as novas estratégias podem ser colocadas em curso pelo movimento da educação do campo para que a educação ofertada aos camponeses seja, de fato, *para, com e dos* camponeses? Estratégias que sejam de resistência, mas que vão além dela, buscando a consolidação e avanço dessa política de formação pautada no interesse popular.

Segundo Caldart (2008), a Educação do Campo não deve ser pensada a partir do viés *para* e nem mesmo *com* os camponeses, e sim *dos* camponeses. Neste sentido, se a presença dos movimentos sociais do campo, que estão fornecendo as bases conceituais, políticas e pedagógicas da LEDOC, não tem sido observada em seu funcionamento prático, ainda é possível falar em práticas de educação do campo, ou regredimos ao status de uma oferta de

educação meramente rural? Molina (2015), em uma pesquisa intitulada “*Políticas de Expansão da Educação Superior no Brasil*”, executada entre 2013 e 2017 estuda as contribuições e impactos da expansão da educação superior do campo. Nesta pesquisa, ela reflete:

Uma das principais características e diferenças das políticas públicas de Educação do Campo pautadas pelos movimentos sociais refere-se à sua participação e protagonismo, na concepção e elaboração de tais políticas. [...] Porém, esse protagonismo foi se perdendo e se transformando em mera representação formal, sem uma efetiva participação na concepção e no ‘*modus operandi*’ das políticas públicas, à medida que foram se intensificando as mudanças do modelo de desenvolvimento no campo, a partir da consolidação do agronegócio no país. (MOLINA, 2015, p. 149-150).

Podemos então perceber que, se no processo de conquista e elaboração das políticas públicas de educação superior do campo houve protagonismo dos movimentos sociais, no momento de sua execução, embora a própria concepção de educação do campo coloque a necessidade do protagonismo destes movimentos, este tem sido ressignificado, vivenciado de formas mais indiretas, ou apenas formalmente, configurando em um tipo de atuação que precisa ser melhor compreendido. E mais, este esvaziamento do conteúdo dos movimentos sociais no desenvolvimento dessas políticas não é obra do acaso, mas está relacionado com o avanço do projeto hegemônico capitalista no campo.

A operacionalização de uma política de educação gestada por movimentos sociais combativos, que contestam a estruturação dessa sociedade classista, encontra dificuldades para se materializar tal qual é proposto na própria política. Isto se dá desde o repasse de recursos até o seu gerenciamento e condução. Assim que a Licenciatura em Educação do Campo não recebe a mesma atenção e incentivo estatal como recebem as políticas voltadas para a expansão do projeto mercadológico para o campo.

No entanto, vale lembrar que este projeto mercadológico tem avançado ao conjunto da sociedade mais agressivamente desde as chamadas reformas do Estado, decorrente de uma declarada crise fiscal e a suposta necessidade de seu enxugamento. Assim, direitos duramente conquistados pela classe subalterna a partir desse enfrentamento de classes são postos em xeque. No Brasil, tais direitos se consolidaram em conquistas muito tardiamente e precisaram conviver, ao mesmo tempo, com a desconstrução desses mesmos direitos nos países de capitalismo avançado, formando o que Dagnino (2004) chama de confluência perversa entre as conquistas sociais e o modelo econômico neoliberal.

É essa congruência perversa que nos permite entender a natureza das políticas públicas formuladas na história mais recente do Brasil – se por um lado defende-se os aparatos democráticos de controle social, por outro, estes mesmos aparatos são sucateados pela expansão

capitalista em praticamente todos os setores da vida humana. É assim que a formulação e gestão das políticas sociais são também transferidas para o setor privado desresponsabilizando o Estado e fragilizando direitos. Isto sob o discurso da participação e responsabilidade social (não política, mas voluntária), e satanização do Estado, ao mesmo tempo em que se atomiza a solidariedade e se despolitiza a questão social.

Diante do recrudescimento do neoliberalismo que procura sujeitar continuamente as políticas públicas à sua lógica de mercado, faz parte da própria defesa da democracia fortalecer o debate sobre as políticas públicas, especialmente aquelas que se originam no enfrentamento de classes. Atualmente, vivemos em um contexto político e econômico onde qualquer avanço nas pautas populares seguem estacionados. A ascensão de um ultraconservadorismo na política e na sociedade não apenas brasileira, mas mundial, vem ameaçando a existência e a legitimidade de diversas políticas públicas a favor dos trabalhadores, como também das classes mais empobrecidas (classes onde o próprio acesso ao mundo do trabalho é limitado).

Políticas pautadas pelos movimentos de negros, de homossexuais, de pessoas transgênero, das mulheres, pessoas com deficiência e qualquer outro setor da sociedade que desestabilize o tripé – capitalismo, patriarcado, colonialismo¹ – também seguem sendo alvos de desmonte e /ou deslegitimação. As populações camponesas e das florestas se encontram nesse conjunto, por isso a premente necessidade de trazer o debate sobre as políticas de educação do campo, buscando com isso, fortalecê-las e consolidá-las no âmbito do polo do trabalho.

Por ser uma política centrada no polo oposto ao capital, a política de formação de educadores do campo nas Universidades vivencia, desde a sua origem, diversos desafios. E, após a conquista de sua institucionalização nas instituições públicas de ensino superior, outros limites se apresentam, como o que procuro discutir aqui neste trabalho: o da concretização de princípios políticos e pedagógicos pautados pelo movimento da educação do campo. São desafios que vão, como explicita Anjos (2015), desde questões estruturais colocadas ao funcionamento dos cursos até a sua própria dinâmica de realização: corpo docente e discente e organização por alternância, por exemplo.

Desse modo que a educação do campo, alinhada em sua raiz com a defesa de uma democracia participativa, da identidade camponesa e da transformação social, ao mesmo tempo que, através da luta dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, encontra espaço nas políticas

¹ Esse tripé é colocado por Santos (2020) como os modos de dominação principais existentes. Embora esse trabalho não se referencie no trabalho deste autor, essa análise em particular é bastante conveniente para identificar os fundamentos da política e do discurso ultraconservador em curso na sociedade brasileira atual.

públicas, também se vê cerceada por esta burocracia estatal e pela concepção neoliberal de política pública. Segundo Lopes, *et al.* (2009, p. 96-97):

O que se percebe é que no modelo neoliberal, cada vez que a pressão e a luta dos trabalhadores obrigam o Estado a fazer concessões, a desenvolver algum tipo de política social que beneficie a classe subalterna, este regido pelas leis mercantis, reabsorve as conquistas utilizando-as para produzir mais desigualdades.

Por isso, defender uma política de formação de educadores do campo continua sendo assunto de urgência, e foi diante deste cenário de retrocessos que meu interesse na realização desta pesquisa se aprofundou. Ademais, na realidade maranhense, defender essa política atravessa a própria defesa pela universalidade do direito ao acesso à educação de qualidade.

Na Universidade Federal do Maranhão, as experiências via PRONERA e PROCAMPO propiciaram uma aproximação e fecundo diálogo entre docentes, movimentos sociais e sindicais do campo e universidade contribuindo para que essa instituição fosse uma das instituições contempladas para ofertar o curso de LEDOC pelo Edital 02/2012 com habilitações em Ciências Agrárias e Ciências da Natureza e Matemática (UFMA, 2014a, 2014b). O Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Educação do Campo justifica sua criação através dessa realidade:

O estado do Maranhão encontra-se entre as unidades da Federação cujas populações enfrentam grandes dificuldades quanto a suas condições de vida. Nessa realidade se inclui a precária situação dos profissionais do magistério, quer seja pela escassez numérica de professores no campo, quer seja pelo tipo de formação a eles ofertada, ou ainda pelas condições de trabalho a que estão submetidos. Assim, cabe ressaltar que, atualmente no Maranhão, um dos fatores que limitam a ampliação da oferta de Educação Básica, principalmente, de nível médio, é a inexistência de uma quantidade suficiente de professores com a formação necessária. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2014a, p. 8).

A Licenciatura em Educação do Campo se coloca nesse espaço de luta pela garantia de direitos, orientando-se por princípios básicos (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2014a) que derivam do conceito de educação do campo formulado pelo movimento da educação do campo. Porém, como salienta Mészáros (2008), a educação institucionalizada frequentemente tem servido aos interesses do capital de modo que vivenciar uma prática educativa que, institucionalizada, continue a servir aos interesses populares coletivos, que vislumbre a emancipação humana e a liberdade da terra e do trabalho é, no mínimo, desafiador. E é diante deste desafio que esta pesquisa se apresenta.

Os princípios básicos orientadores da formação na Licenciatura em Educação do Campo na UFMA são: a) defesa de uma política pública de educação do campo; b) educação

pelo trabalho e para o trabalho; c) educação para transformação social; d) educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana; e) a realidade como base para produção do conhecimento; f) unidade teoria-prática; g) vivências de processos democráticos e participativos; h) educação pluriétnica cultural e não discriminatória; e, i) diálogo entre cultura popular e cultura sistematizada (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2014a).

Considerando estes 9 princípios básicos defendidos pela Licenciatura em Educação do Campo da UFMA e os desafios que esses cursos têm enfrentado para sua implementação, levantamos o seguinte questionamento: de que forma estes princípios elencados pelo projeto político-pedagógico da LEDOC têm sido implementados no curso?

Assim, o que realizamos neste trabalho é uma avaliação de implementação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFMA tomando como parâmetro estes nove princípios colocados em seu projeto político-pedagógico. Embora nosso objetivo inicial fosse analisar concepções e práticas de formação na LEDOC/UFMA, a crise sanitária ocasionada pela pandemia do covid19, e todo o redimensionamento que isto ocasionou em nossas vidas, bem como no funcionamento dos cursos presenciais das universidades, entre eles, a LEDOC, não nos permitiu estar no campo de pesquisa da maneira que imaginamos originalmente. Desse modo, não foi possível coletar os dados e observar as vivências do curso necessárias para concretizar este objetivo.

Entretanto, o que trouxemos neste trabalho não perde sua importância. O andamento da pesquisa nos mostrou que, neste momento, mais importava realizar a avaliação de implementação que aqui trazemos com todos os debates que os seus resultados suscitam sobre os tensionamentos e contradições existentes em fazer avançar um projeto popular de educação no interior de uma instituição pública como é a Universidade, inserida em um Estado e um país de capitalismo tardio e, mais especificamente no Maranhão, estado marcado pela histórica negação de direitos, baixos índices de escolarização, pelo latifúndio e pela pobreza, em especial, no campo.

Para isso, nossa pesquisa fez uma investigação das concepções de educação do campo e formação de educadores do campo subjacentes ao currículo e aos documentos que orientam as ações da LEDOC na UFMA, e das concepções dos educadores do curso e como elas se relacionam aos princípios orientadores da formação de educadores do campo colocadas no PPP. Também buscamos perceber as estratégias de organização e gestão do trabalho pedagógico desenvolvidas, identificando as estratégias adotadas para garantir a participação dos movimentos sociais na formação conduzida. Para a realização desta avaliação, foi também fundamental verificar os condicionantes estruturais físicos, técnicos e operacionais presentes

na Universidade Federal do Maranhão para o desenvolvimento da Licenciatura em Educação do Campo segundo preconizado pelo seu Projeto, realizando uma análise dos avanços e limites colocados pela implementação da Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal do Maranhão em relação à materialização do direito à educação do campo.

Esta análise foi realizada utilizando como referencial metodológico o materialismo histórico-dialético, que nos orienta que o objeto da investigação científica seja estudado em sua totalidade e não de forma isolada (DEMO, 2011). Desse modo, a abordagem realizada compreende que a Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal do Maranhão não faz parte de um contexto isolado e não depende apenas de seus próprios parâmetros e sujeitos para ser conduzida tal qual está exposto em seu projeto político-pedagógico. À luz deste método, entende-se que a operacionalização dos princípios básicos que o projeto elenca como eixos formativos do curso se insere em um cenário mais amplo de concepção de políticas públicas, educação, reestruturação produtiva e avanço do capitalismo no campo brasileiro.

O materialismo histórico-dialético entende que o conflito e a contradição são características inerentes a qualquer sociedade. A realidade é suficientemente contraditória (DEMO, 2011). E esta mesma contradição é importante para a superação histórica. E, como todas as relações humanas, as relações sociais que permeiam a institucionalização das políticas de educação do campo são permanentemente conflituosas e contraditórias. Desse modo, o projeto de sociedade popular pautado pelo movimento da educação do campo, que embasa as concepções da LEDOC, está em constante contraponto em relação ao projeto hegemônico capitalista com sua própria concepção de política, educação, trabalho e assim por diante. Esta pesquisa não pode ignorar essa correlação de forças que encontra seu cerne na correlação de força básica entre capital e trabalho.

Como procedimentos metodológicos, realizamos pesquisa documental e análise de documentos que regulamentam a LEDOC tanto no âmbito do Ministério da Educação, quanto no âmbito da UFMA como o Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Educação do Campo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2014b), resoluções que criam o curso, os programas das disciplinas, projetos de pesquisa e extensão implementados como Programa de Iniciação à Docência (PIBID), Programa de Educação Tutorial (PET) e Residência Pedagógica, editais de concurso de técnicos e docentes e processos seletivos dos discentes.

Também realizamos entrevistas semi-estruturadas com os sujeitos que compõem a LEDOC/UFMA que se dispuseram a colaborar com esta pesquisa (APÊNDICE A). São eles, oito professores distribuídos nos diferentes eixos de formação do curso, além da equipe articuladora do curso na Universidade, coordenada pelo Prof. Dr. Ribamar Sá Silva, Profa. Dra.

Diana Costa Diniz e Prof. Dr. Raimundo Botelho. Estas entrevistas foram todas realizadas durante os períodos de março a maio de 2021 de forma remota através do *google meet*, devido a exigência de distanciamento social ocasionada pela pandemia.

Os dados que resultaram da coleta por esses instrumentos de pesquisa foram abordados através da análise de conteúdo. Esta abordagem tem como ponto de partida a mensagem veiculada (oral ou escrita), e a partir dela procura fazer relações com o seu contexto, procurando compreender seus significados. Adotamos o tema como unidade de registro através de categorias de análise criadas *a priori*, que elencamos a seguir: concepção de educação, educação do campo, formação de educador/a do campo, princípios pedagógicos, matriz curricular e gestão do curso (FRANCO, 2012). Essas categorias de análise resultaram em novos eixos que permitem sistematizar os desafios e possibilidades da Licenciatura em Educação da UFMA: a gestão da LEDOC na estrutura administrativa e a formação dos educadores do campo no curso.

Dito isto, estruturamos esse trabalho em três capítulos. No primeiro capítulo, discutimos as tensões e contradições imbrincadas nas relações entre sociedade e Estado que resultam na configuração das políticas de educação do campo, situando o movimento da educação do campo historicamente como um movimento que nasce da luta pela terra, assim como o processo de lutas que culmina na concepção de educação do campo defendida neste trabalho e nas políticas de formação de educadores do campo.

No segundo capítulo, abordamos a construção das políticas de formação de educadores do campo. Essas políticas procuram responder a anos de negação ao direito à educação das populações camponesas, assim como contém uma proposta formativa referenciada nos seus interesses, resultante do acúmulo de experiências políticas, pedagógicas e teórico-metodológicas propiciadas pelas lutas por educação do campo. Também abordamos o processo de implementação da Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal do Maranhão, quem foram os sujeitos envolvidos, qual contribuição que cada um desses sujeitos trouxe a essa construção e os desafios vivenciados para incorporar a proposta de formação da Licenciatura na estrutura universitária. Em seu último tópico este capítulo trata ainda da concepção de formação de educadores do campo explicitada no Projeto Político-Pedagógico da LEDOC aprovado pela Universidade.

No terceiro e último capítulo desta dissertação nos debruçamos sobre os desafios e possibilidades colocadas na implementação da Licenciatura em Educação do Campo na UFMA, discorrendo sobre as dificuldades burocráticas que se chocam com a proposta diferenciada de formação do curso que tem nos camponeses seus sujeitos propositores, formuladores e

beneficiários; bem como os condicionantes estruturais disponibilizados pela Universidade para materialização do curso. Analisamos, ainda, a relação entre a gestão do curso, a gestão central da Universidade e como tem se dado a participação estudantil e dos movimentos sociais do curso nesse âmbito, buscando verificar como tem se dado a relação entre universidade e movimentos sociais do campo na operacionalização desta Licenciatura, identificando diversos desafios que são colocados para a sua participação efetiva, assim como para a organicidade do curso que está inspirada na forma os movimentos estão organizados.

Em seguida, analisamos as concepções existentes na LEDOC a respeito das matrizes do curso, isto é, concepções de educação do campo, formação de educadores do campo, alternância, e as disputas de concepções ocorridas. Debruçamo-nos também sobre os projetos desenvolvidos e as estratégias de operacionalização da Licenciatura de modo que esta mantenha sua identificação com as lutas camponesas.

Afinal, trata-se de uma política de formação de educadores que se originada demanda dos movimentos sociais camponeses, mas que é institucionalizada em uma universidade ainda conservadora, e em meio a uma conjuntura política onde a hegemonia do agronegócio se intensifica no país. Desse modo, apontamos para a urgente necessidade de que os movimentos sociais do campo continuem pautando a questão da educação das populações camponesas como estratégia de construção de um projeto contra-hegemônico de campo, sociedade e de mundo.

2 ESTADO, MOVIMENTO SOCIAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO

Se o ar não se movimenta, não tem vento. Se a gente não se movimenta não tem vida.

Itamar Vieira Júnior, *Torto Arado*

Para compreendermos o processo de lutas que culmina na política de formação de educadores do campo expressa pela Licenciatura em Educação do Campo, faz-se necessário que atentemos para a relação entre Estado, movimento social e educação do campo. Isto porque é a dinâmica da relação entre Estado e movimentos sociais do campo que vai configurando, no movimento histórico, o que temos denominado educação do campo. Afinal, é a ação ou a ausência de ação do Estado, no que diz respeito à garantia do direito a educação nesses territórios, que provoca os movimentos sociais camponeses a assumirem essa pauta em suas lutas, e simultaneamente, irem produzindo reflexões e ações com relação a uma proposta de educação coerente aos seus propósitos, basicamente, de democratização do acesso à terra e ao trabalho.

A análise de uma política pública de educação do campo, a exemplo das políticas de formação e professores do campo, exige uma abordagem que possibilite a compreensão do movimento contraditório que a produz. Neste trabalho, buscamos fundamentos nas teorizações realizadas por Poulantzas, que concebe o Estado como a condensação material de uma relação de forças, bem como na concepção de Estado ampliado de Gramsci. Os conceitos de bloco no poder utilizados por Poulantzas, frações de classe e sua análise sobre as relações do Estado com as lutas populares também nos ajudam a compreender as dinâmicas de avanços e recuos que tem caracterizado o caminho das políticas de educação do campo, e o papel crucial que os movimentos sociais do campo têm desempenhado na proposição dessas políticas e no enfrentamento a um projeto hegemônico de campo reservado ao agronegócio e, portanto, vazio de sociabilidades humanas.

É sabido que na sociedade capitalista, com a hegemonia da classe burguesa, o Estado está majoritariamente apropriado para garantir a reprodução do capital; apesar disso, porém, é preciso disputar frações desse Estado, na perspectiva de barrar a transformação da Educação também em mercadoria, evitando que ela deixe de ser tratada como um direito, obrigação do Estado, portanto, universal e se transforme num bem a que só tem acesso quem pode pagar por ele, quem pode comprá-lo. A compreensão da importância da luta por Políticas Públicas dá-se, portanto, nessa perspectiva de lutar para ampliar a esfera pública e tentar reduzir e barrar a ampliação da esfera do mercado, da privatização, da exclusão dos direitos. (MOLINA, 2010, p. 145).

Nessa dinâmica, os movimentos sociais do campo têm protagonizado a luta pelas políticas de educação do campo. É a partir de sua ação histórica e política por acesso à terra, que a educação vai sendo evidenciada como mais um território de disputas na ossatura estatal capitalista, que em nosso caso brasileiro, está atravessado pelas lutas de classe ocorridas no campo.

Com este capítulo espera-se fornecer elementos para a compreensão da Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal do Maranhão como uma política atravessada pelas relações estabelecidas entre Estado e sociedade na configuração das políticas públicas, o papel da atuação dos movimentos sociais do campo para a conquista das políticas de educação do campo e a concepção de educação que é construída e defendida por esses sujeitos no decorrer dessas lutas.

Para tanto, ele está organizado em duas seções. A primeira seção versará a respeito da relação entre Estado e as lutas populares nos movimentos sociais, as contradições e enfrentamentos expressos nessas relações, que por sua vez, configuram as políticas públicas. Também traremos elementos para compreensão do movimento da educação que se estabelece na dinâmica da luta por educação no campo.

Na segunda seção, entraremos no contexto de lutas que resulta na formulação de um conceito de educação do campo que passa a orientar as ações do movimento da educação do campo no sentido da conquista de políticas que carreguem esse fundamento. Assim, debatemos sobre a concepção de educação do campo que orienta este trabalho e que, apesar de novo, já é um conceito em disputa pelas classes antagônicas que atravessam o território camponês, bem como pelos diferentes grupos de interesse que compõem o bloco que demanda a escola do campo.

2.1 A relação Estado e movimento social na formulação de políticas públicas

A sociedade capitalista em que vivemos está fundamentada em uma divisão social do trabalho onde os trabalhadores estão separados/alienados dos seus meios de produção, isto é, possuem apenas a própria força de trabalho enquanto alguns poucos proprietários detêm os meios de produção, assim como compram a força de trabalho dos demais. Esse tipo de divisão social do trabalho permitiu o desenvolvimento de classes fundamentalmente antagônicas entre si: basicamente, os donos dos meios de produção e os donos da força de trabalho; a primeira dominante por ter o controle do que será produzido, a segunda, dominada, pois, apesar de ser a classe produtora, permanece alienada desse controle, tanto sobre a produção como sobre a

própria força de trabalho, o que levado a cabo pode significar a perda de controle sobre a própria vida.

Essa divisão favorece que pequenos grupos – dos proprietários dos meios de produção – alcancem privilégios e se sobreponham ao resto da humanidade. Com isso, as desigualdades sociais entre proprietários e não proprietários se aprofundam. Os interesses entre essas classes, portanto, são essencialmente divergentes, pois para a primeira interessa manter sua dominação, enquanto para a segunda interessa emancipar-se dela. E são os enfrentamentos entre essas classes que delineiam a forma como elas acessarão ao que é socialmente produzido, sejam bens materiais, culturais ou simbólicos.

Um teórico que muito contribuiu para a compreensão de como esses enfrentamentos são configurados e configuram a dinâmica da vida social é Nicos Poulantzas. Para ele, o Estado é o lugar privilegiado para tais enfrentamentos e expressa as contradições entre as classes, ele é a condensação de uma relação de forças (POULANTZAS, 2015). Isto quer dizer que a mediação entre as contradições entre as classes é realizada pelo Estado, que apesar de sua natureza de classe, apresenta uma autonomia relativa entre elas. Por isso, considera-se uma sociedade como democrática quanto mais ela for capaz de expandir e universalizar direitos que possam garantir o acesso ao que é socialmente produzido pelo conjunto da humanidade a todos e todas, ao passo que a diminuição desse espaço público, preconizada no receituário neoliberal, fragiliza a democracia e intensifica ainda mais as desigualdades. Assim, é por meio dos conflitos entre as classes antagônicas que os contornos políticos do Estado são delineados. A garantia de direitos e as características das políticas públicas de determinada sociedade irão refletir a dinâmica da relação estabelecida entre Estado e sociedade civil.

Porém, por sua natureza de classe, o Estado tende a operar para a manutenção da dominação, apenas gerenciando tais conflitos e tensões. Para Poulantzas (2015), isto não significa que o Estado possa ser identificado como uma espécie de apêndice ou mero instrumento exclusivo da classe dominante, o que denomina de compreensão de um Estado-coisa, nem tampouco deve ser entendido como Estado-sujeito, autônomo e neutro, acima das relações de classe e que estaria purificado, através de seu burocratismo, das contradições que atravessam a produção das mercadorias. Essa sua contribuição nos leva tanto a desromantizar o Estado, como também a dessatanizá-lo, pois é a correlação de forças entre as classes e frações de classe presentes na sociedade a real mediadora das mudanças sociais, dos avanços e retrocessos por que têm passado a humanidade durante este período de hegemonia do capital, que se estende desde as Revoluções Burguesas.

Gramsci (2020), por sua vez, traz significativas contribuições para a compreensão de como se configura a correlação de forças. Ele explique que ela está determinada, em primeiro lugar, pela estrutura material, isto é, pela objetividade presente em determinado espaço e tempo históricos, tanto os que não dependem da ação humana como é o caso das circunstâncias dadas pela natureza; quanto os que são decorrentes dessa ação, como é o caso do modelo de produção econômica e do desenvolvimento das forças produtivas. Em seguida, determina-se pela superestrutura, isto é, as forças políticas que atuam na sociedade, seu grau de autoconsciência e organização em torno dos seus interesses em comum.

Na relação de força, é necessário distinguir diversos momentos ou graus, que no fundamento são os seguintes: 1) Uma relação de forças sociais estreitamente ligadas a estrutura, objetiva, independente da vontade dos homens, que pode ser mensurada com sistemas das ciências exatas ou físicas. [...] 2) O momento seguinte é a relação de forças políticas, ou seja, a avaliação do grau de homogeneidade, de autoconsciência e de organização alcançada pelos vários grupos sociais. (GRAMSCI, 2020, p. 40-41).

Isto posto, se o Estado é a condensação dessa relação de forças, e se as políticas públicas podem ser, grosso modo, definidas como o Estado em ação, elas não poderão ser compreendidas unicamente pelo viés da base econômica ou da superestrutura, como uma expressão direta da economia ou, por outro lado, de um governo em um determinado espaço e tempo. A apreensão desse pressuposto nos permite superar visões maniqueístas das políticas públicas como se essas sempre correspondessem a um interesse da produção econômica capitalista ou resultassem da mera vontade política, dando espaço para uma análise que seja capaz de captar dialeticamente elementos estruturais e conjunturais dinamizados pelas relações de classes. O Estado não é um bloco monolítico, como nos lembra Poulantzas (2015), tampouco a sociedade civil, que também está imersa nas contradições de classe.

Por isso, Gramsci (2020) conceitua o Estado como uma hegemonia couraçada de coerção. Isto quer dizer que, para ter força diretiva o Estado deve convencer as pessoas de que ele atua pelo interesse comum, precisa gerar consenso, mas como em uma sociedade de classes tal consenso é instabilizado pelas disputas entre elas, o Estado não pode prescindir do uso da força coercitiva. Mas, para este teórico, não é a coerção que garante a dominação, pelo menos não a longo prazo, mas a hegemonia cultural e política das classes dominantes, que por sua vez é constantemente tensionada pelas classes dominadas. Ele apresenta, assim, uma concepção de Estado ampliado, que engloba tanto a sociedade política como a sociedade civil.

Desse modo, a Para Gramsci, tanto o Estado (em sentido estrito, sociedade política), como a sociedade civil, estão atravessados pela luta de classes: a dialética é real, aberta, e o resultado não é predeterminado. O Estado (em sentido amplo, sociedade civil + sociedade política) é tanto instrumento (de uma classe), como também, simultaneamente, lugar (de luta pela hegemonia), e justamente por isso é possível (ou

melhor, é um dever) para um grupo social ‘[...] ser dirigente já antes de conquistar o poder governamental (esta é uma das condições principais para a própria conquista do poder)’; mais além, ‘[...] quando esse grupo social exerce o poder e mesmo se o mantém fortemente nas mãos, torna-se dominante mais deve continuar a ser também ‘dirigente’’. (BARBOZA; LIMA, 2013, p. 47).

Vale dizer que em Gramsci, a sociedade civil está relacionada ao mundo da produção econômica, mas não só, a sociedade civil é também o espaço onde o pensamento é produzido, por onde se difundem representações ideológicas e culturais (BARBOZA; LIMA, 2013), mas não de forma pacífica e unificada, senão como também reflexo dos embates ocorridos nas relações de produção econômica.

Sendo assim, a sociedade civil não é homogênea nem uniforme, pois nela existem tanto componentes que são geradores de dissenso e transgressão, quanto componentes que transmitem a mensagem da aceitação tácita da subordinação. Mais além, o desenvolvimento das forças produtivas e o concomitante desenvolvimento das necessidades sociais acarretam num incremento da subjetividade humana sob a qual se constituem diferentes grupos sociais cujos interesses não são plenamente coincidentes. (BARBOZA, LIMA, 2013, p. 43-44)

O Estado expressa as contradições próprias da sociedade civil. Nessa concepção, a ideia de Estado restrito a um arcabouço jurídico-político, supostamente neutro, próprio das conceituações liberais, é rejeitada. Para compreender a complexidade do Estado capitalista, é necessário considerá-lo a partir das lutas de classes travadas na sociedade civil igualmente atravessada pelas contradições de classes. Por isso, a disputa pelo consenso e hegemonia no Estado é uma constante e é operacionalizada pelo que Gramsci denomina de aparelhos privados de hegemonia. Tais aparelhos privados de hegemonia “são organismos coletivos voluntários e relativamente autônomos à sociedade política” (HOEVELER, 2019, p. 152), por onde a sociedade civil organiza e divulga suas ideias e orienta a cultura. Assim, a organização da cultura possui um lugar de destaque na luta de classes, afinal é através dela que as ideias dos diversos grupos e classes conseguem capilaridade na vida social.

As conquistas que as classes subalternizadas pelo modo de produção econômica obtiveram para si até aqui se deram através de sua articulação em torno desses aparelhos privados de hegemonia: nos partidos, sindicatos, movimentos sociais, mídia, e até mesmo nos espaços religiosos. Assim, essas classes vão se ocupando da construção de uma outra cultura, outra hegemonia, e que por sua vez, também vão capilarizando o Estado, que condensa as lutas de classes.

Se as análises precedentes que se referem à relação do Estado e classes dominantes parecem facilmente aceitáveis, existe em geral, e na esmagadora maioria dos casos, a tendência de considerar que o Estado constitui, em relação às classes dominadas, um bloco monolítico que lhes é imposto de fora, e sobre o qual elas só atuam cercando-o e assediando-o de fora, como uma fortaleza impermeável e isolada delas. [...] Na

realidade, as lutas populares atravessam o Estado de lado a lado, e isso não acontece porque uma entidade intrínseca penetra-o do exterior. Se as lutas políticas que ocorrem no Estado atravessam seus aparelhos, é porque essas lutas estão desde já inscritas na trama do Estado do qual elas esboçam a configuração estratégica. (POULANTZAS, 2015, p. 143).

Nesse sentido, pode-se dizer que as classes sociais, bem como as lutas populares estão inscritas na ossatura desse Estado também conduzindo a sua forma de atuação. Deve-se ressaltar que as classes estão inscritas no Estado, porém exatamente como o que são: dominantes e dominadas; e assim permanecem enquanto prevalecer a divisão social do trabalho nos moldes que já descrevemos anteriormente (POULANTZAS, 2015).

Isto se reflete no fato de que, através das lutas populares, da sua organização nos aparelhos de hegemonia próprios, as classes trabalhadoras protagonizam políticas e conquistam direitos. Mas, quando isso ocorre – e ocorre frequentemente, basta olharmos atentamente para os modelos das políticas sociais no Brasil – o Estado cria mecanismos que estabilizam a dominação de classe no âmbito dessas mesmas políticas, seja por meio da hierarquização ou da burocratização ou ainda por meio do seu asfixiamento orçamentário. Isto é, são as políticas de interesse das classes subalternas que recebem menos recursos, menos investimentos, e estão constantemente sendo sucateadas. Do mesmo modo, as políticas de educação do campo, embora legitimadas e reconhecidas através das lutas dos movimentos sociais do campo, permanecem constantemente ameaçadas ou da perda de seu sentido emancipatório ou do seu próprio desmanche.

Ainda mais se considerarmos que nas últimas três décadas, temos vivenciado um momento emblemático para as políticas públicas no Brasil. O recrudescimento do capitalismo, orientado pelo receituário neoliberal que procura estabelecer a hegemonia do mercado financeiro, tem operado uma dissolução e um reordenamento dessas políticas sobre a prerrogativa do chamado Estado mínimo. Santos (2009) explica que as argumentações em torno da defesa desse Estado mínimo estão relacionadas ao fato de que a sua presença na regulação das forças produtivas emperra a economia e a torna truncada e menos competitiva. Além de que, essa atividade reguladora ocupa o Estado que acaba pormenorizando as demandas sociais.

Assim, o Estado capitalista neoliberal tem apostado na intensificação das privatizações, diminuindo o espaço público, e deslocando o atendimento de direitos duramente conquistados pelas lutas populares, para o mercado. Desse modo, se é o Estado que tem orientado essas transformações, através de suas políticas, convém nos questionarmos até que ponto as políticas públicas podem ser realmente consideradas *públicas* nessa conjuntura. Para Santos *et al.* (2007, p. 829):

Então, de maneira geral, convencionou-se chamar as políticas desenvolvidas pelo Estado de políticas de natureza pública, sem que o ‘público’ fosse analisado no seu aspecto mais sistêmico. Pois, todas as vezes que nos referimos à expressão ‘público’ vem-nos à mente algo que seja de interesse e/ou de propriedade de toda sociedade, representando os anseios de todos de forma universal. Para isso ser real, teríamos que viver numa sociedade onde os princípios norteadores também fossem coletivos, e não a expressão dos interesses particulares de indivíduos ou grupos sociais. Isto é, a existência do “público” parte do pressuposto de que as vontades e ações individuais são convergentes com a necessidade coletiva, com as demandas universais do todo social — ainda que indivíduos ou grupos que não sejam beneficiários diretamente da política vislumbrem a integração dos resultados dessa ação com outras de seu interesse imediato ou mediato que lhes tragam benefícios diretos.

Assim, o sentido “público” das políticas no contexto neoliberal se perde, pois nessa lógica, o propósito das políticas tem sido o favorecimento de grupos privados dominantes, em detrimento da universalização dos direitos sociais que são de interesse das camadas populares. Por isso, é fundamental que se continue tensionando o Estado através das lutas sociais organizadas por meio dos seus próprios aparelhos privados de hegemonia.

Os movimentos sociais são formas de organização da sociedade civil que expressam tais lutas sociais. Quando recorremos à literatura sobre movimentos sociais, comumente iremos nos deparar com a categoria da luta social para caracterizá-los ou mesmo, defini-los. E, embora nem toda luta social seja uma luta de classes (GOHN, 2014), para Poulantzas (2015, p. 150-151): “toda luta, mesmo heterogênea às lutas de classe propriamente ditas (luta homens-mulheres por exemplo), sem dúvida só tem seu sentido numa sociedade em que o Estado utiliza todo poder (a falocracia ou a família no caso) como dispositivo de poder de classe”.

Inclusive, esse apelo a falocracia, ou dito de outro modo mais recorrente, o apelo à suposta superioridade do homem, branco, hétero e cristão, sobre a diversidade humana, tem se constituído em um dos mecanismos de dominação do atual bloco no poder que tem colocado em curso reformas antipopulares que favorecem a dinâmica de acumulação capitalista baseada no mercado financeiro. Este apelo tem sido útil para deslegitimar diversos movimentos e organizações e mesmo instituições como a escola e a Universidade que tem sido, historicamente, lugares estratégicos na correlação de forças entre a classe trabalhadora e as classes proprietárias. Mas se deve lembrar, para não focar em apenas uma das cabeças da Hidra de Lerna, a falocracia não é o fundamento da dominação capitalista, mas é um dispositivo de poder de classe, que procura obscurecer e sustentar justamente a contraposição entre Capital e Trabalho.

Assim, as lutas sociais, nas suas multiformes expressões, são reações à partilha injusta dos bens socialmente produzidos, ou pelos danos que tal partilha causa, e tem como fundamento a contraposição entre capital e trabalho. Os movimentos sociais são sujeitos

coletivos que expressam essas lutas, segundo Gohn (2014, p. 251), expressam o poder da sociedade civil e criam um campo político de força social fazendo pender a balança da correlação de forças. Dessa maneira, “os movimentos geram uma série de inovações nas esferas pública (estatal e não estatal) e privada; participam direta e ou indiretamente da luta política de um país, e contribuem para o desenvolvimento e a transformação da sociedade civil e política”.

Vale ainda dizer que a atuação dos movimentos sociais é fundamental para a construção de novos valores, culturas e projetos. Caldart (2008), ao falar da atuação do MST, ressalta sua contribuição para formação de um novo sujeito social. A sua dimensão da organização política e da cultura política que vão sendo elaboradas em seu fazer social tem um caráter educativo (GOHN, 2012) que pode contribuir para a formação de seres humanos mais combativos, solidários, amadurecidos no cenário da luta de classes, mais preparados para tensionar o campo da relação de forças e disputar pelo Estado.

Assim, Estado e movimentos sociais possuem uma relação intrínseca no que diz respeito ao movimento social mais amplo, e as políticas públicas imprimem essas relações. Para Holfing (2001, p. 38): “O processo de definição de políticas públicas para uma sociedade reflete os conflitos de interesses, os arranjos feitos nas esferas de poder que perpassam as instituições do Estado e da sociedade como um todo”. Pode-se dizer, então, que o caráter de uma determinada política pública é definido pela dinâmica da relação de forças entre interesses conflituosos em uma conjuntura específica.

Portanto, a compreensão da relação entre Estado e movimentos sociais na proposição de políticas públicas passa por duas noções: a) o Estado não é um bloco monolítico, nem pode ser reduzido ao binômio repressão-ideologia. Se é assim, as forças populares também podem obter no Estado conquistas positivas para elas mesmas; b) o Estado é o lugar e o centro do exercício de poder, ou seja, é campo estratégico para as classes dominantes manterem sua hegemonia. Portanto, se os movimentos sociais pretendem elevar suas demandas à esfera pública necessitam tensionar esse campo estratégico de Poder, o que significa politizá-las (POULANTZAS, 2015).

Os direitos sociais são resultado desses tensionamentos, mas para que sejam efetivados com qualidade para todos e todas no contexto de sociedade capitalista, a permanência da luta social se coloca como um imperativo. Além disso, se atualmente temos diante de nós um Estado Democrático de Direito, isso decorre justamente do enfrentamento de classe, uma vez que a democracia não é uma concessão das classes dominantes para as dominadas, mas uma conquista. Luxemburgo (2019) diz que o “pouco de democracia” que se tem conquistado,

não é pela burguesia, mas apesar dela. De modo que os movimentos sociais também possuem uma função democratizadora da sociedade.

A experiência de democratização na América Latina e no Brasil demonstra que, por muitas vezes, Estado e movimentos sociais se entrecruzam de modo que o limite entre a atuação de cada um se turva. Isso se deve ao fato de os movimentos sociais reconhecerem na esfera pública representada pelo Estado um espaço para fazer com que suas pautas sejam reconhecidas e virem objeto de sua ação, ou seja, gerem políticas públicas (ABERS; BULOW, 2011). Afinal, como nos alerta Hoeveler (2019, p. 154): “O potencial de uma classe para o poder político, assim, depende de sua habilidade para encontrar as formas institucionais adequadas a seu projeto hegemônico particular.”

É preciso ressaltar, no entanto, que o Estado possui todo um aparato jurídico-político e burocrático que também funciona para pulverizar a organização e as demandas das classes populares (POULANTZAS, 2015). Para Abers e Bulow (2011, p. 68), a atuação dos movimentos sociais no Estado pode implicar em riscos e gerar contradições mesmo entre os militantes; ainda assim “esses atores se dedicam a transformar o Estado [...] ao tentar promover políticas públicas socialmente justas, ou ao criar arenas participativas nas quais grupos da sociedade civil possam participar”.

Dessa maneira, à primeira vista, algumas políticas públicas podem parecer incoerentes e caóticas. Isto decorre do fato de que a sua conclusão carrega os conflitos dos grupos de interesse que se debruçam sobre ela. Por isso, políticas que tem como objetivo atender demandas populares, como as políticas de educação do campo, elaboradas nas discussões dos movimentos sociais do campo, podem apresentar diversas contradições no momento de sua implementação e execução, correndo o risco de perderem seu intento original.

Dito isto, pode-se verificar que por mais que a ação dos movimentos sociais populares tensione o Estado e contribua para a transformação positiva da sociedade, a natureza de classe do Estado capitalista não permite que este gerencie os problemas sociais decorrentes das desigualdades das partilhas econômicas, até porque o seu papel é o de gerenciar os conflitos entre as classes buscando manter as relações de dominação de uma sobre a outra. Somente uma alteração consubstancial e radical na divisão social do trabalho onde as classes sociais fossem superadas, poderia equalizar e democratizar profundamente o conjunto da sociedade. Conforme Barboza e Lima (2013, p. 57):

Deve-se compreender que um sistema hegemônico só consegue alcançar a universalidade, consistência e durabilidade se estiver sobre os pilares não apenas de um forte simbolismo ético-político, mas também de uma economia socialmente orientada, ou seja, a ‘função decisiva do núcleo dirigente’ na ‘atividade econômica’

significa algo muito mais complexo e profundo do que o simples fato de despojar a burguesia do controle dos meios de produção, transferindo-o para o Estado. Implica a transformação da dinâmica interna do funcionamento da economia, de suas leis de funcionamento e de suas finalidades. Se qualquer modo de produção é também um modo de apropriação, a hegemonia da burguesia só pode ser destruída com a instauração de um novo modo de produção que permita a apropriação desalienante da realidade.

Assim, quando os movimentos sociais do campo optam pela disputa do Estado, inserindo-se em sua estrutura buscando o atendimento de seus projetos e demandas - reforma agrária, saúde, educação, infraestrutura – provocam a própria hegemonia burguesa que sustenta que o campo como espaço de vida está fadado ao desaparecimento. A luta dos movimentos sociais do campo, na sua radicalidade, pressupõe a própria transformação radical da divisão social do trabalho.

No mais, essa opção tem garantido diversas conquistas à população camponesa, como é o caso da educação do campo. Esse fato revela que a luta política é estratégia fundamental para conquistas que possibilitam a emancipação da população, inclusive no que diz respeito a superação da contradição fundamental entre trabalhadores e proprietários. Essa ação pode corroborar para democratizar o Estado bem como a sociedade em geral. Isto porque como bem ilustra Luxemburgo (2019, p. 106), a democracia é:

[...] necessária em primeiro lugar porque cria formas políticas (administração autônoma, direito eleitoral, etc.) que servirão de pontos de apoio ao proletariado em seu trabalho de transformação da sociedade burguesa. Em segundo lugar, é indispensável porque só por meio dela, na luta pela democracia, no exercício de seus direitos, pode o proletariado chegar à consciência de seus interesses de classe e suas tarefas históricas.

Diante dessa conjuntura, não é espantoso que os movimentos sociais que mais tenham ganhado destaque na realidade brasileira tenham sido os camponeses, os movimentos em defesa da reforma agrária, das populações atingidas por barragens, dos quilombolas e indígenas. Em vários momentos de nossa história, as frações de classe dominadas oriundas do campo protagonizaram enfrentamentos de classe na ossatura estatal e na esfera da sociedade civil, enfrentamentos muitas vezes ostensivos dada a magnitude da opressão que buscam responder.

Organizados em torno da necessidade de acesso à terra e ao trabalho, os movimentos sociais do campo se colocam em uma situação de confronto com a própria estruturação da divisão social do trabalho. Reivindicar acesso à terra é reivindicar o acesso a um meio de produção fundamental para a acumulação capitalista no Brasil. Exigir trabalho, nesse contexto, não é meramente querer um emprego, ser mão de obra barata no mercado agropecuário, mas é exigir ter controle do processo de produção. Nesse sentido, a natureza das

suas pautas e dos confrontos protagonizados pelos movimentos sociais do campo, constroem uma experiência que conduz à proposição de um projeto social contra-hegemônico.

Os movimentos sociais do campo foram entendendo que se pretendiam se opor aos danos humanos e materiais ocasionados pelo projeto hegemônico capitalista, se pretendiam enfrentar substancialmente a depredação da natureza pelo agronegócio e a expulsão das comunidades rurais, precisavam, antes de tudo, elaborar um projeto popular que organizasse os seus próprios interesses de classe. As ações dos movimentos sociais do campo, então têm sido baseadas em um projeto popular de emancipação da classe camponesa. E é o sentido desse projeto mais amplo que tem direcionado as políticas públicas que os movimentos sociais do campo buscam consolidar junto ao Estado, mesmo com os contrastes que decorrem dessa relação.

Afinal, é por meio do Estado que o movimento que tem se constituído em torno da educação do campo procura avançar suas lutas por políticas públicas que possam atender a necessidade urgente de escolarização das populações camponesas, mantidas a margem desse processo por um longo período em nossa história, pois, os movimentos sociais que integram o movimento da educação do campo têm a compreensão que é somente com a ampliação do espaço público que a educação poderá ser cada vez mais entendida como direito das populações que habitam no meio rural. Assim, como veremos adiante, esse movimento protagoniza diversas ações com o intuito de debater, construir e solidificar políticas de educação que estejam ancoradas nos referenciais da população camponesa.

2.2 “Educação do campo: direito nosso, dever do Estado”: contexto e fundamentos do movimento pela educação pública do campo

A educação do campo está inserida no contexto de um projeto de campo e sociedade formulado pelos movimentos sociais do campo. Por isso não é possível compreendê-la somente a partir do debate da pedagogia, pois trata-se de um conceito, primeiramente político, relacionado ao que se quer com a sociedade e o papel da educação na transformação do atual estado de coisas. Nesta seção, veremos, como a educação do campo é forjada enquanto esse conceito que, na mesma medida em que se apoia, também busca dar suporte para as lutas sociais. Também explicitaremos o percurso dos movimentos sociais do campo e do que tem sido chamado de movimento da educação do campo em suas lutas para inscrever a educação do campo nas políticas públicas.

Para isso, convém historicizar o processo que leva a configuração dessa demanda, quais são os elementos existentes na materialidade da vida no campo que apontam para a formulação de uma concepção de educação do campo. Sabemos que as populações deste território, apesar de fundamentais para a produção da riqueza do país, foram sendo progressivamente marginalizadas de acessar aos bens culturais, materiais, científicos e tecnológicos produzidos pela humanidade.

Sem reforma agrária, sem terra, sem regulações trabalhistas, até mesmo o trabalho assalariado, comum ao ordenamento da produção capitalista, permanece uma realidade pontual entre os trabalhadores rurais. A expansão do latifúndio, redesignado como agronegócio, vai intensificando o processo de invisibilidade dos sujeitos do campo. À classe camponesa, então, vai restando um lugar residual, como se estivesse fadada ao desaparecimento, como se fosse uma espécie de relíquia, representantes do atraso, isto quando não são prontamente identificadas à subserviência e docilidade para com os mesmos responsáveis pela sua pobreza.

Dada essa realidade de negação e invisibilidade, coube às famílias residentes no meio rural assumir, por seus próprios meios, alguma forma de ter acesso a escolarização para si e seus filhos, com a concepção de que a educação possibilitaria uma vida menos sofrida. Isto pode ser expresso nas iniciativas que esses sujeitos vão assumindo na construção de escolas nas comunidades. Com seus poucos recursos, especialmente o principal que possuem, a própria força de trabalho, nessas comunidades foram se erguendo escolas, muitas delas, construídas com materiais orgânicos, no modelo “pau a pique”. E, para atender a necessidade pedagógica, comumente se designava alguém com “notório saber” da comunidade para cumprir a função docente.

Outra alternativa encontrada se constitui na prática de sair do território camponês, enviando as crianças às cidades para que estas possam frequentar as escolas urbanas, que nada dizem sobre suas vivências, atitude essa que, por muitas vezes, redesignam os rumos desses sujeitos que acabam saindo definitivamente do campo. Essas alternativas, esses jeitinhos, as vezes expressos no senso comum como *jeitinho brasileiro*, antes de ganhar o sentido de corrupção, demonstram a intensidade da ausência de políticas públicas que acabam empurrando os sujeitos a solucionarem, por seus próprios meios e de forma atomizada, os problemas de distribuição da sociedade capitalista.

E por mais que, em alguns momentos, alguns programas de educação voltados para o meio rural tenham sido lançados, como o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) ou o Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural (EDURURAL), estes não foram suficientes para responder as necessidades concretas da população camponesa, até

porque não partiram das reais necessidades desses sujeitos e nem se constituíram em prioridade nos investimentos públicos. Vale dizer que esses programas estavam muito mais identificados com os interesses das elites agrárias e da burguesia nacional, do que com de fato, atender a uma demanda social.

Desse modo, o que acabou predominando no campo foi uma educação de baixa qualidade, com uma estrutura precária, com professores com uma formação não qualificada para atuação docente, e um programa curricular que omite a existência dos trabalhadores rurais e pormenoriza os modos de existência no campo (RIBEIRO; ANTONIO, 2008). Dada essa conjuntura que vai forjando a educação no meio rural, Arroyo (1999, p. 71) declara:

A imagem que sempre temos na academia, na política, nos governos, é que para a escolinha rural qualquer coisa serve. [...] Em nossa história domina a imagem de que a escola no campo tem que ser apenas a escolinha rural das primeiras letras. A escolinha cai não cai, onde uma professora que quase não sabe ler ensina alguém a não saber quase ler.

Ora, se para manusear a enxada não é preciso muitas letras (ARROYO, 1999), para que educar os camponeses? É assim que os sujeitos camponeses vão sendo marginalizados da escola do mesmo modo como são alienados da terra. Mas, são nas relações estabelecidas na dinâmica da luta pela terra, que as populações camponesas vão tomando a compreensão de que a negação do acesso à escola, que implica, por vezes, na negação da própria humanidade, está ligada aos processos mais abrangentes de produção e reprodução do capital. Sader (2008, p. 17), no prefácio da obra *A educação para além do capital*, diz:

Digam-me onde está o trabalho em um tipo de sociedade e eu te direi onde está a educação. Em uma sociedade do capital, a educação e o trabalho se subordinam a essa dinâmica, da mesma forma que em uma sociedade em que se universalize o trabalho – uma sociedade em que todos se tornem trabalhadores -, somente aí se universalizará a educação.

É na busca da garantia da materialidade da própria existência, assim como “o operário faz a coisa e a coisa faz o operário” (MORAES, 1959, não paginado), que os camponeses foram assumindo a pauta da educação. É através de sua mobilização por terra e trabalho que esses sujeitos foram constatando que se quisessem fazer suas demandas atendidas pelo Estado, deveriam construir um projeto coletivo de campo e de sociedade que fosse ao encontro dos seus objetivos.

O camponês é um sujeito que conquistou visibilidade global, a partir da compreensão de que suas questões não são nacionais, não são resolvidas localmente, mas globalmente, em rodadas de negociações cujo tema é a expansão do mercado e do capital e não o seu modo de vida e de produção, não a preservação dos recursos que permitirão a sua reprodução. Nessas mesas, onde se decide o seu futuro, ele não está. Então ele descobre que deve estar de alguma forma, mas só poderá estar, e estar visível, como sujeito coletivo. (SANTOS, 2009, p. 35).

Por conseguinte, a concepção de educação do campo desenvolvida neste trabalho trata de relacioná-la aos projetos em disputa que configuram a sociedade de mercado, onde o próprio trabalho se constitui em mercadoria a ser vendida conforme a demanda estabelecida pela dinâmica de acumulação de capital. Nessas rodas de negociações onde o camponês não está, a educação dos camponeses não se constitui em pauta, porque para a reprodução de capitais, ela não é interessante. O que interessa é um trabalhador pouco qualificado, sem domínio do processo de produção em sua totalidade. Portanto, ela só pode se constituir em pauta no Estado, a partir do interesse e das lutas populares.

Poucos negariam hoje que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados. Consequentemente, uma reformulação significativa de educação é inconcebível sem a correspondente transformação no quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança (MÉSZÁROS, 2008, p 26).

Nos processos mais abrangentes de reprodução atualmente em curso, o campo tende a ser extinto. O agronegócio está consolidado como uma das bases da economia brasileira, isto é, como um dos meios principais de acumulação de capital. Mas, na mesma medida em que sua lógica fertiliza a produção e concentração de riqueza, empobrece a terra de onde retira a riqueza, pois seu modelo produtivo predatório e expansivo conduz ao desmatamento, incrementa os conflitos por terra e expulsa os camponeses de seus modos de vida; a opção pela monocultura desequilibra a biodiversidade, o uso dos agrotóxicos contamina o solo, os rios e os trabalhadores que o manipulam. Enfim, a ruralidade própria do agronegócio é a dos espaços vazios (MOLINA, 2017).

A educação do campo, então, aparece como uma das pautas desse sujeito coletivo que se recusa a desaparecer e a ser mantido na marginalidade do acesso à riqueza socialmente produzida. Mas, essa pauta surge como parte de uma questão material e objetiva, que é a luta pela reforma agrária, que desde a abertura democrática, após o desgaste do regime autocrático militar, volta ao cenário político do país com intensidade. No campo, esse período foi marcado pela tensão entre as frações de classe compostas pelas velhas oligarquias agrárias e aquelas ligadas aos setores mais modernizados representados pelo agronegócio. Enquanto isso, os movimentos sociais se fortaleciam e se articulavam em direção a sua luta pela terra. Esse contexto tenso e conflituoso acaba culminando em massacres históricos da população camponesa, com destaque para o Massacre de Corumbiara em Rondônia e de Eldorado dos Carajás no Pará, (onde o algoz desses sujeitos foi o próprio Estado).

Esses conflitos ganham proporção nacional e o movimento social do campo avança no sentido de evidenciar ao conjunto da sociedade a problemática que envolvia este território, inclusive no que diz respeito à educação. Esse cenário irá contribuir na própria configuração do que tem se chamado de movimento da educação do campo e na formulação do conceito de educação do campo. E aqui se demonstra como este é um movimento indissociável da luta pela terra, pois é justamente essa luta que o gesta. Para Santos (2009, p. 38-39):

A partir daí se instauram as condições para comunicar ao país, as universidades e aos governos que este mesmo Movimento que ocupa terra, que se expõe aos conflitos e à violência do latifúndio também se impõe na sua disposição de derrubar outras cercas, como é a cerca que os exila do conhecimento, que os mantém no analfabetismo e na ignorância.

A realização do Censo Nacional dos Projetos da Reforma Agrária foi um marco importante que impulsionou o início das discussões políticas sobre a educação do campo, ao revelar um índice de analfabetismo no campo muito superior ao verificado nas regiões urbanas, assim como discrepâncias na taxa de escolaridade que também colocavam as populações do campo em desvantagem (SANTOS, 2012). Também expuseram a negligência do Poder Público no que diz respeito a escolaridade dos povos camponeses, evidenciando mais uma vez, o caráter do Estado brasileiro muito mais alinhado com os interesses privados dos grandes proprietários de terras. A partir daí é articulado o I Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária, realizado em 1997 na Universidade de Brasília, que procurou discutir saídas para o processo de exclusão dos camponeses em relação à escola, apontando para a necessidade de se fomentar políticas públicas que respondessem a essa exclusão, e garantissem o acesso à escolarização desses sujeitos.

A I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo também acontece nesse mesmo contexto, em 1998, porém, trazendo novos sujeitos para o debate como os quilombolas, ribeirinhos, e sujeitos ligados a Universidades e secretarias de educação, e reforça as questões colocadas no I ENERA, e ao mesmo tempo expressa a necessidade crucial de políticas públicas que primassem por um sistema de ensino básico público de qualidade no campo (SANTOS, 2009). Essa movimentação deu início a uma Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, mais tarde tornada em Articulação Nacional por uma Educação do Campo, por incorporar também a luta por políticas de acesso ao ensino superior.

Essa articulação soube aproveitar o momento de fissuras nas frações de classe que compunham a elite rural, bem como a comoção popular gerada pela evidenciação desses conflitos e as consequências da concentração de terras para as classes que vivem do trabalho no campo, e o movimento da educação do campo nascente consegue a instituição do

PRONERA em 1998 a partir da Portaria n. 10/1998 pelo Ministério Extraordinário da Política Fundiária (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014).

Aqui podemos recorrer ao pensamento de Poulantzas (2015), segundo o qual, as classes dominadas configuram a materialidade do Estado de uma forma muito específica: através de suas lutas. E as contradições e rupturas existentes entre as frações da classe dominante dão espaço para que essas lutas se insiram mais incisivamente em seu interior. Afinal, é também junto às classes dominadas que o Estado organiza sua hegemonia, através dos chamados compromissos provisórios que estabelece com elas:

As divisões internas do Estado, o funcionamento concreto de sua autonomia e o estabelecimento de sua política através das fissuras que o caracterizam, não se reduzem às contradições entre as classes e frações do bloco no poder: dependem da mesma maneira, e mesmo principalmente, do papel do Estado frente às classes dominadas. Os aparelhos de Estado consagram e reproduzem a hegemonia ao estabelecer um jogo (variável) de compromissos provisórios entre o bloco no poder e determinadas classes dominadas. (POULANTZAS, 2015, p. 142).

Podemos então considerar que o PRONERA foi, inicialmente, um programa lançado como uma resposta do Estado aos conflitos travados em uma determinada conjuntura. As divisões entre as classes dominantes somadas à pressão popular que se dava em diversos âmbitos, nos movimentos sociais, nas Universidades, na mídia e nos debates da sociedade civil em geral, conseguem criar o cenário propício ao desenvolvimento de um programa que possui um caráter popular e que carrega a intencionalidade de transformação social radical proposta nas lutas de classe travadas no campo.

O fato dessa articulação ter tido como arena instituições estatais como são as Universidades públicas, em especial a Universidade de Brasília; e o Ministério de Desenvolvimento Agrário, atualmente extinto, também corrobora para a conquista do PRONERA. Nesse contexto, intelectuais e professores universitários, servidores públicos, faziam coro à militância em torno da educação do campo demonstrando que a fronteira entre Estado e movimentos sociais é, ao menos, bem mais flexível que as fronteiras dos latifúndios. Esse entrecruzamento, por sua vez, demarca diversas políticas populares, entre elas, estão as políticas de educação do campo. Há que se lembrar da relevância que a universidade possui na balança das relações de forças no momento da conquista do PRONERA, bem como de diversas políticas de educação do campo, pois esta é uma instituição do Estado que, segundo Poulantzas (2015), é responsável por deter o monopólio do saber e da ciência.

Assim, o fato dessa temática estar sendo discutida nas Universidades confere a ela uma atenção, já que a Universidade é uma instituição compreendida como local de produção de saber gabaritado pelo Estado. Por isso, os movimentos sociais do campo foram entendendo

a importância de ocupar os espaços nas Universidades, levando seus debates a essas instâncias, as confrontando e as ocupando, pois este é um espaço estratégico para a legitimação das suas lutas, para a inserção de suas demandas na agenda estatal.

O PRONERA, então, inicia suas atividades tendo como foco a alfabetização dos sujeitos camponeses, o que traz à tona uma outra carência: a de profissionais que pudessem atuar nessa área específica. Assim, para educar camponeses, viu-se que era necessário formar também os educadores camponeses. Daí é que surgem os cursos de formação em ensino médio na modalidade normal para dar conta dessa questão. Esses cursos avançam para a formação de professores em nível superior. Progressivamente, então, os camponeses vão ocupando territórios que, historicamente, estiveram reservados à classe dominante.

Por outro lado, o Estado, funcionando para manutenção das relações de dominação, vai tratando de sangrar o programa de diversas formas: perseguições ao modelo administrativo adotado, cortes orçamentários, atrasos na liberação de recursos que muitas vezes inviabilizaram e comprometeram a qualidade dos cursos ofertados. São atitudes que evidenciam a educação do campo como correspondente a um compromisso provisório, como bem categorizou Poulantzas (2015).

Apesar do modo como essa política foi sendo tratada pelo bloco no poder estatal, o PRONERA pode ser considerado uma conquista vitoriosa para o conjunto da população camponesa e para o movimento da educação do campo, pois, além de garantir a formação de um grande contingente de camponeses, inclusive em ensino superior, possibilitou que outras políticas públicas relacionadas à educação dos povos camponeses fossem implementadas.

Vale ressaltar que é a partir do PRONERA, que o movimento da educação do campo começa a se articular enquanto movimento político, podendo ser identificado como uma rede “baseada em vínculos informais densos, uma identidade forte e um conflito claro com alvos específicos” (ABERS; BULOW, 2011, p. 76). Trata-se de um movimento que articula movimentos sociais do campo, movimentos em defesa da educação pública, movimentos de educação popular, comunidades eclesiais de base, intelectuais e professores universitários cuja identidade está definida em torno da defesa de políticas educacionais do campo referenciadas na cultura e nas lutas camponesas; apresentando um contraponto a ordem vigente que prepara o desaparecimento desse espaço.

É a partir da configuração desse movimento da educação do campo que vai sendo possível amadurecer o debate da educação do campo ampliando-o para a questão de formação de educadores e acesso ao ensino básico e superior de qualidade, conquistando e inscrevendo outras políticas públicas na ossatura estatal, adentrando em espaços antes herméticos aos

movimentos sociais do campo como é o caso do Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação e as Secretarias estaduais e municipais de Educação. Segundo o Fórum Nacional de Educação do Campo (2012, p. 4):

O eixo principal do contexto de surgimento desta nova prática social foi a necessidade de lutas unitárias feitas pelos próprios trabalhadores e suas organizações por uma política pública de Educação do Campo que garantisse o direito das populações do campo à educação e que as experiências político-pedagógicas acumuladas por estes sujeitos fossem reconhecidas e legitimadas pelo sistema público nas suas esferas correspondentes. Mas exatamente pelos sujeitos envolvidos e a materialidade social que a institui, a marca de origem da Educação do Campo e de seu projeto educativo foi sendo constituída pela tomada de posição nos confrontos entre concepções de agricultura, de projetos de campo, de educação e de lógica de formulação das políticas públicas. Costumamos dizer que é a própria existência destes confrontos que essencialmente define o que é a Educação do Campo e torna mais nítida sua configuração como fenômeno da realidade brasileira atual.

O movimento da educação do campo foi tomando a compreensão que, nessa estruturação social, assentada na privatização dos espaços camponeses que condena a maioria dos trabalhadores rurais a situações degradantes de vida, a educação dessas populações não se constituiria em uma preocupação ou prioridade do Estado, já que este historicamente alinhava-se aos interesses dos donos de terra, para os quais a educação dos camponeses não só é dispensável como subversiva. Portanto, era necessário conquistar esse direito através da luta organizada.

Ainda no contexto dessas primeiras articulações em torno da educação do campo, em 2002, é obtida mais uma conquista das populações camponesas: a instituição das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (DOEBEC). Esse documento incorpora o termo ‘escola do campo’ para designar um tipo específico de formação.

Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (BRASIL, 2002, p. 1).

As DOEBEC de 2002, e mais tarde, a de 2008 se constituem num marco legal importante, pois a partir delas, são legitimados elementos que permitem avançar no debate da educação do campo e abrir espaços para a constituição efetiva desse direito. Mais tarde, com o Parecer n.1 de 2006, os dias letivos da alternância também passam a ser reconhecidos (MOLINA, 2012). Ressalta-se que todas essas políticas regulatórias se deram a partir da articulação e participação do movimento da educação do campo nos espaços de debate coletivo nas instâncias públicas. Em um Estado capitalista que tem na escrita, na lei e no burocratismo sua sofisticação e especificidade (POULANTZAS, 2015), lutar pela inscrição desses direitos

em marcos regulatórios também é estratégia de materialização e efetivação do direito à educação do campo.

Com esse acúmulo de ações e de lutas, o movimento da educação do campo convoca para a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo a ser realizada em Brasília. Essa conferência foi importante porque garantiu os primeiros passos na direção de políticas de formação de educadores do campo, e foi fundamental para a instituição do PROCAMPO, de onde a Licenciatura em Educação do Campo deriva.

Um outro evento fundamental para as políticas educacionais de educação do campo foi a constituição de uma Coordenação Geral de Educação do Campo no interior da Secretaria de Educação à Distância, Alfabetização e Diversidade no Ministério de Educação em 2004, composta por sujeitos ligados à trajetória da educação do campo. Vale ressaltar que as ações promovidas a partir dessa coordenação estão alicerçadas na percepção social da legitimidade das reivindicações feitas pelos movimentos sociais junto ao Estado (BRASIL, 2007).

A ação da Coordenação Geral de Educação do Campo dentro da estrutura estatal permitiu que vários projetos e estratégias de fortalecimento da educação do campo pudessem ser desenvolvidas. Podemos citar, dentre eles, o Programa Saberes da Terra cujo objetivo é a formação de jovens e adultos e de agricultores familiares, a Revisão do Plano Nacional de Educação evidenciando seus equívocos quanto ao tratamento dado à educação nas zonas rurais e sua visão ainda centrada na lógica urbana, o Fórum Permanente de Pesquisa em Educação do Campo, e ainda, o objeto deste trabalho, a própria Licenciatura em Educação do Campo (BRASIL, 2007). A constituição do Fórum Nacional de Educação do Campo em 2010 evidencia também a articulação do movimento da educação do campo em torno do seu projeto de educação das populações camponesas e na construção de políticas públicas nesse sentido.

As lutas do movimento da educação do campo por políticas públicas de educação do campo que se inscrevem no Estado partem do princípio da constitucionalidade do direito à educação, (direito esse que também é produto da conquista popular). Pautados neste argumento que o movimento da educação do campo vai conquistando avanços na institucionalização de políticas e marcos regulatórios a favor da educação do campo. Se é direito de todos os seres humanos, é também direito dos camponeses e é dever do Estado o seu cumprimento e garantia com qualidade referenciada nos interesses dessa população.

Afinal, ainda é o Estado o aparelho que condensa os conflitos e embates entre as classes e frações de classe que compõem a divisão social do trabalho imposta pelo modo de produção capitalista. Inserir a luta por educação dos povos do campo na estrutura estatal é o

meio de publicizar e democratizar esse direito, evitando que os interesses privados sobre a produção no campo continuem estabelecendo a dinâmica da relação de forças.

E em nosso país, o Estado capitalista está fortemente atrelado aos interesses da classe dominante agrária. De passado colonial, o capitalismo aqui se desenvolve a partir do trabalho escravizado de negros e negras na produção de matérias-primas para exportação, ou seja, historicamente, a nossa economia está baseada na produção camponesa em sua forma mais precarizada que é o trabalho escravo.

Caio Prado Júnior (2014), em sua análise clássica a respeito da questão agrária brasileira, reitera que a sociedade colonial brasileira se assentou na produção e exploração deste território a partir da demanda dos mercados europeus. Para isso, justificou-se uma intensa concentração fundiária baseada no genocídio e/ou catequização indígena e no tráfico de negros a fim de que estes fornecessem a mão-de-obra necessária para os empreendimentos do colonizador europeu.

De uma tal atribuição respectiva de funções às duas categorias fundamentais da população colonial – empresários dirigentes, de um lado; trabalhadores e fornecedores de mão de obra, do outro – tinha que naturalmente resultar, como de fato resultou, a apropriação da terra, principal recurso a ser aproveitado e explorado pela minoria dos primeiros. (PRADO JÚNIOR, 2014, p. 325).

Percebe-se assim a profunda agressão que marca a origem dos trabalhadores brasileiros, mais especificamente, do trabalhador camponês, inclusive se pensamos nos imigrantes europeus que para cá vieram no final do século XIX sob condições também degradantes. Forjou-se aqui uma alienação violenta não só desses trabalhadores dos seus meios de produção, como também de sua origem, terra e identidade.

Um outro marco da estruturação agrária em torno da concentração de terras é a promulgação da Lei de Terras de 1850, como bem explicita Martins (1979), que mesmo após a abolição da escravatura em 1888, impediu que esses trabalhadores acessassem à terra. Essa lei estabelecia que um preço fosse pago ao Estado para aquisição de lotes de terra e impediu que esses trabalhadores que, até então viviam em condições de escravos sem salário nem capital, pudessem ser proprietários desse meio de produção fundamental.

Disto resultou uma profunda marginalização desses trabalhadores que foram condicionados a continuarem trabalhando para os senhores, sob a novidade de liberdade de escolha para qual senhor vender a própria força de trabalho que era o único bem que possuíam. Sobre isto, Prado Júnior (2014, p. 299) assim expõe:

A massa escrava, mais tarde, recém – egressa da escravidão, bem com os imigrantes que a partir do século passado vieram reforçar os contingentes de trabalhadores do campo brasileiro, nunca estiveram em condições de seriamente disputar para si o

patrimônio fundiário da nação. [...]. O papel que historicamente coube à massa trabalhadora do campo brasileiro – salvo às exceções relativamente insignificantes dos colonos do extremo sul do país e do Espírito Santo -, e que ainda lhes cabe, é tão somente, no essencial, o de fornecer mão de obra à minoria privilegiada e dirigente desta empreitada que é e sempre foi a agropecuária brasileira.

É certo que a origem do campesinato brasileiro não se dá somente pela via do trabalho escravo, mas a sua inegável relação com esta categoria de trabalhadores pode servir para a compreensão de algumas razões pelas quais, o Estado e até mesmo o conjunto da sociedade, historicamente, têm naturalizado que os sujeitos camponeses convivam com situações de miséria, violência e constante negação de direitos. Entretanto, é pertinente destacar que o campesinato brasileiro também vem dos quilombos, ou seja, da resistência e da organização contra essa exploração e da busca por autogestão e pelo controle social sobre o que é produzido.

Com a modernização do setor agrário brasileiro, introduzida principalmente durante os governos ditatoriais militares, não houve modernização dessa estruturação que já estava estabelecida no campo. A concentração de terras não foi questionada e conseqüentemente, o trabalhador rural continua subordinado às ofertas unilaterais dos empregadores. O agrobusiness, como se convencionou chamar toda a rede de negócios envolvida na produção rural, conquistou sua hegemonia no campo desde a década de 1990, e para isso, não necessitou de uma reforma agrária que democratizasse os mercados e a produção, pelo contrário, é também latifundiário, e mais, é expansionista provocando além de uma distribuição de terras desigual, desmatamento, poluição e mais conflitos por terra, onde até mesmo as reservas indígenas – já injustas - são questionadas.

Poulantzas (2015, p. 26) afirma que “situar o Estado em sua ligação com as relações de produção é delinear os contornos primeiros de sua presença na luta de classes.” Se fizermos um breve resgate histórico a respeito do Estado brasileiro, desde a colônia a proclamada independência, a república velha, Estado Novo, regime militar, veremos como este foi agindo sempre na direção de se eximir das pautas populares, organizando os interesses da burguesia nacional e internacional. Aliás, onde o Estado brasileiro mais se faz presente para as classes dominadas é no que tange aos seus aparelhos repressores, agindo sobre as classes subalternas através da violência física e simbólica e criminalizando movimentos sociais e as lutas populares, funcionando escancaradamente a favor das classes dominantes, ligadas ao latifúndio, a exportação de matérias-primas, criação de gados, desmatamento de florestas etc.

Dito de outro modo, historicamente, o Estado brasileiro esteve muito mais a serviço dos interesses da classe economicamente dominante, com características marcadamente

antidemocráticas, do que em elevar o padrão de vida da população. Muito mais do que no estabelecimento de consensos, nossa formação social está pautada pela coerção, uso da violência e diversos conflitos de classes.

Ressalta-se que essa é uma característica da formação do nosso Estado, que pode ser definida através do que Gramsci (2020) chamou de modelo oriental, onde o Estado é tudo e a sociedade civil primitiva e gelatinosa. Porém, o amadurecimento e articulação dessa sociedade civil pode oferecer outro formato ao movimento da sociedade, e a democratização da educação é fundamental para a construção desse processo.

Afinal, “se o Estado não é integralmente produzido pelas classes dominantes, não o é também por ela monopolizado” (POULANTZAS, 2015, p. 12). O que significa dizer que, se as classes populares pretendem ganhar espaço na agenda política estatal e conquistar/assegurar direitos cruciais para a própria superação de sua condição de classe subalterna, é necessária a superação da visão de um Estado-coisa, isto é, como um objeto dócil da classe dominante. As frações de classe dominada também estão inseridas na condensação desse Estado, obviamente não de forma igualitária ou, menos ainda, de forma harmônica, mas como portadoras de contrapontos que são essenciais para a formatação das políticas que podem lhes servir. Partindo dessa compreensão, o movimento da educação do campo procura articular no Estado políticas que corroborem para universalizar a educação como direito de todos e todas independente de sua origem geográfica. Entretanto, não é possível ignorar os séculos de prejuízo histórico das populações camponesas em relação a garantia e acesso a inúmeros direitos, entre eles, o da educação.

Por isso Santos (2009), ressalta que a universalização do direito à educação não pode se dar a partir de um ideal de ser humano, como se esses fossem constituídos todos por uma homogeneidade de identidades e culturas. Universalizar o direito à educação, nos territórios rurais, exige pensá-lo através da concretude do campo, com todos os elementos que o configuram.

Além disso, em nossa formação histórica onde os centros urbanos (o espaço onde o capital circula com maior incidência) são favorecidos, os sujeitos do campo, como já discutimos, foram progressivamente marginalizados do acesso à inúmeros bens culturais e tecnológicos. Reverter este panorama requer sim uma política que compense tantos séculos de interrupção. Isto não quer dizer que o movimento da educação do campo esteja pleiteando uma política focalizada em seu sentido neoliberal, de mitigação das contradições do capitalismo, enquanto mantém-se suas estruturas intactas, mas como uma política que garanta a universalização da educação a partir da realidade concreta. No campo, o acesso à educação só

pode ser efetivado se forem consideradas as identidades, culturas e lutas que o preenchem. Uma educação que descaracterize as populações camponesas e até mesmo, as inferiorize trazendo consigo padrões centrados no modo de vida urbano não colabora para a politização e emancipação desses sujeitos.

Concordamos com Safatle (2012), quando este diz que o igualitarismo e a soberania popular são pontos inegociáveis para todo projeto de fato comprometido com a transformação social. Para isto, no entanto, deve-se tomar como ponto de partida as especificidades das lutas históricas das frações de classes dominadas. A educação do campo é expressão de uma população que ousou ter a soberania de direção sobre os próprios assuntos reconhecida. Caldart (2008) reitera que esta tem se constituído em uma política que não é *para*, nem mesmo *com*, mas é *dos* camponeses porque estes são seus sujeitos e demandantes.

Temos clareza de que há uma contradição central que se relaciona com a divisão social do trabalho entre proprietários e não proprietários, mas essa contradição, embora acometa todos os partícipes dessa divisão não provoca a homogeneização desses grupos sociais, existem as vítimas preferenciais da exclusão (PIOVESAN apud SANTOS, 2009).

Cada grupo estará marcado pelas especificidades materiais, históricas, políticas e sociais que compõem a contradição capital e trabalho. Podemos exemplificar isto com o fato de que se a educação do campo não contasse com a adoção de metodologias específicas, formuladas nas experiências camponesas, como a Alternância que permite a organização escolar em períodos integrados entre tempo escola e tempo comunidade, muitos camponeses não poderiam sequer viabilizar a conclusão de sua formação escolar, pois a especificidade do trabalho rural, não permite a integralização dessa formação nos moldes tradicionais (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014).

Não se trata, mais uma vez, de focalizar lutas ou políticas, fragmentar bandeiras de luta, de veleidades comunitaristas ou entificação de diferenças ² (SAFATLE, 2018), mas justamente o oposto: a garantia da universalização dos direitos sociais só poderá se concretizar se forem consideradas essas especificidades que atravessam a formação dos grupos populares

² **Safatle (2018)** discorre sobre veleidades comunitaristas e entificação das diferenças para caracterizar o tipo de discurso identitário que boa parte dos grupos de esquerda reproduzem, onde as diferenças entre os grupos culturais, étnicos, religiosos, etc. é sobreposta à igualdade e à universalidade. Tal discurso identitário também faz parte do fundamento das políticas focalizadas disseminadas pelo Estado neoliberal. Para este autor, a diferença não pode sobrepor-se à igualdade radical e à universalidade, isto é, à superação das desigualdades econômicas e o acesso universal aos direitos. Nesse sentido, embora o movimento da educação do campo incorpore a diferença nas suas lutas por políticas públicas, compreendemos que a intencionalidade de suas reivindicações está centrada precisamente na universalização dos direitos para todos e todas de acordo com suas especificidades e na superação radical das desigualdades econômicas e culturais entre os diversos grupos sociais, sem contudo, desconsiderar a diversidade que os caracterizam.

que não são homogêneos, nem pretendem ser. Pode-se dizer que o que se busca com a defesa de uma formação específica para as populações do campo é justamente a construção de bases para a igualdade e soberania popular.

A especificidade da educação do campo vem de sua articulação intrínseca com o contexto do avanço do capital e suas consequências sobre esse trabalho no campo. A universalidade, por outro lado, emerge no debate sobre uma concepção socialista de educação para a transformação desse contexto, cujas consequências não se restringem ao campo, mas a toda a sociedade. (MOLINA; SÁ, 2010, p. 74-75).

Além disso, a defesa da reforma agrária, que fundamenta a educação do campo, demonstra que a superação das desigualdades econômicas e sociais impostas pelo padrão capitalista de acumulação no campo estão no centro do debate do movimento da educação do campo sobre as políticas públicas. A vinculação desse movimento com a defesa da reforma agrária e melhores condições de vida para os trabalhadores e trabalhadoras rurais vai construindo uma concepção de educação atrelada à luta de classes, compreendendo a funcionalidade que ela possui para a instrumentalização das classes subalternas em um cenário de disputas.

Assim, para este movimento, educação nada tem a ver com qualquer discurso moralista, redentorista ou meritocrático, mas sim com prática social e com a constituição de um projeto alternativo de sociedade que socialize o trabalho, meio pelo qual os seres humanos transformam a natureza e a si mesmos e reproduzem a própria existência.

Desse modo, vemos como no decorrer dos processos que configuram a educação do campo, o seu fundamento vai estar ancorado no espaço camponês, com suas tensões e projetos conflitantes, ou seja, antes de se constituir em um campo teórico ou pedagógico, a educação do campo se origina de uma necessidade material vinculada à luta por esse território. E assim como o território camponês é um espaço de disputas, assim também ocorre com a educação do campo a partir do instante em que ela passa a ser objeto das políticas públicas. Segundo Caldart (2008, p. 70-71):

Há então quem prefira tratar da Educação do Campo tirando o campo (e seus sujeitos sociais concretos) da cena, possivelmente para poder tirar as contradições sociais (o 'sangue') que as constituem desde a origem. Por outro lado, há quem queira tirar da Educação do Campo a dimensão da política pública porque tem medo que a relação com o Estado contamine seus objetivos sociais emancipatórios primeiros. Há ainda quem considere que o debate de projeto de desenvolvimento de campo já é Educação do Campo. E há aqueles que ficariam bem mais tranquilos se a Educação do Campo pudesse ser tratada como uma pedagogia, cujo debate originário vem apenas do mundo da educação, sendo às vezes conceituada mesmo como uma proposta pedagógica para as escolas do campo.

Considerar a educação do campo dentro de sua concepção oriunda dos movimentos sociais significa situá-la junto aos enfrentamentos existentes no território camponês, bem como um direito de todos e todas a ser financiado e garantido pelo Estado, e onde sua pedagogia esteja referenciada na realidade concreta vivida, corroborando para superar o atraso educacional em que se encontra a população camponesa e incentivando a articulação de uma nova sociedade.

Caldart (2008) identifica a educação do campo como sendo um movimento de negatividade, positividade e superação. Negatividade por ser a denúncia e a resistência aos processos excludentes que configuram o campo, positividade porque esta denúncia não se materializa numa espera imobilizante, mas na construção de propostas e práticas concretas, em formulações de concepções e de políticas públicas, por exemplo; e finalmente, superação, pois está relacionada à projeto e utopia, transformação social.

Essa mesma autora fornece uma síntese bastante elucidativa da educação do campo, onde ela pode ser compreendida através da tríade: campo, política pública, educação. O campo é o terreno onde estão inseridas a historicidade e materialidade que dão a organicidade da cultura, das lutas e dos conflitos que caracterizam o campo. Política pública porque é por meio dela que direitos podem ser efetivados. Por fim, o terceiro conceito da tríade, a Educação se refere à dimensão pedagógica, a compreensão de mundo e formação do ser humano que vai sendo elaborada pelo movimento da educação do campo.

Essa síntese elaborada por Caldart (2008) nos permite compreender a educação do campo como parte de um movimento entre projetos de sociedade antagônicos, que configuram as tensões e negociações que vão acontecendo na ossatura do Estado no sentido de garantir o direito à educação dos povos do campo. Ora, durante todo o seu trajeto, a conquista de políticas de educação do campo está perpassada pelas tensões com o Estado, nas lutas pela terra e pela defesa de um modelo contra-hegemônico de educação. Assim, no interior de todo o movimento contraditório da sociedade capitalista, a educação do campo tem vivenciado avanços e recuos, a depender da dinâmica da correlação de forças de determinadas conjunturas. Reivindicar a escola pública, portanto, torna-se uma prática em direção à emancipação camponesa. Segundo Caldart (2012, p. 262):

A escola tem sido objeto central das lutas e reflexões pedagógicas da educação do campo pelo que representa no desafio de formação dos trabalhadores, como mediação fundamental, hoje, na apropriação e produção do conhecimento que lhes é necessário, mas também pelas relações sociais perversas que sua ausência no campo reflete e sua conquista confronta.

É certo que a educação formal institucionalizada tem funcionado mais como um apêndice do modo de produção capitalista, como expõe Mészáros (2008), não só fornecendo os

conhecimentos teóricos e técnicos necessários à produtividade que gera a exploração do trabalho, mas especialmente, na introjeção dos valores da classe dominante, gerando consensos, escamoteando os interesses dessa classe como se esses coincidissem com o de todas as outras classes, dito de outra forma: cooperando para a hegemonia da classe dominante.

Por isso, estar na escola não basta, é necessário ocupá-la com outros valores, valores que se conectam aos interesses populares, que forneçam as bases de uma hegemonia popular. Deve-se transformar a escola. E é aqui que a concepção de educação do campo que os movimentos sociais imprimem se contrapõe à concepção de educação rural que marcou (e ainda marca) a ação do Estado ao longo da história, onde o que prevalece são as adaptações do homem rural à realidade já posta e inquestionável. A luta por uma formação específica para os educadores do campo também está incluída nessa proposta de ocupação camponesa da escola e tem sido protagonizada pelo movimento da educação do campo.

Desse modo, deve-se ter a dimensão de que a educação do campo não se restringe à escola, mas ela busca ocupar a escola (CALDART, 2004), assim como os camponeses organizados ocupam territórios improdutivos reivindicando-os para si a partir de sua lógica produtiva. Se a escola que conhecemos, do ponto de vista da classe trabalhadora, não dá conta de fornecer os conhecimentos teóricos e práticos necessários à sua práxis, que ela seja reconfigurada através da metanarrativa camponesa.

Estar na escola é estratégico, pois, por seu meio, se constroem e desconstroem valores. A ocupação da escola pela educação do campo aposta na desconstrução dos valores hegemônicos individualistas e atomizantes, que tem promovido uma vasta desumanização das relações sociais. Espera-se ainda que essa ocupação da escola, em oposição à cultura hegemônica exploradora e desrespeitosa dos limites naturais e humanos, contribua para construir uma cultura do respeito. Respeito a si mesmo enquanto ser humano, aos outros seres humanos, e a outras formas de vida que coabitam neste planeta curiosamente chamado Terra. Colaborando ainda para a construção de uma cultura mais afastada de valores individualistas e mesquinhos, que ensinam a colocar na busca incessante pelo acúmulo de capital e de mercadorias o objetivo de nossa existência, e a imensa frustração que esse imaginário produz na sociedade, já que para que haja acumulação, é necessário que haja muito mais escassez.

É, portanto, nessa tensão entre os projetos das classes fundamentais antagônicas (de um lado, os que lucram com o atraso da classe camponesa, hoje, representado pelo agronegócio; e do outro a própria classe camponesa que trabalha), que vai sendo configurado o cenário de disputa por políticas que garantirão o acesso qualitativo dos sujeitos do campo ao direito à educação.

Portanto, quando o movimento da educação do campo pleiteia por políticas públicas de educação do campo, entre elas, políticas de formação de educadores do campo, o que se intenciona é realizar essa ocupação da escola através de educadores que sejam, primeiro, identificados com o território camponês, e em seguida, sejam capazes de apreender os elementos da realidade que configuram esse território, e que por meio de sua atuação pedagógica e política na escola do campo contribuam para a melhoria das condições de vida da população camponesa sua visando a sua emancipação social.

3 A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO

Muitas crianças também não aprenderam, pude perceber, estavam com a cabeça na comida ou na diversão que estavam perdendo na beira do rio, para ouvir aquelas histórias fantasiosas e enfadonhas sobre os heróis bandeirantes, depois os militares, as heranças dos portugueses e outros assuntos que não nos diziam muita coisa. Meu desinteresse só fazia crescer. Tinha a sensação de que perdia meu tempo naquela sala quente, ouvindo aquela senhora de mãos finas e sem calos [...].

(Itamar Vieira Júnior, Torto Arado)

A escola situada no campo foi, historicamente, tratada ora com descaso, onde predominam carências estruturais de todos os tipos, ora como uma réplica de uma escola baseada no modelo urbano, copiando seus conteúdos, métodos e estrutura e desconsiderando as especificidades do contexto camponês. E quase sempre as duas formas se combinam na mesma escola. Para ilustrar essa questão, trouxe na epígrafe deste capítulo, o exemplo de Belonísia, personagem fictícia (mas não tão fictícia assim) na obra “*Torto Arado*” Vieira Junior (2018, p. 97). Esse trecho traduz com muita sensibilidade as questões e angústias de uma estudante camponesa em uma escola que não trata dos seus referenciais, que ignora sua história e seu modo de vida, e onde a menção à uma professora de “mãos finas e sem calos” ilustra o estranhamento deste educador em relação aos sujeitos que vivem do trabalho no campo.

Para reagir a esse tratamento histórico, o movimento da educação do campo pauta a necessidade da formação específica para a atuação dos profissionais da educação nas escolas do campo, ou seja, uma formação de educadores na perspectiva da educação do campo, conforme salientam Molina e Antunes-Rocha (2014, p. 226).

Para esse propósito, torna-se necessário um educador que tenha compromisso, condições teóricas e práticas para desconstruir as práticas e ideias que forjam o meio e a escola rural. Nesse sentido, as necessidades presentes na escola do campo exigem um profissional com uma formação bem mais ampliada e abrangente, capaz de compreender uma série de dimensões educativas e deformativas presentes na tensa realidade do campo na atualidade. Para tanto, precisa de uma formação que o habilite a compreender a gravidade e a complexidade dos novos processos de acumulação do capital no campo, que têm interferência direta sobre a realidade do território rural; sobre os destinos da infância e juventude do campo que ele irá educar e sobre o próprio destino e permanência das escolas do campo.

Isto quer dizer que para formar o educador do campo é necessário fornecer a ele condições para apreensão de uma totalidade complexa que incide sobre as tensões existentes no campo, e para que este possa tomar posição diante dela. O projeto neoliberal para o campo tem sido o da extensão do agronegócio caracterizado pelo desmatamento para a monocultura ou para os pastos de gado, perda da biodiversidade, uso de agrotóxicos que poluem solos, águas e contaminam os trabalhadores e consumidores de tais produtos, experimentos transgênicos e precariedade do trabalho.

Nesse sentido, uma das tarefas do educador do campo é conduzir a escola do campo para reagir a esse projeto à medida que constrói e desenvolve a sua própria lógica de formação referenciada no projeto dos trabalhadores camponeses. A luta por políticas públicas de educação do campo e a conquista que tem se procurado fazer do ensino superior nas instituições públicas pelo viés da população camponesa tem um sentido, então, de instrumentalização de outras lutas mais amplas, por trabalho e vida digna no campo e na cidade.

Por isso, quando o movimento da educação do campo reivindica políticas de formação de educadores do campo, o processo de construção dessas políticas não pode ser entendido através de visões lineares e quase sem contradições, onde cria-se uma agenda pública com identificação de problemas para posteriores formulações de soluções e objetivos e assim por diante. Concordamos com Boschetti (2009), quando esta diz que analisar as políticas sociais por esse viés é arriscado, pois fornece uma visão etapista, simplista, supervaloriza a funcionalidade das políticas sociais e desconsidera a complexidade inerente ao enfrentamento de desigualdades.

Ao analisar políticas de formação de educadores do campo, devemos partir do princípio de que não é obra do acaso ou da natureza a ausência histórica e insistente de escolas de qualidade no campo. Essa realidade se relaciona ao processo de acumulação capitalista brasileiro que depende da produção de commodities e da exploração de extensas áreas rurais em detrimento das populações que vivem nesse espaço. Assim, as políticas de formação de educadores do campo correspondem a um embate contra-hegemônico, pois tem-se a

compreensão de que essas políticas não interessam ao mercado. Assim, tais políticas podem ser consideradas uma outra espécie de fruto semeado pelo trabalho no campo, e estão circunscritas estrategicamente na luta de classes.

É assim que o movimento da educação do campo propõe que os educadores do campo sejam formados para além de uma perspectiva tradicional, quebrando com uma tradição de educação rural, onde uma *professora de mãos finas e sem calos* ensina uma história desconexa das necessidades reais de quem vive do campo, e preconizando uma perspectiva crítica que possa evidenciar os modelos de desenvolvimento do campo em disputa e da necessária tomada de posição no contexto que atuam.

A formação de educadores do campo não cabe em uma perspectiva tradicional, visto que o mesmo deverá necessariamente organizar suas práticas no sentido de promover rupturas, estranhar o que aparece como natural e legal, fazer perguntas, investigar, problematizar a realidade e propor e promover, junto com seus educandos, intervenções nessa realidade. O educador do campo precisa ter a compreensão da dimensão do seu papel na construção de alternativas de organização escolar, que ajudam a promover essas transformações na lógica tradicional de funcionamento da escola. Uma atuação que entenda a educação como prática social. (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014, p. 227).

O movimento da educação do campo defende uma perspectiva de formação de educadores que possam atuar enquanto intelectuais orgânicos da classe trabalhadora camponesa, e que desenvolvam, em suas escolas, trabalhos que as aproximem dos movimentos sociais e das organizações sindicais do campo. Uma formação que seja capaz de desenvolver em seus educandos senso crítico, e que não arranquem a imaginação e a criatividade como se fossem ervas daninhas, mas a adubem, pois é delas que brotam as ideias, alternativas e estratégias de luta e resistência popular.

Este capítulo, então, está sistematizado para trazer elementos que nos façam compreender o lugar da formação de professores nas políticas de educação do campo, sua relevância para consolidar o direito à educação das populações camponesas, além do processo que leva à configuração da Licenciatura em Educação do Campo e sua institucionalização nas instituições públicas de ensino superior.

Desse modo, a primeira seção do capítulo abordará os processos de luta que culminam na política de formação de educadores, passando pela concepção de educador e de formação preconizadas pelo movimento da educação do campo, que se estendem para além da lógica do capital.

Em seguida, explicitaremos o contexto da elaboração, implementação da Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Quem são os sujeitos envolvidos, suas contribuições, as lutas e as estratégias colocadas em curso para

garantir que a UFMA pudesse assumir essa tarefa histórica que diz respeito ao fortalecimento da educação do campo em um estado com uma expressiva população que reside no campo, mas que apesar disso, não tem considerado esses sujeitos em suas políticas.

Por fim, ao compreendermos o processo de implementação da LEDOC/UFMA, na última seção deste capítulo, iremos nos debruçar a respeito de seu Projeto Político-Pedagógico, seus fundamentos teóricos, princípios formativos, bem como sua intencionalidade e organização curricular e metodológica que busquem dar conta de seu propósito de educação emancipadora.

Com isso, pretendemos fornecer elementos para a discussão que virá a seguir, sobre os desafios e possibilidades de operacionalizar a LEDOC/UFMA, política de formação de educadores do campo, que tem um sentido de contraposição radical tanto no que diz respeito ao projeto hegemônico para o campo como para a educação.

3.1 O processo de lutas por políticas de formação de educadores do campo

Embora o Brasil seja um país fundamentado no trabalho dos camponeses, esses sujeitos foram progressivamente negligenciados pelo Estado e esquecidos pela sociedade que foi se urbanizando, especialmente no que se refere à socialização dos bens econômicos e culturais produzidos coletivamente. Assim, por muito tempo, a relação que o Estado estabeleceu com o campo na oferta da educação seguiu duas lógicas básicas: a primeira é a da ausência, da pura negação, a segunda é uma oferta baseada na escassez, descontextualização e adequação.

Diante disso, o campo foi sendo estigmatizado como lugar de atraso, sem cultura, sem perspectivas, um lugar residual que abriga somente aqueles que não ousaram “retirarem-se” para as cidades, o centro da produção industrial e da cultura. Porém, esse estigma oculta tanto as razões que configuram o sujeito “retirante”, razões essas mais relacionadas à uma pobreza construída socialmente que à geografia, quanto obscurece também que o campo é o lugar da produção de alimentos, e com isso, é um espaço imprescindível em qualquer forma de organização humana. Sobre esse imaginário ligando o camponês ao atraso, Arroyo (2005, p. 9) declara:

O descuido do campo não é devido ao atraso de políticos e de políticas tradicionais, mas é fruto da racionalidade econômica moderna que não aconselha aplicar recursos nos espaços e empreendimentos econômicos e sociais atrelados ao atraso. Daí que enquanto essa visão não mudar não mudarão os estilos e as lógicas de formulação de políticas do campo.

Pode-se dizer, então, que o fato de a educação pública brasileira como um todo ainda guardar até a atualidade características que a associam a precariedade e má qualidade, tem relação com o fato de que, por muito tempo, o país foi sustentando exclusivamente pela economia agrária e por trabalhadores camponeses, cujo trabalho, na concepção mercantil, não pressupunha qualificação e escolarização. Afinal, os processos educacionais estão intimamente relacionados aos processos sociais de produção e distribuição da riqueza (MÉSZÁROS, 2008). Somente no século XX, com as políticas voltadas para a industrialização no país, a população brasileira começa a se urbanizar. Censos demográficos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) sinalizam que é somente na década de 70 que a população urbana irá superar a população rural.

Mesmo assim, poucas ou nulas foram as políticas interessadas a prover a educação dos povos do campo. É para responder ao processo de industrialização implementado no país, que somente a partir da década de 30 um sistema público de ensino começa a ser desenhado para dar conta de escolarizar e preparar esse contingente da população que foi se urbanizando para um trabalho mais qualificado nas fábricas.

Nesse mesmo momento é lançado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Em que pese a importância desse movimento que articulou diversos educadores e intelectuais em torno da defesa da educação pública e pela sua denúncia a respeito das desigualdades educacionais profundas existentes no país, este também apresentava limites no que tange à educação dos camponeses. Com uma influência liberal e escolanovista, defendia-se então um “ruralismo pedagógico”, onde a escola deveria preparar os filhos dos trabalhadores rurais para se manterem na terra adotando uma pedagogia diferenciada, identificada com a vida camponesa (RIBEIRO, 2012). No entanto, esse ideário permaneceu distante de ser concretizado, justamente por não partir da concretude da realidade do campo, configuradas pelas contradições de classe, e a educação no meio rural permaneceu sendo alvo de políticas pontuais e dispersas. Em 1942 podemos destacar as Leis Orgânicas da Educação onde a lógica dualista e elitista no tratamento da educação se reproduz:

De acordo com essas Leis, o objetivo do ensino secundário e normal seria ‘formar as elites condutoras do país’ e o do ensino profissional seria oferecer ‘formação adequada aos filhos dos operários, aos desvalidos da sorte e aos menos afortunados, aqueles que necessitam ingressar precocemente na força de trabalho’. (BRASIL, 2007, p. 11).

Podemos constatar que a legislação e as políticas brasileiras de educação para esse território têm sido impregnadas por essa racionalidade econômica que apregoa, primeiro, o dualismo entre uma educação generalista para os dirigentes e uma educação técnica para os

trabalhadores. E quando essas leis se voltam especificamente para o campo, o fazem pelo viés da adaptação ao meio e para atender um interesse das elites e não dos povos do campo.

Na década de 60, a fim de atender aos interesses da elite brasileira, então preocupada com o crescimento do número de favelados nas periferias dos grandes centros urbanos, a educação rural foi adotada pelo Estado como estratégia de contenção do fluxo migratório do campo para a cidade. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, em seu art. 105, estabeleceu que “os poderes públicos instituirão e ampararão serviços e entidades que mantenham na zona rural escolas capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações profissionais”. (BRASIL, 2007, p. 11).

Nesse mesmo período, no entanto, já acontecia uma mobilização em torno da educação popular, protagonizado por intelectuais ligados às universidades, às igrejas e a movimentos políticos de orientação de esquerda. Esse movimento que acontecia em conjunto com as bases da população trabalhadora, ocupava-se, especialmente, da alfabetização de jovens e adultos camponeses, cuja oferta de educação caracterizada pela precariedade e descontextualização de seus territórios, não permitiu o acesso ao letramento.

Seu propósito era fomentar a participação política das camadas populares, inclusive as do campo, e criar alternativas pedagógicas identificadas com a cultura e com as necessidades nacionais, em oposição à importação de ideias pedagógicas alheias à realidade brasileira. (BRASIL, 2007, p. 11).

Pouco tempo depois, é instaurado o golpe militar, que contrariando essas iniciativas conectadas a um objetivo de emancipação da população camponesa, lança o MOBREAL,³ sustentado por uma concepção tecnicista de educação, despolitizada e alinhada ao modelo de produção capitalista e a modernização do campo. Posteriormente, outros projetos voltados a educação dos camponeses são lançados como o EDURURAL⁴, o Projeto João de Barro⁵ e

³ O MOBREAL foi um programa lançado logo após a deflagração do golpe militar no Brasil. Instituído através da Lei 5379/67, possuía como intencionalidade formal a diminuição dos índices de analfabetismo entre os jovens e adultos brasileiros, concentrados especialmente nas regiões rurais, mas também foi criado como resposta aos Movimentos de Educação de Base e dos Círculos de Cultura, de orientação de esquerda, e com uma proposta de educação popular baseada no método de alfabetização freireano. Com um viés tecnicista, métodos equivocados sem vinculação com a vida produtiva de seu público-alvo, e grande número de evasão, o programa não foi capaz de atender ao objetivo de erradicar o analfabetismo ou mesmo de minorá-lo.

⁴ O EDURURAL também foi criado durante a ditadura militar, embora já em seus últimos suspiros. Foi criado por meio do Decreto n.85287/80 e com financiamento através do Banco Mundial se propunha a capacitar profissionalmente os professores e produção de material didático, mas não se dedicou à melhoria da estrutura física das escolas atendidas. O EDURURAL esteve em vigor até 1987 e também não conseguiu sucesso com relação à melhoria dos índices educacionais do campo nordestino.

⁵ O Projeto João de Barro foi um projeto elaborado pela Secretaria Estadual de Educação do Maranhão que entra em vigor em 1967, como resposta ao fechamento das atividades educacionais do Movimento Eclesial de Base. Tendo como foco a educação de adultos, seu objetivo era fornecer “educação de base” para o homem do campo: alfabetização e noções de cálculo, e com isso inserir o camponês ao desenvolvimento socioeconômico

Escola Ativa⁶, todos eles marcados pela supressão das disputas que envolvem o campo, e voltados para a adaptação do camponês aos processos de acumulação capitalista em seu território.

A esse conjunto de ações ou de ausência de ações que caracterizam a oferta de educação para as populações do campo denominamos *educação rural*. A educação rural atrela-se ao projeto das elites econômicas para o campo, fala sobre ela e seus interesses, e por isso é descontextualizada da cultura, trabalho e conflitos do campo. É também escassa de recursos humanos e materiais pois, para educar camponeses que irão trabalhar com a terra não é necessária muita sofisticação na formação e não demanda muito investimento. E por fim, seu objetivo limita-se a adequação desse sujeito à realidade já configurada.

Em contrapartida a esse processo de negação e descontextualização da educação, é no contexto da luta pela terra que é gestado o movimento da educação do campo, e o próprio conceito de educação do campo. Afinal, o questionamento a respeito das cercas que separam os latifúndios leva a necessidade de romper também as cercas do conhecimento. O monopólio da terra vem acompanhado do monopólio do saber. Não é possível ampliar a democratização da terra sem a democratização do conhecimento e vice-versa.

Foi sobre forte pressão das lutas camponesas, inclusive após os eventos drásticos de Carajás no Pará e de Corumbiara em Rondônia, que o Censo Nacional dos Projetos de Assentamento da Reforma Agrária foi encomendado pelo Ministério Extraordinário da Política Fundiária ao Conselho dos Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB). Esse censo revelou que havia nos assentamentos rurais índices elevados de analfabetismo enquanto os índices de escolaridade eram muito baixos (SANTOS, 2012).

A realidade evidenciada por esses dados levou à articulação do I Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária, organizado pelo então embrionário movimento da educação do campo. Deste encontro resultou o PRONERA, o primeiro programa em âmbito estatal a responder à questão da formação de educadores no campo. Inicialmente através da oferta de cursos de nível médio na modalidade normal e avançando para os cursos de Pedagogia da Terra, realizados em parceria com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), as instituições públicas de ensino superior e os movimentos sociais do campo. Estes

racionalizado. Dessa época herda-se uma arquitetura muito comum às escolas na zona rural maranhense: barracões construídos de barro e cobertos com telhados de palha e chão batido

⁶ O Escola Ativa foi implementado no Brasil a partir de 1997 com financiamento pelo Banco Mundial. Caracterizava-se por um conjunto de estratégias metodológicas que se ocuparam em tornar o ensino nas escolas de zona rural mais identificado localmente, e com isso combater a repetência e a evasão escolar. Para isso, foram disponibilizados formação continuada de professores e material didático específicos para o trabalho nas escolas situadas no campo.

cursos desenvolvidos através do PRONERA permitiram um acúmulo de experiências e práticas que foram moldando a concepção de formação de educadores do campo do movimento: sobre matriz curricular adequada, as estratégias metodológicas e as práticas políticas e pedagógicas.

A partir do acúmulo de práticas e debates do PRONERA, foi-se entendendo que há um outro campo de disputa no interior das instituições públicas de ensino superior que deve ser considerado ao pensarmos na política de formação de educadores do campo: o que diz respeito a monopolização do saber intelectual por parte do Estado. Poulantzas (2015) explicita esta monopolização através do conceito de *Estado-sábio-locutor*. Nessa perspectiva, técnicas e conhecimentos são dotados de uma racionalidade intrínseca, impessoal e neutra.

Mas essa suposta neutralidade técnica e imparcialidade do saber científico oculta a apropriação da ciência por uma classe dominante, que objetiva nela o atendimento dos seus interesses privados. Segundo o referido autor, essa apropriação, que culmina em uma concepção de ciência utilitarista, é fundamental para a subordinação de uma classe por outra. Assim é que, em vez de contribuir para a qualidade de vida da humanidade, em diversos momentos, verifica-se que essa ciência esteve mais empenhada em seu oposto ao contribuir para a exploração do trabalho humano e degradação do meio ambiente.

Por isso, a ocupação que o movimento da educação do campo faz nas universidades é ousada, trata-se de propor uma democratização da ciência e do conhecimento ocupando a esfera pública através de sua inserção nas universidades e em seu espaço acadêmico (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014), trazendo para esses locais, tidos como elitistas, tradicionais e próprios da classe dominante, a marca das suas lutas e suas próprias concepções sobre educação, ciência, produção do conhecimento e ensino superior. Assim, busca-se superar a monopolização do saber pelo Estado – que o vincula a uma noção abstrata e distante da vida – e o recolocando no local onde ele é concebido, que é nas relações de produção e cultura entre os seres humanos e entre estes com as outras formas de vida da natureza. Além disso:

É a monopolização permanente do saber por parte do Estado sábio-locutor, por parte de seus aparelhos e de seus agentes, que determina igualmente as funções de organização e de direção do Estado, funções centralizadas em sua separação específica das massas: imagem do trabalho intelectual (saber-poder) materializada em aparelhos, em face do trabalho manual tendencialmente polarizado em massas populares separadas e excluídas dessas funções organizacionais. (POULANTZAS, 2015, p. 54).

Em nossa sociedade, onde predomina fortemente a dicotomia entre trabalho intelectual e manual, um curso superior destinado a formação de educadores do campo, muitos deles também trabalhadores rurais formados previamente pela lida na terra, não só desafia paradigmas sobre produção de conhecimento e ciência, mas os reordena. A proposta de

formação de educadores do campo busca superar essa dicotomia situando o trabalho como princípio educativo, trazendo uma concepção de sociedade onde quem trabalha é também quem deve dirigir o processo de produção.

Outro acontecimento importante para a política de formação de educadores do campo, foi a realização da II Conferência Nacional de Educação do Campo (II CNEC) de 2004. Nesse momento, instituiu-se um grupo de trabalho responsável por elaborar uma proposta de formação de educadores do campo junto ao MEC e à Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade (SECAD) (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014), mais tarde tornada SECADI – e atualmente dissolvida pela gestão federal em curso.

Um ponto de partida que sustenta as discussões sobre formação de educadores desse grupo de trabalho é a percepção de que, para ampliar as escolas do campo e assegurar a esses sujeitos o direito a todos os níveis da educação básica, era necessário ampliar também o escopo dessa formação. Até então, as experiências de formação de educadores do campo estavam concentradas na formação em Pedagogia, executados através do PRONERA. Entretanto, segundo os documentos oficiais que regulam a oferta da educação no país, os cursos de Pedagogia devem habilitar para a docência em educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, e para a gestão do trabalho pedagógico. Sendo assim, permanecia a problemática da formação de professores que dessem conta de assumir todo o processo de formação da educação básica no campo (SANTOS, 2009).

Deve-se destacar que, nesse mesmo período havia já em andamento na Universidade Federal de Minas Gerais, um curso de Licenciatura em Educação do Campo sendo executado pelo PRONERA. Este curso foi pensado, justamente, com intenção de ampliar a formação de educadores do campo a toda a educação básica (SANTOS, 2009), e essa experiência foi apontada nas discussões do Grupo de Trabalho organizado na II CNEC. Então, como conjunto dessas articulações e debates, é criado o PROCAMPO em 2006 no âmbito da SECAD-MEC.

O PROCAMPO, inegavelmente, é resultado positivo e construtivo deste processo. Pois na sua base de proposição e elaboração, questionava os tradicionais programas de formação destinados aos educadores do campo, [...] programas considerados pelos movimentos sociais como precários e insuficientes para dar conta do grau das novas necessidades estabelecidas pelas lutas sociais nas quais os sujeitos do campo se encontram envolvidos. E porque nasceu desde esse lugar. (SANTOS, 2009, p. 82).

A partir daí, O MEC irá convidar quatro universidades federais para assumirem a tarefa de implementarem projetos-piloto da Licenciatura em Educação do Campo; a Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal da Bahia, Universidade Federal do Sergipe e Universidade Federal de Brasília (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014). Os

cursos implementados tinham a característica de projeto especial, e foram concebidos para, de um lado atender a demanda de formação de educadores do campo para os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio e com isso lançar as bases para a expansão do direito a educação das populações do campo. E, por outro lado, possibilitar uma formação que superasse a dicotomia entre trabalho manual e intelectual que fundamenta a sociedade de classes (POULANTZAS, 2015), orientando-se por uma pedagogia que tenha o trabalho como princípio educativo. Assim, temos como objetivo da Licenciatura em Educação do Campo, segundo sua Proposição Inicial citado por Santos (2020, p. 229):

- a) Formar educadores para atuação específica junto às populações que trabalham e vivem no e do campo, no âmbito, das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, e da diversidade de ações pedagógicas necessárias para concretizá-las como direito humano e como ferramenta de desenvolvimento social.
- b) Desenvolver estratégias de formação para a docência multidisciplinar em uma organização curricular por área do conhecimento nas escolas do campo.
- c) Contribuir na construção de alternativas de organização do trabalho escolar e pedagógico que permitam a expansão da educação básica no e do campo, com a rapidez e qualidade exigida pela dinâmica social em que seus sujeitos se inserem e pela histórica desigualdade que sofrem.
- d) Estimular nas [Instituições de Ensino Superior] (IES) e demais parceiros da implementação desta Licenciatura ações articuladas de ensino, de pesquisa e de extensão voltadas para demanda da Educação do Campo.

Como perfil do profissional formado, espera-se, segundo a Proposição Inicial das Licenciaturas em Educação do Campo:

- a) Docência multidisciplinar em uma das áreas de conhecimento propostas pelo curso; Linguagens, Artes e Literatura; Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática; Ciências Agrárias.
- b) Gestão de processos educativos escolares, entendida como formação para a educação dos sujeitos das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, para a construção do projeto político-pedagógico e para a organização do trabalho escolar e pedagógico nas escolas do campo.
- c) Atuação pedagógica nas comunidades rurais, o que significa uma preparação para o trabalho pedagógico com as famílias e ou grupos sociais de origem dos estudantes, para liderança de equipes e para a implementação (técnica e organizativa) de projetos de desenvolvimento comunitário sustentável. (SANTOS, 2020, p. 233).

Sobre a formação de um profissional habilitado para uma docência multidisciplinar em uma das áreas ofertadas pelo curso, a saber, Linguagens, Artes e Literatura; Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Agrárias, Molina e Antunes-Rocha (2014, p. 242) dizem:

A habilitação de docentes, por área de conhecimento, tem como um dos seus objetivos ampliar as possibilidades de oferta da educação básica no campo, especialmente no que diz respeito ao ensino médio, mas a intencionalidade maior é a de contribuir com a construção de processos capazes de desenvolver mudanças na lógica de utilização e de produção de conhecimento no campo, desenvolvendo processos formativos que

contribuam com a maior compreensão dos sujeitos do campo da totalidade dos processos sociais nos quais estão inseridos.

Essa opção pela organização do curso em áreas de conhecimento procura responder às circunstâncias concretas das escolas situadas no campo, muitas delas caracterizadas pela unidocência e organização por ciclos. Além disso, a superação da dicotomia entre trabalho manual e intelectual passa também pela superação do modelo positivista de educação, onde os conhecimentos estão fragmentados, relacionando-se pouco entre si. Ao contrário, sem pormenorizar o que é próprio de cada área do conhecimento, a formação por terminalidades, pretende fomentar a interdisciplinaridade e a integração dos conhecimentos à própria realidade que os gera.

Além da habilitação em docência, a Licenciatura, em sua Proposição Inicial, foi pensada para certificar para a gestão de processos educativos escolares e a atuação pedagógica nas comunidades, o que significa que este profissional estará apto para conduzir a elaboração de projetos políticos pedagógicos a serem desenvolvidos nas comunidades atuando como educador popular, bem como poderá também conduzir o processo de organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo.

Para isso, o funcionamento da Licenciatura em Educação do Campo está previsto conforme a organização por alternância, onde uma parte da carga horária é cumprida no Tempo/Espaço – Universidade com aulas presenciais, e outra parte é cumprida no Tempo/espaço – Comunidade-Escola do Campo, o que permite maior diálogo e envolvimento entre os conhecimentos teóricos estudados na universidade e a dinâmica das comunidades e das escolas do campo, onde um confronta e problematiza o outro. Assim, é possível estabelecer uma unidade entre teoria e prática. Esse exercício vai exigindo do educador em formação novas abstrações e formulações para compreensão e intervenção em seu entorno concreto.

Freire (1996) advoga por uma educação que não se limite à adequação à realidade, mas que se volte para a inserção e intervenção nela. Esse modo de organizar as etapas de formação na Licenciatura está plena dessa possibilidade, podendo-se constituir como parâmetro de formação para cursos além da educação do campo.

Vê-se com isso que a arquitetura da Licenciatura em Educação do Campo está alinhada às proposições das políticas de educação do campo, e volta-se para a formação de um educador do campo pautada em parâmetros humanos, em contraposição a parâmetros meramente econômicos. O que a fundamenta não é a necessidade de sustentar um mercado, mas de responder a uma necessidade e, ao mesmo tempo, um direito humano que é a educação. Nem sempre, ou melhor, raramente, as necessidades humanas coincidem com as necessidades

do mercado, e este é o caso da oferta da educação do campo, por isso é que essa política envolve tantas tensões e conflitos mesmo após a sua institucionalização.

Após o desenvolvimento das experiências piloto somadas à pressão dos movimentos sociais por uma política específica de formação de professores, além de dados oficiais que demonstravam a urgente necessidade de se suprir esta carência, abre-se caminho para que novos editais sejam lançados. Dados do Panorama Nacional da Educação do Campo divulgados em 2007 refletiam a situação precária em relação à formação de professores em que se encontravam as escolas do campo, apesar de muito já se ter avançado desde a atuação do PRONERA. Segue abaixo a Tabela 1:

Tabela 1 – Situação das funções docentes por grau de formação em 2005

Região geográfica	Total		Funções docentes por grau de formação (%)					
			Até fundamental		Médio completo		Superior completo	
	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural
Ensino Fundamental – 1ª a 4ª séries								
Brasil	615.745	205.820	2.913	6.913	265.426	154.349	347.406	44.558
Norte	44.992	33.426	176	1.846	27.299	28.444	17.517	3.136
Nordeste	152.709	112.919	1.539	3.797	89.822	90.501	61.348	18.621
Sudeste	273.078	31.828	658	449	104.793	20.695	167.627	10.684
Sul	93.926	20.134	416	408	29.179	10.547	64.331	9.179
Centro-oeste	51.040	7.513	124	413	14.333	4.162	36.583	2.938
Ensino Fundamental - 5ª a 8ª séries								
Brasil	742.285	106.534	93	187	92.569	49.728	649.623	56.619
Norte	44.974	15.658	4	60	9.914	9.830	35.056	5.768
Nordeste	185.657	50.956	66	57	49.227	29.664	136.364	21.235
Sudeste	335.726	16.214	16	14	17.633	4.686	318.077	11.514
Sul	117.254	17.879	1	22	8.845	3.224	108.408	14.633
Centro-oeste	58.674	5.827	6	34	6.950	2.324	51.718	3.469
Ensino médio								
Brasil	493.601	14.822	7	5	20.524	1.676	473.070	13.141
Norte	29.268	1.823	1	5	978	359	28.289	1.459
Nordeste	115.045	5.057	3	0	9.726	869	105.316	4.245
Sudeste	236.700	4.114	0	0	5.086	197	231.614	3.860
Sul	77.326	2.590	0	0	2.788	121	74.538	2.469
Centro-oeste	35.262	1.238	3	0	1.946	130	33.313	1.108

Fonte: Panorama da Educação do Campo, segundo Brasil (2007, p. 34).

Esses dados serviram para fundamentar o debate sobre a urgência de que o Estado brasileiro institucionalizasse as políticas de formação de educadores do campo. Desse modo, alarga-se o PROCAMPO, que lança os Editais SECAD/MEC nº 2/2008, e o Edital SECAD/MEC nº 9/2009, convocando as demais instituições públicas de ensino superior a enviarem projetos de Licenciatura em Educação do Campo para a implementarem em seus espaços. Esses editais regulamentavam a abertura de 60 vagas para estes cursos a um custo de 4.000 reais/ano por aluno (BRASIL, 2008, 2009). As orientações para a elaboração do projeto das Licenciaturas nas Universidades estabeleciam que essas deveriam estar em consonância com as características e necessidades concretas da população camponesa local e em conjunto com as suas respectivas organizações sociais do campo e sistemas estaduais e municipais de ensino. Orienta ainda para que se atente a critérios específicos de seleção com vistas a priorizar professores já em exercício, porém, sem formação superior para atuação na educação básica; e que estes cursos sejam organizados em alternância entre tempos/espços educativos, e com um currículo estruturado pelas áreas de conhecimento já preconizadas desde a Proposição Inicial da Licenciatura em Educação do Campo, voltado para uma docência multidisciplinar.

A partir da concorrência a estes editais, 32 universidades passaram a ofertar o curso, porém sem garantia de sua continuidade e permanência, já que a oferta, por meio de editais, faz-se mediante aprovação nas instituições de ensino superior de projetos especiais, tramitados e autorizados só para uma turma específica ficando, portanto, ainda muito longe o atendimento da demanda concreta de formação docente no território rural. (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014, p. 238).

Essas iniciativas como projeto especial já apontavam para uma posterior institucionalização e regularização desses cursos nas universidades, com vistas a garantir sua permanência e continuidade, e consolidar essa política de formação de educadores do campo no país. Portanto, partindo desse conjunto de ações, é lançado o Decreto n. 7.352/2010 que institui a Política Nacional de Educação do Campo (BRASIL, 2010a), de onde surgem os elementos para posterior criação do PRONACAMPO, por meio da Portaria nº 86/2013 publicada em Diário Oficial da União, nº 24, Seção 1, que irá incorporar o PROCAMPO (BRASIL, 2013).

Segundo explicita Molina e Antunes-Rocha (2014), deve-se ter a compreensão de que o contexto em que é gestado o PRONACAMPO é um contexto em que o agronegócio já está consolidado como fonte de capitais dominante no país, bem diferenciado do contexto da conquista do PRONERA, onde acontecia uma transição entre o velho modelo latifundiário para o modelo agroindustrial, que contribuía para desestabilizar essas frações de classe.

Porém, a nova realidade emergente que traz a presença solidificada do agronegócio no campo interfere na correlação de forças que irá disputar essa política. Assim, ao mesmo tempo em que o novo programa estimula a formação de educadores do campo dando suporte

ao PROCAMPO, também irá estimular a formação do operariado camponês para atuar nas empresas de agronegócio através do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego (PRONATEC) Campo, também criado. Outras contradições também podem ser percebidas com o PRONACAMPO, como por exemplo, o estabelecimento de metas para formação de educadores do campo que exigiriam cursos ministrados à distância, uma ideia questionada pelo movimento da educação do campo e rejeitada pelo Fórum Nacional de Educação do Campo (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014).

Sabe-se que as lutas entre as classes e frações de classe, especialmente as localizadas em espaços diametralmente opostos na divisão social do trabalho e nas relações de produção são decisivas para a conformação do Estado e o formato das suas políticas (POULANTZAS, 2015). Assim, nesse momento específico da educação do campo, onde o agronegócio se consolida no campo e retoma seu status de poder na conjuntura econômica e política brasileira, o PRONACAMPO acaba sendo uma política problemática para a concepção originária de educação do campo, tomando facetas contraditórias entre si.

No entanto, pouco antes de institucionalização do PRONACAMPO, aproveitando o movimento contraditório da sociedade e conseqüentemente, da formulação das políticas, o movimento da educação do campo conquista a institucionalização da Licenciatura em Educação do Campo com o lançamento do Edital Secretaria de Ensino Superior (SESU)/ Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC)/SECADI nº2/2012, que pouco depois fará parte do escopo do PRONACAMPO.

A partir deste edital, a Licenciatura em Educação do Campo assume um caráter de permanência nas Universidades, ou seja, deixa de ser um curso especial e toma a forma de curso permanente nessas instituições, a ser incorporado por sua dinâmica de funcionamento, com realização de concursos para técnicos e docentes para atuarem nestes cursos, e abertura constante de vagas para que camponeses possam ingressar no ensino superior e atuar nas escolas do campo com a devida formação (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014).

Vale ressaltar a importância dessa articulação, já que o PRONERA, apesar da atuação na educação do campo, não está vinculado ao MEC, nem tem um caráter de permanência nas instituições. Essa característica de impermanência, aliada ao pouco interesse do Estado em ofertar educação aos camponeses, acaba caracterizando a execução dos seus cursos por uma forte instabilidade e inúmeros conflitos e tensões com o poder público durante seu percurso.

Após a institucionalização da Licenciatura em Educação do Campo foi possível avançar para um número de 42 cursos ofertados no país aprovados através da Portaria nº 72/2012. Em pesquisa realizada na plataforma do e-MEC, foi possível constatar um total de 56 Cursos de Licenciaturas em Educação do Campo em todo o país nas mais variadas instituições

de ensino superior, inclusive estaduais, sendo que se contarmos com cursos que já foram extintos ou que, segundo consta no e-MEC, ainda irão iniciar, esse quantitativo chega a 64. Entre esses cursos, alguns foram institucionalizados a partir de 2012, alguns institucionalizados posteriormente e outros cujo processo de institucionalização não ocorreu, como é o caso do curso do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Maranhão. Com base nos dados encontrados no e-MEC, elaboramos uma tabela que nos permite ver o alcance das LEDOCs por todo o país que se encontra no Apêndice B. A seguir podemos verificar uma versão mais resumida no Quadro 1:

Quadro 1 – Licenciaturas em Educação do Campo por terminalidade, estado e instituição

(continua)

HABILITAÇÃO	QUANTIDADE	ESTADO	IES
Ciências da Natureza	24	Pará/Rondônia/Piauí/DF/Goiás/ Mato Grosso do Sul/ Rio Grande do Sul/ Paraná	UFPA/IFPA/UNIR/UFPI UNB/UFMG/UFMG/ UFMG/UFMS/ FURG/UNIPAMPA/UFRGS/ UFFS
Ciências da Natureza e Matemática	8	Pará/Roraima/ Maranhão/Bahia/Ceará/Paraná	IFPA/UFRR UFMA/IFMA/UFRB/URCA UNIOESTE/UFTPR
Física e Biologia	1	Amapá	UNIFAP
Matemática	1	Pará	UNIFESSPA
Ciências da Vida e Natureza	1	Minas Gerais	UFMG
Ciências Agrárias	9	Pará/Amapá/Maranhão/Bahia/ Minas Gerais/Rio Grande do Sul/ Paraná	UFPA/UNIFAP/UFMA/IFMA/ UFRB/IFSUL/FURG/ UFFS/ UNIOESTE
Ciências Agrárias e da Natureza	1	Pará	UNIFESSPA
Ciências Humanas e Sociais	13	Pará/Roraima/Piauí/Rio Grande do Norte/Paraíba/ Espírito Santo/Rio de Janeiro	UFPA/UNIFESSPA/UFRR/ UFPI/UFERSA/UFMG/UFES/UFF
Ciências Humanas	4	Rondônia/Mato Grosso do Sul/ Rio Grande do Sul	UNIR/UFMG/UFMS/ UFSM
Ciências Sociais e Humanas	1	Paraná	UFFS

Quadro 1 – Licenciaturas em Educação do Campo por terminalidade, estado e instituição

(conclusão)

HABILITAÇÃO	QUANTIDADE	ESTADO	IES
Ciências Sociais e Humanidades	2	Rio de Janeiro/ Minas Gerais	UFRRJ/UFMG
Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e Matemática	1	Pará	UFPA
Linguagens e Códigos – Arte e Música	2	Tocantins	UFT
Letras e Linguagens	1	Pará	UNIFESSPA
Linguagens e Códigos	1	Minas Gerais	UFVJM
Linguagens	1	Espírito Santo	UFES
Linguagens, Artes e Literatura	1	Minas Gerais	UFMG
Arte, Literatura e Linguagens	1	DF	UNB
Não informado	5	Pará	IFPA
Total de habilitações ofertadas	78	Total de LEDOC's ativas	56

Nota: Universidade Federal do Rio Grande, Campus Carreiros (FURG), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), Instituto Federal do Pará (IFPA), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Riograndense (IFSUL), Universidade Federal de Catalão (UFCAT), Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal do Piauí (UFPI), Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Roraima (UFRR), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Federal do Tocantins (UFT), Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UFTPR), Universidade Federal de Viçosa (UFV), Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), Universidade de Brasília (UNB), Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Universidade Regional do Cariri (URCA)

Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base em dados coletados no e-MEC, em 2022 (BRASIL, 2022).

A partir do Quadro 1 e do quadro detalhado apresentado no Apêndice B, podemos verificar diversos elementos interessantes para o debate sobre os caminhos da política de formação de educadores do campo materializada na LEDOC. Primeiramente, constata-se que essa política tem caminhado para atender ao seu objetivo de ampliação da política de formação de educadores do campo, possibilitando a formação de pelo menos 4280 professores aptos para a atuação nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio das escolas do campo. Além disso, ressalta-se a qualidade desses cursos, contrariando a lógica da formação apequenada, básica e aligeirada historicamente ofertada para os camponeses, pois são cursos em renomadas instituições públicas de ensino, oferecidos em sua grande maioria na modalidade presencial e por alternância, assim como foi demandado pelos movimentos sociais do campo. No quadro mais detalhado que está no Apêndice B, vemos que 16 deles obtiverem a atribuição de conceito de curso máximo pelo MEC.

Por outro lado, deve-se ressaltar que, embora essas 4280 vagas abertas anualmente possam representar a possibilidade da afirmação do campo como espaço de vivência humana, de trabalho e produção de cultura e identidades, também demonstra que ainda há muito a se avançar com relação a ampliação dessas políticas em um país que se quer enquanto celeiro do mundo, mas que, em contrapartida, não tem buscado valorizar os trabalhadores e trabalhadoras do campo. Ainda são significativos os estados que não possuem sequer um curso de Licenciatura em Educação do Campo, como Acre, Amazonas, Mato Grosso, Pernambuco, Alagoas e Sergipe, este último estado inclusive onde se encontra uma das universidades selecionadas para ofertá-lo quando dos projetos piloto. Observamos ainda que mesmo com os avanços alcançados, já são observáveis alguns retrocessos na política, como a extinção de cursos ou a sua oferta na modalidade a distância, amplamente questionada e recusada pelo Fórum Nacional de Educação do Campo, e também a existência de diversos cursos com oferta de habilitações disciplinares contrariando a proposta inicial de habilitação multidisciplinar por áreas de conhecimento.

Esse panorama demonstra que, mesmo com o avanço na política de formação de educadores do campo conquistado através do PROCAMPO, é preponderante continuarmos a nos debruçar sobre os sentidos e o alcance dessa política. Pesquisas que intencionam mapear, ou, como é o caso deste trabalho, avaliar a implementação das Licenciaturas, são necessários por possibilitar identificar e problematizar os avanços, os desafios e os impasses durante a sua execução, e com isso, contribuir para o aperfeiçoamento desses cursos com vistas a demarcar o direito a uma formação inicial de qualidade para os educadores do campo, e em consequência, educação básica de qualidade no meio rural.

Compreende-se que a conquista da institucionalização da Licenciatura em Educação do Campo tem sido fundamental para consolidar a política de formação de educadores do campo e a política da educação do campo como um todo, podendo ser uma base para a conquista de outras políticas que são demandadas pela população camponesa relacionadas à reforma agrária, agroecologia, produção de alimentos, preservação das florestas, consolidando também o sujeito do campo em sua identidade própria, cultura, saberes e direitos.

3.2 Articulações em torno da Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal do Maranhão

A Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal do Maranhão faz parte de um conjunto de lutas por educação travadas em um estado que historicamente figura como um dos mais pobres da federação, possuindo índices educacionais e de desenvolvimento humano muito baixos. O Maranhão também é um estado cuja população rural é bastante expressiva, e onde boa parte da população urbana é oriunda do campo, configurada por pessoas que se mudaram para a cidade com a perspectiva de melhorar de vida. Essa forte influência camponesa pode ser facilmente percebida nas manifestações culturais do estado como o tambor de crioula e o bumba-meu-boi, cujos personagens – o amo, Pai Francisco, Catirina, – são camponeses, e os cazumbás, espíritos da floresta, também retratados, são próprios das religiões de matriz africana e indígena que compõem o território rural. O que demonstra não só as características camponesas desse estado como também a cor e a origem dessa população: homens e mulheres escravizados nas lavouras de algodão.

No entanto, embora os camponeses fossem 36,93% da população maranhense, conforme apontaram dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010, e boa parte da mão de obra trabalhadora que produz o alimento que nutre os meios rural e urbano, esse segmento da população vem sendo pouco considerado pelas políticas de educação nesse estado, o que contribui para o esvaziamento contínuo do campo maranhense (BRASIL, 2010b). Ademais, o que mais tem se percebido dos governos que se seguem no poder executivo local é o compromisso com os empreendimentos de exploração de minério, da abertura de espaços ao agronegócio para o monocultivo da soja e para os pastos de gado em detrimento das populações do campo. Além disso, dados trazidos no Projeto Político-Pedagógico da Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal do Maranhão (2014a, p. 9), demonstravam que:

Do total das funções docentes que atuam na educação infantil nas áreas rurais do Maranhão, apenas 25,9% correspondem a professores com formação de nível superior. No que se refere ao Ensino Fundamental, o percentual é de 38,9%, sendo que 31,8% das funções são exercidas nos anos iniciais e 43% nos anos finais. Quando se focaliza o Ensino Médio percebe-se que 85% das funções docentes localizadas na zona rural correspondem à formação de nível superior, porém destaca-se que somente 17% das funções docentes estão alocadas em escolas na zona rural. Esse dado refere-se a uma realidade que só muito recentemente vem mudando. Há bem pouco tempo, a oferta de Ensino Médio na zona rural era quase inexistente, obrigando a população jovem a interromper os estudos ou, em menor escala, migrar para as cidades.

Já dados divulgados no Censo Escolar de 2020 sobre o percentual de docentes com curso superior, informam que na zona rural maranhense, 46,6% dos docentes não possuem curso superior completo no ensino fundamental, e 11,7% no ensino médio. Ambos contrastam com os dados para a região urbana, onde no ensino fundamental esse percentual é de 24,2% e no ensino médio, 4,4%. Revelam ainda que no ensino fundamental, 29,4 % dos docentes têm formação em licenciaturas de área diversa a qual leciona, enquanto no ensino médio esse percentual é de 43,5% para o campo (BRASIL, 2020a).

Para um Estado, como o Maranhão que historicamente vem se negando a ofertar a escola pública ao camponês e seus filhos, e em função dessa situação, lidera as estatísticas nacionais de analfabetismo, além do baixo rendimento escolar, das altas taxas de evasão e repetência, evidencia o quanto a luta por políticas educacionais é necessária. Ademais, em pleno século XXI verifica-se, em muitas áreas do campo maranhense, a inexistência até mesmo de prédios escolares e de professores com pelo menos o Ensino Fundamental para atuar em sala de aula. Essa realidade tem sido financiada pelo latifúndio, hoje aprofundada pelo agronegócio, cujos resultados têm sido fome, êxodo, trabalho escravo, desemprego, prostituição infantil e juvenil, além de níveis extremos de pobreza. (DINIZ; BARROS; MACEDO, 2019, p. 176-177).

Assim, percebe-se a urgência da necessidade de se pautar a questão da formação de professores do campo no Maranhão. Afinal, a história desse estado passa fundamentalmente pelas lutas da população camponesa, pelo trabalho com a terra, pela cultura que se produz nesse território. Se temos nos colocado de fato ao lado do que é de interesse humano, esse recorte histórico e social precisa estar evidenciado.

Desde a segunda metade da década de 1990, essa problemática é denunciada e esse debate é provocado pelo movimento da educação do campo que foi se formando no Maranhão. Pode -se dizer que esse movimento, que foi responsável pela conquista de projetos do PRONERA desde a alfabetização até a oferta de ensino superior em Pedagogia da Terra, bem como da Licenciatura em Educação do Campo tem mobilizado em diferentes momentos e dimensões, diversos movimentos, instituições e órgãos governamentais. Podemos citar o MST, a Associação em Áreas de Assentamento no Maranhão (ASSEMA), Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Maranhão (ARCAFAR), Federação dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura do Maranhão (FETAEMA), União da Associação das Escolas

Família Agrícola (UAEFAMA), Rede de Agroecologia do Maranhão (RAMA), Associação Comunitária de Educação em Saúde e Agricultura (ACESA), Centro de Cultura Negra (CCN), Associação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (ACONERUQ) entre os movimentos sociais mobilizados. Entre as instituições, conta-se com a Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), IFMA e a UFMA e como órgãos governamentais têm-se a Secretaria Estadual de Educação, a Secretaria de Agricultura e a Agência Estadual de Pesquisa Agropecuária e Extensão Rural do Maranhão (AGERP).

Esse conjunto de forças articuladas em torno da educação do campo, mobilizadas também pelos debates que aconteciam nacionalmente nos encontros e conferências de Educação do Campo, conseguiu que se instaurasse no âmbito da Secretaria de Educação Estadual, o Comitê Executivo da Educação do Campo, órgão responsável pela articulação da Licenciatura em Educação do Campo na UFMA no final da década de 2000, após publicação do Edital nº2/2008 do MEC que chamava as universidades interessadas para ofertarem o curso a inscreverem os seus projetos. Segundo Diniz e Ghedin (2020, p. 397):

O curso tem sua origem no Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), do MEC/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), e foi viabilizado no Maranhão a partir de uma parceria iniciada em 2008 entre a Supervisão da Educação do Campo/Secretaria de Estado da Educação (Seduc), o Comitê Estadual da Educação do Campo e a Pró-Reitoria de Ensino da Universidade Federal do Maranhão.

Vale destacar o papel fundamental que teve a Supervisão da Educação do Campo, sob a coordenação da Profa. Cacilda Rodrigues Cavalcanti, no âmbito da Secretaria da Educação no Maranhão, pois foi esse órgão o responsável por articular a Universidade às demandas dos movimentos sociais, bem como mobilizar o Poder Público estadual, organizando os estudos e os dados diagnósticos existentes na Secretaria e nos movimentos a respeito da realidade em que se encontrava a oferta da educação no estado apontando a necessidade urgente da política de formação de educadores do campo.

Foi através dessa mobilização que se decidiu pela criação do curso com as habilitações de Ciências da Natureza e Matemática e de Ciências Agrárias, já que os dados apontados pela Supervisão da Educação do Campo evidenciavam maior carência de profissionais para a atuação nas escolas do campo nessas áreas, assim como permitiu verificar também que muitos dos profissionais atuantes nos centros de formação por alternância não possuíam a formação adequada para atuação na docência, justificando a habilitação em Ciências Agrárias.

Para o Prof. Ribamar Sá, que coordenou o processo de implementação da Licenciatura na UFMA, essa escolha também estava comprometida com um objetivo amplo de transformação social através das mudanças que se esperava para a produção no campo:

Primeiro, por conta dessa falta de profissionais; e segundo, porque, sendo o estado do Maranhão um estado com um percentual de população vivendo no campo, era crucial que a gente tivesse um redirecionamento da concepção de produção de alimentos, por isso também a formação em Ciências Agrárias, porque essas pessoas, que são moradoras do Campo, uma vez que elas tenham acesso a esta formação tanto para educação nessas áreas que são carentes, e nessas áreas que são ligadas à produção de alimentos, então a chance delas saírem, por que não encontrariam o que fazer ali, era reduzida. E, por outro lado, elas poderiam dar uma contribuição gigantesca para mudança das condições lá na zona rural ou no campo, para a transformação do campo. (PROF. RIBAMAR SÁ).

No entanto, o Comitê da Educação do Campo e a Supervisão da Educação do Campo, responsáveis pela articulação dessa política, interessante não só para a educação do campo, mas para a educação maranhense em geral, foram extintos da atual estrutura da Secretaria de Educação do Maranhão. Este fato não deixa de significar uma grande perda de forças e uma desmobilização em torno das políticas de educação do campo no estado. A existência desses órgãos poderia, certamente, contribuir para viabilizar uma vinculação mais estreita entre as ações da Licenciatura na UFMA, como também no IFMA, às demandas concretas das escolas do campo. E assim, auxiliando nos desafios da formação de professores do campo no Maranhão, cujo território camponês ainda é atravessado fortemente por uma política mandonista e clientelista, pelo agronegócio, pela ausência de políticas públicas que procurem dar conta da negação histórica de direitos dessa população; e pela violência que todo esse conjunto gera.

Tendo contextualizado de forma geral a educação do campo no Maranhão, podemos nos ater agora ao processo de articulação da Licenciatura na Universidade Federal do Maranhão que leva a sua implementação, primeiramente como um curso especial, e posteriormente a sua institucionalização como um curso regular da instituição, com permanência e uma equipe de docentes própria.

Deve-se ressaltar que a UFMA, no período correspondente a 2003 e 2016, bem como várias instituições de ensino superior federais, viviam um momento de crescente investimento e ampliação. Políticas como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituída com o Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, procuravam dar suporte à expansão física, acadêmica e pedagógica das universidades. De 2003 a 2010 abriram-se mais 14 Universidades federais no Brasil (BRASIL, 2012c). Toda essa conjuntura permitiu que, de fato, na UFMA se espalhassem projetos de

pesquisa e extensão, obras e reestruturações para ampliação dos prédios, adaptações que pretendiam assegurar a acessibilidade de pessoas com deficiência, aberturas de novos campi e inclusive de novos cursos. A conquista de uma Licenciatura em Educação do Campo, de certo modo, também foi favorecida por esse momento.

Todo esse processo também vai culminando com uma mudança de paisagem nas Universidades não somente física, mas especialmente, social e cultural. A Universidade torna-se, paulatinamente, mais diversa, mais negra, mais popular. A Lei 12.711/2012 que instaura as cotas de 50% para estudantes de escola pública e pessoas autodeclaradas pretas e pardas também contribui significativamente com essas transformações (BRASIL, 2012a).

Diante de todo esse cenário, a UFMA, nesse mesmo momento, adotou o lema “A Universidade que cresce com inovação e inclusão social”. Esse discurso de inclusão e inovação soube ser aproveitado pela equipe articuladora da Licenciatura, que passa a iniciar um processo de debates e negociações com os setores de administração da Universidade em vias de implementar o curso. Segundo o Prof. Ribamar, “Isso implicava você tramitar o processo de criação de um curso num ambiente em que as pessoas, simplesmente, não sabiam informações e muitos não tinham interesse em ter essas informações em relação à educação do campo, ao debate da educação do campo.” Essa fala do professor já demonstra as dificuldades da instituição em compreender e se engajar na proposta de formação e institucionalização do curso, ainda persistentes mesmo após 12 anos de sua criação e execução. E mais profundamente, demonstra o lugar de esquecimento que a população concentrada nas cidades colocou em relação a sua própria história em um estado e um país que tem como personagens de destaque os sujeitos trabalhadores do campo.

No entanto, enfrentando essas tensões, a equipe articuladora começa o trabalho de viabilização do curso na Universidade. Assim, foi desenhado o Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Agrárias, juntamente com o Comitê Estadual da Educação do Campo contando também com a colaboração das instituições públicas de ensino superior parceiras, a saber, o IFMA e a UEMA, na construção de sua matriz curricular e ementas dos componentes. Esse Projeto salvaguarda as concepções de sociedade, educação e formação de professores do movimento da educação do campo. Entraremos nessa discussão mais adiante, por ora nos interessa discutir os processos e as práticas que foram conduzidas no intento de implementar a Licenciatura na UFMA.

Para isso também era necessário viabilizar um local para abrigar o curso de forma que correspondesse a sua característica de organização por alternância; existência de dormitórios, restaurante, espaços de convivência. Foi então que essa equipe articuladora pensou

no campus de Bacabal, “até então o Campus de Bacabal não existia nos planos da administração superior, que inclusive nem sabia que existia, embora tivesse três funcionários lá no campus” (PROF. RIBAMAR). Pois bem, a partir daí, convidou-se a administração superior para uma visita ao prédio em Bacabal, que entusiasmada com a possibilidade de expandir a Universidade, estabeleceu o compromisso de reforma do prédio para comportar a Educação do Campo.

Após todo esse período embrionário de negociações e tramitações no interior da Universidade, o curso foi criado a partir da Resolução nº 111/2009, primeiramente como um projeto especial e assegurando as prerrogativas de formação de educadores do campo já arquitetado pela proposição geral das Licenciaturas, como as características do funcionamento, condições de ingresso, perfil de formação e do profissional. Essa Resolução, em seu art.1º, resolve:

Aprovar a criação do curso de Licenciatura em Educação do Campo e seu respectivo Projeto Pedagógico, com as habilitações em Ciências Agrárias e em Ciências da Natureza e Matemática, vinculado ao Centro de Ciências Sociais, com sustentação acadêmica dos Departamentos de Educação I, Educação II, Física, Matemática, Biologia, Química, Economia, Filosofia, Sociologia e do Centro de Ciências Agrárias e Ambientais. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2009a, p. 1).

É interessante perceber no texto dessa Resolução o resultado de todos os diálogos e negociações que foram se firmando no decorrer da articulação inicial da Licenciatura, o que nos faz ver que normas, diretrizes, regimentos, enfim, políticas não são um dado, mas resultam da ação e das relações dos seres humanos entre si e entre a conjuntura temporal e espacial. Para Draibe (2001, p. 27):

Em outras palavras, é possível identificar, em cada política ou programas, sua estratégia de implementação, constituída primordialmente por decisões acerca de características ou dimensões de processo, tais como a dimensão temporal, os atores estratégicos a serem mobilizados, nos diferentes estágios, para apoiar a implementação do programa; os subprocesos e estágios pelos quais se desenvolverá a implementação etc.

Assim, quando políticas são inscritas na ossatura do Estado, elas sofrerão os contrastes dessas relações, das estratégias adotadas pelos seus implementadores para que elas possam responder aos seus objetivos, mas também do grau de adesão dos demais sujeitos que as executam e dos que se beneficiam dela. Dessas negociações elas resultam desde a sua formulação até a sua implementação. E aqui reside uma das questões das políticas de educação do campo, pois sua proposta contra-hegemônica de pensar e fazer políticas sofrem estranhamentos e resistências quando se deparam com o tradicionalismo burocrático das instituições públicas.

Criado o curso, era necessário então criar as condições materiais de sua execução, o que quer dizer, mobilizar recursos e os trâmites técnicos e operacionais para a sua organização na Universidade, o que quer dizer também mobilizar pessoas. Para isso, é necessário apresentar a elas o projeto, justificar sua relevância social e institucional, explicar os detalhes e as suas especificidades como a razão do seu custeio ser diferente do de uma licenciatura tradicional, os motivos da necessidade de garantia de alojamento e da alimentação, etc.

Então, nós tivemos que fazer um trabalho de visitar cada setor que tivesse... por onde o processo precisasse passar para dialogar com essas pessoas, mostrar para elas qual era a importância, e nisso, algumas coisas foram muito agradáveis, pessoas que, naquele momento, elas resgatavam a sua vinculação com o campo, da sua origem rural, e que aquilo que elas percebiam lá no campo, a precariedade da oferta da educação, da escola e as dificuldades da vida das pessoas, elas viram, naquele momento, uma possibilidade de você mudar algo naquele quadro. E algumas pessoas se empenharam muito assim, pessoalmente, para que essas coisas acontecessem. [...] era como se ela tomasse aquele projeto para ela [...]. (PROF. RIBAMAR).

A estratégia de visitar cada setor resgatando as memórias e as origens camponesas desses sujeitos encarregados de movimentar o programa foi crucial para que o curso pudesse acontecer. Além disso, mais uma vez, reiteramos que não se deve desconsiderar que as políticas, bem como as instituições públicas, são feitas por pessoas, e que essas pessoas estão inscritas em uma sociedade de classes, portanto suas concepções e visões de mundo estarão perpassadas pela classe na qual se inscrevem e pelo seu grau de conscientização em relação a ela. Poulantzas (2015, p. 156-157) diz que:

As contradições de classe se inscrevem no seio do Estado por meio também das divisões internas no seio do pessoal de Estado em amplo sentido (diversas burocracias estatais, administrativa, judiciária, militar, policial, etc.). Mesmo se esse pessoal constitui uma categoria social detentora de uma unidade própria, efeito da organização do Estado e de sua autonomia relativa, ele não deixa de deter um lugar de classe (não se trata de um grupo social à parte ou acima das classes) e é, então, dividido.

Assim, para além da estrutura burocrática já conformada com padrões de normas e procedimentos administrativos que limitam as políticas marcadas pelas especificidades de seu público, tal como o Curso de Licenciatura em Educação do Campo, há os sujeitos que operam a máquina burocrática e que, ao reconhecer o valor social dessas políticas, seja por valores morais seja por valores político-ideológicos, se dispõem a encontrar possibilidades de ação contrária ao que está instituído como norma ou como cultura no seio das instituições. Desse modo, percebe-se que essa estratégia de mobilização dos sujeitos da Universidade adotada na articulação inicial do curso permitiu criar matrizes de cooperação institucional, matrizes essas que podem contribuir significativamente em possíveis momentos de crise como o que ocorreu, inclusive, ainda no momento inicial de implementação.

Outra questão que perpassa o momento inicial de implementação do curso se refere a mobilização de recursos materiais e financeiros. Para o movimento da educação do campo, é fundamental e inegociável que o financiamento das políticas de educação do campo venha do orçamento público, isto é, que sejam os próprios trabalhadores, por meio de seus tributos pagos ao Estado, que financiem as políticas que lhe dizem respeito. E essa é uma realidade das políticas de educação do campo, e ao mesmo tempo uma vitória, pois elas estão inscritas na ossatura estatal e, portanto, são financiadas pelo Estado.

Porém, ao mesmo tempo, sabe-se que financiar a educação pública e, muito menos a educação do campo não está no centro das prioridades do Estado capitalista, por isso é comum que o orçamento dispensado para esses programas seja pequeno e que os processos licitatórios e toda a burocracia que os acompanha acabem tornando morosa a liberação de recursos, o que movimenta mais conflitos e lutas na implementação de políticas que tenham um caráter social.

Desse modo, ainda na implementação do projeto especial da Licenciatura na UFMA aconteceram alguns percalços, como se observa nos relatos do Prof. Ribamar. O primeiro deles relacionava-se ao espaço: a reforma do prédio do campus de Bacabal, que havia sido designado como o prédio da Educação do Campo na UFMA, não havia sido concluída em tempo hábil para início previsto do curso. Assim, para não perder o prazo de início do curso, o Prof. Ribamar relata que foi necessário recorrer a alguma alternativa de local que pudesse acolhê-lo provisoriamente. Procurou-se as entidades parceiras que tivessem um espaço para o receber. No entanto, não havia recursos para isso, já que no projeto o lugar já estava garantido. Depois de algumas negociações e o apoio da Universidade foi possível contar com o apoio e parceria da Igreja Católica que recebeu o curso no Centro de Formação Pirapora em São Luís. Além disso:

Nós tratávamos o recurso, não recurso dinheiro porque nós não tínhamos nem acesso, mas todos os recursos que nos eram disponibilizados, nós tratávamos com todo o cuidado no sentido de não desperdiçar, e as pessoas percebiam isso, percebiam todo esse zelo que a gente tinha, então elas se sentiam confiantes em ajudar porque sentiam que valia a pena. (PROF. RIBAMAR).

Assim, foi-se buscando a adesão das pessoas ao projeto que começava a ser construído na UFMA relacionado não só a educação das populações camponesas, mas sobretudo, a um projeto de Universidade mais popular fincada nas lutas sociais, que tenha com a *coisa* pública não uma relação de tratá-la como objeto abstrato e externo as relações humanas (mentalidade essa que muito serve a classe dominante para afastar o que é de domínio público da população e poder dele apropriar-se), mas em uma relação de pertencimento, de produção e usufruto, coletivo.

E foi assim que a Licenciatura em Educação do Campo iniciou sua primeira turma em outubro de 2009, após realização de processo seletivo por meio do Edital nº 127/2009 da Pró-Reitoria de Ensino (PROEN)/UFMA. Draibe (2001) orienta que a análise de implementação de políticas e programas deve considerar identificar fatores facilitadores e os fatores que obstaculizam o seu processo. E, nesse período inicial de articulação do curso, podemos identificar alguns fatores facilitadores, que contribuíram para viabilização da LEDOC, mesmo diante dos desafios encontrados, desafios esses que como já citamos, estão relacionados desde a morosidade nos processos licitatórios ou a elementos surpresa como a não conclusão da obra do prédio do curso que impôs a procura por um lugar provisório, ainda que não existisse orçamento planejado para isto.

Aqui iremos identificar alguns fatores que consideramos facilitadores na condução e no funcionamento inicial da LEDOC:

- a) o contexto nacional das políticas de ensino superior acabou operando como facilitador, pois vivia-se um momento de apogeu das iniciativas de expansão universitária tanto localmente, quanto nacionalmente. Este fator contribuiu para a criação de projetos de interiorização e de diversos novos cursos na estrutura universitária e os movimentos sociais do campo souberam aproveitá-lo para expandir sua demanda por formação de educadores;
- b) o fato de ser ainda um projeto especial sem garantia de continuidade e permanência e, com isso não demandar grandes impactos na estruturação e no sistema da instituição. Nesse momento, ainda não havia docentes efetivos exclusivos para o trabalho na LEDOC, portanto, não havia necessidade de disputas entre os órgãos da administração central e da LEDOC pelo controle dessas vagas, além de que possíveis problemas poderiam ser solucionáveis sem que mudanças estruturais sejam físicas ou administrativas mais radicais precisassem ocorrer;
- c) a autoridade do coordenador do processo de implementação e a sua capacidade de mobilização dos setores estratégicos para que ela acontecesse. O Prof. Ribamar é docente experiente da universidade, já tendo participado de diversos projetos e programas de pesquisas na graduação e pós-graduação que lhe permitiu construir relações de confiança e credibilidade nos diferentes setores;
- d) a ação dos parceiros da implementação como a UEMA e o IFMA, responsáveis pela organização do Projeto, estes ainda articulados por meio do Comitê Estadual da Educação do Campo. No Maranhão, nesse momento, ainda se

experimentava uma organização e mobilização mais intensificada do movimento da educação do campo. Assim, durante o projeto especial da LEDOC ainda era possível contar com uma participação mais presente dos diferentes parceiros, fortalecendo a continuidade do curso.

Além desses fatores, institucionais, nota-se que na implementação local do curso os movimentos sociais tiveram uma participação mais ligada ao apoio e não propriamente à condução do processo, embora sejam eles os proponentes da política e de todo o seu conteúdo e objetivos em nível nacional. Ainda assim, enquanto o curso ainda fazia parte de um projeto especial da Universidade, era possível contar com uma presença mais significativa desses movimentos, ainda que coadjuvante. Isto pode ser explicado pelo fato de que:

[...] era a primeira vez que se fazia formação de professores em nível de licenciatura, ou seja, na educação superior, voltada especificamente para educação do campo. Então, nem as instituições de ensino sabiam fazer, nem os movimentos sabiam fazer, porque era a primeira vez que se fazia isso na história. (PROF. RIBAMAR).

De todo modo, mesmo que como apoio, era possível perceber consubstancialmente a presença dos movimentos sociais do campo nas atividades da Licenciatura em Educação do Campo durante sua execução enquanto projeto especial. Eles trabalhavam na secretaria do curso, participavam de sua organicidade e estavam presentes, especialmente, por meio do alunado do curso, composto, em sua maioria, de trabalhadores do campo organizados em movimentos sociais.

Assim sendo, reflete-se que os movimentos sociais do campo são atores estratégicos (DRAIBE, 2001), ou em outras palavras, peças fundamentais para que o curso seja implementado e operacionalizado de acordo com a concepção originária de educação do campo presente na política de formação de educadores do campo, aquela que nasceu de suas lutas, e que está orientada por uma perspectiva de democratização da educação enquanto direito humano e instrumento de mudanças sociais radicais. E talvez tenha sido justamente este ator estratégico que pode ter sido esquecido ou secundarizado quando se institucionalizou a Licenciatura em Educação do Campo na UFMA, ou toda uma complexidade de aspectos internos e externos ao processo de implementação do curso na instituição, não permitiu identificar que os mecanismos de controle desta política pelos movimentos sociais do campo estavam sendo destituídos.

Autoras como Caldart (2010) e Molina (2010) já alertavam sobre os potenciais riscos de redução ou eliminação dos movimentos sociais que a institucionalização das políticas públicas de educação do campo indicavam, e sobre a inexorabilidade de manter acesa as

disputas na esfera pública que garantissem a centralidade dos movimentos sociais do campo nos processos de implementação e execução dessas políticas. Discutiremos as características da participação dos movimentos sociais durante a prática da Licenciatura no capítulo seguinte, legada do momento de implementação, onde esses sujeitos não estiveram diretamente envolvidos nesse campo de disputas.

Com o êxito que esses projetos especiais da LEDOC tiveram na formação de educadores do campo no Brasil, o MEC resolve lançar o Edital nº 2/2012 – SESU/SETEC/SECAD/MEC, convocando as Universidades e institutos federais para encaminharem projetos visando a institucionalização dos cursos já em andamento, além da criação de novos cursos em mais IES, inclusive nos institutos federais de ensino superior (BRASIL, 2012b). Logo em seguida, é instituído o PRONACAMPO através da Portaria nº86/2013 com o intuito de apoiar as ações do PROCAMPO na implementação dos cursos regulares. Os critérios para a elaboração dos Projetos do curso colocados nesse Edital são;

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. Recomenda-se, preferencialmente, que as habilitações oferecidas contemplem a área de Ciências da Natureza e Matemática, a fim de atender a demanda de docentes habilitados nesta área nas escolas rurais;
- f) indicar um coordenador vinculado à instituição executora com titulação de Doutor ou, excepcionalmente, Mestre, com currículo atualizado na plataforma Lattes (CNPq);
- g) o coordenador deverá dispor de agenda para participar de reuniões técnicas (oficinas, seminários e outros eventos) convocadas pela SECADI. Essas reuniões deverão contar com a participação do coordenador do Projeto e outros membros acadêmicos vinculados aos Projetos. (BRASIL, 2012b, p. 2-3).

Desse modo, a UFMA que já possuía um acúmulo de experiência na formação de educadores do campo, tanto na LEDOC quanto nos projetos do Pedagogia da Terra pelo PRONERA, decide pleitear a institucionalização da LEDOC por meio desse Edital, e conseqüente transformação deste curso em regular. Isto garantiria a sua permanência e

continuidade, um quadro próprio de professores e técnicos, dando possibilidades de consolidar essa política de formação de educadores do campo no Maranhão. Até porque:

Enquanto um projeto especial, esse curso, ele fazia parte da estrutura da Universidade, entretanto poderia se parar a qualquer momento, e como um curso institucionalizado, quer dizer, de uma oferta regular, aí já seria mais complicado de você acabar com ele. (PROF. RIBAMAR).

Segundo o Edital supracitado, as Universidades que tivessem seu projeto político-pedagógico do curso aprovado para institucionalização deveriam organizar-se técnica e operacionalmente para comportar o curso em sua estrutura.

- 10.1 - Cada IFES que tiver um PPP selecionado terá autorização para contratar: 10.1.1 - Até 15 professores para cada curso de Licenciatura em Educação do Campo, no âmbito das Universidades;
- 10.1.2 - Para as Universidades que já ofertam curso de Licenciatura em Educação do Campo poderão ampliar o número de professores até 15, mediante oferta dobrada de vagas;
- 10.1.3 - Até 3 técnicos administrativos para cada curso de Licenciatura em Educação do Campo, no âmbito das Universidades;
- 10.2 - Cada Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia que tiver um PPP selecionado poderá ter autorização para contratar novos docentes, condicionada à avaliação da SETEC e ao cumprimento do Termo de Acordo de Metas Institucionais;
- 10.3 - Cada IFES que tiver um PPP selecionado receberá, como incentivo, em uma única parcela, no ano de implantação, recursos de:
 - 10.3.1 - Custeio, na ordem de R\$ 4.000,00 por estudante. (BRASIL, 2012b, p. 5).

E foi nesse momento de institucionalização que os obstáculos para a execução da LEDOC na UFMA se agudizaram. A implementação de um curso regular demanda um aparato técnico e operacional muito mais complexo do que a de um projeto especial, com realização de concursos para docentes e técnicos administrativos, regularidade de projetos seletivos para discentes, ajustes orçamentários, e a inserção do curso no sistema acadêmico regular da Universidade respeitando suas especificidades na organização dos tempos educativos.

Uma nova mobilização dos setores envolvidos deveria ser realizada, além da incorporação de mais sujeitos no interior da Universidade que pudessem somar na condução desse processo. E neste novo passo da Licenciatura, histórico para a educação no campo maranhense, não foi possível conquistar uma adesão suficientemente alinhada ao projeto na Universidade, para que a Licenciatura fosse nela instalada conforme arquitetado pelos seus articuladores e pelo que prescrevia o próprio movimento da educação do campo.

O desenho inicial das Licenciaturas prevê que ela seja ofertada tendo como centralidade a formação de educadores do campo que possam atuar no ensino fundamental e médio da educação básica, coordenar processos de gestão e coordenação das escolas do campo e atuarem como educadores populares nas comunidades rurais. Para isso, a Licenciatura está organizada por áreas de conhecimento que visam formar para um trabalho multidisciplinar

desse educador. Assim, os discentes da Licenciatura entrariam em um curso único realizando conjuntamente o mesmo percurso de formação político-pedagógica, para posteriormente, decidirem por uma área de habilitação, que em nosso caso específico, seriam as habilitações ou em Ciências da Natureza e Matemática ou em Ciências Agrárias.

No entanto, a institucionalização não sucedeu nesse formato. Depois de diálogos, negociações e pressões mútuas entre os setores da Universidade por onde a institucionalização deveria acontecer e a equipe articuladora da implementação do curso, a LEDOC foi institucionalizada, porém como dois cursos, cada um com uma habilitação distinta. Esse acontecimento irá atravessar as relações deste curso com a Universidade durante toda a sua implementação e irá corroborar para um esvaziamento do sentido da Educação do Campo em suas práticas.

Uma outra questão problemática para a Educação do Campo no momento da institucionalização da LEDOC foi a demora tanto na realização dos concursos como na convocação dos docentes que integrariam sua equipe. Esse dado acabou por desarticular e dispersar a equipe docente, cujos sujeitos vinham de diferentes trajetórias de formação pessoal, acadêmica e profissional. Desse modo, nem todos tiveram as mesmas condições para realizar os cursos de aprofundamento em Educação do Campo regulamentados nos editais dos concursos que pleitearam.

Além deste fator, podemos citar como um obstáculo colocado ao processo inicial de implementação do curso, a fragilidade da equipe articuladora do curso naquele momento primário, composta por poucas pessoas, entre essas já poucas, uma precisou se ausentar, e as outras, eram ainda inexperientes tanto no âmbito institucional como de gestão. Desse modo, a relação de forças entre o movimento da educação do campo na Universidade naquele período, que buscava adequá-la para receber um curso regular de formação de educadores do campo, e a própria estrutura universitária já conformada em suas burocracias e *modus operandi*, foi desproporcional.

Assim, se os atrasos na convocação dos docentes já era, por si só, fator de dispersão da equipe do curso, esse grupo articulador pequeno se viu sobrecarregado com as atividades de gestão e docência na Licenciatura, sem forças para pressionar pelos reajustes técnicos, operacionais e regimentais necessários à institucionalização de um curso da Educação do Campo em uma Universidade que, apesar de já ter atuado em parceria com projetos do PRONERA e por último, no projeto especial do PROCAMPO, ainda não possuía nitidez sobre a especificidade pedagógica e metodológica, e muito menos do significado histórico e político dessa formação.

E mais, essa equipe articuladora inicial viu-se sem forças para alinhar a equipe docente que permitiriam a formação de matrizes cooperativas dentro do próprio curso garantindo a existência de grupos de coalização, que fizessem os enfrentamentos necessários na estrutura universitária, a fim de conduzir a operacionalização do curso segundo preconiza o seu Projeto Político-Pedagógico. Projeto este que tem sido o documento mais relevante nas disputas que tem se sucedido internamente para manter a unidade do curso e seu vínculo originário aos princípios da Educação do Campo.

Diante do que foi exposto, aferimos que muitos foram os desafios vivenciados no sentido de implementar a institucionalização da LEDOC/UFMA que já apontavam para os posteriores desafios vivenciados em sua execução. A Universidade também é um espaço público em disputa, e nela convivem sujeitos com diferentes concepções a respeito de ser humano, sociedade, campo e educação. No entanto, é nesse contexto que a Licenciatura deve se movimentar no sentido de demarcar seu espaço e provocar estruturas enraizadas, aproveitando as fissuras e as contradições, e direcionando esse espaço para uma nova forma de conceber e fazer a Universidade, na sua produção científica, epistemológica, cultural, e especialmente, política.

3.3 O Projeto Político-Pedagógico da Licenciatura em Educação do Campo da UFMA

A elaboração do Projeto Político-Pedagógico da Licenciatura em Educação do Campo da UFMA contou com a contribuição coletiva dos diversos parceiros engajados na conquista do curso. São eles: os movimentos sociais do campo articulados por meio do Comitê Estadual da Educação do Campo, a Supervisão da Educação do Campo no âmbito da Secretaria de Educação estadual e as instituições públicas de ensino superior do Maranhão, UFMA, UEMA e IFMA. Isto está confirmado na redação do Projeto:

Desde sua formulação inicial, a proposta do Curso de Licenciatura em Educação do Campo foi construída pela Universidade Federal do Maranhão e com entidades do Movimento Social com atuação no campo e que integram o Comitê Estadual da Educação do Campo, a partir de um amplo debate e do diagnóstico da necessidade de formação de docentes para as escolas do campo, no estado do Maranhão. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2014a, p. 3).

Assim, dado o caráter das entidades que participaram da sua elaboração e formulação inicial, o Projeto do curso explicita sua estreiteza com a luta social, onde a educação é entendida como direito e a política pública tem um sentido de democratização da sociedade e

um compromisso com a diminuição das desigualdades e de rompimento com as violações históricas que o acúmulo capitalista tem operado sobre a classe trabalhadora.

O conceito de Educação do Campo foi construído na última década do século passado, no contexto da mobilização organizada contra a situação da educação ofertada aos povos do campo e em defesa de uma política pública de educação do campo. Nessa perspectiva, a educação do campo se diferencia da educação tradicional, pois é construída pelo e para os diferentes sujeitos, territórios, práticas sociais e identidades culturais que compõem a diversidade do campo. Ela se apresenta como uma garantia de ampliação das possibilidades de homens e mulheres camponeses criarem e recriarem as condições de existência no campo. Portanto, a educação é uma estratégia importante para o desenvolvimento sustentável, constituindo-se num instrumento coordenador e estimulador de alternativas inovadoras que contribuam para a transformação da realidade dos homens e mulheres do campo em todas as suas dimensões. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2014a, p. 14).

No Projeto Político Pedagógico (PPP) da LEDOC/UFMA encontramos como justificativa para a criação do curso uma síntese dos dados reunidos pelo Comitê Estadual da Educação do Campo e da Secretaria Estadual de Educação que demonstrava a vulnerabilidade das escolas do campo no que diz respeito ao seu corpo docente: poucos professores que não davam conta de preenchimento dos quadros escolares, professores sem formação adequada, professores atuando em áreas distintas da sua formação, e por último, professores sem uma formação que os habilitasse para atuarem levando em consideração os problemas e especificidades das escolas do campo, perpetuando com isso a lógica de uma educação rural (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2014b). Desse modo, evidencia que a formação de educadores do campo constitui-se em uma problemática para a educação no estado do Maranhão, não apenas de natureza quantitativa, mas também qualitativa e a necessidade de que a UFMA assumisse esse papel histórico no estado.

O PPP da LEDOC/UFMA, alinhado à proposição geral para as Licenciaturas em Educação do Campo, guarda em si uma concepção de política pública para além da compensação de um efeito do capital sobre o campo, mas que se constitua em uma reação das populações camponesas. Este documento especifica a oferta do curso para os sujeitos considerados como educadores do campo: gestores e técnicos da educação básica com atuação nas escolas do campo sem nível superior e a juventude camponesa do campo que tenham concluído o ensino médio (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2014b).

Enquanto a Licenciatura em Educação do Campo era ofertada apenas como projeto especial, as vagas para o curso restringiam-se aos professores já atuantes nas escolas do campo, dada a urgência de garantir formação adequada para esses sujeitos. No Edital 127/2009-PROEN/UFMA, essa especificidade foi alterada, onde lê-se nos itens 2 e 3:

2. As vagas ofertadas para ingresso mediante o Processo Seletivo Vestibular Especial 2009 serão exclusivas para educadores que atuam na educação básica do campo, no âmbito do Estado do Maranhão, e que não possuem formação em nível superior completa.

3. Para efeito do presente edital, define-se como educadores do campo profissionais da educação (professores, gestores, monitores, instrutores e coordenadores pedagógicos) com atuação em escolas situadas nas áreas rurais ou projetos sociais vinculados à educação do campo. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2009b, p. 1).

Um ganho da institucionalização foi alargar o alcance da Licenciatura para a juventude camponesa, já que a partir de então, contava-se com a permanência do curso na Universidade. No primeiro edital de processo seletivo de discentes pós-institucionalização isto já é colocado:

As vagas ofertadas para ingresso mediante o PSVE Educação do Campo 2014 são destinadas para educadores que atuam na educação básica do campo no Maranhão (50% das vagas), para egressos do ensino médio das escolas por alternância (43,3% das vagas) e para jovens e adultos residentes em comunidades rurais no Maranhão que tenham concluído o ensino médio (6,7 % das vagas), reservada 01 (uma) vaga, em cada entrada (definidas no item 6), para pessoa com deficiência que atenda um dos requisitos acima. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2014c, p. 1).

Assim, estava colocada a oportunidade de consolidar na Universidade Federal do Maranhão, um curso de formação de educadores do campo que se contrapõe a lógica da formação em cursos de licenciatura, que por suas características aligeiradas e descontextualizadas do território camponês, acabam limitando que esses professores possam apreender os elementos da concreta realidade e as disputas entre projetos de campo e sociedade antagonicos que configuram os impasses das escolas do campo.

E quais são os fundamentos políticos-pedagógicos para a formação de educadores do campo na LEDOC/UFMA colocados em seu Projeto? Em primeiro lugar, tem-se a educação do campo como:

[...] conceito e movimento, enquanto unidade político-epistemológica, que se estrutura e ganha conteúdo e forma no conjunto das lutas de movimentos sociais camponeses e das relações que se estabelecem entre a Sociedade Civil e o Estado para a efetivação do direito à educação. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2014a, p.13).

Então, a educação do campo é aqui compreendida ao mesmo tempo como fruto das mobilizações sociais vivenciadas no campo, como também um conceito em disputa, ou seja, sua forma e conteúdo dependem da relação de forças que se estabelecem na sociedade de classes.

Nessa perspectiva, a educação do campo não pode ser enquadrada como mais uma modalidade de ensino esvaziada das lutas sociais que a geraram, não se trata de uma nova metodologia. Sua concepção depende da ação e reflexão dos sujeitos que a constroem –

Universidade, movimentos sociais, sistemas de educação. É esse movimento dialético entre objetividade-subjetividade, teoria-prática que lhe garante materialidade.

Do mesmo modo, é evidenciado no Projeto que a educação do campo não corresponde a uma perspectiva tradicional de formação (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2014a), isto porque nessa perspectiva não há lugar para os sujeitos do campo, seja na questão do acesso ou seja em sua pedagogia que desconhece e despreza as formas de vida, os saberes e as lutas do campo. Assim, se quisessem os camponeses terem acesso à escola seria preciso trabalhar para transformá-la (CALDART, 2003).

Em seu projeto, então, está exposta uma intencionalidade, que busca superar uma lógica de formação alicerçada no mero repasse de conteúdos desconexo das vivências humanas concretas e descompromissado com a transformação da realidade. A educação do campo é apresentada como “garantia de ampliação das possibilidades de homens e mulheres camponeses criarem e recriarem as condições de existência no campo” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2014a, p. 14).

Existe também no PPP, a clareza de que a educação do campo não está restrita aos espaços formais de educação, ao sistema escolar e alarga seu alcance para o contexto educativo presente nas formas de organização do campo, reconhecendo que há uma pedagogia no e do movimento. E a escola do campo tanto mais será identificada como tal quanto mais essa pedagogia que se faz neste movimento entre o sujeito coletivo do campo e a dinâmica social mais abrangente estiverem presentes em suas práticas, bem como está disposto nas Doebe de 2002 (BRASIL, 2002).

Para essa formação intencionalizada e fincada na luta social, o PPP da LEDOC/UFMA elenca nove princípios formativos básicos: a) defesa de uma política pública de educação do campo; b) educação pelo trabalho e para o trabalho; c) educação para a transformação social; d) educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana; e) a realidade como base de produção do conhecimento; f) unidade teoria-prática; g) vivência de processos democráticos e participativos; h) educação pluriétnica cultural e não discriminatória; e, i) diálogo entre cultura popular e cultura sistematizada.

Estes princípios formativos, por sua vez, estão fundamentados nas concepções de educação formuladas desde a educação politécnica em uma perspectiva socialista, onde se defende uma educação omnilateral, passando pelas vivências de educação popular brasileira e da pedagogia histórico-crítica. São essas teorias e propostas educacionais que vão configurando as experiências pedagógicas e teórico-metodológicas próprias da educação do campo.

O que podemos perceber como elo entre esses princípios é o trabalho socialmente necessário como eixo educativo, onde se busca superar a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual que está na estrutura da sociedade de classes, e entre conhecimento técnico e conhecimento teórico dando enfoque para a práxis, isto é, o trabalho retroalimentado pela reflexão teórico-crítica.

A ênfase nessa formação busca superar a atomização da sociedade, a mentalidade individualista e meritocrática que foi se enraizando pela inculcação ideológica da escola e do mundo do trabalho capitalistas. Esse efeito de individualização do ser humano intensificado pelo neoliberalismo tem incidido sobre a saúde mental, e conseqüentemente, física da atual população (pois estes não estão separados), onde a solidão, a falta de pertencimento, descrença em si e nos outros e a indiferença tem se constituído em sintomas do nosso tempo. Na formação almejada pela Educação do Campo, defende-se uma outra ideologia onde o sujeito individual é transposto pelo sujeito coletivo. O que se quer pode ser sintetizado pelo que diz Marx, segundo Krupskaya (2017, p. 198): “O indivíduo fragmentado, mero portador de uma função social parcial, deve ser substituído por um indivíduo desenvolvido integralmente (multilateral), para quem as várias funções sociais são forma de aplicação de sua atividade que se alternam”.

Assim, o que o PPP da LEDOC contempla para a formação de educadores do campo é a de que este profissional não se limite a práticas de educação bancárias, ou que domine somente este ou aquele aspecto da escola sem fazer a necessária interconexão entre eles, e deles com o mundo do trabalho e a dinâmica social. Esta formação fragmentada não interessa à educação do campo, porque ela perpetua o atual estado de coisas que dita o desaparecimento da sociabilidade camponesa. “Dos egressos da Educação do Campo espera-se a ação humanizadora do Homem, em busca de padrões civilizatórios mais evoluídos e equilibrados na relação dos seres humanos entre si e deles com as demais formas de vida do planeta Terra” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2014a, p. 26). O PPP traz como objetivo geral:

Ofertar curso de formação superior em Licenciatura em Educação do Campo para educadoras e educadores que atuam nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica do campo, visando **contribuir para a melhoria da qualidade da escola do campo, cuja finalidade seja trabalhar em favor da organização e cultura dos povos camponeses; da participação comunitária e dos movimentos sociais em defesa da garantia do direito às políticas públicas** (educação, reforma agrária, saúde, saneamento, previdência, cultura, lazer, trabalho), considerando as dimensões sociais, históricas, econômicas, políticas, culturais, éticas e estéticas, constitutivas dos saberes e experiências do homem e da mulher do campo. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2014a, p. 26, grifo nosso).

Krupskaya (2017) e Pistrak (2018), enquanto defensores da escola do trabalho, preconizavam uma formação que tivesse ligação direta com a vida, seja no que se relaciona às tecnologias naturais (natureza em seu estado puro), como também às tecnologias materiais (as que são proporcionadas através do processo de produção), permitindo entrever a conexão e os impactos de uma sobre a outra.

Assim sendo, o ambiente educativo não pode ser um objeto indiferente ou afastado das questões reais de nosso tempo, ele precisa estar imerso como também imergir a vida em seu entorno, o que significa, trazendo para o contexto da educação do campo, interagir com as comunidades camponesas, lembrando que estas não são ilhas isoladas das macrorrelações que se estabelecem no processo global da produção.

Isto é, se são os camponeses os sujeitos da LEDOC, ela deve estar ocupada daquilo que é relevante para eles no que se relaciona ao plano social, e não somente na pedagogia pura, como coloca Pistrak (2018). Ou seja, não basta ensinar as melhores técnicas de plantio deste ou daquele alimento, mas, juntamente, fornecer bases para o questionamento do monopólio do agronegócio sobre as sementes. Não basta demonstrar o ciclo da água através dos aspectos próprios de cada comunidade, esse estudo precisa estar acompanhado da problemática da poluição dos rios e oceanos, das mudanças climáticas forçadas pelo modo de produção capitalista e os danos à saúde geral do planeta que isto ocasiona. O autor acrescenta:

O estudo da atualidade passa pela familiarização com os fenômenos e os objetos em suas mútuas relações, pelo estudo de cada objeto, de cada fenômeno desde diferentes pontos de vista. Este estudo deve revelar as relações mútuas de aspectos específicos entre si, esclarecendo a transformação de um grupo de fenômenos em outro, ou seja, o estudo da atualidade deve ser dialético. (PISTRAK, 2018, p. 175).

A organização do estudo por alternância é uma proposta que favorece esse enfoque dialético da realidade, e vai ao encontro dos princípios elencados no PPP para a formação dos seus discentes. Conforme Caldart *et al.* (2013), a alternância foi desenhada para responder à uma questão objetiva que é a de poder incluir estudantes de diversas comunidades no processo formativo sem, contudo, precisar tirá-los dos seus espaços de vida e organização coletiva. No entanto, esse é também um aspecto da riqueza de um curso por alternância: a possibilidade de interrelações entre diferentes comunidades, com problemas, às vezes, distintos, mas que estão entrelaçados por uma mesma lógica de produção.

A relação entre Tempo Escola (TE) e Tempo Comunidade (TC) é uma forma de afirmar a escola como espelho de formação conectado com a comunidade e com a organização coletiva e a luta social, seja na relação com a base acampada e assentada, seja pela participação nas lutas nacionais e internacionais dos trabalhadores. É essa materialidade que nos permite/exige ir além da escolarização e da formação técnica. (CALDART *et al.*, 2013, p. 138).

O PPP da LEDOC estabelece que o curso será implementado de acordo com a organização por alternância, em dezesseis etapas durante 4 anos, onde o chamado “Tempo Universidade” será dedicado ao estudo presencial intensivo no campus e o “Tempo Escola - Comunidade” corresponde ao estudo, pesquisa e práticas pedagógicas desenvolvidas na comunidade, nas escolas e demais espaços educativos do campo. Essa dinâmica de formação, obviamente, exige que a Universidade conte com uma estrutura física, técnica e operacional especificada para isto, garantindo a qualidade do processo. Essas implicações serão discutidas posteriormente.

A concepção de currículo subjacente ao Projeto também está relacionada com essa formação omnilateral, dialética. Sobre isso, encontramos exposto no PPP que “o desenvolvimento de uma educação transformadora requer um currículo baseado em pressupostos teóricos da Pedagogia Histórico- Crítica e da Pedagogia Socialista” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2014a, p. 28), deixando evidente, mais uma vez, a intencionalidade do curso. Podemos destacar ainda o seguinte:

Propor um currículo para a escola do campo exige que se pense a vida do campo no contexto da atual fase do capitalismo (globalização econômica, neoliberalismo, mercado, comunicação, novas tecnologias, reestruturação produtiva, agronegócio, etc.) em curso nesse país, que tem implicado em um desenvolvimento desigual e excludente em diversos âmbitos (saúde, educação, moradia, relações de trabalho, organização da produção, eletrificação, saneamento, transportes, estradas), ou seja, vivenciam-se ao mesmo tempo, no campo, relações arcaicas e modernas [...]. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2014a, p. 28).

A luta social, então, segue como uma característica fundante do curso em seu Projeto. Nesse sentido, a LEDOC não é mais uma política compensatória, do ponto de vista neoliberal, onde a pobreza deve ser amenizada, mas não cessada. É um curso que se apresenta na contra-hegemonia do que está posto para as políticas públicas e para a formação de professores.

Afinal, hegemonicamente, as políticas no Estado capitalista, preferencialmente, devem ser conformadas para promover o acúmulo de capitais, isso faz com que as políticas de educação estejam perpassadas pelo deslocamento da educação enquanto direito para colocá-la apenas como um serviço que pode ser ofertado por diferentes competidores no mercado aos diferentes consumidores, de acordo com suas vontades e possibilidades, (mais possibilidades que vontades, pode-se dizer). Nessa mesma lógica, a formação de professores passa a ser baseada em uma epistemologia da prática, como se os problemas da escola fossem passíveis de serem solucionados em uma perspectiva atomizada, sem fazer as cruciais relações com o plano social, preconizados pela formação na LEDOC. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a

Formação Inicial de Professores da Educação Básica (Resolução nº 2/2019), alinhada à Base Nacional Comum Curricular, focam na aquisição de habilidades e competências em detrimento de um educador com formação crítica e para a responsabilidade social (BRASIL, 2018, 2020b).

No entanto, para uma sociedade marcada por desigualdades fundamentais e pela exploração do trabalho pelo capital, Krupskaya (2017, p. 131) já dizia: “Entre as habilidades que devem ser dadas ao estudante [...], a habilidade principal é o hábito do ativismo social, porém, não o ativista-solitário, mas o ativista-coletivo.” Por isso, na LEDOC/UFMA, inspirada pela pedagogia do Movimento Sem Terra, onde a organização coletiva é um dos eixos formativos, os estudantes participam ativamente da organicidade do curso, além de participarem das aulas e demais atividades acadêmicas.

Organizados em núcleos de base, reconfigurados a cada etapa, os estudantes realizam tarefas relacionadas a secretaria, comunicação, limpeza, alimentação, cuidado com as crianças que eventualmente são levadas pelas mães e pais estudantes, arte, lazer e mística. Até porque: “A forma da escola educa e não apenas seus conteúdos de ensino. Por isso é essa forma, ou seja, a lógica de trabalho escolar como um todo, que precisa ser alterada para colocá-la na direção da sociedade dos trabalhadores (o que inclui os conteúdos, mas não fica neles)” (CALDART, 2011, p. 146).

Sobre a estruturação de sua matriz curricular, esta conta com três eixos de formação: núcleo básico com o objetivo de garantir aos discentes uma formação geral, política, filosófica e pedagógica; núcleo específico, que compreende a formação na habilitação escolhida pelo discente, no caso da LEDOC/UFMA, Ciências Agrárias ou Ciências da Natureza e Matemática; e o núcleo de atividades complementares composto pelas atividades diversas disponibilizadas pela Universidade e em outros ambientes educativos para além dela. São os seminários de pesquisa e os cursos complementares de escolha dos discentes.

E aqui deve-se destacar o lugar da formação por área nas Licenciaturas em Educação do Campo que também foi pensada para responder a uma questão objetiva das escolas do campo. Um dos motivos alegados pelos Poderes Públicos para não garantia de escolas que contemplem todos os níveis básicos no campo é sobre a inviabilidade de manter um professor para cada disciplina já que nem sempre essas escolas obtêm um número grande de estudantes e ainda levando em consideração a localização dessas comunidades, por vezes distantes e de difícil acesso. A formação por área seria então uma alternativa a essa problemática. (CALDART, 2011).

Do ponto de vista dos movimentos sociais envolvidos na proposição do novo curso, esta Licenciatura se insere no contexto de luta social por políticas de ampliação da

rede de escolas públicas que ofertem a educação básica no e do campo, com a correspondente criação de alternativas de organização curricular e de trabalho docente que viabilizem uma alteração significativa do quadro atual, prioritariamente no que se refere à oferta dos anos finais do ensino fundamental e à oferta do ensino médio, [...]. (CALDART, 2011, p. 132).

Por isso não cabe na escola do campo implementar os mesmos modelos de estruturação escolar importados das áreas urbanas. A escola situada no campo demanda um tratamento diferenciado de toda a organização escolar para dar conta da escolarização dos seus sujeitos com qualidade. A escola disciplinar, generalista, que dicotomiza e fragmenta saberes não corresponde à realidade e as necessidades concretas da vida no campo.

Dessa forma, pensar a Licenciatura em Educação do Campo por áreas de formação, rompendo com a tradicional separação entre os saberes, pretende viabilizar a formação de educadores que possam atuar na transformação da escola atual e inseri-la no contexto da vida e do trabalho no campo. Pretende-se expandi-la e ao mesmo tempo torná-la mais orgânica à comunidade.

A novidade da formação de educadores por áreas de conhecimento e não no modelo já existente das licenciaturas, e que pode inclusive contribuir para o debate da organização do trabalho pedagógico como um todo, independente dos territórios em que se situem, consiste no fomento à interdisciplinaridade que tenha o trabalho socialmente necessário como ligação entre esses conhecimentos.

Não se trata de uma interdisciplinaridade centralizada na filosofia do sujeito (JANTSCH; BIASCHETTI, 2011) como quer o discurso educacional hegemônico, que esteja a serviço da flexibilização do trabalho. “A própria lógica de relações do capital exige iniciativas de desfragmentação do conhecimento, mas que, se radicalizadas, podem se tornar força material contra esta própria lógica” (CALDART, 2011, p. 143).

Por isso, na proposição das LEDOC, essa interdisciplinaridade pretende viabilizar a compreensão da realidade como uma totalidade, ou seja, um conjunto de ações estruturadas dialeticamente, e que somente pode ser apreendida de forma relacional (RODRIGUES, 2011). Explorada essa realidade em suas relações estruturais e conjunturais, podemos ter parâmetros para construir uma outra, a começar pela construção de uma outra proposta de formação de educadores, e de uma outra escola.

Os nove princípios básicos elencados no PPP da LEDOC/UFMA apontam para uma formação de educadores do campo que esteja ancorada nesses fundamentos políticos e pedagógicos acima discutidos: autogestão, interdisciplinaridade e tendo o trabalho como princípio educativo. É uma proposta ousada de formação de educadores, pois está sistematizada

para possibilitar construir uma escola e uma sociedade que ainda não existem, e que só podem ser plenamente possíveis com a superação das classes. O curso, em seu projeto, possui uma intencionalidade bem explicitada de transformação e democratização da sociedade a partir da perspectiva dos interesses humanos e não do capital.

O que iremos realizar neste trabalho, a seguir, consiste na avaliação da implementação dessa política de formação de educadores do campo na UFMA, analisando seus desafios, assim como as possibilidades presentes na execução dessa sua proposta formativa em uma instituição localizada em um ponto estratégico tanto para o Estado capitalista quanto para as lutas sociais dos trabalhadores. Analisaremos a execução da Licenciatura em Educação do Campo em uma universidade, especificamente, na Universidade Federal do Maranhão que, respeitando a autonomia universitária outorgada pela Constituição de 88, possui suas características próprias de funcionamento e gerência administrativa que, conseqüentemente, incidem sobre as características da LEDOC nessa instituição.

4 DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA IMPLEMENTAÇÃO DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Se muito vale o já feito, mais vale o que será. E o que foi feito é preciso conhecer para melhor prosseguir.

(Fernando Brant e Milton Nascimento)

A Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal do Maranhão é fruto da luta e articulação do movimento da educação do campo neste estado que, por sua vez, está inserido em uma articulação nacional por políticas públicas de educação do campo que passam a ser implementadas no Brasil no final da década de 90. Desde essa mesma época, a UFMA tem abrigado projetos e iniciativas de educação do campo como o PRONERA.

Assim, ao analisar a implementação e execução da Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal do Maranhão precisamos estar cientes de que ela se inclui no conjunto de lutas e políticas em torno da educação do campo, mais especificamente na política de formação de educadores do campo, da qual ela pode ser considerada a sua principal representante e uma grande conquista do movimento da educação do campo, por permitir a regularização de cursos de formação de educadores do campo na estrutura da universidade pública. Por outro lado, a universidade pública está inscrita no Estado capitalista, que como vimos, opera no sentido de resguardar os interesses dominantes e pulverizar os interesses das classes dominadas (POULANTZAS, 2015).

Portanto, uma política de formação de educadores do campo que caminha na contramão ao que vinha se constituindo como lógica de educação no território camponês, a saber, educação para a subordinação ao projeto do capital no campo, encontrará, obviamente, obstáculos institucionais que podem acabar dificultando a implementação dessa proposta de formação gestada nas lutas populares dos camponeses.

Em seu Projeto Político Pedagógico, a Licenciatura em Educação do Campo na UFMA se posiciona pela Educação do Campo que é fruto dessas lutas. Assim, busca orientar sua ação em nove princípios formativos básicos. São eles: a) defesa de uma política pública de educação do campo; b) educação pelo trabalho e para o trabalho; c) educação para a transformação social; d) educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana, e) a realidade como base de produção do conhecimento; f) unidade teoria-prática; g) vivência de

processos democráticos e participativos; h) educação pluriétnica cultural e não discriminatória e; i) diálogo entre cultura popular e cultura sistematizada (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2014a).

Ao trazer esses princípios em seu PPP, a Licenciatura em Educação do Campo da UFMA reafirma e institucionaliza também uma proposta de formação baseada em um paradigma humano, não mercadológico, ligado às lutas populares, à construção de uma sociedade plural e democrática. Apresentar estes princípios em um documento e conquistar a sua aprovação institucional é um demonstrativo da disputa de classes, de concepções e de práticas que são tramitadas no Estado. Por serem princípios que, em nossa compreensão, expressam a radicalidade da proposta de formação do curso, orientamos esta análise sobre a implementação da LEDOC/ UFMA através deles, pois como bem ressalta Caldart (2011, p. 133):

O encontro entre a Educação do Campo e uma Licenciatura só pode ser tenso. Primeiro porque o formato legal e institucional das Licenciaturas existentes no sistema educacional é expressão de uma concepção de formação de educadores e de escola que diverge dos debates originários da Educação do Campo. E segundo porque os sujeitos envolvidos nesse encontro, movimentos sociais, governos e universidades não têm, em seu conjunto, os mesmos interesses e objetivos e nem a mesma dinâmica de atuação, ou seja, se o curso mantiver sua proposta de origem ele encarnará as tensões e contradições que estão hoje, no conjunto da Educação do Campo, talvez agravadas pelas tensões específicas do debate sobre formação de educadores que está no conjunto da sociedade

Dito isso, deve-se esclarecer que, de certo modo, o que objetivamos realizar neste trabalho é uma avaliação de uma experiência específica da política de formação de educadores do campo, que é a Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal do Maranhão, como esta tem sido implementada e operacionalizada para dar conta dos princípios da educação do campo no âmbito da formação de educadores. Isto significa investigar as características organizacionais e operacionais dessa instituição e como se relacionam com a especificidade da Licenciatura e apreender as características dos sujeitos que fazem parte do curso, com um recorte para a equipe docente, suas concepções sobre educação do campo que, por sua vez, expressam suas concepções de campo, mundo e sociedade. E com isso, verificar os desafios que se colocam à sua concretização de acordo com o que está preconizado em seu Projeto Político Pedagógico, bem como as suas possibilidades em consolidar o direito das populações camponesas a uma educação que seja cultural e politicamente com elas identificada. Isto considerando o caráter contraditório de uma política pública contra-hegemônica, forjada na estrutura do Estado capitalista.

Tendo como embasamento metodológico o materialismo histórico dialético, nos interessa neste trabalho expor os conflitos e disputas que configuram a condução da LEDOC/UFMA, considerando-a em seu ambiente institucional e para além dele, isto é, sua inserção em um Estado capitalista que foi configurado pela exploração camponesa, e que atualmente vive sob a hegemonia de um capitalismo financeiro que se alimenta também do agronegócio, do aprofundamento da desigualdade no campo, da expulsão da juventude camponesa de seus territórios e da tentativa de invisibilização desses sujeitos e aniquilação de seus territórios e modos de vida.

Para responder ao nosso objetivo, nos utilizamos da pesquisa documental e de entrevistas semi-estruturadas (APÊNDICE A) com a equipe docente e implementadora do curso⁷, com exceção desta equipe, os demais entrevistados, os docentes do curso, não serão identificados com o intuito de não expor os participantes. Então, usamos nomes fictícios para identificá-los. Para tratar os dados qualitativos coletados, debruçamo-nos sobre eles, a partir da proposta da análise de conteúdo, procurando aferir, a partir do que está dito, sentidos nem sempre explicitados, mas latentes. Para Bardin (1977, p. 42):

Esta abordagem tem por finalidade efectuar deduções lógicas e justificadas, referentes à origem das mensagens tomadas em consideração (o emissor e o seu contexto, ou, eventualmente, os efeitos dessas mensagens). O analista possui à sua disposição (ou cria) todo um jogo de operações analíticas, mais ou menos adaptadas à natureza do material e à questão que procura resolver.

Foi a partir dessa análise que no decorrer desta pesquisa, especialmente por meio das entrevistas com os docentes, foram identificados dois principais aspectos ou dois eixos de análise que dizem respeito, tanto a desafios colocados à Licenciatura em sua prática na formação de educadores do campo de acordo com seus princípios formativos elencados em seu PPP originário, como também estão permeadas de possibilidades, a depender das estratégias e núcleos de coalizão (DRAIBE, 2001) que possam ser investidos sobre eles. A seguir, iremos discorrer sobre cada um desses aspectos: a implementação da LEDOC na estrutura administrativa da UFMA e o perfil do seu corpo docente.

Vale lembrar que nossas análises, assentadas na proposta metodológica do materialismo histórico-dialético, entende que a LEDOC não se encontra isolada de uma

⁷ A identificação da equipe implementadora do curso nos pareceu necessária neste trabalho, tanto como forma de registro da história da Educação do Campo no Maranhão, como também como forma de reconhecimento dos sujeitos que têm feito parte deste percurso, protagonizando momentos importantes e decisivos na conquista e construção da política de formação de educadores do campo no estado. Para tanto, solicitou-se autorização dos entrevistados que concordaram em ter seus nomes divulgados (APÊNDICE C).

totalidade que compreende as políticas públicas acionadas por um Estado capitalista, e que, portanto, carregará as contradições presentes nessa sociedade de classes onde se insere.

Assim, a primeira seção se debruçará sobre a implementação da LEDOC na estrutura administrativa da UFMA, relatando as relações que permeiam a condução e gestão do curso nessa instituição, assim como analisaremos os desafios e as perspectivas intrincadas nas relações da Universidade com os movimentos sociais do campo através do alunado do curso, já que toda a pedagogia defendida pelo movimento da educação do campo, ao contrário do tradicionalismo ou tecnicismo pedagógico, preconiza pela autogestão e inserção dos estudantes na vida social, inclusive na condução de seu processo de formação, e isso também está expresso nos princípios formativos do PPP que orienta as ações do curso. Faremos ainda uma descrição dos condicionantes físicos, técnicos e operacionais disponibilizados pela UFMA, a partir dos relatos dos entrevistados, buscando-se avaliar se estes atendem à viabilização do curso de acordo com os princípios formativos elencados no PPP.

A segunda seção se ocupará da análise a respeito da equipe docente do curso, suas concepções e práticas expostas nas entrevistas, nos programas das disciplinas e dos projetos em vigor no curso, a saber, a Residência Pedagógica, Programa de Educação Tutorial e Programa de Iniciação à Docência. Também faremos uma análise das relações entre essas concepções e práticas com os princípios formativos da educação do campo.

4.1 A implementação da LEDOC na estrutura administrativa da UFMA

A institucionalização da política de formação de educadores do campo e sua implementação nas universidades públicas são, sem dúvida, importantes conquistas das populações camponesas. Deve-se destacar que a universidade é uma instituição do Estado, mas não uma instituição como qualquer outra. Segundo a nossa Constituição de 88, por meio do Art. 207: “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, [2020], não paginado). A natureza de seu trabalho – produção, validação, difusão da ciência e do conhecimento - faz com que essa instituição adquira características próprias que lhe conferem maior autonomia na condução de seus propósitos, desempenhando um papel crucial na luta de classes. Para Salles (2020, p. 81):

A universidade não é um projeto burocrático. Além de não ser uma empresa, não é uma repartição pública qualquer. A ela não se aplicam leis formais de gestão, sem relação com os conteúdos que veicula. Sua autonomia, ademais não se estabelece como uma espécie de direito absoluto e vazio, pois deve renovar os votos, banhar suas

guias de tempos em tempos, como a justificar, em atos e decisões, seu próprio direito à existência.

A universidade, é portanto, uma obra em andamento, mostra em seu fazer-se. Assim, sua autonomia está associada à condição de projeto flexível, de obra aberta, mas também de maioridade, de responsabilidade por seus atos que devem resultar de exercício deliberativo próprio e da renovação de seus laços com a sociedade.

Os movimentos sociais camponeses, ao pautarem a Educação do Campo, entendem a peculiaridade dessa instituição e o seu lugar na luta pela efetivação desse direito, assim como na disputa por um projeto de educação/formação próprio da classe trabalhadora. A universidade pública, portanto, tem sido parceira estratégica para os movimentos sociais em toda o percurso de luta pela Educação do Campo, mas como bem sabemos, esta parceria está permeada por tensionamentos, pois, na disputa de projetos em seu interior, é necessário disputar a própria universidade.

Entretanto, sabemos que o Estado neoliberal, vem progressivamente questionando tal autonomia, bem como deslocando recursos das instituições públicas de ensino superior para programas e políticas direcionadas à privatização do ensino superior. Nesse mesmo contexto, emergem e se institucionalizam os cursos de Educação do Campo nas universidades públicas, acentuando os desafios e as lutas que marcam a sua implementação, e ao mesmo tempo, demonstrando a grandeza dessa conquista e reforçando seu papel, inclusive, na defesa do caráter público da universidade.

Para analisarmos a implementação da Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal do Maranhão, é fundamental que pontuemos algumas características dessa instituição específica e como ela costuma se movimentar em relação ao seu papel na sociedade. Segundo consta no PPP da LEDOC, a UFMA inicia suas atividades como Faculdade de Filosofia a partir de 1953 ligada a Fundação Paulo Ramos e à Arquidiocese de São Luís, sendo reconhecida enquanto universidade livre pela União em 1961 (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2014a). Por isso, pode-se dizer que a UFMA é uma das universidades brasileiras mais antigas e por muito tempo foi a única universidade em solo maranhense, contribuindo para a formação de inúmeros profissionais quase exclusivamente por diversos anos.

Em que pese os longos anos de contribuição dessa instituição para o estado, precisamos pontuar que suas ações também estão imersas no contexto e nas características próprias da formação do estado do Maranhão, marcado pela concentração de terras, profunda pobreza e práticas políticas clientelistas, mandonistas e personalistas. Tais características, segundo Nunes (2010) enquadraram diversas instituições, e a UFMA, em certa medida, também irá apresentá-las, constituindo-se como uma das universidades mais conservadoras de todo o

país, ainda mais se observarmos sua história recente onde a adesão às políticas de cunho privatistas tem ocorrido progressivamente e quase sem participação da comunidade acadêmica. Para ilustrar, podemos citar tanto sua adesão ao REUNI quanto a intervenção da EBSEH, bem como seguidos anos de uma mesma gestão centralizadora e autoritária com poucos períodos de ruptura desde 2007. Este é o contexto imediato onde se institucionaliza a LEDOC aqui em discussão e cujo processo de implementação iremos analisar a seguir.

4.1.1 O processo de institucionalização da LEDOC/UFMA

O curso de Licenciatura em Educação do Campo passou a ser institucionalizado como curso regular da Universidade Federal do Maranhão, através do Edital nº 2/2012/SESU/SECADI/MEC. No entanto, no ato da sua criação como um curso regular da UFMA, este foi dividido em dois cursos: o curso de Educação do Campo – Ciências Agrárias, instituído pela Resoluções nº 1172/2014; e o Curso de Educação do Campo – Ciências da Natureza e Matemática, instituído pela Resolução nº 1174/2014 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE). A criação de dois cursos da Licenciatura na UFMA é justificada pela Equipe Articuladora do Curso (EAC), pelo fato de, no momento de sua articulação, ter existido resistência por parte da Administração central da universidade para a aprovação de um único curso com duas habilitações. Além disso, houve demora para a aprovação do Projeto.

Com essa demora, que ameaçava a perda da oportunidade de institucionalização do curso, a EAC, coordenada pelo Prof. Ribamar Sá Silva, e contando com a Profa. Diana Costa Diniz e o Prof. Raimundo Edson Pinto Botelho, não conseguiu constituir um campo de forças capaz de pressionar pela institucionalização do curso conforme definido na ideia inicial do Projeto, a saber, um único curso com duas habilitações, sendo uma em Ciências Agrárias e outra em Ciências da Natureza e Matemática. Assim, foram criados dois cursos da LEDOC na UFMA, embora a proposta da EAC, fosse a criação de um único curso com as duas habilitações referidas. A Profa. Diana explica esse momento:

É importante dizer que o pleito para a institucionalização foi feito dessa forma, pensando o curso em duas habilitações. Quando se inicia essa discussão no âmbito interno da universidade, o que que a gente recebeu? É que teria que ser dois cursos distintos, ou seja, nós não teríamos mais a Licenciatura com duas habilitações, então elas seriam cursos separados porque o MEC estava desestimulando a formação em habilitação nas universidades. Então, essa foi a justificativa que a gente recebeu da PROEN e aí se você entrar no e-MEC, você vai ter lá dois códigos, um pra cada área, o que materializa de fato dois cursos distintos. Agora são dois cursos distintos, mas veja bem, se você vê o Projeto pedagógico, o núcleo básico... o que vai diferenciar é

o núcleo específico até porque a gente não pôde resistir a essa transformação do curso em dois cursos, mas, no entanto, a gente tentou manter aquilo que era unificado e estava condizente com o Projeto das Licenciaturas. Então, são dois cursos separados. O que é curioso! Se você for olhar todas as Licenciaturas do Brasil em que [...] aliás, nas universidades onde tem Licenciatura e que tem mais de uma Licenciatura, você vai ver que elas estão como habilitação e foram, eu diria que, institucionalizadas no mesmo período da nossa, e a nossa pergunta é: por que que só a Licenciatura da UFMA se transformou em dois cursos? Então, essa é uma resposta que a gente não tem, e aí [...], o processo já estava muito atrasado da institucionalização porque era pra gente ter implantado a primeira turma em 2013, e a segunda em 2014. [...] A primeira e a segunda turma foram implantadas juntas, devido todo o atraso, em 2015. Então, nós não tivemos muita força pra continuar essa discussão internamente, então acabou ficando dois cursos.

Assim, já nas negociações iniciais que viriam decidir sobre os rumos do curso, houve essa separação, que acabou afastando a Licenciatura da sua proposição inicial, onde a centralidade está na Educação do Campo, isto é, na compreensão dos processos políticos, históricos e sociais mais abrangentes que se relacionam com a oferta da educação nesse território, e na apreensão de conhecimentos teórico-metodológicos que contribuam para a transformação das escolas e das comunidades camponesas. Para Caldart (2011, p. 129):

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

Demarcado esse espaço, voltemos aos meandros da institucionalização da LEDOC na UFMA. Com a aprovação do Projeto e criação dos cursos, há um acordo tácito de que a estrutura da universidade – física e administrativa- estava adequada ou deveria se adequar às necessidades do curso, que são: uma estrutura administrativa que contemple a organização por alternância, alojamentos, restaurante, biblioteca, salas de aula, recursos para realizações das etapas alternadas e as atividades do curso, uma equipe administrativa adequada para a especificidade da LEDOC, e finalmente, uma equipe docente própria para a atuação no curso.

Então, o próximo passo seria a realização do concurso para docentes e técnicos para atuarem na LEDOC. Entretanto, também existiram atropelos nesse momento. Primeiro porque a intenção inicial era que o concurso para docentes fosse realizado para já abranger as 14 vagas abertas pela sua institucionalização. Esperava-se a entrada de todos os professores conjuntamente para que, antes do início de seus trabalhos mais relacionados à docência, fossem realizadas atividades de formação em Educação do Campo e sobre a proposta de formação da LEDOC, oriunda dos movimentos sociais do campo. Isto, porém, não foi possível. Nos debates

da EAC com a administração central foi colocada a impossibilidade de o concurso ser realizado dessa maneira. Sobre esse momento, o Prof. Ribamar diz:

Na cabeça deles (dos sujeitos na Pró-Reitoria de Ensino), havia uma necessidade de ir chamando aos poucos os professores de modo que eles imaginavam que começava com 3, 4 professores, depois é que ia precisar, porque se tivesse todos os códigos de vaga ia ter problema de ociosidade de professor. [...] e começaram a dificultar a realização dos concursos. O resultado é que o ano e meio que eu planejei para eu sair daqui com uma equipe formada de professores trabalhando, que tivesse feito o que a gente botou lá no edital, que os professores precisariam fazer 120 horas de formação em serviço, que era a formação em educação do campo, que eles eram professores, mas eles não eram formados em Educação do Campo, e eles iam, a partir de agora, formar professores para atuar na educação do campo.

Essa justificativa dada pela PROEN relatada pelo professor para a não realização do concurso com as 14 vagas parece nos demonstrar um certo entendimento que boa parte da sociedade guarda sobre o trabalho docente: a de que ele só acontece no momento da aula. Porém, o tempo para planejamentos e atividades de formação são fundamentais para esse “momento da aula”, e também são constitutivos do trabalho docente.

Dado todo esse processo de negociações, o primeiro concurso foi aberto pelo Edital nº28/2014 com 7 vagas destinadas para professores. No entanto, também houve demora para convocação desses professores, segundo relata a EAC. Além disso, um outro fator atravessa a constituição da equipe do curso: a grande rotatividade de docentes e técnicos. Nem todos os aprovados no concurso realizado chegaram a assumir suas atividades no curso, e muitos dos que assumiram não permaneceram na equipe de modo que dos 7 professores que tomaram posse nesse concurso, apenas 3 permanecem no quadro de docentes. Com isso, foi necessário a substituição de 4 professores. Deve-se lembrar que a LEDOC demandava uma equipe docente com 14 professores e desse total, como dissemos, foi realizado concurso para sete (7), e apenas três (3) se mantiveram estabilizados na equipe, sendo que a segunda metade só foi admitida após a realização de outro concurso ao final de 2014, através do Edital nº299/2014. Isto já evidencia as dificuldades para a composição de uma equipe docente coesa e alinhada com o projeto da educação do campo no Maranhão, além das dificuldades iniciais para a condução das atividades de ensino no curso. Segundo a fala da Prof. Diana isto é um desafio:

Tem a rotatividade dos professores. O núcleo básico hoje do curso é um núcleo que de 2015 a 2018, por exemplo, nós tivemos a rotatividade, acho, que de uma média de 4 professores que saíram, e aí isso é complicado porque, no momento que esse professor sai fica aquele vácuo que não pode ser ocupado ainda porque outro professor vai entrando. E isso vai demandando atrasos na oferta de disciplinas. Além disso, é aquela ideia de você sempre tá começando, porque o professor que chega vai ter que tomar conhecimento, enfim.

Entre os técnicos administrativos predomina também uma instabilidade. Foram admitidos 4 técnicos através do Edital nº 1, de 13 de dezembro de 2013, todos esses já foram substituídos por outros profissionais.

Se a gente for ver, o curso da Licenciatura, ele teve, tem uma rotatividade muito grande de técnicos administrativos. Essa rotatividade tem várias razões, mas de certa forma, ela traz impactos muito grandes para o curso, porque no momento em que um técnico sai parece que todo tempo você tá reiniciando o trabalho e falar da rotina, explicar... e na maioria das vezes a pessoa que assume essa função, ela não está de acordo com o funcionamento do curso porque a seleção desses técnicos não foi feita especificamente para a Licenciatura, colocando lá as suas especificidades de funcionamento. Então, na maioria das vezes, quando o técnico chega se surpreende com o funcionamento do curso da maneira que é. (PROFA. DIANA).

Além da rotatividade, a Profa. Diana, nessa fala, traz outro elemento que nos ajuda a entender possíveis razões para essa instabilidade recorrente. A seleção dos mesmos não foi feita especificamente para a Licenciatura, um curso que traz características de funcionamento que não são as mesmas que esses profissionais esperavam encontrar. Assim, este fator pode incidir na adesão que esses profissionais poderão ter ou não ao projeto de formação da Licenciatura, organizado por alternância. De todo modo, a situação de instabilidade da equipe do curso, mesmo após a realização de concursos, perpassa a implementação da LEDOC na UFMA.

Além da realização de concursos para a composição dos quadros da LEDOC, a sua inserção no conjunto dos cursos regulares de uma universidade, demanda que ele também seja integralizado no sistema acadêmico, que já na época, era todo virtual. Assim, o espaço onde tem se gerenciado o calendário, disciplinas, matrículas, e demais informações relativas à vida acadêmica é o Sistema Integrado de Atividades Acadêmicas (SIGAA). No entanto, esse sistema não reconhece a especificidade do curso em sua organização por alternância e isso exige que muitas adaptações precisem ser feitas para que a especificidade da LEDOC seja, de alguma forma, incluída nesse sistema, o que não ocorre, gerando problemas para a operacionalidade da gestão administrativa, conforme se pode observar no depoimento a seguir.

outro desafio é que nós iniciamos o curso e não conseguimos que aquilo que tá no Projeto seria aquilo que a gente iria visualizar no sistema acadêmico, [...]. **Em alguns momentos foi dito que a gente não cabia no sistema**, e daí a gente meio que foi tentando fazer um arranjo, então não é que esteja ligado a uma ilegalidade, não é que isso seja uma ilegalidade, mas é porque não reflete a organização do trabalho acadêmico que temos (grifo nosso). (PROFA. DIANA, grifo nosso).

Assim, uma vez que a forma de organização acadêmica do curso não está comportada na plataforma dos cursos regulares da UFMA, a LEDOC tem sido mantida na que corresponde aos cursos não institucionalizados, a qual já fazia parte quando ainda era ofertado

como projeto especial. E isto também é uma consequência dos atrasos na realização dos concursos e convocação da equipe. Sobre isso, essa mesma professora que compôs a EAC, expõe:

[...] nós tivemos atraso na saída do edital pra contratação de professores. Depois que fizemos concurso, tivemos atraso pra chamar esses professores, e tivemos atraso pra sair o edital do vestibular, então foi um conjunto de atrasos e a gente tinha que iniciar em janeiro de 2015. O que acontece? Ao iniciar em janeiro de 2015, nós não tínhamos o calendário... esse calendário não estava compatível com aquilo que a universidade vinha trabalhando. Moral da história: tivemos que permanecer na plataforma [...] na aba onde estavam os projetos [Programa Especial de Formação de Professores para Educação Básica] (PROEB), [Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica] (PROFEBPAR). Por quê? Porque nessa aba é possível a flexibilização do calendário acadêmico. Nós ainda estamos até hoje nessa aba. Qual que é o problema? É que os demais cursos regulares da universidade, eles estão numa outra aba, somente a Licenciatura em Educação do Campo está nessa aba, e qual é o problema? O NTI, hoje STI, não faz muito, não liga, não há uma manutenção desse sistema, porque daí nós corremos riscos [...]. A gente já encontrou algumas pessoas que foram bastante atenciosas conosco lá e nos ajudaram a resolver alguns problemas, mas o que a gente percebe é que também como o curso é diferente, então, **parece assim que a gente é um extraterrestre dentro da universidade**. E outra, é um problema por quê? Porque somos diferentes do ponto de vista do trabalho pedagógico das demais áreas, então esse é um desafio que tá posto. (PROFA. DIANA, grifo nosso).

Sobre essa plataforma onde o curso está comportado ser bastante instável, alguns professores relataram que, por essa razão, já aconteceram muitos atropelos no registro de aulas, avaliações e frequência dos estudantes.

com essa divergência tão grande de sistema, quantas vezes a gente lançava as notas, lança tudo no sistema, salva e a amanhã já não estava disponível os dados nem para os estudantes, nem para nós. E aí [...] pelo amor de Deus, que que aconteceu? Aí eles encontravam lá perdido não sei aonde dentro do próprio sistema esses arquivos. [...] Tanto é que a orientação dos coordenadores era: gente, lançou nota, dá print, imprime, para que você não perca, sabe? É o mesmo SIGAA, mas essas divergências, sabe, esses puxadinhos que tinham que ser criados por conta dessa característica ou dessa circunstância que a gente vivia desse contexto fazia dá muitos erros no próprio sistema. (PROF. RAUL).

Assim, é notável que há conflitos entre a estrutura administrativa da UFMA e a gestão técnica e pedagógica da LEDOC, especialmente em razão de no âmbito da primeira não existir um entendimento/reconhecimento tanto da proposta de formação do curso que é diferenciada e que já estava elencada desde o seu Projeto Político-Pedagógico originário, aprovado pela Universidade; como também da sua institucionalização, isto é, possui um quadro de técnicos e docentes efetivos e recebe estudantes regularmente que também compõem e são partícipes dessa Universidade. “Parece assim que a gente é um extraterrestre” bem expressa o lugar de estranhamento ocupado pelo curso na estrutura administrativa da UFMA. De fato, foge à “normalidade” do histórico elitismo universitário e das históricas práticas de formação de professores, um curso que agregue as demandas dos movimentos sociais do campo, e em sua

forma e conteúdo, procure romper com os tradicionalismos assepsiados das lutas populares, e construir as bases de uma nova sociedade mais inclusiva, democrática e igualitária.

O padrão de universidade existente é a daquela que se configura junto aos espaços urbanos para acompanhar e dar suporte ao acúmulo de capitais, para formar trabalhadores especializados ou a classe dirigente, sendo, portanto reservada para as elites, para uma classe que não precisa trabalhar e estudar, nem mesmo amamentar, por isso não foi construída considerando creches e fraldários, auxílio permanência, residência universitária, e muito menos construída pensando na alternância de tempos e espaços formativos. sendo arquitetônica e estruturalmente pensada para homens brancos. Por isso, o seu currículo também é organizado de forma hermética e elitista; e os professores, muitas vezes, possuem um trabalho docente restrito à tarefa de ensino, ou de pesquisa e extensão, porém sem inserção nas lutas populares e de classe. A forma e o conteúdo da universidade existente, sua arquitetura e estrutura, foram pensadas para o homem branco da classe burguesa. A chegada da Educação do Campo nesse espaço coloca em xeque esse padrão, e só pode se estabelecer e se consolidar nele se o provocar a mudar para corresponder aos interesses populares.

Assim, embora a LEDOC tenha o seu PPP aprovado para a sua institucionalização enquanto curso regular da universidade, a sua especificidade vem sendo ignorada pela estrutura administrativa da UFMA. Sua articulação inicial se deu de forma tensa, resultando em negociações que trouxeram prejuízos para a implementação do curso, que tem atravessado toda a sua condução. Observa-se ainda que o posicionamento dos órgãos da administração central tem sido a de que o curso vá se “sangrando” para caber em seu espaço, se adequando à burocracia pré-existente, burocracia essa que foi construída marginalizando os povos do campo, e ao que parece, quando das tramitações e negociações em direção a articulação do curso, muitos tem entendido que deve seguir assim, normalizando o padrão de universidade existente.

O padrão de universidade existente é a daquela que se configura junto aos espaços urbanos para acompanhar e dar suporte ao acúmulo de capitais, para formar trabalhadores especializados ou a classe dirigente, sendo, portanto reservada para as elites, para uma classe que não precisa trabalhar e estudar, nem mesmo amamentar, por isso não foi construída considerando creches e fraldários, auxílio permanência, residência universitária, e muito menos construída pensando na alternância de tempos e espaços formativos. Por isso, o seu currículo também é organizado de forma hermética e elitista; e os professores, muitas vezes, possuem um trabalho docente restrito à tarefa de ensino, ou de pesquisa e extensão, porém sem inserção nas lutas populares e de classe. A forma e o conteúdo da universidade existente, sua arquitetura e estrutura, foram pensadas para o homem branco da classe burguesa. A chegada da Educação do

Campo nesse espaço coloca em xeque esse padrão, e só pode se estabelecer e se consolidar nele se o provocar a mudar para corresponder aos interesses populares. No seguinte tópico iremos no debruçar sobre a estrutura física disponível na UFMA, os caminhos e os desafios para que ela possa atender à Educação do Campo.

4.1.2 Desafios e limites da estrutura física da UFMA para a condução da LEDOC

Uma vez apresentada a situação relativa ao processo de institucionalização da LEDOC, iremos agora discutir a respeito de outra dimensão também importante para o seu gerenciamento e para a sua constituição segundo os princípios preconizados em seu PPP: a questão da estrutura física disponibilizada na UFMA para o desenvolvimento do LEDOC. Ora, o curso, para se materializar de modo a fornecer educação aos camponeses sem, com isso, precisar desenraizá-los de seus espaços de vida, foi desenhado para acontecer por alternância, ou seja, etapas de Tempo – Universidade e Tempo – Comunidade.

As etapas de Tempo-Universidade correspondem ao período que os estudantes estão no tempo e espaço da Universidade (30 a 45 dias), participando das aulas presenciais, das atividades acadêmicas e culturais da Universidade, se organizando e aprendendo com os demais colegas de curso e os professores. As etapas de Tempo-Comunidade ocorrem nas comunidades, assentamentos, quilombos onde os estudantes residem, e devem servir como alargamento e aprofundamento das reflexões feitas no Tempo-Universidade, em um processo de ação-reflexão-ação pedagogicamente e intencionalmente planejado pelos estudantes e professores. Essa organização exige que o prédio onde a LEDOC é abrigada disponibilize uma estrutura física e operacional capaz de materializar essa formação. No projeto que foi aprovado na Universidade, há especificada a seguinte estrutura para funcionamento do curso:

O curso utilizará a estrutura geral do campus de Bacabal, incluindo salas de aula, salas de pesquisa, espaços de lazer, refeitório, auditórios, laboratórios, biblioteca, dormitórios, banheiros e outros espaços que se fizerem necessários.

Para atender às especificidades do Curso, o campus deverá ter alojamentos, feminino e masculino, adequadamente equipados com camas, armários e banheiros. A biblioteca deverá conter títulos específicos da Educação do Campo e da respectiva área de estudos específicos. Do mesmo modo, serão necessários laboratórios de química, de solos e de informática, para uso geral de professores e alunos.

A Coordenadoria do Curso deverá funcionar em espaço físico adequado, contando com equipamentos, mobiliário e estrutura de comunicação (computador conectado à internet, impressora, mesa de reunião, mesas de trabalho, cadeiras, armários). (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2014a, p. 23-24).

A LEDOC funciona no Campus III no município de Bacabal, a 240 km da capital. O campus de Bacabal foi reformado e designado para atender a demanda da Educação do

Campo no Maranhão, segundo relatos dos seus implementadores. No entanto, a demora na conclusão da reforma do prédio exigiu que o curso iniciasse suas atividades em outro local, como relatado anteriormente, sendo que quando os cursos de Educação do Campo, incluindo os projetos do PRONERA, chegaram a Bacabal, outros cursos sem relação com a educação do campo propriamente, já estavam em andamento. Este é um fato que atravessa as relações da LEDOC com e nesse espaço, apesar do curso ter sido o seu principal demandante.

O campus de Bacabal é constituído pelos seguintes cursos: Licenciatura em Educação do Campo – Ciências Agrárias, Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza e Matemática; Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas – Sociologia; Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Naturais – Biologia; Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Naturais – Física e Letras – Língua Portuguesa. Apesar desses cursos não estarem inseridos no contexto da política de formação de educadores do campo, tem com ela em comum, a formação por área de conhecimento, que pode se constituir em um solo fértil de trocas entre a LEDOC e os demais cursos. Como estrutura física, o campus de Bacabal, segundo exposto no site da UFMA,

[...] possui salas de aulas para 60 estudantes, todas climatizadas, um auditório com capacidade para 200 pessoas, salas de apoio, xerox, laboratórios de informática e de pesquisa, biblioteca, miniauditórios, sala dos professores, anfiteatro, secretaria de apoio acadêmico, almoxarifados, banheiros e uma quadra poliesportiva. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2011, não paginado).

Interessante perceber que os alojamentos e o restaurante utilizados, especialmente, pelos estudantes da LEDOC não foram mencionados, apesar de atualmente, após mobilizações e lutas na LEDOC, constarem em sua estrutura. Isto já é um demonstrativo da situação de invisibilidade deste curso no interior da Universidade. Apesar disso, podemos dizer que o campus possui uma estrutura básica que permite a viabilização da LEDOC como um curso ofertado por alternância. Há alojamentos masculino e feminino, espaços de convivência, um restaurante universitário próprio e um grande terreno disponível onde há a possibilidade de serem criados mais espaços de estudos, inclusive de unidades de produção úteis para estudos e pesquisas para as distintas terminalidades do curso, especialmente para a área de Ciências Agrárias. Vale destacar que a existência desses alojamentos e do restaurante só foi possível por conta da mobilização dos estudantes e professores do curso, pois ela não estava dada. A profa. Diana relata grandes dificuldades estruturais no início:

Uma outra questão é com relação a alojamento. Várias universidades não têm alojamento, nós, em Bacabal, não tínhamos, mas tínhamos um espaço de salas, que foram transformadas em alojamento na época. Então o começo foi bem complicado, porque os alunos dormiam em colchão no chão, depois a gente conseguiu camas, mas

num espaço muito insalubre, muito úmido, então a gente foi conseguindo, aos poucos, algumas mudanças estruturais, tentando dar uma conotação de alojamento. Hoje nós temos uma ampliação desse prédio que, de fato, hoje, já se configura como alojamento, mas o começo foi bem difícil, bem difícil mesmo, com vários problemas de infraestrutura, vários problemas de água, problemas de energia e isso no meio de uma escolarização, de repente queima três transformadores em uma semana. Então os problemas foram bem tumultuados e... problemas de internet, então nós tivemos vários problemas também do ponto de vista estruturais que nós tivemos que dar conta.

Para a realização das etapas de Tempo-Universidade é fundamental também que os estudantes tenham sua alimentação diária garantida, e que esta seja de qualidade. Originalmente, o campus de Bacabal não possuía restaurante universitário, e a alimentação dos estudantes era fornecida por uma empresa contratada em um espaço improvisado. Entretanto, atualmente o campus de Bacabal conta com um restaurante universitário.

Agora nós temos conquistado, muito em função também do curso de Licenciatura em Educação do Campo, o Restaurante Universitário, que em termos de estrutura física, é um avanço para o campus. E que foi um avanço pautado pela Licenciatura em Educação do Campo desde que ela surgiu. Então, assim, é uma conquista. (PROFA. LAURA).

Verifica-se que a estrutura física disponibilizada é uma “conquista” da Licenciatura em Educação do Campo, que à medida que foi sendo operacionalizada, foi pressionando para que ela se ajustasse à sua dinâmica de organização e formação. O que se observa é que a Educação do Campo vem realizando também uma ocupação no espaço universitário, isto é, se hoje existe uma estrutura no campus que tem permitido a viabilização do curso segundo a alternância foi em razão das pressões e lutas construídas na LEDOC, procurando existir e resistir na universidade. Podemos dizer que essas lutas também são formativas e estão expressas nos princípios do curso, especialmente quando estes preconizam pela luta em defesa de políticas públicas, pela transformação social e vivências de processos democráticos e participativos.

Entretanto, essas pressões devem ser permanentes e intensificadas para que outras questões estruturais possam ser solucionadas, pois segundo relatos dos docentes, a estrutura ainda é insuficiente. Há necessidades, por exemplo, de espaços próprios para estudos dos professores, salas para os projetos de pesquisa, unidades de experimentos na área de Ciências Agrárias, transporte para realização de atividades do tempo-comunidade e ampliação e renovação dos laboratórios existentes, dos alojamentos e dos espaços de convivência e lazer. Quanto à Biblioteca, e esta contém títulos com a temática da Educação do Campo e das áreas específicas do curso, embora sejam ainda insuficientes. Também há uma dificuldade no que diz respeito ao sistema de empréstimos de livros, que não reconhece a organização por alternância, e então, impossibilita que os estudantes da LEDOC possam levar livros para suas comunidades, para assim, oferecerem suporte aos seus estudos e trabalhos.

Além disso, toda essa vida camponesa que ocupa o ambiente acadêmico durante as etapas de Tempo-Universidade não deixa de causar estranhamento em uma estrutura tradicionalmente elitista e burocrática. Ou seja, a UFMA, (e quando nos referimos à UFMA não me refiro a uma estrutura abstrata alheia da ação dos sujeitos que a comportam) em sua estrutura física e burocrática não estava preparada para uma convivência universitária ocupada por trabalhadores rurais. Podemos exemplificar essa falta de preparo com as seguintes questões que surgiram durante a execução do curso: a) o uso dos laboratórios de informática não serem disponibilizados para os estudantes no turno da noite. Somente com a mobilização dos estudantes e professores, foi possível conquistar esse acesso; b) o uso da quadra durante a noite para atividades culturais e esportivas também ter demandado mobilização para que a administração central reconhecesse essa necessidade e garantisse esse acesso; c) problemas no sistema elétrico que não foi pensado para a demanda dos alojamentos. Isto implica em momentos de queda de energia ou queima de aparelhos que significam prejuízos para a formação dos estudantes e para a Universidade; d) problemas de abastecimento de água; e, e) estranhamentos culturais, pela origem camponesa, quilombola dos estudantes que também irão influenciar no modo como os estudantes são vistos na Universidade.

Persiste na sociedade o pensamento de que para o camponês qualquer coisa serve, como bem lembra Arroyo (1999), e que, portanto, bastam alguns rearranjos ou encaminhamentos provisórios para sanar os entraves ocorridos. Existe, constantemente, a necessidade de que esses sujeitos estejam se reafirmando como sujeitos de direito ao acesso à Universidade e com uma formação superior de qualidade referenciada socialmente.

De certa forma, os estudantes sentem isso, eles reproduzem muito essas falas que eles são vistos como comunistas, como inferiores, e na UFMA essas falas se reproduzem, porque como são pessoas que têm uma origem camponesa é como se aquele espaço não fosse deles também, então muitos ainda se sentem assim na academia. (PROF. JOÃO).

Assim, verificamos que a Universidade acaba reproduzindo a mesma lógica da educação rural para o atendimento dos camponeses disponibilizando uma estrutura precária e improvisada, que somente através de mobilizações e pressões vem se transformando. Isto expressa, mais uma vez, aquilo que nos diz Arroyo (1999) sobre a ideia de campo como lugar de atraso, de obsolescência, no qual não vale a pena investir pois logo irá se extinguir. Ora, se não há sequer sujeitos no campo, não há motivos para existirem também direitos. Entretanto, sabemos que há sujeitos no campo que se organizam enquanto sujeito coletivo para exigir pelo cumprimento de seus direitos, e que a UFMA pode contribuir muito para a efetivação desses

direitos, caso qubreira se dispor a assumir o papel histórico a qual tem sido provocada que é o de acolher a luta camponesa e a formação dos educadores do campo em seu interior.

São as mobilizações e pressões dos sujeitos da LEDOC que, em certa medida, tem provocado a Universidade a entender e reconhecer o curso em sua estrutura. Para isso, deve haver unidade de ação, que vai depender do grau de adesão dos seus sujeitos ao projeto formativo proposto. Um aspecto central para essas disputas ocorridas na LEDOC é a forma como a sua gestão é conduzida, o que analisaremos adiante.

4.1.3 Desafios e limites na gestão da LEDOC na UFMA

Sabemos que a Educação do Campo, inspirada nas pedagogias socialistas e na pedagogia do movimento sem terra, preconiza por processos gestores que sejam participativos e democráticos, e que tenham no princípio da autogestão a sua orientação. O PPP da LEDOC reforça esse princípio, especialmente ao citar em seu texto a vivência de processos democráticos e participativos, educação para a transformação social e a defesa de uma política pública de educação do campo, explicitando seu posicionamento quanto a como devem ser conduzidas as discussões e deliberações dos assuntos do curso.

Dito isso, nesta seção iremos nos debruçar sobre os desafios para a gestão da LEDOC na UFMA, as tensões existentes internamente e com a gestão local e superior da Universidade. Também iremos apresentar como têm se desenvolvido a participação estudantil, e os desafios para a sua organização e a solidificação de processos de autogestão entre eles.

4.1.3.1 Relações entre a gestão do curso, gestão local e gestão superior na Universidade

A gestão do curso, tanto interna como em relação à gestão local no campus e à gestão superior da Universidade estão permeadas de tensões e desafios que cuidaremos de discorrer neste tópico. Para o enfrentamento desses desafios, é fundamental que a gestão do curso esteja alinhada com os princípios da Educação do Campo. No PPP, além desses princípios, temos citada a seguinte estrutura de gestão do curso:

Colegiado do Curso – composto por representantes de professores e alunos. Cabe ao colegiado deliberar em reuniões sobre o funcionamento do curso, definindo a execução financeira, a seleção e acompanhamento de alunos, calendário de atividades, entre outras atribuições.

Coordenação Geral – função exercida por um docente da UFMA, responsável por coordenar o processo de funcionamento do curso.

Secretaria do Curso – composta por um(a) secretário(a) e dois auxiliares administrativos, instância responsável pelos processos acadêmico-administrativos do

curso, como organização da documentação de alunos, elaboração, envio e controle de correspondência, gerenciamento de arquivos, entre outras tarefas pertinentes.

Coordenação de turma – Cada turma terá uma coordenação, formada por alunos, com estrutura e forma de escolha definidas pelos mesmos. Caberá a essa coordenação contribuir para a gestão da turma. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2014a, p. 23).

Dada essa estrutura, percebemos que o Colegiado tem sido a instância principal onde os desafios na implementação e operacionalização da LEDOC têm sido discutidos pela equipe docente e pelos representantes dos discentes. O Colegiado também tem sido a instância deliberativa por onde propostas que respondam aos desafios encontrados são encaminhadas. No entanto, não está reconhecida nem nas normas gerais da UFMA, nem no PPP do curso, a participação dos movimentos sociais do campo nessa instância. E a participação estudantil, por onde esses movimentos poderiam se fazer presentes, não tem acontecido de forma sistemática e organizada. Nas propostas encaminhadas, então, tem prevalecido uma tendência na adequação, em vez do enfrentamento à estrutura já pré-existente.

[...] tem a questão de algumas adaptações, que uma boa parte delas, provém do curso, mas para além dessa questão, tem também a do novo sistema do curso que tem uma dinâmica diferenciada. Nós temos uma dinâmica de funcionamento dentro da universidade que ela precisou se organizar conforme o sistema acadêmico que nós seguimos, que a universidade segue, que é o SIGAA. Então por diversas vezes nós tivemos que dialogar tanto com a Pró-Reitoria de Ensino quanto com a administração superior, no sentido de fazer adaptações do curso ao sistema. **Nós tentamos fazer essa discussão de adequar o sistema ao curso, que seria o mais interessante para o curso de Educação do Campo, mas aos poucos nós tivemos que ir nos adequando ao sistema**, porque essa dinâmica da alternância ela não necessariamente precisaria obedecer a semestralidade, então, como a universidade se organiza dessa forma, aos poucos nós fomos nos adaptando a essa organização acadêmica. Então esse é um outro ponto que nós tivemos dificuldade de dialogar com os sujeitos, porque esses sujeitos são mais estranhos ao curso, tem uma formação diferenciada, tem uma visão de universidade já com base nesse modelo de sistema cartesiano, então eles têm uma dificuldade de pensar uma outra lógica organizativa do curso. (PROF. BOTELHO, grifo nosso).

Além desse relato, destacamos o seguinte, do Prof. Raul (grifo nosso):

[...] o nosso curso de educação do campo ele não é um [Centro Familiares de Formação por Alternância] (CEFFA) e não é uma [Escola Familiar Agrícola] (EFA) e não é uma [Casa Familiar Rural] (CFR)⁸, na minha concepção. Então tem que ver que os professores também têm que atender algumas exigências institucionais que perpassam o que uma CEFFA, uma EFA tinha dessa relação, **a gente tem que atender algumas normativas institucionais que a universidade rege** e que são normativas gerais, que abrange todo mundo, entende? Por mais que a gente tem especificidade, a gente também tem o outro lado que a gente tem que atender, então por isso uma das minhas críticas assim, que eu acho que a gente ainda tá com uma dificuldade muito grande de fazer a separação, sabe agora a gente é um curso da Universidade com especificidades, que tem essa característica, não pode fugir disso, mas a gente não

⁸ É importante explicitar que, embora na fala do citada, haja uma diferenciação entre EFA, CEFFA e CFR, tanto as EFAs quanto as CFRs são CEFFAs, pois esta é a denominação usada para identificar os centros familiares de formação por alternância.

pode querer se comportar como uma CEFFA, você está me entendendo? Porque são outras coisas que interagem e que são impostas para nós como profissionais, então a gente também precisa fazer esse meio termo e a gente consegue, sim, se adequar dentro do calendário da UFMA.

Na primeira fala, podemos apreender tanto uma falta de força dos sujeitos da LEDOC, no exemplo dado do sistema de atividades acadêmicas, para a disputa em fazê-lo atender à dinâmica organizativa do curso. Na segunda, pode-se aferir uma concepção de que o curso, apesar de ser organizado por alternância, *não pode se comportar como um centro de formação por alternância, ele precisa atender às normativas institucionais*, normativas essas onde a formação por alternância não está considerada.

Há uma percepção de que as normas já existentes estão dadas, devendo o curso se ajustar a elas. Como se as normas, leis, regimentos, não fossem produto de pressões e negociações, isto é, de uma relação de forças. Para Poulantzas (2015, p. 91), a norma “exprime uma relação de forças entre classes, ela (a axiomática jurídica) constitui igualmente o suporte de um cálculo estratégico pois inclui, nas variáveis de seu sistema, o fator resistência e luta das classes dominadas”.

Durante toda a história, não foram as leis que deram a forma da sociedade, mas a sociedade, que em seu desenvolvimento, conforma as leis que se adequem à sua manutenção e condução, portanto pensar as instituições, assim como seus ordenamentos, como impenetráveis, inquestionáveis ou estáticos é pensá-los de uma forma ingênua que não contribui para as mudanças exigidas pela própria dinâmica social.

Inclusive, diversas são as formas para conduzir politicamente os interesses dos diferentes grupos sociais institucionalmente. Podemos resgatar aqui as contribuições de Nunes (2010) quando este analisa as relações políticas no Brasil estruturando-as em quatro gramáticas: clientelismo, corporativismo, insulamento burocrático e universalismo de procedimentos. Segundo ele, as demais formas de tratamento nas políticas e instituições no Brasil se desenvolvem dando sustentação para o clientelismo. É o que podemos concordar quando os professores relatam as dificuldades para perfurar trâmites burocráticos baseados em um pretenso universalismo de procedimentos. Nesse caso, as “normativas gerais que abrangem todo mundo” têm provocado a estagnação do curso em um sistema onde ele não cabe, em uma estrutura que não o amplia, mas o conforma. Tais gramáticas dificultam tanto alguns “andamentos” institucionais que o caminho mais viável para fazê-los avançar parece ser o apadrinhamento.

E, um outro desafio colocado à gestão da LEDOC se deve à falta de alinhamento da gestão da LEDOC com a gestão do campus de Bacabal, por não haver uma relação de

apadrinhamento entre elas. Muitos dos problemas estruturais do curso, inclusive, ocorrem em função dessa relação conflituosa. O Prof. Botelho, que também atuou na Coordenação do curso faz o seguinte relato sobre a relação do curso com a administração local:

Nós tivemos muito embate com administração [...] porque teve um rompimento com a administração superior, então eu não vou correr atrás, porque não se alinha, porque não se colocou na disposição pra disputar umas questões, então não se aliou. Há uma relação de tensão com a administração local [...] então essas relações nunca foram muito salutares, porque... primeiro que se pensava que a gente ficasse sempre naquela relação de subserviência, portanto não pautasse os problemas nem local e nem superior, então era assim, um imobilismo completo da administração local. Então de certa forma, ele (*a administração local*) sabia que tinha alguns problemas e esses problemas não eram encaminhados. Aconteciam coisas que eram esdrúxulas, por exemplo, essa questão do contrato com o restaurante, os gestores não foram pra reunião, eu que fui, eu não era diretor de campus, mas como havia o interesse na realização, no funcionamento pra sair dessa relação de dependência da administração superior [...]. Então nem isso, porque tava em período eleitoral e se eu for, o candidato dela vai vir inaugurar o espaço e o meu candidato não vai ser beneficiado. Então tem toda essa questão que inviabilizava consideravelmente o processo. Então não havia interesse nessa questão e sempre tentando jogar a educação do campo, tanto no que diz respeito à estrutura física como em várias questões no campus.

Este é um aspecto grave que marca a gestão da Universidade e que irá atravessar a LEDOC/UFMA. Persistem relações de clientelismo, patronagem e personalismo na gestão da UFMA que são herdadas da própria conjuntura política do estado do Maranhão, que também carrega essas características, mas não apenas no Maranhão. Para Nunes (2010), o clientelismo é uma relação institucionalizada no Brasil com a qual os sujeitos e grupos sociais costumam conduzir seus interesses politicamente.

Assim, se não há alinhamento entre os entes administrativos da LEDOC, do Campus e a Central, as questões do curso podem não ser pautadas ou não serem objeto da ação da administração local e/ou geral. É grave porque são problemas administrativos onde o que está em jogo não é sequer se há concordância ou não sobre os caminhos da política entre os sujeitos encarregados de fazê-la acontecer, como pode ocorrer (ARRETCHE, 2001). Trata-se simplesmente de manter a “lealdade” ao grupo que concede para outros grupos este ou aquele “favor”, demonstrando mais uma vez que as políticas públicas precisam ainda percorrer um longo caminho para serem encaradas como direito, e não como benesse ou privilégio, inclusive em seus processos de execução.

Atravessada por este clientelismo, o que se observa, por meio das falas dos professores, é que falta empenho institucional para que a Licenciatura em Educação do Campo passe a ser entendida como parte da Universidade. O que ocorre é que o curso segue permanecendo como um “extraterrestre”, especialmente porque sua proposta de formação é diferenciada. O caminho colocado é de que a LEDOC se adeque ao que já está em andamento

na burocracia da UFMA, mesmo que isso implique na perda de qualidade da formação ofertada. Desse modo, percebemos que os desafios que são colocados à implementação da LEDOC na UFMA, dizem respeito, principalmente, ao *reconhecimento da especificidade do curso*, da sua origem camponesa e na luta social, e da organização por alternância desenhada como modelo que permite a inserção desses sujeitos na Universidade. Isso está expresso seja na ausência de uma estrutura física capaz de conduzir a organização por alternância com efetividade, seja na ausência do atendimento dessa especificidade no Sistema de Atividades Acadêmicas. Está expresso, ainda, na forma como o curso tem sido visto pela administração central e/ou local, pelos outros servidores/professores e mesmo discentes dos demais cursos e na rotatividade dos professores e técnicos.

Na Universidade que adotou o lema: “crescimento com inclusão e inovação social”, persistem conflitos que dizem respeito justamente a falta de reconhecimento de muitos desses sujeitos, historicamente marginalizados desse espaço e que precisam ser incluídos e cuja inclusão exige o reconhecimento da diversidade que os marca. Sujeitos esses que têm movimentado uma proposta inovadora de formação de professores em seu âmbito, e que ela tem abrigado inclusive desde antes da institucionalização da LEDOC. A persistência desses conflitos demonstra a grande dificuldade em incluir a juventude camponesa, que por tanto tempo, esteve alijada desse espaço, mas que agora o reivindica, e o reivindica a partir de seus próprios referenciais. Entretanto, quais são as estratégias que devem ser colocadas em movimento para que a Educação do Campo possa estar incluída de fato na Universidade? A Profa. Diana explicita o seguinte posicionamento a esse respeito:

Então o que que falta para que a gente olhe para o Regimento, para o Estatuto, para os demais aspectos administrativos que organizam esse trabalho pedagógico, e a gente se veja? Então, essa é uma construção do coletivo de professores. Então nesse aspecto, eu considero que ainda é invisível e por ser invisível essa formação, essa organização desse trabalho pedagógico, muitas coisas se tornam em um desafio.

No âmbito do Colegiado, há uma disputa de concepções a respeito do lugar da LEDOC na Universidade, prevalecendo aquela que a identifica enquanto “extraterrestre”, como não pertencente a essa mesma estrutura, portanto, incapaz de criar um campo de forças que provoquem mudanças na sua organização estrutural e operacional, devendo o curso inclinar-se a adaptação.

O problemático na prevalência dessa concepção é o esvaziamento da proposta formativa da Educação do Campo, situando a sua oferta ao lado da adequação, do mais viável, prático, e olhando para os camponeses apenas como beneficiários da política, tirando o *campo* da centralidade da política de formação de educadores do campo. A não participação direta dos

movimentos sociais do campo nos processos decisórios do curso demonstra também essa tendência: os movimentos sociais do campo demandaram a política, mas não precisam ser seus condutores.

Observamos, inclusive, que muito do que tem sido considerado “gestão” na LEDOC/UFMA tem se limitado às relações entre a coordenação do curso e a administração central, isto é, professores, estudantes e muito menos os movimentos sociais costumam ser mencionados quando se trata do gerenciamento do curso. Isto pode explicar por que o curso mais tem caminhado na direção da adaptação à burocracia da UFMA, do que tensionado essa burocracia, perfurando-a para agregá-lo. Não foi citado nos depoimentos dos entrevistados qualquer movimento social que tenha feito parte da gestão ou qualquer ação mais concreta e sistemática que procure inserir ou mesmo aproximar os movimentos sociais do campo na participação da gestão da LEDOC/UFMA.

De fato, pensar em participação dos movimentos sociais do campo na gestão em instituições historicamente elitistas, em nosso caso, em uma universidade situada em um estado que se (sub) desenvolve sob o estigma da exploração camponesa, e que vem adotando diversas medidas centralizadoras e políticas conservadoras, pode soar até mesmo como algo “extraterrestre”, mas devemos lembrar que essa participação já existe mesmo que não na intensidade que gostaríamos e de que precisamos: sua expressão é a própria existência institucionalizada da LEDOC. Na síntese do Círculo de Produção do Conhecimento “Educação do Campo, Movimentos Sociais e Políticas Públicas” está expresso:

No entanto, os movimentos não são apenas demandantes de uma proposta de política pública de educação, eles querem dar forma a essa educação. A educação do campo visa compreender a complexidade da luta de classe no contexto atual. Educação do campo para a emancipação, como formação humana; conflituosa, porque o campo está em conflito. Na educação do Campo, estão os princípios dos Movimentos Sociais para construir um mundo melhor. (MOLINA, 2010, p. 41).

Os movimentos sociais lutaram pela institucionalização da LEDOC para ocupar o espaço universitário, não para simplesmente se adaptar a ele. Não pode persistir a tendência de considerar os sujeitos do campo apenas como beneficiários das políticas, eles são também seus sujeitos e devem conduzi-las. A luta travada pelo movimento da educação do campo pela inscrição das políticas de formação de educadores do campo na Universidade parte da compreensão de que ela, pelas suas características institucionais e função social na produção e reprodução da ciência e do conhecimento é lócus estratégico para a disputa da hegemonia. Esse movimento entende que:

A Universidade, como instituição estatal, reflete as contradições da luta de classes. Por isso, apesar de a Educação Popular não ser considerada uma política global da

universidade, por força de seus educadores comprometidos com as lutas populares e dos Movimentos Sociais, essa perspectiva vem sendo gradativamente efetivada em conformidade com as possibilidades de cada instituição. Uma das vias desse processo está em questionar a natureza do conhecimento que a universidade produz e redimensioná-la na perspectiva do trabalho, das transformações do capital e do atendimento às necessidades concretas dos sujeitos sociais. (MOLINA, 2010, p. 40).

É nesta perspectiva que a LEDOC/UFMA deve permanecer sendo tensionada: na perspectiva que a coloca no polo do trabalho, da emancipação da população camponesa. Não basta inscrever e conquistar o direito, é necessário reafirmá-lo, dele se apropriar para que sua efetividade conduza aos propósitos de transformação da sociedade, pela ampliação dos espaços sociais, o que significa, neste caso, a própria luta pela Universidade e pela defesa das políticas de educação do campo, reafirmando os princípios defendidos na formação da LEDOC. Sobre isso, a seguinte fala da Profa. Laura sintetiza essa problemática e nos ajuda a compreender qual o lugar da Licenciatura em Educação do Campo no conjunto da Universidade:

Nós não somos funcionários da Universidade, nós somos a Universidade também, nós seguimos algumas coisas, os regulamentos, mas nós somos um curso em que existe uma especificidade que tá pra além que é o padrão comum pros outros cursos da universidade, assim como inclusive foi falado na última reunião na universidade: “ah, porque a universidade não pode mudar o seu regulamento só porque a gente tem uma especificidade”. Todo curso terá uma especificidade, mas a nossa especificidade é o que nos caracteriza enquanto curso, não é o que caracteriza muitos dos outros cursos. Então nós pautamos uma formação onde eles são parte dessa formação, então eles também têm que fazer parte desses espaços. Então vejo que ali há uma dificuldade de entender que somos nós quem construímos pautas na universidade, e a educação do campo em todas as experiências do Brasil tem pautado, em algumas de uma forma mais avançada, a construção de regulamentos, a construção de políticas específicas dentro da universidade, porque as que tem não nos atende e não nos atende porque nós somos muito específicos, nós temos essa raiz forte com os movimentos, com aqueles que nos constroem, então necessariamente nós precisamos sim de alguns espaços, de algumas políticas que.. é... reformulações que seriam interessantes no espaço da universidade. Então há cursos que também vão buscar isso, mas assim, não é a especificidade de um conteúdo, de uma disciplina, de uma matéria, é a especificidade de um curso como um todo. Então as vezes eu vejo que há uma interpretação limitada no sentido que ver que o específico ele não se dá no tema de um conteúdo, de uma disciplina, ou de um método, de uma prática em si, mas o específico nosso é o curso, não é um pedaço dele como é de outros cursos, o específico aqui é o curso. Então por isso que as políticas, alguns regimentos têm que ser pensados dentro da nossa especificidade, daquilo que nos caracteriza dentro da nossa especificidade.

Pensamos que é esta concepção que deve prevalecer para fazer avançar a formação proposta na LEDOC, uma equipe que se entenda como sujeito coletivo e não como funcionários que devem “zelar pelas normas da empresa” procurando o lugar que lhes cabe (se couber) dentro de um sistema pré-existente. As instituições públicas ainda são espaços de exercício democrático, e concepções que a compreendem dessa forma são, inclusive, fundamentais para que esta siga assim.

Apesar dos desafios vivenciados, a inserção da Licenciatura na materialidade da UFMA traz muitas contribuições tanto para a Universidade, da qual ela faz parte, quanto para a educação do campo no Maranhão. Na Universidade, sua atuação pode contribuir para a democratização desse espaço, para a existência de experiências inovadoras na formação de educadores, de pesquisas no âmbito da educação do campo, do ensino-aprendizagem nas escolas do campo, da agroecologia etc., expandido a produção científica da Universidade. Além disso, a partir de sua institucionalização tem sido possível garantir o direito à formação superior para os professores que atuam nas escolas de educação básica do campo maranhense bem como da juventude camponesa.

Desse modo, a LEDOC/UFMA tem o potencial de contribuir significativamente para a educação maranhense, estado com expressiva população rural, podendo se constituir em um espaço de articulação de políticas públicas que visem a melhoria da qualidade do ensino ofertado nas escolas de educação básica, auxiliando na mediação do diálogo entre os movimentos e diversas outras formas de organização do campo, as instâncias de governo dos sistemas educacionais e a Universidade.

Para isto, os princípios básicos de formação colocados em seu PPP devem ser constantemente revisitados, debatidos e reafirmados como elementos norteadores da ação da LEDOC na UFMA, especialmente os que preconizam pela vivência de processos democráticos e participativos nas deliberações do Colegiado e das demais instâncias de gestão do curso, e pela defesa das políticas públicas de educação do campo.

A materialização desses princípios aponta para a operacionalização da formação de educadores do campo na LEDOC/UFMA, bem como para a equipe docente que tem conduzido essa formação. No tópico seguinte nos debruçaremos sobre o perfil dessa equipe, suas trajetórias, aproximações com a Educação do campo, concepções e práticas.

4.1.3.2 Relação entre os movimentos sociais do campo e universidade na gestão da LEDOC

Sabemos que a Licenciatura em Educação do Campo é um curso de formação superior de educadores do campo que surge das lutas dos movimentos sociais do campo, portanto herda desses movimentos, assim como das pedagogias socialistas, uma arquitetura organizativa onde a autogestão e a auto-organização não procuram atender somente a um aspecto administrativo desses cursos, mas correspondem a uma de suas bases político-pedagógicas.

Isto porque se a intencionalidade dessa formação é a preparação de sujeitos que sejam capazes de intervir na realidade afim de transformá-la, é preciso que ela garanta elementos que desenvolvam esse engajamento, incluindo os estudantes nos processos organizativos e decisórios do curso, contrariando a lógica hegemônica onde os estudantes são concebidos apenas como consumidores, clientes ou beneficiários de um serviço previamente organizado e formulado por técnicos e especialistas. O PPP da LEDOC/UFMA explicita como um dos seus princípios formativos a “vivência de processos democráticos e participativos”, detalhando-o do seguinte modo:

A estrutura de organização e funcionamento do curso deve permitir a alunos, educadores e gestores a vivência de processos democráticos em estruturas participativas. Esses processos devem contribuir para o desenvolvimento da capacidade de iniciativa; respeitar as decisões tomadas no coletivo; buscar a solução de problemas; exercitar a crítica e a autocrítica; ter compromisso pessoal com as ações coletivas e o compromisso coletivo com as ações individuais. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2014a, p. 17).

No PPP também encontramos uma organização administrativa que irá preconizar pela participação estudantil, como é o caso do espaço dado à representação estudantil no Colegiado do curso, a Coordenação de turma, e a realização de Avaliações das atividades do curso realizadas ao final de cada etapa (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2014a). Além desses espaços garantidos no PPP, a LEDOC/UFMA conta também com uma organicidade, que consiste na formação de grupos a cada etapa de Tempo-Universidade que têm a função de gerenciar e operacionalizar as diversas tarefas que são fundamentais para o funcionamento do curso durante esse período como as atividades de secretaria, comunicação, limpeza, alimentação, cultura, esporte, lazer e cuidado com as crianças. Esta organicidade é inspirada na pedagogia socialista na qual a chamada *pedagogia do movimento*, formulada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, se inspira; e por isso os movimentos sociais foram chamados para contribuir com ela nas primeiras turmas da LEDOC após sua institucionalização.

Quando nós iniciamos a Licenciatura em 2015, a UAUFMA, o MST, a ASSEMA estiveram conosco uma semana lá em Bacabal. Inclusive toda organicidade foi construída por esses sujeitos, porque a gente entendia que deveria ser eles os protagonistas desse momento para a realização desse processo, que é um processo de formação também. Então, eles participaram conosco, nós tivemos também professores que fizeram formação com professores de lá, então foi uma semana muito rica. (PROFA. DANDARA).

Assim, esta é uma primeira contribuição efetiva dos movimentos sociais do campo para a formação praticada na LEDOC/UFMA. No entanto, apesar dessa auto-organização dos estudantes ser defendida como princípio formativo e estar sendo operacionalizada a partir das

contribuições dos movimentos sociais, a participação mais consubstancial desses sujeitos coletivos, especialmente a partir da institucionalização do curso, vai sendo cada vez mais esvaziada, isto porque não foram criadas instâncias no âmbito da coordenação da LEDOC que garantissem essa presença.

Primeiro, nós temos um regimento da universidade, você não vai ver lá no regimento da universidade que os movimentos sociais podem participar do Colegiado. No nosso Regimento que foi feito nós também demos esse tiro no nosso pé, porque lá também os movimentos sociais não têm voz e voto, tem voz aliás, voto não. Então o que os documentos da universidade dizem? Que somente os docentes, discentes e técnicos administrativos são sujeitos desse processo. (PROFA. DANDARA).

Assim, de sujeitos demandantes e condutores da política, os movimentos sociais do campo passam a ter uma participação mais relacionada ao apoio, que por sua vez, irá depender das concepções e práticas que vão se tornando dominantes na LEDOC, como podemos verificar através dessa constatação do Prof. Ribamar:

[...] após a institucionalização, o curso começou a ter dificuldades, isso coincide também com uma certa mudança de perfil dos alunos, claro, as primeiras turmas eram as lideranças ou potenciais lideranças dos movimentos sociais do campo que foram para essas turmas, mas você não tem um estoque de lideranças assim gigantesco. As turmas seguintes, você evidentemente, vai contar com cada vez menos pessoas que estão envolvidas aos movimentos sociais. Como o movimento social não estava lá dentro, ele também não chega através dos alunos como chegava no início. Então a gente não sentia falta no começo, porque o movimento tava lá... os caras da ARCAFAR, da UAEFAMA, tava lá... do MST tavam lá, então assim, os debates fluíam e as questões essenciais eram colocadas e eram pautadas por esses agentes, que eram alunos, mas eram lideranças nos movimentos.

De certo, à medida que as Licenciaturas passam a ser institucionalizadas nas Universidades, há um recuo dos movimentos sociais das práticas de gestão e de formação executadas nesses espaços, tarefa que a Universidade vai assumindo, de modo que se os movimentos sociais não chegam a esse espaço através dos docentes ou dos discentes, eles deixam de ter condições de participar ativamente dessa formação.

A perda de radicalidade, por sua vez, tem a ver com concessões e estreitamentos, que também podem ser entendidos como recuos, retrocessos. Na sociedade em que estamos e numa correlação de forças tão desfavorável aos trabalhadores e a própria ideia de transformações sociais mais radicais, não se espere que o Estado brasileiro, e nem mesmo que os 'governos de plantão' aceitem 1º) uma política de educação que tome posição (prática) por um projeto popular de agricultura, de desenvolvimento do campo, do País, que ajude a formar os trabalhadores para lutar contra o capital e para construir outro sistema de produção, outra lógica de organização da vida social (que é exatamente o objetivo originário da Educação do Campo). E 2º), que aceitem os movimentos sociais como protagonistas da Educação do Campo, que aceitem os trabalhadores pobres do campo como sujeitos da construção (forma e conteúdo) de Políticas Públicas, ainda que específicas para sua própria educação. (CALDART, 2010, p. 119-120).

Estas concessões/recuos que são realizadas justamente para que, de algum modo, a proposta de formação expressa por esses movimentos possa estar inscrita no Estado, é um ponto delicado da institucionalização das Licenciaturas, pois podem significar a perda de radicalidade do propósito de transformação e emancipação social que conduziram para a sua conquista, e para o qual espera-se que ela instrumentalize. Afinal, a luta do movimento da educação do campo não se esgota na conquista do direito, trata-se do que se quer através da garantia desse direito: garantir meios para a libertação camponesa.

Assim, as contradições na operacionalização das políticas de formação de educadores do campo devem permanecer evidenciadas, pois são nas fissuras desse Estado que se pode aproveitar para avançar nas políticas públicas de interesse social. A participação estudantil pode ser um meio de evidenciar essas contradições na LEDOC/UFMA. E ela tem sido operacionalizada de três modos basicamente; organicidade, participação na avaliação e no Colegiado, ainda que não sistematizada através de um diretório acadêmico, como podemos ver através dessa fala sobre a participação estudantil na LEDOC:

Nós temos uma participação representativa de estudantes no Colegiado de curso. No entanto, nós temos uma dinâmica de organização dos estudantes no curso em equipes que corresponderia aos núcleos, onde todos os estudantes estão organizados num coletivo, e esse coletivo além de ser responsável por algumas tarefas necessárias do cotidiano, porque uma vez que estão morando na escola durante o tempo Universidade, há necessidade de organização coletiva para suprir necessidades que eles têm. E aí eles são organizados em equipes, essas equipes têm tarefas específicas ligadas à questão da infraestrutura, da saúde, de organizar atividades de cultura e lazer, secretaria e memória. Há um conjunto de equipes com tarefas definidas e eles são organizados em coletivos para essas tarefas, e no início de cada tempo Universidade nós realizamos assembleias estudantis, no início e no final, onde é feito esse processo de organização, socializado em fóruns, discutidas as questões e, ao longo de cada tempo, cada equipe tem sua coordenação, e nós temos as reuniões com os coordenadores dos vários grupos com a coordenação de curso ao longo das etapas, das várias questões ligadas à gestão do curso, de decisão, são discutidos nas reuniões e discutida na Assembleia. No entanto, essas instâncias não têm poder deliberativo, elas discutem, organizam as pautas, apresentam e o que tem que ser decidido e vem para o Colegiado de curso, mas existe uma organização. Eles não estão organizados em grêmios, eles têm as representações de cada turma que são esses que representam no colegiado e que constitui a representação estudantil. (PROF. FELIPE).

A organicidade foi identificada como uma forma de organização para além das tarefas cotidianas e que vai aproximando os estudantes dos próprios assuntos da gestão do curso. Entretanto, os professores avaliam que vão ocorrendo mudanças no modo como ela se estrutura a partir do perfil dos estudantes que compõem as turmas da LEDOC.

No início era bem claro essa divisão do trabalho entre os estudantes porque eram organizados GTs (grupos de trabalho). Todo o início de semestre a gente ia para o diretório, colocava as questões estruturais, organizativas do curso e organizava os alunos em GTs. E cada grupo de trabalho tinha uma tarefa, um grupo que fica responsável pela organização da refeição, outro da limpeza, eram diversos, não lembro de todos. E com o passar dos anos, os alunos começaram também a participar

das reuniões de colegiado, porque alguns, devido a diversos problemas estruturais lá no campus de Bacabal, os alunos iam sempre reclamando na coordenação do curso para colocar as suas questões, as pautas. E com o passar do tempo, os alunos foram se incorporando enquanto grupo nas reuniões de Colegiado, tendo voz também, se eu não me engano, se tinha o poder deliberativo no voto dos alunos, mas eles tinham poder de voz. (PROF. JOÃO).

Assim, é na incorporação desses estudantes nas atividades gerais de organização do curso, que esses sujeitos vão percebendo também a necessidade de estarem presentes nos espaços decisórios. Porém, a depender das concepções e expectativas dos estudantes que vão ingressando na LEDOC, essa participação também será afetada. Mas além das concepções trazidas pelos estudantes, para a Profa. Dandara, os docentes também devem ter clareza do lugar da autogestão no processo formativo dos estudantes.

[...] também ainda é um desafio muito grande que é ‘como é que a gente dá conta dessa auto-organização?’ que é um princípio. Então essa auto-organização é uma tarefa nossa dos docentes, mas como é que os outros cursos lidam com isso? Não lidam. Porque não têm. E a questão é: todos nós, docentes temos clareza da importância da autogestão no processo de formação dos professores da Licenciatura em Educação do Campo? Porque muitas das vezes, por exemplo, a gente ouve falas do tipo, que os estudantes têm muita reunião, que eles têm que... não têm tempo pra estudar, porque tem que se reunir pra se organizar pra isso e pra aquilo, então é como se isso não fizesse parte da formação. Isso não cabe, o que cabe é o conteúdo na formação. Então essa autogestão, ela é um conteúdo da formação de professores haja vista que a formação de professores na Licenciatura, ela bebe da fonte das experiências socialistas em que uma das razões da pedagogia socialista é justamente o processo de autogestão, auto-organização dos estudantes e que daí aquele princípio, vivência de processos democráticos e participativos. A vivência de processos democráticos só vai se materializar se houver uma auto-organização, tanto dos estudantes quanto dos docentes. Se isso não tiver não adianta nada, nós vamos estar em espaços com pseudo momentos de democracia, mas não de vivências totalmente democráticas. (PROFA. DANDARA).

Além desses desafios que dizem respeito a compreensão do papel da autogestão na formação dos educadores do campo, podemos perceber também que a própria estrutura institucional vai eximindo os estudantes dessa Organicidade como o fato de alguns grupos de trabalho tornarem-se obsoletos após a conquista do restaurante, por exemplo.

Ele (o curso) tem as organicidades, tem os grupos da Mística, tem o grupo da alimentação, só que o grupo da alimentação e limpeza, principalmente o da alimentação, ele vai acabar sendo dissolvido ou... não sei, porque ele funcionava antes para ajudar a organizar a questão quando era contratada uma empresa para garantir alimentação para os estudantes, hoje como tem restaurante universitário, isso acabou ficando um pouco obsoleto digamos, em desuso. Enfim, tem os grupos e aí o que a gente sempre notou é que alguns estudantes participam, se sente à vontade, e outros não, sabe. E há essa organização, há essa tentativa sempre na recepção de todas as etapas, é feita a reunião. Foi tentado diversas formas de alocar os estudantes para que eles participassem de forma efetiva, feito o rodízio. Também foi lançado nas atividades acadêmicas complementares itens que pontuassem para os estudantes a participação nessas atividades, mas nem isso foi suficiente para que todos participassem sabe, então ela funciona, mas eu acho que poderia ser melhor. (PROF. RAUL).

Sabe-se que a auto-organização dos estudantes é um aspecto que deve ser estimulado pelos educadores e pela estrutura formativa, mas ela também só poderá completar seu sentido se for percebida e entendida como útil para e pelos estudantes. Assim, estratégias coercitivas como garantir pontos nas atividades avaliativas caso os estudantes participem das tarefas da Organicidade podem ser pouco efetivas no propósito de construir uma verdadeira vivência de processos democráticos e participativos. Krupskaya (2017), em seus escritos sobre a incorporação da auto-organização no novo sistema de ensino russo para a nova sociedade que se procurava construir, acrescenta neste debate:

É importante nunca perder de vista que a auto-organização, para ter efeito educativo, influenciar a disciplina das crianças, deve ser compreendida por elas como algo necessário, que decorre de uma dada necessidade. Somente assim, elas vão se relacionar com a auto-organização com seriedade. [...] Portanto, é preciso compreender a auto-organização como um processo, como um desenvolvimento organizacional. (KRUPSKAYA, 2017, p. 122).

Outro aspecto da participação estudantil na LEDOC/UFMA é a Avaliação. O PPP prevê que as Avaliações aconteçam a cada final de etapa de Tempo-Universidade. Este espaço foi pensado para que os sujeitos da LEDOC pudessem “avaliar seus papeis e as modalidades de participação, sempre na perspectiva de melhorar o desempenho do projeto” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2014a, p. 43). Através dos dados coletados nas entrevistas verificou-se que essas avaliações aconteciam dessa maneira (como uma reunião aberta ao final de cada etapa e coordenada pelos estudantes), somente nos primeiros anos do curso. Entre os docentes, há quem diga que a avaliação não tem mais acontecido. Já, para outros, ela foi redimensionada: os estudantes reúnem-se com a Coordenação do curso e a partir daí elaboram e registram a Avaliação em um documento escrito que será discutido no Colegiado.

Como ela tem sido feita? Há um momento no final de cada etapa onde que a coordenação se reúne com os estudantes e faz uma avaliação dos estudantes, e coleta, numa assembleia geral, com uma discussão, escuta os estudantes. Eles já estão acostumados a ter algo mais organizado, estruturado para este momento de avaliação. Então também produz um documento deles por parte dos professores também, é lançado previamente um questionário onde que os professores fazem sua avaliação e essa avaliação é discutido em Colegiado também. E também no Colegiado são confrontados em alguma medida essas avaliações. A avaliação ocorre, o que não tem ocorrido, no meu entendimento, é a gente conseguir dar de fato o passo necessário para melhoria do curso. (PROF. RAUL).

Percebeu-se que, para evitar possíveis conflitos e exposições entre professores e estudantes, a Avaliação deixou de ser praticada em espaços de discussão mais coletiva e aberta e foi redimensionada para algo mais restrito. Segundo os entrevistados, as Avaliações estavam sendo um instrumento pouco propositivo, não contribuindo para “melhorar o desempenho do projeto”, mas promovendo acusações e desafeitos.

Nós tínhamos a avaliação, eu acho, que na primeira gestão, nós conseguimos avançar bastante na avaliação. [...] nós avaliávamos tanto a prática docente, nós avaliávamos as questões no seu conjunto, desde a infraestrutura, porque nós pegávamos a organicidade e a avaliávamos no seu conjunto. Inclusive as práticas pedagógicas. Nós tínhamos um documento [...], que foi organizado em torno dessa questão nos quais as equipes organizavam os elementos a serem avaliados, e algumas equipes elas faziam essa avaliação e nós socializávamos a avaliação. Confesso que em alguns momentos, os estudantes, penso que avaliaram, naquele momento, uma das professoras se sentiu muito ofendida porque fez uma avaliação em torno da prática pedagógica dela, e aí ela reagiu de uma forma muito hostil com o estudante. Mas, a partir daquele momento, eu percebi que muitos docentes passam a não mais participar das avaliações e houve uma certa... digamos assim... os docentes acabavam não participando mais. Então eram mais os estudantes e alguns professores das áreas humanas e sociais que estavam lá participando. Mas assim, eu penso que a avaliação tem problemas ainda, porque muitos problemas são levantados, avaliados sem o encaminhamento adequado, porque muitos desses problemas eles extrapolam o âmbito da coordenação e muitos que são do âmbito da coordenação, às vezes, não conseguem ter o encaminhamento devido. [...] Mas já havia uma crítica [...] que eu penso que é uma crítica pertinente, que a avaliação é importante – e é uma crítica tanto dos professores como dos estudantes, que é uma coisa muito madura - é importante sim. Nós avaliávamos, mas os efeitos dessa avaliação eram muito pouco sentidos, o efeito prático da avaliação não era muito bem sentido por parte do conjunto. [...] Então nós tínhamos muito desafios, mas de lá pra cá, eu tenho percebido que houve uma interrupção dessa avaliação, pelo menos, não tenho mais conhecimento dessa questão. [...] Nós fazíamos a avaliação, mas muitos não tinham uma certa maturidade pra fazer, maturidade no sentido de que se colocava coisas que eram muito particulares, não se tinha essa clareza, de colocar as coisas de uma forma mais impessoal. (PROF. BERNARDO).

Alguns professores tinham dificuldades de receber alguns comentários, algumas críticas, por sua vez, nossos estudantes também, em alguns momentos, faziam críticas agressivas. Mas a gente entende que a avaliação também é um processo e, tanto eu como docente como o estudante, ele deve ser também um processo de formação. Então como é que eu falo de um processo de vivência de uma disciplina sem perder a ternura, por exemplo? Então isso era mal interpretado, ouvi muitas coisas desagradáveis, [...], e as outras coordenações que entraram, isso não se constituiu uma prática, porque isso significa evitar conflitos, então é melhor evitar possíveis conflitos do que buscar esses espaços pra justamente a gente repensar nosso trabalho. (PROFA. DANDARA).

A Avaliação, como está colocada no PPP, foi pensada para ser um espaço propositivo, visando a discussão dos problemas e limites da formação, bem como a discussão de encaminhamentos para que, coletivamente, esses limites possam ser superados. No entanto, ela tem também uma função formadora de discentes, mas também dos docentes. Vivemos em uma sociabilidade capitalista que estimula a competição e o individualismo, onde fomos ensinados a sufocar e esconder nossas limitações e fraquezas, enquanto evidenciamos as limitações e fraquezas alheias. Desse modo, quando somos colocados em um ambiente que se propõe a avaliar os papéis de cada sujeito na construção de um projeto coletivo, tendemos a nos sentirmos desconfortáveis quando nossos limites são confrontados, ao mesmo tempo que podemos ser duros com os limites alheios.

De todo modo, não é evitar esses conflitos que podem corroborar para uma Avaliação mais propositiva. Isto já acontece na sociedade capitalista: a lógica hierárquica da

organização dessa sociedade já nos impele a todo momento a evitar conflitos e obedecer. Assim, a Avaliação em um curso de Licenciatura que pretende formar educadores para uma nova proposta societária mais democrática, mais igualitária, mais justa e humana, deve ser encarada também como um processo de formação, onde os sujeitos são levados a confrontar a própria subjetividade construída no seu processo de socialização capitalista.

Assim também é o espaço de participação no Colegiado. O colegiado é um espaço potente por onde os estudantes podem auxiliar na condução do curso, já que esta é uma instância com poder normativo, consultivo e deliberativo, conforme está exposto em seu Regimento:

O Colegiado do Curso de Graduação em Educação do Campo – Licenciatura é o órgão de coordenação didática do curso com função normativa, consultiva, deliberativa e de planejamento acadêmico de atividades de ensino, pesquisa e extensão do Curso de Graduação em Educação do Campo – Licenciatura em Ciências Agrárias e em Ciências e Matemática, com composição, competências e funcionamento definidos no Regimento Geral da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e disciplinados neste Regimento Interno. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2016, p. 1).

A participação estudantil nessa instância, entretanto, encontra diversos limites, tanto no que diz respeito às concepções sobre essa participação entre os docentes, quanto a inexistência de uma entidade estudantil, que possa sistematizar e qualificar essa participação, também por ter um peso menor de voto em relação ao dos docentes que são maioria no Colegiado.

Sobre as concepções dos docentes a respeito dessa participação, todos concordam que ela deva acontecer, mas com limites, entre eles, os assuntos técnicos que, para alguns, deve ser debatido pelos professores que são os especialistas. Além disso, participação estudantil também pode tornar moroso processos decisórios. O Quadro 2 sintetiza as respostas dos docentes sobre essa participação no Colegiado.

Quadro 2 - Concepções entre os docentes sobre participação estudantil no Colegiado

Torna moroso processos decisórios	Não deve abranger assuntos técnicos	Contribui para a formação docente	Pensa que os estudantes não são bem recebidos no colegiado
3	2	2	2

Fonte: Dados coletados nas entrevistas.

A não existência de uma organização estudantil por meio de centro ou diretório acadêmico pode contribuir para essas concepções que pormenorizam a participação dos estudantes no Colegiado já que não há um espaço encarregado de discutir e sistematizar as ideias e posicionamentos dos mesmos sobre as questões relativas ao curso pautadas nas reuniões. Sendo assim, essa participação pode ocorrer de maneira fragmentada e aleatória.

E aí a representatividade deles que tem no curso, nos espaços de decisão como o Colegiado, tem sido o espaço para representatividade por turma que é algo também problemático, porque nem todas as turmas vão nas reuniões, participam efetivamente, nem quando era no presencial⁹. A gente tinha um outro aluno e ele ia de forma muito individual, ele não ia com um debate mais profícuo aí dos estudantes, mas era uma participação que vez ou outra estava ali presente. Então assim, havia essa desorganização com relação a organização dos estudantes, como que eles participam desses espaços. Essa é uma fragilidade, eu penso, que eles também têm que ajudar resolver, não somente nós, professores, mas eles também precisam pensar sobre isso, se articularem. E tanto que isso gera problemas, porque tinha reunião que, cada reunião era um discente diferente representando a turma, então de ponto de vista legal não tá correto, porque eles votam e tal, e eles não têm aquele repasse, aquela discussão interna sobre as pautas que estão no Colegiado, sobre os acontecimentos, então falta essa formação aí política deles para entender esse espaço de decisão que eles ocupam e que eles têm direito, então essa é uma dificuldade que a gente tem. Penso eu que é parte dessa fragilidade na forma de organizá-los num diretório, no centro, mas também deles entre si ter esse debate mais interno. (PROFA. LAURA).

Pelo que podemos verificar esta dificuldade de organização em um centro acadêmico se relaciona a uma questão estrutural da LEDOC-UFMA, onde os Tempo-Universidades dos diferentes níveis não podem ocorrer simultaneamente. Isto impossibilita que os estudantes dos diferentes níveis se encontrem para conseguirem articular um centro acadêmico, que deve representar todo o curso.

E aí eu acho que uma fragilidade que nós temos no curso que é a forma como nós organizamos o tempo Universidade das turmas, nós não temos espaço na universidade

⁹ Devido à crise sanitária do coronavírus, o curso tem sido, provisoriamente, ofertado na modalidade de ensino remoto.

para que todas as turmas do curso tenham o tempo-Universidade no mesmo período. Então para eles terem um diretório, um centro acadêmico tem que representar todos: essa turma que vem numa leva e a turma que vem na outra leva, e isso é uma dificuldade muito grande para o Tempo-Universidade. Nós gostaríamos muito que os Tempos-Universidade fossem únicos para todas as turmas, mas nós não temos espaço na Instituição, no alojamento para receber todos. Então essa é uma demanda que enfraquece essa organicidade dos estudantes para organização de um diretório acadêmico ou centro. (PROFA. LAURA).

Assim, a especificidade do curso aponta também para a necessidade de uma especificidade na organização do centro acadêmico e da participação estudantil no Colegiado. Esta forma específica de organização, no entanto, deve ser pensada coletivamente pelos estudantes, entendendo a importância do Colegiado para que questões de seu interesse sejam pautadas e encaminhadas. Sabemos que não é somente por meio do Colegiado que os estudantes podem se mobilizar e pressionar pelo atendimento de suas demandas na Universidade, mas este também é um espaço que merece ser disputado pelo seu caráter deliberativo e legislativo.

Além disso, a participação estudantil no Colegiado é um meio de inserir e/ou provocar por essa inserção dos movimentos sociais do campo nos processos de condução do curso já que muitos dos estudantes militam também nesses movimentos, ou seja, a participação estudantil é também uma forma estratégica de participação desses movimentos na LEDOC/UFMA, e pudemos verificar isto em diversas falas, como a exemplificada a seguir:

Os movimentos sociais estão muito presentes no nosso dia a dia, nas nossas discussões, nas nossas aulas. Nossos alunos são extremamente, eu não quero dizer a palavra inteligentes, eu quero dizer assim são alunos extremamente experimentados, dificilmente eu entro em sala com um planejamento, eu entro com o planejamento a seguir, mas a riqueza da participação dos alunos, com as experiências que eles trazem, às vezes eu sou até obrigado a mudar um pouco aqui o planejamento em função daquilo que eles trazem, eles trazem muitas coisas. E nesse sentido os movimentos sociais eles acabam interferindo muito, interferindo, no bom sentido, porque os nossos alunos eles têm muita vivência em grupos, com associações, o clube de mães, os sindicatos. (PROF. PEDRO).

Entretanto, apesar de o curso ter nascido das lutas dos movimentos sociais do campo, entre os docentes da LEDOC/UFMA existem diferentes concepções a respeito da participação desses movimentos no curso. Existem professores que consideram que há bastante participação dos movimentos sociais. Mas é preciso problematizar qual a concepção de participação dos movimentos sociais está aqui implícita, inclusive na fala acima, se é a dos movimentos sociais enquanto sujeitos da ação, condutores do processo formativo do curso ou uma concepção de participação na perspectiva de considerar esses movimentos como objeto de estudo, tema de debate, referência, uma experiência que enriquece um conteúdo de uma aula. Outros professores consideram que a participação dos movimentos sociais tem sido cada vez mais pontual desde que novos estudantes têm ingressado no curso sem essa vinculação, e

problematizam que a institucionalização das Licenciaturas tem provocado esse afastamento, já que esses sujeitos coletivos não estão inseridos nas instâncias institucionais responsáveis pelo planejamento das atividades do curso.

Quanto mais nós institucionalizamos mais nós delegamos a Universidade e seus agentes e suas instâncias toda a condução do curso. É aí o que acontece é que dentro da universidade predominam as concepções hegemônicas de ciência, de educação, então quanto mais vai se institucionalizando, mais, por exemplo, nós vamos ter restrição de participação. Se nós olharmos o que existe formal nas instâncias, não existe hoje no nosso projeto pedagógico, praticamente, nenhum instrumento que incentive a participação dos movimentos, que permita a participação dos movimentos. [...] Por exemplo, a discussão do projeto político-pedagógico, para garantir que tivesse um momento entre os movimentos sociais, fossem convidados para conhecer as alterações que estavam sendo propostas, isso foi uma disputa no Colegiado porque não há nenhum instrumento nem nada institucionalizado que assegure que os movimentos têm o direito de participar. Então, a institucionalização cria condições de ppedafastamento dos movimentos sociais. (PROF. FELIPE).

Também foi verificado que, mesmo que nenhum docente manifestasse explicitamente nenhuma indisposição com relação a participação dos movimentos sociais, alguns elementos formativos do curso, que provém da contribuição desses sujeitos e que são sistematicamente operacionalizadas pelo curso, como é o caso da Organicidade e da realização da Mística, foram apontados como excessivos. Foi dito que os estudantes se ocupam com muitas reuniões de Organicidade, e que isto prejudica sua dedicação ao estudo dos componentes curriculares.

Eu não sei, por mais que a Mística ela tem esse caráter essa centralidade de ser é um momento reflexivo, mas eu escutei alguns estudantes falar que não gostavam porque era demasiado, era uma carga política desproporcional, digamos assim, que a carga política era forte, muito forte e a todo momento. (PROF. RAUL).

Nessa fala, está bem explicitada a própria insatisfação que circunda a LEDOC com o que ainda rescinde de contribuição dos movimentos sociais nas suas práticas formativas, “a carga política forte” incomoda e perturba, é demasiada. Nessa concepção exposta talvez o desejável fosse uma prática pedagógica mais asséptica, mais descomprometida ou desvinculada com as lutas camponesas e com essa “carga” que trazem, embora tenham sido essas lutas que possibilitaram a constituição do curso.

Diante desses limites que se colocam para a participação dos movimentos sociais impostos pela institucionalização da LEDOC, e as diferentes concepções a respeito dessa participação entre os seus sujeitos, são pensadas estratégias para que estes movimentos possam se fazer presentes na operacionalização do curso. Assim, esses movimentos têm participado por meio da organização dos eventos, as discussões e atividades nos componentes curriculares que discutem Movimentos Sociais e no Estágio de Educação Popular. Assim, constituem-se em

estratégias pontuais que não correspondem ao todo da organização do curso, como podemos verificar:

Agora eles vão participar de outras formas também, que também contribui com o tensionamento. Os eventos que a gente organiza na JURA, por exemplo, a gente tenta trazer os movimentos. Nós fizemos a jornada de estágio em que trazíamos os movimentos sociais, professores para ficar debatendo, falando, ou seja, esses espaços que a gente constrói nos eventos também são espaços em que a gente almeja e tenta trazê-los para a Universidade e mais recentemente a gente tá mais preocupado com isso.

Eu acho que não só o estágio pode contribuir como os outros projetos que a gente tem no Campus como PIBID e Residência, especialmente eles, que dão uma oportunidade de ter um vínculo maior com as escolas que são parceiras. A gente provavelmente está construindo aí uma relação com escolas que serão parceiras do curso. Então nessas escolas, a longo prazo, talvez a gente veja algumas transformações acontecendo por conta dessa inserção dos alunos. Os estágios também podem contribuir com isso. E eu vejo que o estágio em educação popular tem uma potência muito grande de vincular os alunos com as instituições, com alguns movimentos sociais do Campo, especialmente para aqueles que chegam na universidade sem ter esse vínculo aí tão ligado aos movimentos sociais. (PROFA. LAURA).

O estreitamento da vinculação com as escolas e comunidades do campo nas etapas de Tempo-Comunidade também é uma forma de promover essa participação. No entanto, foi percebido que a participação estudantil, desde o início do curso, tem sido a principal forma de participação dos movimentos sociais na LEDOC. Esta participação, como vimos, tem sido reduzida à medida que novas turmas são formadas, isso demonstra, por um lado, o aumento da abrangência do curso às diversas localidades camponesas no Maranhão, como também em outros estados; e por outro, mudanças no perfil dessas comunidades, conseqüentemente dos estudantes.

Ora, o campo é um espaço em disputas. De um lado, há o projeto dos trabalhadores camponeses organizados que pautam a reforma agrária, a produção saudável de alimentos por meio da agricultura camponesa e a soberania alimentar. De outro lado, e com mais força, há o projeto do capital, representado pelo agronegócio, cujo principal recurso de acumulação, é a exploração da terra e do trabalho. Esses empreendimentos, arraigados no território camponês desde o início da história do país, além de responsáveis pelo atraso no acesso aos direitos e pela pobreza das populações camponesas, se expandem com cada vez mais violência (física e simbólica) sobre o campo, seja expulsando as famílias camponesas desses espaços, seja provocando mudanças no modo como essas famílias têm organizado sua vida. Assim, há um esvaziamento da juventude no campo que precisa buscar trabalho em outros setores como na mineração ou nas construções civis, além de forjar uma descaracterização e alienação dessa juventude com sua origem e identidade camponesa.

Assim, com as populações camponesas alienadas de sua própria terra, esses sujeitos vão tornando-se progressivamente mais dependentes dos serviços e empregos ofertados nas cidades ou na própria agroindústria, num processo cruel de hegemonização da sociabilidade capitalista nesses espaços que vai se entranhando nas subjetividades das pessoas que vivem no e do campo.

Quando nós recebemos esse nosso aluno hoje, que eu disse que nós temos uma mudança de perfil, qual é a referência de campo, de camponês e de população do campo que tá na nossa cabeça pra gente lidar com esse aluno? E o mais importante do que isso, qual é a referência de campo, de camponês que tá na cabeça desse aluno? Porque esse aluno mora em um povoado, ele não é nem rural, nem urbano, ele tá no WhatsApp o tempo todo, nas redes sociais, ele tá com uma subjetividade Urbana. Esse menino... dá uma enxada para ele, ele não sabe fazer um rego na beira da casa para não entrar água da chuva, esse é o nosso aluno de Educação do campo dominante agora nessas turmas mais recentes. [...] A menina chega lá, e ela pega uma folha de papel e escreve na porta e cola na porta do alojamento dela 'suíte número tal', olha só a cabeça dessa mocinha que tá vindo de um povoado. Então ela já chega se diferenciando, que ela está hospedada numa suíte, entendeu? Ou seja, na verdade, isso é um recado para gente! [...] Aí sim, os movimentos sociais fizeram muita falta nesse momento, porque a gente teria aprendido muito com eles. (PROF. RIBAMAR).

A Licenciatura em Educação do Campo como um espaço dos sujeitos do campo, demarcado formalmente e institucionalmente, pode e tem se constituído como um movimento de resistência a esse processo de expansão capitalista no campo desde os aspectos da produção econômica até os mais subjetivos relacionados à formação humana. Mas para isto, é necessário que o Campo como elemento constitutivo das políticas de educação do campo, continue presente na sua operacionalização. Caso contrário, corre-se o risco não só de perda de sentido dessas políticas, como do próprio espaço que as instituiu que é o campo como lugar de cultura, saberes e vivências próprias.

É imprescindível a permanência do campo no centro dos processos formativos desses sujeitos e na elaboração de Políticas Públicas de Educação do Campo com eles – com todas as tensões, contradições e disputas de projeto que isso significa. É imprescindível garantir a sua materialidade de origem: se perder o vínculo com a lutas sociais do campo que a produziram não será mais Educação do Campo. Para continuar sendo contra-hegemônica, ela precisa manter o vínculo e o protagonismo dos sujeitos coletivos organizados, ser parte da luta da classe trabalhadora do campo por um projeto de campo, sociedade e educação. (MOLINA, 2010, p. 139).

A institucionalização dessas políticas tem provocado essa ruptura, portanto devem-se pensar estratégias que provoquem a estrutura universitária para ampliação dos espaços de participação comunitária, pautando o protagonismo dos movimentos sociais do campo na formação dos educadores do campo, entendendo que esses sujeitos podem contribuir não só com os cursos da Educação do Campo, mas para a democratização desse

espaço como um todo. Essa é uma tarefa histórica colocada para os sujeitos que tem construído as experiências da Licenciatura em Educação do Campo.

Desse modo, são colocados como desafios à participação estudantil na LEDOC/UFMA os mecanismos administrativos regimentais da Universidade que não contemplam a ampliação dessa participação, seja nos ambientes decisórios seja no que diz respeito a autogestão materializada na Organicidade e as disputas de concepções entre os docentes sobre o papel dos estudantes e dos movimentos sociais na execução do curso.

Ainda assim, a autogestão que a LEDOC/UFMA se propôs a construir tem a potencialidade de intensificar a participação estudantil na condução do curso, desenvolvendo uma consciência coletiva entre os estudantes e de pertencimento e responsabilidade com relação ao seu processo de formação, contribuindo para a operacionalização dos princípios da Educação do Campo no curso, especialmente o que diz respeito à vivência de processos democráticos e participativos. Além disso, tem sido uma experiência de formação de educadores institucionalizada de onde os demais cursos e políticas que se dedicam a formação de professores que se coloquem do lado progressista da história, podem também basear suas práticas.

4.2 A formação dos educadores do campo na LEDOC/UFMA: entre princípios, concepções e práticas

Sabemos que para formar o educador do campo não cabem os tradicionalismos típicos das licenciaturas já existentes, não valem os dualismos formativos onde teoria se separa da prática e a crítica está esvaziada das vivências no mundo trabalho, ou onde a figura de autoridade do professor se sobrepõe à suposta inexperiência e imaturidade do estudante. Os princípios colocados no PPP do curso preconizam por uma formação que rompa com este paradigma e em seu lugar construa uma formação que é justamente seu oposto, pois ambiciona a construção de uma sociedade que é também oposta à que temos atualmente. No PPP está expresso o perfil do profissional que a LEDOC/UFMA pretende formar:

Busca-se a formação e transformação do educador do campo para além da dimensão econômico-material. Almeja-se a formação de educadores com sensibilidade e capacidade técnica e política para reconhecer e promover os princípios, concepções e fundamentos da vida no campo e na cidade. Educadores capazes de se reconhecer na cultura das populações do campo, sem, contudo, se limitar somente a ela, mas tendo-a como referencial. [...] busca-se a formação de educadores cuja qualificação técnica e política contribua para um direcionamento da escola do campo, a favor de uma melhoria das condições de vida do lugar.

Assim, o perfil do educador do campo se identifica por seu papel fundamental em defesa da escola pública, da reforma agrária e da transformação mais ampla da sociedade. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2014a, p. 25-25).

Esse trecho do PPP expressa uma intencionalidade na formação de um professor militante, isto é, um educador holístico que não se limite a um trabalho docente aulista, restritamente técnico, mas que seja também politicamente relacionado com as lutas camponesas. Dito isto, discutiremos neste tópico qual o perfil dos educadores da LEDOC/UFMA, encarregados em formar os educadores do campo nessa direção, quais são as suas concepções sobre educação do campo, escola do campo, formação de educadores do campo, alternância e sobre os princípios expressos no PPP do curso expressas e como essas concepções se relacionam às práticas docentes que têm procurado movimentar. Além disso, verificamos como tem sido a organização do trabalho pedagógico e de que maneira este trabalho tem buscado materializar os princípios da Educação do Campo.

4.2.1 Quem educa o educador do campo: perfil da equipe docente da LEDOC /UFMA

Por mais que os mecanismos de fetichização e reificação do Estado acabem produzindo uma identificação das políticas públicas como algo dado, estático, linear e asséptico das relações sociais de produção da vida, devemos lembrar que as políticas são executadas por pessoas (DRAIBE, 2001). Portanto, sua configuração dependerá do lugar de classe, da consciência desse lugar e das concepções que permeiam a atuação desses sujeitos.

Desse modo, a equipe docente da LEDOC tem um papel central na formação dessa política de formação de educadores do campo. São os docentes do curso que enquanto sujeitos da universidade pautam e conduzem as tramitações institucionais, os debates, as pesquisas, os projetos e a dinâmica da formação presentes no curso.

As políticas e os programas têm vida. [...]. As políticas e os programas também têm, em contrapartida, carne e osso, melhor, têm corpo e alma. São decididas e elaboradas por pessoas, são dirigidas às pessoas ou ao seu habitat, são gerenciadas e implementadas por pessoas e, quando isso ocorre, são avaliadas também por pessoas. Ora, as pessoas ou os grupos de pessoas que animam as políticas, fazem-no segundo seus valores, seus interesses, suas opções, suas perspectivas, que não são consensuais nem muito unânimes, como sabemos. Ao contrário, o campo onde florescem as políticas e os programas pode ser pensado como um campo de força, de embates, de conflitos, que se sucedem e se “resolvem” ao longo do tempo. (DRAIBE, 2001, p. 26).

Os dados coletados no processo de entrevistas realizado neste trabalho permitiram verificar que os docentes da LEDOC, além de possuírem diferentes trajetórias de formação profissional e acadêmica – como já era esperado até mesmo pelas exigências

de formação em diferentes áreas para a docência nas habilitações do curso – possuem também concepções de campo, educação, formação, gestão e mesmo de políticas públicas bastante divergentes, e as vezes, conflitantes. Dessa realidade, emergem os campos de força e de embates que configuram a forma e o conteúdo da LEDOC/UFMA.

Iremos discutir nesta seção, as características do corpo docente da LEDOC/UFMA, suas concepções a respeito de educação do campo e formação de educadores do campo e como estas se relacionam com a sua prática docente, e na condução política-pedagógica do curso. Assim, buscaremos verificar se essa atuação tem viabilizado a execução da LEDOC segundo seus princípios formativos básicos. Para isto, nos basearemos não só nos dados coletados nas entrevistas, mas também nos programas das disciplinas e nos projetos em andamento no curso, a saber, o PIBID, o PET e a Residência Pedagógica.

A matriz curricular da LEDOC/UFMA está organizada em três núcleos de formação, como podemos verificar no Quadro 3:

Quadro 3 – Eixos de Formação na LEDOC/UFMA

EIXO DE FORMAÇÃO	CARGA HORÁRIA	CRÉDITOS
NÚCLEO BÁSICO	2.070	138
Estudos de Formação Geral	1080	72
Fundamentos da Formação dos educadores e educadoras do Campo	720	48
Organização dos processos pedagógicos na Educação do Campo	240	16
NÚCLEO DE ESTUDOS ESPECÍFICOS EM CIÊNCIAS AGRÁRIAS	2205	120
NÚCLEO DE ESTUDOS ESPECÍFICOS EM CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA	2295	133
NÚCLEO DE ATIVIDADES COMPLEMENTARES	180	12
ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO	450	9
Estágio em Docência nas Séries Finais do Ensino Fundamental	180	4
Estágio em Educação Popular no Campo	90	2
Estágio em Docência no Ensino Médio e na Educação Profissional de Nível Técnico	180	4

Fonte: Universidade Federal do Maranhão (2014a, 2014b).

E, um panorama básico do corpo docente da LEDOC na UFMA atualmente pode ser visualizado pelo Quadro 4:

Quadro 4 – Panorama do corpo docente da LEDOC/UFMA por regime jurídico, formação, titulação, origem geográfica, tempo de atuação no curso e faixa etária

NÚCLEO BÁSICO					
REGIME JURÍDICO	FORMAÇÃO	TITULAÇÃO	ORIGEM GEOGRÁFICA	TEMPO EM QUE ATUA NO CURSO	FAIXA ETÁRIA
70% Estatutário	70% Pedagogia	60% Mestrado	60 % vêm de outros estados, a saber, Ceará, Rio Grande do Sul e Minas Gerais	42% há 8 anos	30 a 55 anos, predominando a faixa etária de 40 a 50 anos
	30% Contrato temporário	30% em outras áreas, a saber, Ciências Humanas – Sociologia e Geografia		40% Doutorado	
29% há menos de 2 anos					
NÚCLEO ESPECÍFICO					
75% Estatutário	34% Agronomia ou Engenharia Agrônômica	58% Mestrado	67% vêm de outros estados, a saber, Piauí, Alagoas, Minas Gerais e Rio Grande do Sul	58% entre 6 e 7 anos	30 a 58 anos, predominando a faixa etária entre 30 a 40 anos.
25% Contrato temporário	25% Física			42% Doutorado	
	16% Matemática	17% há 8 anos			
	16% Química 9% Ciências Biológicas				

Fonte: Elaborado com base nos dados coletados no SIGAA/UFMA e no currículo lattes dos professores

No Quadro 4 já se nota algumas das consequências do processo de implementação discutido anteriormente: uma grande rotatividade dos professores, já que muitos estão atuando no curso há pouco tempo sob regime jurídico de contrato temporário; visualiza-se também a questão dos concursos realizados em períodos diversos, por isso muitos professores atuam há 6 ou 7 anos no curso, além de demonstrar que a maioria deles são de outras origens geográficas distintas da do Maranhão, que possui características de desenvolvimento e formação próprias, configurando um território camponês distinto dos territórios camponeses do sul e sudeste. No mais, trata-se de um corpo docente de distintas formações acadêmicas, majoritariamente jovem,

que ingressa na LEDOC com Mestrado e finaliza ou busca realizar o Doutorado já após a sua admissão no curso.

Dentre os professores entrevistados para essa pesquisa, 4 pertencem ao núcleo de formação básica e 4 pertencem ao núcleo de formação específica. Lembramos que os nomes utilizados nessa pesquisa são fictícios para não incorrer em conflitos éticos ou exposição de qualquer participante. Podemos verificar a área de atuação de cada docente participante desta pesquisa no Quadro 5.

Quadro 5 – Professores participantes da pesquisa segundo área de atuação

NÚCLEO DE FORMAÇÃO BÁSICA	Prof. Dandara	NÚCLEO DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA	Prof. João
	Prof. Bernardo		Prof. Carlos
	Prof. Felipe		Prof. Raul
	Prof. Laura		Prof. Pedro

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora

Esta equipe possui um perfil docente bastante heterogêneo. Mas para simplificar o entendimento dos campos de força atuantes no curso, podemos declarar que ela é composta basicamente pelas seguintes lógicas de trajetória acadêmica: a) professores que em sua trajetória acadêmica possuíam vinculação com a temática da Educação do Campo a partir de sua atuação ou em movimentos sociais, ou a partir da própria formação inicial, com destaque para professores que passaram pela experiência formativa do PRONERA, seja na condição de estudantes bolsistas, professores ou enquanto quadros na coordenação dos cursos; b) professores cuja aproximação com a Educação do Campo na perspectiva dos movimentos sociais do campo, se deu a partir do seu trabalho como docente na LEDOC.

Dentre os professores reunidos no grupo 2, a) há quem declare possuir uma trajetória acadêmica ligada à questão agrária e, portanto, têm uma certa afinidade, ao menos no campo da pesquisa, com as lutas sociais do campo; b) há ainda quem resgate sua relação com o campo por meio da história de sua família; e, c) aqueles que mesmo não tendo aproximação com a educação do campo ou com os movimentos sociais, tem uma trajetória acadêmica ou profissional ligada ao trabalho agrícola.

O perfil dos docentes, aqueles que tem educado os educadores do campo na LEDOC, como dissemos, não é homogêneo. São variadas as trajetórias desses sujeitos que irão atuar no curso, e que, portanto, expressarão diferenciadas maneiras de conceber a formação dos

educadores do campo e diferenciadas práticas nesse sentido. Entre professores envolvidos desde o início das lutas e debates que configuraram a Educação do Campo no país e no estado, e professores atuantes em movimentos sociais do campo, há também diversos professores cuja trajetória com a Educação do Campo se origina na LEDOC, já com a tarefa desafiadora de operacionalizar uma Licenciatura com uma proposta de formação nova – omnilateral, organizada por alternância e por área de conhecimento.

Portanto, se é uma nova proposta e uma nova política de formação de professores, que nasce do campo, e que foi recentemente conquistada e institucionalizada, devemos admitir que os próprios educadores daqueles que serão os educadores do campo foram formados academicamente em outros paradigmas, predominantemente hegemônicos, e que superar essa formação é também um processo.

Ademais, se antes da institucionalização dos cursos de Educação do Campo, ou nas experiências do PRONERA, por exemplo, os movimentos sociais poderiam ter mais autonomia na escolha de seus educadores, selecionando aqueles cujas concepções e práticas coadunavam com os princípios já defendidos na educação do campo, pós-institucionalização essa seleção passa a ser responsabilidade do Estado, que possui seus próprios critérios supostamente neutros.

A ideologia, dominante, que o Estado reproduz e inculca tem igualmente por função constituir o cimento interno dos aparelhos de Estado e da unidade de seu pessoal. Esta ideologia é precisamente a do Estado neutro, representante da vontade e do interesse gerais, árbitro entre as classes em luta [...]. Esses temas da ideologia dominante são frequentemente entendidos por amplas camadas do pessoal de Estado como o que lhes compete no estabelecimento da justiça social e da 'igualdade de chances' entre os cidadãos, no restabelecimento de um 'equilíbrio' em favor dos 'fracos' etc. (POULANTZAS, 2015, p. 158-159).

Colocando-se como árbitro entre as classes e “purificado” das contradições entre elas, o Estado seleciona o seu pessoal “acima” dos interesses da classe camponesa que reivindicou a política, e curiosamente, vai preenchendo-a de sujeitos pouco familiarizados com as lutas que culminam na criação da Licenciatura, lutas essas que datam de mais de duas décadas. Portanto, nem sempre os interesses que aproximam os diferentes sujeitos à docência em um curso de formação de educadores do campo coincidem com os interesses das lutas camponesas por educação, para as quais, a conquista da LEDOC é muito cara.

Um dos depoimentos que nos chama a atenção sobre a vinda de um dos professores para a Educação do Campo é o que segue, onde se verifica que foi a oportunidade de atuação profissional na área específica de formação e de trajetória acadêmica em uma das habilitações do curso, que atraiu o professor para a atuação na Educação do Campo, mais do que em sua

proposta formativa geral que é a formação de educadores do campo, como pode ser exemplificado por meio dessa fala:

A minha vinda para Educação do Campo não foi que eu ‘Olha eu vou trabalhar na Educação do Campo’. A minha vinda foi o seguinte, bom, eu, minha paixão é agroecologia, então eu vou me dedicar a buscar um trabalho dentro da agroecologia. E nesse meio tempo surgiu o concurso para educação do campo para agroecologia, então foi assim que eu fiz o concurso e vim parar dentro da Educação do Campo. (PROF. RAUL).

Quando procuramos saber da trajetória de formação dos professores da LEDOC e de onde veio sua aproximação com a Educação do Campo, as respostas nos apontaram para uma equipe em sua maioria constituída de pessoas mais acadêmicas que propriamente militantes da Educação do Campo, embora haja professores onde essa militância está presente bem expressivamente. Vejamos o depoimento abaixo que demarca que a atuação na Educação do Campo deste professor acontece, primeiramente, por já possuir uma trajetória na militância, e posteriormente através de sua formação no curso de Pedagogia que o aproxima do PRONERA, isto é, a militância antecede à sua formação acadêmica, que a qualifica.

A atuação com movimentos sociais inicia com os movimentos urbanos, os movimentos populares, movimento comunitário, movimentos das pastorais sociais, mas sempre no espaço urbano. Em 1999 estava concluindo Pedagogia e cursando disciplina optativa de educação e movimentos sociais. Na época, estava iniciando no Brasil a discussão sobre a educação do campo, tinha acabado de acontecer a I Conferência Nacional, e aí vou ser bolsista do Pronera num projeto de alfabetização e escolarização em áreas de reforma agrária, é quando eu tenho contato com o MST e com o campo a partir da educação. (PROF. FELIPE).

No depoimento que segue, nota-se uma aproximação da professora com a Educação do Campo a partir da universidade, das suas trajetórias acadêmicas:

Na época que eu fazia Pedagogia, eu atuava no Pronera como estagiária e depois eu tive duas iniciações científicas em que a gente desenvolveu a pesquisa sobre a formação dos educadores de [Educação de Jovens e Adultos] (EJA) nas áreas de Reforma Agrária, [...] tive o primeiro contato com alguns educadores que eram estudantes do curso de Pedagogia da Terra [...] e alguns que já estavam iniciando o curso de Licenciatura em Educação do Campo, a primeira experiência [...]. Eu acho que aí eu fui vendo a importância dessa política de formação [...]. (PROFA. LAURA).

Já para estes professores, a aproximação com a Educação do Campo decorre em consequência de sua atuação já dentro do curso:

Nessa minha incursão na geografia aí eu sempre discuti questões agrárias. [...] Eu sempre tive uma incursão dentro da questão agrária, mas não conheci o projeto de educação do campo, eu passei a conhecer a partir de 2014, quando ingressei como docente da UFMA, e assim, não tive uma formação dentro dos princípios e dos fundamentos da Educação do campo. (PROF. BERNARDO).

Meu curso era de Agronomia bacharelado, e aí eu fiz um curso à noite, a gente chamava na época de esquema um: é um curso só com as disciplinas da área do magistério, didática, metodologia da pesquisa, psicologia, sociologia, é um curso que

te habilita a ser professor e aí a minha opção foi na área de biologia. Fiz estágio em docência lá na escola agrotécnica [...]. E aí eu tive então a segunda graduação, eu sou agrônomo por vocação e sou professor de ciências e biologia. (PROF. PEDRO).

Até então a minha proposta era para trabalhar na Educação Básica mesmo, professor... e talvez dá aula em um cursinho e, talvez, uma universidade privada, mas a vida nos leva para caminhos que a gente não - às vezes - não se programa, não almeja. Então a partir das aulas, do desenvolvimento do meu trabalho na UEMA, eu senti que eu tinha possibilidade de conseguir algo a mais do que trabalhar apenas na educação básica. Então aí eu prestei o concurso, fui aprovado e iniciei o trabalho na Educação do Campo. (PROF. JOÃO).

Partindo dessas respostas, aferimos que a equipe docente da LEDOC na UFMA é plural, majoritariamente formada em um paradigma acadêmico tradicional e não é camponesa. Além disso, a militância na educação ou no campo não é uma unanimidade, e muitos deles só vieram conhecer ou ter contato com os movimentos sociais do campo e a Educação do Campo a partir de seu trabalho como docente já na LEDOC.

A Equipe Articuladora do Curso, ciente de que a educação do campo é ainda novidade no cenário brasileiro, e mais ainda a formação de educadores do campo como política institucionalizada nas instituições de ensino superior, já previa que seria necessário investir em uma formação que pudesse contextualizar tais docentes recém-empossados à educação do campo – sua história, lutas e princípios formativos –, por isso, especificou nos editais de concurso da LEDOC, uma carga horária voltada para a formação da equipe docente nos fundamentos da educação do campo, como já foi aqui citado em depoimento do Prof. Ribamar. No entanto, por decisões tomadas pela administração central da Universidade que não considerou os debates e as necessidades específicas de um curso de Educação do Campo, recém-criado em sua estrutura, os concursos não puderam ser realizados de forma concomitante. Esse dado acabou prejudicando a realização e o sentido das formações sobre os Fundamentos da Educação do Campo desses docentes ingressantes.

A instabilidade no quadro docente somada às diversas trajetórias dos professores que compõem esse quadro, nem sempre identificados com a Educação do Campo, acabaram gerando entraves para a realização da formação introdutória em educação do campo planejada pelos articuladores do curso e expostas nos editais dos concursos, o que seria bastante relevante para o alinhamento da equipe docente em torno de questões administrativas, organizacionais, políticas e pedagógicas interessantes para fortalecer e consolidar o curso na Universidade como um curso da Educação do Campo. Os grupos de estudo ainda chegaram a acontecer, entretanto não conseguiram atender as expectativas da EAC.

A ideia desse grupo de estudo era justamente fazer essa discussão, mas eu [...] percebia que grande parte das pessoas não faziam as leituras dos textos, e quando faziam,

pegavam assim um pedacinho do que tava lá, que aparecia como... não sabe aquilo que você pega que pode ser alvo de um problema pra desconstruir todo o texto? Então, na maioria das vezes, eram assim. E, esse grupo de estudo, ele não pôde ir adiante porque foram colocadas várias dificuldades para a não realização desse grupo de estudos [...]. (PROFA. DIANA).

Assim, vemos como o Estado, que não está de modo algum separado das pessoas e das classes sociais, ao fazer a defesa de um burocratismo neutro e impessoal, pode inclusive trabalhar contra a política. É ao alegar um pretenso racionalismo técnico que questões fundamentais para o funcionamento da política de formação de educadores do campo, a partir de seus próprios parâmetros, são pormenorizadas e negligenciadas, comprometendo todo o seu sentido de origem e comprometendo-a também na origem. Afinal:

[...] aquilo que os movimentos sociais defendem como política não é o que Estado defende. Por exemplo, a política pública demandada, pensada, proposta pelos Movimentos Sociais quando chega ao Estado é transformada. Defende-se que a política tenha a forma e o conteúdo que os Movimentos Sociais desejam. [...] A reforma política e a própria reforma do Estado dependem da **ampliação dos espaços sociais, da força política desses espaços e dos sujeitos que o compõem**. (BELTRAME; SOUZA, 2010, p. 91, grifo nosso).

A própria política de formação de educadores do campo se trata de uma tentativa de ampliação dos espaços sociais, porém como bem destacaram os autores citados, sua capacidade de intervir no Estado, na política e na sociedade, e trazendo para nosso contexto imediato, na Universidade, dependem também da força desse espaço que, em contrapartida, também depende dos sujeitos que o compõem. Entretanto, o que se observa é que as diversidades de trajetórias e concepções de educação, escola do campo e formação de educadores do campo foram convivendo no curso sem um alinhamento preciso, por isso vê-se que são concepções que, em vários momentos, conflitam entre si ou com as concepções da Educação do Campo originária das lutas sociais, configurando diferentes *campos de força* na execução da LEDOC na UFMA. Por essa razão, também nos interessa neste trabalho apresentar as diversas concepções de educação e escola do campo, bem como dos elementos que as circundam, apreendidas nas entrevistas com a equipe docente do curso. No tópico a seguir iremos discutir tais concepções e como elas se relacionam à implementação da LEDOC na UFMA de acordo com os princípios defendidos em seu PPP.

4.2.2 Concepções sobre os fundamentos da Educação do Campo

Como vimos, o PPP da LEDOC/UFMA traz uma concepção de Educação do Campo originária nas lutas dos movimentos sociais, por isso defende uma educação integrada,

e omnilateral. Também percebemos a defesa da escola pública que se situe no campo e que seja também do campo, devendo ser construída/transformada a partir dos referenciais camponeses, e a formação de um educador que não se limita ao espaço físico da escola ou da sala de aula, mas que seja um intelectual organicamente engajado nas lutas por melhores condições de vida e trabalho no campo.

Entre as diversas concepções a respeito dos fundamentos da educação do campo recolhidas, percebemos que as que mais se aproximam das lutas camponesas são as dos professores que em sua trajetória de vida política e acadêmica já possuíam alguma relação com as lutas por Educação do Campo. Porém, a partir da vivência e da atuação como professores da LEDOC, é possível notar que muitos foram amadurecendo suas concepções sobre Educação do Campo, e que esse processo é contínuo devendo ser aproveitado quando se trata da criação dos *campos de força* necessários para a consolidação da formação de educadores do campo no curso. Vejamos o seguinte depoimento a respeito da concepção de Educação do Campo deste professor:

A Educação do Campo, ela é mais do que urgente, é mais do que necessária, porque é inconcebível, por exemplo, você trabalhar... vou dar um exemplo aqui, um conteúdo, 'Ciclo da água' que é um tema. Quando você trabalha como professor de ciências, com alunos do Ensino Fundamental, o ciclo da água, e você apresenta uma realidade completamente diferente daquilo que o aluno vive, porque é assim... poxa, você trabalhar ciclo da água com alunos que vivem no campo, é uma realidade completamente diferente de você trabalhar o ciclo da água com alunos da zona urbana. Então essa diferença eu vejo assim como gritante. É necessário demais que o professor tenha essa habilidade, trabalhar com as escolas do campo de fato usando a realidade lá vivida, a realidade experimentada pelas pessoas. (PROF. PEDRO).

Nessa concepção, embora se reconheça a importância e urgência de um modelo de educação identificado com a vida orgânica, podemos perceber que a Educação do Campo parece estar mais relacionada à método, uma “habilidade”, um modo “de você trabalhar um conteúdo”, a partir da “realidade experimentada pelas pessoas” isto é uma metodologia de ensino que permita a vinculação do conteúdo com o contexto escolar. Em algumas outras falas de outros entrevistados também foi possível colher uma concepção de educação do campo como uma “filosofia”. Nessas concepções, a educação do campo está mais atrelada a uma questão pedagógica, ainda estão ausentes a questão das lutas sociais do campo e a defesa de políticas públicas que possam tornar essa escola cada vez mais identificada com a “realidade experimentada pelas pessoas”. Aqui, é possível aferir uma concepção de educação do campo que se restringe ao seu aspecto contextual, como mais uma modalidade da educação.

Afinal, não é só à luz de uma compreensão metodológica que podemos entender por que o tradicionalismo pedagógico persiste e a escola segue sendo um lugar de abstração,

com um programa pouco instrumental para as questões reais de nosso tempo, apesar de parecer senso comum que aquilo que é ensinado nas escolas deva ter relação com a vida. A escola situada no campo bem ilustra a alienação dessa instituição à vida orgânica, quando apenas incorpora o modelo de organização/escolarização urbana. Isto porque a escola que conhecemos é uma escola atrelada a um projeto econômico burguês, para o qual não interessa seu engajamento, mas que siga sendo um espaço de inculcação das ideias dominantes, onde o campo como espaço de vida não tem lugar.

Por isso, ao pensarmos em Educação do Campo e escola do campo, não estamos debatendo somente a respeito de uma metodologia, mas a respeito de projetos em disputa. “Projeto”, “disputa”, “direito” “formação humana” são alguns outros termos relacionados à Educação do Campo explicitados pelo grupo de professores cuja trajetória política e acadêmica já se relacionava com ela:

A minha concepção de Educação do Campo, ela é sobretudo uma construção de uma concepção e um projeto de educação a partir do polo do trabalho. Então, eu tenho a compreensão de que a Educação do Campo ela é uma educação construída numa perspectiva de classes. A partir dos camponeses e camponesas organizados passam a disputar o direito à educação e passam também a construir na teoria e na prática uma concepção de educação voltada para formação humana, a partir dos interesses dos camponeses e camponesas, vinculado a uma disputa do projeto societário, uma disputa de classes, em virtude do acirramento da luta de classes no campo. Então nós vamos ter a Educação do Campo como uma concepção de educação, um conjunto de práticas de educação e uma incidência nas políticas públicas de educação que tem essas duas orientações: a formação do ser humano, do homem e da mulher do campo, a partir dos seus interesses, de suas necessidades, e vinculado à projetos de campo que se contrapõe ao campo do agronegócio, ao projeto capitalista para o campo. (PROF. FELIPE).

A educação do campo enquanto movimento é muito mais amplo do que a escola, mas ela também não existe sem escola, ela se constitui enquanto movimento a partir da pauta da necessidade de um direito que é o direito à educação, à escola no campo e à uma outra escola. (PROFA. LAURA).

Primeiro que, pra gente definir o que que é educação do campo, a gente precisa ter a compreensão de campo. Qual o campo que nós desejamos, qual o projeto de campo que nós defendemos. [...] Ela é um projeto, na verdade, que é fruto das experiências históricas, sobretudo dos movimentos sociais que surgem dessa dinâmica da luta de classes, sobretudo em oposição ao projeto hegemônico de educação que foi colocado pela sociedade brasileira que é o projeto de educação rural. Então, a Educação do campo ela surge em oposição a esse projeto, mais especificamente com aquela demarcação Histórica de 1997. Então, [...] a partir do momento em que se compreende a necessidade de uma educação que contenha de fato os anseios dessa população que tenha como base, como centralidade o campo, que seja o campo da agricultura familiar, da diversidade produtiva, um campo da diversidade de sujeitos, que frontalmente diverge do campo da educação rural, que é o campo da tecnificação da agricultura, que é o campo do monocultivo, que é o campo da ausência dos sujeitos do campo. (PROF. BERNARDO).

Nesses depoimentos, existe a compreensão da Educação do Campo enquanto parte de um projeto de transformação da sociedade, ou seja, ela está para além da escola, e mesmo da comunidade imediata dos sujeitos camponeses. A Educação do Campo é entendida como

uma proposta popular de disputa societária contra-hegemônica que se inicia nas contradições do campo brasileiro e se concretiza na luta pelo direito à educação e por escolas de qualidade no campo, mas que ousa também ser instrumentalização para lutas mais amplas de superação da hegemonia do capital.

Desse modo, vemos que, entre as concepções apresentadas, podemos apreender algumas que vinculam a Educação do Campo a um debate da *pedagogia pura*, para usar o termo de Pistrak, pois parecem limitá-la a uma metodologia ou modalidade de educação, e algumas que a compreendem enquanto parte de um projeto de disputa por hegemonia, isto é, que a compreendem na perspectiva da luta de classes no campo, território este que a precede e a germina. Alguns outros depoimentos também sinalizam que a concepção sobre educação do campo, para alguns professores, parece estar em processo de construção, ou reconstrução a partir das vivências na LEDOC, tanto nas experiências do fazer docente, como nas relações mais amplas do curso: na gestão, relação com os colegas ou nos debates suscitados durante os seminários e encontros.

Hoje a gente pode verificar e até resgatar muitos preconceitos que a gente tinha armazenados historicamente através de notícias de televisão e jornais, enfim. E a gente percebe a importância que os movimentos sociais tiveram na construção do curso e na valorização da cultura dos sujeitos do campo, das águas e das florestas. Então essa é a concepção de educação que eu tenho, tento buscar, enquanto professor da LEDOC, valorizar a cultura, valorizar o saber popular, reconhecer que, historicamente, os saberes desses sujeitos foram negados pela ausência de políticas públicas e até hoje. A gente sabe do retrocesso que a educação brasileira nessa perspectiva do campo... tá tentando ser minada com o fechamento de escolas do campo, dentre outros fatores tanto na educação básica quanto na educação superior. É claro que houve avanços, a LEDOC é um fruto dessa luta dos movimentos sociais, mas a gente precisa resistir a esses avanços que esses governos estão tentando fazer. (PROF. JOÃO).

Na fala deste professor cuja vinculação com a Educação do Campo se deu a partir do seu trabalho na Licenciatura, observa-se que esta experiência tem servido para desconstruir preconceitos e imaginários que este docente possuía a respeito do campo, o que indica que no processo de educar os educadores do campo, estes também se educam. Além disso, permitiu a reconfiguração de sua prática docente entendendo a importância de situá-la junto a história e aos interesses dos estudantes. Por fim, vê-se que a sua concepção de educação do campo tem considerado as lutas dos povos do campo. Paulo Freire ensina que *não há docência sem discência*, para ensinar é preciso estar disposto a aprender, repensar velhos paradigmas de formação, de continuamente refletir criticamente sobre as próprias concepções de mundo, sociedade, educação; e no caso da LEDOC, as usuais concepções de campo, camponês, trabalho, formação para o trabalho, e os sentidos da escola do campo.

Anjos (2020) nos alerta que a Licenciatura em Educação do Campo foi pensada para construir novos parâmetros de formação, alterando a forma e o conteúdo da educação superior e servindo de exemplo para as escolas de educação básica do campo. Assim, se enquanto educadores esperamos que a escola do campo se engaje nas comunidades em que estão inseridas, faz parte da construção desse processo formar educadores em um curso que, de sua parte, também se engaje em seu entorno, seja ele a Universidade, a comunidade local, ou de forma mais abrangente, o estado do Maranhão. Como está expresso no PPP, espera-se que na LEDOC, o professor do campo tenha uma formação que o permita relacionar os desafios da escola aos desafios mais abrangentes da sociedade, e movimentar o espaço escolar em direção à criação de condições que sejam favoráveis para a formação dos sujeitos camponeses e, em consequência, contribuir para o desenvolvimento dos territórios camponeses. Entretanto, essa formação não é esperada apenas daqueles que irão atuar na educação básica, os educadores dos educadores do campo também podem (e devem) estar engajados em estarem formando-se para esse propósito, conjuntamente com aqueles a quem formam.

Sobre as concepções de escola do campo entre os docentes da LEDOC, estas também são diversas. Entre os docentes ligados as áreas do núcleo básico, onde a maioria já possuía uma trajetória com a Educação do Campo, essa concepção está clara. Para eles, trata-se de uma escola a ser construída, transformada segundo o projeto camponês.

A escola do campo é a instituição que nós almejamos alcançar enquanto instituição de *direito das populações do campo*. Então, a pauta passa por essa discussão do *direito*, e a pauta também passa pela discussão da *transformação dessa escola* para uma outra escola que tem aí outro vínculo com a comunidade, que seja uma escola ligada ao seu meio, às suas lutas. Portanto é possível de se pensar um outro padrão de qualidade, outro padrão de relação dessa instituição com a sociedade. Então que ela seja o espaço do conhecimento, mas o espaço também que receba as lutas, que veja esse meio aí em volta dela presente no seu currículo, nas suas ações, na formação. Então eu entendo que a escola é uma instituição importante no processo de mudança. Então por isso que a gente pauta uma outra escola, uma forma de escola diferente, uma *escola de transformação*. A Educação do Campo, obviamente, ela tá muito além que a escola, mas também não se constitui sem ela, porque a escola é um espaço mínimo de direito para o campo. (PROFA. LAURA).

Então, demarcando aí uma diferenciação de classe, a escola do campo ela vai ser construída também nessa perspectiva da necessidade de modificar a escola tanto do ponto de vista da *garantia do direito*, porque historicamente a população camponesa teve o direito à educação escolar negada, então quando nós falamos da escola do campo, nós vamos ter, de um lado, a necessidade da defesa do direito à educação escolar e, por outro lado, a necessidade de transformação da forma escolar, de maneira que esta escola do campo ela não somente fosse *assegurada como direito*, mas ela fosse *transformada* na perspectiva da Educação do Campo, de modo que essa escola fosse um lugar de formar o homem e a mulher para este modo de vida, que em muitos aspectos diferencia da sociabilidade capitalista e consequentemente da sociabilidade urbana e que se contrapõe ao projeto de campo do agronegócio.[...] Não é possível, no meu entender, defender o *projeto de Educação do Campo*, não é possível defender a escola do campo, a educação do campo fora da defesa de um *projeto de Campo*. (PROF. FELIPE).

Os depoimentos acima apresentados trazem uma concepção de “escola de transformação”, e explicitam dois aspectos em que essa transformação deve ser movimentada: do ponto de vista da garantia do direito e, em sua forma escolar. Isto porque a escola, como nos diz Caldart (2015), apesar de ser uma instituição de “vocação conservadora”, no próprio movimento contraditório da sociedade capitalista, passa a receber os filhos da classe trabalhadora que a preenchem de um novo sentido. Por isso, os movimentos sociais do campo, desde o início de suas lutas por educa o, entenderam a importância da disputa pela institui o escola – pública e mantida pelo Estado, isto  , pela garantia do direito. Mas garantir o direito não basta, pois não   a escola conservadora da educa o rural que se reivindica, mas uma escola que seja progressivamente transformada, em sua forma e conteúdo, pelos referenciais dos trabalhadores e trabalhadoras camponeses.   nesse sentido que a escola do campo se insere em um projeto de campo.

Por outro lado, nas respostas dos docentes relacionados ao núcleo de forma o específica, predominam concep es que a entendem restritamente como as escolas situadas na zona rural, mas percebe-se também que a partir da atua o desses docentes na LEDOC, tem acontecido um amadurecimento dessa concep o.

Era a concep o de uma escola no meio rural, que   a concep o clássica, mas essa compreensão de que tem que ter uma educa o diferenciada, uma educa o que esses estudantes possam se sentir parte, se identificar, que seja útil para eles, ela vinha de alguma forma.... como   que eu posso dizer...porque na agroecologia a gente trabalha essa questão dos agricultores se apropriarem daqueles espaços na produ o, então analogamente falando, eu já tinha este entendimento, mas de uma forma não sistematizada. Hoje eu acho que eu já dei alguns passos desse entendimento dessa escola do campo, desse olhar diferente, dessa forma diferente de ensino, não só na questão do conteúdo, mas toda a carga política que está embutida dentro desta forma, essa questão do se aceitar como ser político, do entender que você   um ser político em qualquer circunstância, e de que suas escolhas já são por si só um ato político. (PROF. RAUL).

Sobre suas concep es de forma o de educadores do campo, também vai haver diferentes modos de compreendê-la. E essas compreensões também estão relacionadas as trajetórias de forma o desses docentes:

as disciplinas que são ofertadas aos alunos de Licenciatura em Educa o do Campo, eu acho até que são muitas disciplinas nessa área de Pedagogia, e acaba que os alunos às vezes até reclamam porque muitos alunos entram no curso pensando que vão ver mais essas coisas de lavoura, de cria o, e aí se deparam com várias disciplinas na área pedagógica, várias disciplinas no aspecto mais voltado assim, por exemplo, de política e às vezes ele se decepciona, mas eu acho que   importante dar essa forma o para o aluno, eu creio que   extremamente necessário que [...] paralelamente aquelas disciplinas das áreas mais específicas de zootecnia, de agricultura, as disciplinas na área de pedagogia e forma o pedagógica eu acho assim extremamente importantes. (PROF. PEDRO).

O profissional que vai atuar nessa escola precisa, de um lado, compreender, ter uma formação do ponto de vista da formação pedagógica teórica, ele precisa ter uma formação que compreenda a Educação do Campo na sua especificidade e quando eu falo da especificidade eu falo tanto do ponto de vista cultural, da diversidade cultural que é o campo, mas falo também do ponto de vista da luta de classes e de uma disputa de projeto de campo que está demarcada de maneira que a escola do campo é uma escola e ela é reivindicada a partir do polo do trabalho, dos camponeses e camponesas. E obviamente, ele precisa também ter uma formação política ideológica que o possibilite posicionar-se, uma vez que essa atuação dele não é também uma atuação demarcada unicamente por uma formação de ordem técnica pedagógica, não basta que ele compreenda o que é Educação do Campo e as concepções, ele precisa ter uma posição porque a atuação nessa escola será necessariamente marcada pela disputa de projetos de educação, de campo, de sociedade, e inevitavelmente ele vai ter que tomar posição, mesmo que ele não tenha clareza disso, ele vai ter que se posicionar. Então nesse sentido, a formação do educador e educadora das escolas do campo precisa, do ponto de vista político e pedagógico, ter uma especificidade que permita que de fato ele atue nessa escola de modo coerente com o projeto político e pedagógico da escola que é... obviamente, está inserido na disputa política e pedagógica do projeto de sociedade, de ser humano que essa escola forma e, obviamente, dos grupos sociais, dos elementos sociais que disputam esses projetos de educação. (PROF. FELIPE).

Saviani (2011, 2019) nos alerta que este debate levantado nos depoimentos acima – formação geral versus formação específica, ou teoria versus prática, formação política e formação técnica – é um dilema da formação de professores, que só encontra sua superação na dialética, reconhecendo que teoria e prática são dimensões distintas, mas complementares que se realizam na prática social. Para o autor, há nas tendências hegemônicas de formação de professores, uma dicotomia entre o modelo didático-pedagógico e o cultural-cognitivo. No primeiro modelo, prevalecem os saberes da docência e no segundo, os saberes dos objetos de ensino. Entretanto, na proposta contra-hegemônica da Educação do Campo é preciso superar essas dicotomias históricas e compreender que a docência (com seus saberes próprios teórico-práticos e políticos) é uma dimensão da prática do educador e não um fim em si mesma, pois o que importa no processo de transformação da escola do campo é colocar esses conhecimentos próprios das áreas de conhecimento a serviço de um projeto de campo emancipador (CALDART, 2011). Nesse sentido:

Um [...] grande desafio do projeto formativo da LEDOC é o de construir estratégias pedagógicas que materializem dentro do próprio curso o exercício da práxis, ou seja, que permitam ao educador aprender a juntar teoria e prática em um mesmo movimento que é o de transformação da realidade (do mundo) e de sua autotransformação humana, de modo que esteja preparado para ajudar a desencadear este mesmo movimento nos processos educativos de que participe. Esta é uma preparação que inclui a capacidade do educador de trabalhar de forma articulada diferentes processos que integram a formação de um ser humano; articular diferentes conhecimentos, habilidades, valores, dimensões; saber formular sínteses básicas que permitam fazer escolhas pedagógicas, fundamentadas em opções éticas, políticas e intelectuais conscientes e que efetivamente guiem sua ação diante de situações concretas do processo educativo. (CALDART, 2011, p. 136).

Além disso, as concepções de formação de educadores do campo destacadas são demonstrativas de uma disputa central na LEDOC/UFMA, pois diz respeito ao sentido que é

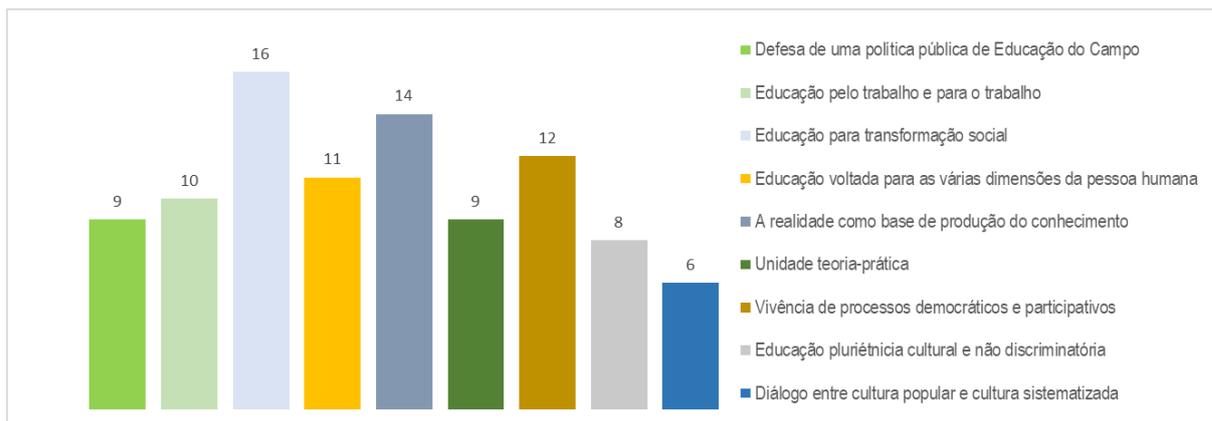
dado a essa política. Se por um lado, no primeiro depoimento observa-se uma concepção de formação de educadores do campo mais identificada a uma questão metodológica e curricular, há também, no segundo, a concepção de formação que a coloca ao lado da construção de um projeto amplo de sociedade, onde a formação técnica atendida pela organização teórico-metodológica e curricular são colocadas como instrumento para atendimento desse projeto.

Há que se estar atento a que concepção está prevalecendo na condução do curso, pois se entendemos formação de educadores do campo apenas do ponto de vista da de um currículo específico para atender a uma modalidade de educação específica, corremos o risco de que justamente o campo perca a centralidade nessa formação, assim como a matriz curricular e os princípios que foram pensados para sustentar e instrumentalizar a disputa de projeto societário que se configura na formação de educadores do campo demandada pelos movimentos sociais, como é o caso da formação por área e da formação por alternância e presencial.

Outro aspecto a ser destacado, então, é a forma como esses professores se posicionam diante dos princípios básicos que orientam a formação de educadores do campo colocados no então PPP do curso e como procuram operacionalizá-los em seu trabalho docente. Para isso, analisamos os dados coletados nas entrevistas e os programas das disciplinas disponibilizados pelos docentes para a pesquisa. Contudo, podemos verificar que ainda é expressiva a quantidade de professores entrevistados que demonstraram não ter conhecimento dos princípios básicos do PPP.

Entre os professores que demonstraram conhecimento do PPP e mesmo entre os que não demonstraram, todos afirmaram que procuram orientar seu trabalho docente segundo esses princípios. Dos princípios citados, demonstraremos no Gráfico 1 aqueles que mais aparecem nas falas dos entrevistados, bem como nos documentos orientadores de suas ações como programa das disciplinas, de estágio e nos projetos dos programas operacionalizados pelo curso, a saber, PIBID, PET e Residência Pedagógica. Vale dizer que a grande maioria dos programas das disciplinas analisados pertencem ao núcleo de formação básica, ou seja, estão relacionadas as disciplinas de fundamentos das ciências humanas e das pedagógicas. Só tivemos acesso a um programa de disciplina do núcleo específico em Ciências da Natureza e Matemática.

Gráfico 1 – Princípios básicos mais citados pelos professores e nos documentos orientadores do trabalho docente



Fonte: Elaborado com base nos dados coletados nas entrevistas, programas de disciplina e projetos PIBID, PET e Residência Pedagógica.

Nos programas dos componentes curriculares, nota-se com mais frequência, a presença dos princípios de educação para transformação social, unidade teoria-prática, a realidade como base de produção do conhecimento e vivência de processos democráticos e participativos. Nas falas dos professores, os princípios mais observados foram também estes, substituindo apenas a vivência de processos democráticos e participativos, para defesa de uma política pública de educação do campo.

Apesar de os professores concordarem que o curso atende a esses princípios formativos, nota-se que não há uma ação sistematizada na organização do trabalho pedagógico que procure direcionar uma ação conjunta em torno de sua materialização. Isto está expresso, inclusive no fato de ainda haver professores que não os conheciam e com uma concepção de educação do campo não necessariamente relacionada a eles. Os professores externaram essa ausência em suas falas:

esses princípios e essa materialização se dão dentro da prática de ensino, do professor lá dentro. Então, há professores [...] com diferentes graus de atendimento a estes princípios sabe, vai muito da atividade, da atitude do professor dentro da sala de aula, a gente não tem uma ação coordenada, um programa estruturado para fazer valer esses princípios dentro do curso assim. A gente procura na conversa com os professores, nas sugestões pedagógicas. (PROF. RAUL).

Então nesse sentido, esses princípios, o fato de não conhecer o trabalho do outro, isso talvez não me credencie assim, a ter um julgo valorativo muito mais acertado em torno dessa questão. Mas certamente se nós não conhecemos os princípios, ou não tento conhecer, ou não me abro pra conhecer esses princípios, então é claro que eu terei dificuldade em criar um projeto formativo que tenha como base ou centralidade esses princípios, pelo menos eu penso que é lógico, se eu não conheço, mesmo não conhecendo, mas se eu me possibilito a conhecer esses princípios é claro que eu terei mais... o processo formativo que os estudantes e o meu próprio processo formativo ele acaba sendo materializado, mas o que nós percebemos é de que não há, pelo menos nas falas coletivas, em nenhum momento transparece esses princípios, [...] nem todos prevalecem, a gente não pode ser desonesto, mas uma parte expressiva deles não aparece nas falas e na própria prática dos professores. (PROF. BERNARDO).
Então, entendo que nós temos a presença deles nas disciplinas, na nossa formação e nós temos – eu acredito – conseguido cumprir com essa formação com esses

princípios... então é claro que a gente sempre acha que tem coisas que podem melhorar e tal, mas eu sinto que nós temos passado por esses princípios na formação. Há alguns limites, em algum momento ou outro, mas eu acho que a gente ainda consegue garantir a essência do que é esses princípios em alguns espaços da formação no campo da disciplina, se a gente fala aqui sobre elas, mas a gente também tenta ampliar para outros espaços de formação na universidade, nos eventos nos seminários, enfim. Aí eu percebi que essa parte mais política, nós, na área de ciências humanas, geralmente somos os que mais fazemos. As áreas - que eu não gosto nem de falar 'áreas específicas' - que não são específicos, específicos somos nós, a educação do campo... esses princípios da Educação do campo é essa especificidade do curso, né? Eles são as áreas das terminalidades que vão instrumentalizar para alguma docência em algumas disciplinas, mas eu vejo que, de certa forma, eles tentam trazer ali a discussão da intencionalidade, dessa relação teoria-prática, que por mais que eu não acompanho tão próximo, mas talvez ali tenham preocupação, não sei se na dimensão da prática ou da práxis. Nós tentamos fazer nessa perspectiva da práxis, os outros colegas aí já não sei também avaliar tão ao certo se está claro essa discussão aí da práxis. (PROFA. LAURA).

Quando se trata de materializar os princípios formativos do curso, eles aparecem não como resultado de uma ação sistematizada, mas como algo que acontece “dentro da prática de ensino, do professor “lá dentro”, que depende do “grau de entendimento desses princípios” de cada professor, ou seja, há a reprodução de uma prática solitária, isolada uns dos outros. O Prof. Bernardo diz ainda não considerar que os princípios formativos sejam materializados, mas afirma também não “conhecer o trabalho do outro”. Assim também a Prof. Laura expressa que os princípios procuram ser trabalhados no âmbito das disciplinas e para além delas, nos momentos de seminários e nos eventos organizados na Universidade. Mas compreende que este trabalho orientado seja uma prática da área de formação básica, afirmando desconhecer a perspectiva dos colegas do núcleo chamado de específico, considerando problemática essa denominação de específica para as áreas das terminalidades do curso, já que em sua concepção a especificidade da LEDOC é a Educação do Campo juntamente com esses princípios que procuram orientar as suas ações.

Entretanto, o que se verifica é que, se os professores têm conhecimento dos princípios formativos do curso elencados no PPP, estes ainda carecem de uma compreensão que os dê materialidade já que não combinam com ações pulverizadas ou atômicas, mas encontram sentido em um trabalho pedagógico que seja coletivo, participativo e intencional. Isto pode explicar alguns dos desafios que a LEDOC/UFMA enfrenta na atualidade como a falta de articulação para os enfrentamentos necessários para o reconhecimento das especificidades do curso na estrutura administrativa da universidade e a aceitação da divisão do curso em dois que pode provocar em uma centralização das habilitações em detrimento da Educação do Campo.

Desse modo, averiguamos que está ausente na LEDOC /UFMA maior articulação da equipe em relação à compreensão e materialização dos fundamentos e princípios da Educação do Campo. Diante dos desafios colocados institucionalmente para que esse alinhamento ocorra, é interessante que aqueles sujeitos que entendem a importância desses princípios para a formação do educador do campo – sejam os docentes, os discentes ou os movimentos sociais – continuem tensionando e trazendo sua discussão nos momentos coletivos de organização do trabalho pedagógico, planejamentos, seminários, aulas, projetos e demais momentos do curso.

Afinal, sem a materialização desses princípios, que devem transversalizar toda operacionalização do curso, o sentido da Educação do Campo se perde. Lembremos a fala do Prof. Felipe “A Educação do Campo foi construída numa perspectiva de classe”, isto é, em seus fundamentos e princípios estão as bases para a construção de uma sociedade da classe trabalhadora. O rompimento com séculos de inculcação ideológica de práticas formativas orientadas por princípios outros, que não coadunam com os nossos próprios enquanto classe trabalhadora, é certamente um desafio colocado às Licenciaturas em Educação do Campo. Entretanto, o formato em que a Licenciatura foi pensada pretende impulsionar tal rompimento e a materialização dos princípios da Educação do Campo. A organização por área de conhecimento e por alternância são estratégias que potencializam a construção de uma pedagogia contra-hegemônica, mas para isso devem estar articuladas a esses princípios que lhe garantam intencionalidade político-pedagógica. A seguir, discutiremos como elas estão estruturadas na LEDOC /UFMA.

4.2.3 Organização por alternância e por área de conhecimento: concepções e práticas

Em sua proposição inicial, a Licenciatura em Educação do Campo está pensada para ser executada em organização por alternância e por área de conhecimento. Como já dissemos, essa estruturação é estratégica e fundamental para a garantia do direito à educação do e no campo. Assim, a LEDOC/UFMA também está organizada dessa forma. No entanto, a primeira questão que se apresenta para a materialização, primeiramente, da organização por alternância na LEDOC/UFMA é a falta de recursos para a realização do Tempo-Comunidade, momento que os professores e alunos deveriam se deslocar para as comunidades. Sendo assim, os professores são impossibilitados de acompanhar presencialmente os estudantes nas atividades de Tempo-Comunidade.

Nós da LEDOC, nós temos muitos desafios, porque do ponto de vista ideal que a gente gostaria de fazer, a gente gostaria de nós, professores, irmos até a comunidade em alguns momentos, nos aproximarmos dela para este acompanhamento da formação neste espaço, promover atividades, seminários, enfim, mas isso foi algo que a gente nunca conseguiu fazer. [...] A gente nunca foi, porque nunca tivemos recurso destinado a isso. Me lembro que quando eu cheguei, a gente fazia o planejamento para ir nas comunidades, contando que teríamos o recurso para isso, mas esse recurso nunca veio. (PROFA. LAURA).

O fato de os professores não conseguirem realizar o acompanhamento presencial das atividades do tempo-comunidade não é, em si, algo que impossibilite a realização desse momento, mas certamente a sua presença enriqueceria muito mais essa etapa de formação, tanto do ponto de vista da formação dos discentes, quanto da sua própria formação enquanto educador, possibilitando um diálogo mais articulado entre teoria e prática, educação e trabalho, cultura sistematizada e cultura popular conforme orientam os princípios formativos do curso, e estreitando as relações entre campo/movimentos sociais e universidade. Portanto, a existência desse recurso certamente qualificaria a realização do Tempo-Comunidade.

Quanto às etapas de Tempo-Universidade, quando os estudantes estão no campus para participarem das aulas presenciais e outras atividades ligadas ao espaço acadêmico, os mesmos ficam alojados na UFMA por um período de até 30 dias. O que quer dizer que, a cada etapa de Tempo-Universidade, o campus passa a ser não só um lugar de estudo, mas a residência desses estudantes. Sendo assim, a diversidade, as cores, a cultura, a vida e o trabalho próprios de qualquer lugar onde há convivência humana passam a preencher cada canto da Universidade.

De um ambiente institucional e asséptico, a Universidade torna-se cenário dessa vida acontecendo. As mães levam suas crias pequenas, as amamentam, ninam o choro, trocam fraldas no espaço da universidade. Essas mesmas crianças, quando maiores, enquanto suas mães participam das aulas, ocupam os prédios com seus brinquedos e brincadeiras. Nos alojamentos, varais de roupas penduradas ocupam os espaços. Há as cantorias, os jogos, rodas de conversa ao término das aulas, grupos de estudantes realizando suas tarefas acadêmicas e de organicidade do curso. Há possibilidade de encontros e de construções de vínculos afetivos. E quando se diz que a estrutura disponibilizada na UFMA ainda é insuficiente é também sobre a carência na mobília dos alojamentos, que não possuem armários para que os estudantes guardem mais adequadamente os seus pertences, carência de um espaço de lavanderia mais ampliado assim como os espaços para realização de atividades culturais e de lazer, existência de fraldários e brinquedotecas para as crianças oferecendo suporte às mães e pais.

Sabemos que a equipe docente também possui um papel importante na disputa pela qualificação da alternância na LEDOC-UFMA. Porém, precisamos destacar que as concepções de alternância na LEDOC/UFMA também são diversas.

Eu acho que a Alternância é uma forma muito potente da gente trabalhar na Educação do Campo. Eu acho que a Educação do campo apreendeu a alternância e politizou a alternância a partir do seu contato e relação com o movimento das escolas famílias agrícolas e nas casas familiares rurais. E nós, Licenciatura em Educação do Campo, nós estamos construindo uma alternância, que inclusive já há estudos aí, discussões sobre isso, que não é a réplica da alternância das EFA's. Somos nós, a Educação do Campo, construindo uma alternância que se dá entre tempos e espaços de formação, que as duas estão em formação. Então eu entendo que alternância é uma forma potente da formação, porque ela não só coloca o tempo-espaço Universidade como um local profícuo de formação e ela também coloca o tempo escola-comunidade como espaço profícuo de continuidade dessa formação, porque ele tanto forma como ele também dá continuidade ao que a gente busca operar dentro da Universidade enquanto lugar ali do conhecimento teórico e, também faz essa relação com o conhecimento teórico-prático que está em outro campo e espaço, em outro tempo e outro espaço. Eu gosto muito de usar essas duas palavras, outro tempo-espaço, porque o tempo espaço da comunidade, da escola-comunidade não é o mesmo do nosso tempo-espaço da Universidade, então a gente aprende aí nessa relação desses dois tempo-espaço de formação. (PROFA. LAURA).

Eu não sou uma pessoa que tem uma experiência vasta em Alternância, mas as experiências que eu conheci, as alternâncias elas funcionam bem onde que você tem um curto período entre o tempo comunidade e o tempo escola, em avaliação são mais efetivos, porém a estrutura e o nosso público-alvo dificulta um pouco isso porque nós temos estudantes do Maranhão todo, inclusive fora do Maranhão. Então esse vai e volta ele não se torna viável porque o nosso público-alvo, quem frequenta o nosso curso são pessoas com dificuldades, com uma vulnerabilidade social também, então eles não têm condições econômicas de estar fazendo este vai e volta com uma certa frequência. Então foi encontrado essa estrutura antes de eu chegar, mas eu compreendo ela, embora eu avalio que tem limitações pedagógicas, mas eu entendo que é a única forma desses estudantes poderem estar cursando. Então a gente tem para cada semestre 2 tempos universidade e um tempo comunidade. É assim que estamos estruturados no nosso curso. Ela tem limitações porque a gente acaba não tendo um tempo de reflexão que, no meu entender, ele é importante, a gente acaba comprometendo um pouco uns pilares da própria Educação do Campo, da pedagogia da alternância que é esta conexão da realidade com o espaço acadêmico, então nessa transição, esta sinapse, digamos assim, ela fica um pouco comprometida porque os estudantes vêm, passam um longo período aí às vezes a faixa de 30 dias, vão passar mais 30 dias em casa para depois retornar para Universidade novamente para um segundo tempo Universidade ou por mais, sei lá ,20, 30 dias mas eu acho que é a única forma viável de ser feito isso. (PROF. RAUL).

Assim, na primeira concepção, a alternância, nos seus tempos-espaços formativos diferentes, é entendida como um potencial para a formação dos educadores do campo, propiciando uma relação teórico-prática em todo esse processo, também a compreende a partir do viés da “politização” dessa alternância, onde as experiências da Educação do Campo acabam por construir uma nova forma de trabalho com essa forma de organização dos tempos/espaços de formação. Já na segunda concepção, a alternância apresenta “limites pedagógicos”, sendo compreendida como uma forma prática de oferta da Educação do Campo no sentido de viabilizar a formação dos camponeses sem precisar retirá-los de seus espaços de vida. Para o

professor, a alternância interrompe um tempo de reflexão necessário, isto porque durante o Tempo-Universidade, os estudantes estão imersos nas aulas presenciais durante os dois turnos. Outro aspecto mencionado que merece destaque são as condições econômicas dos estudantes, demonstrando que, para que a alternância possa de fato viabilizar a formação dos sujeitos do campo, é fundamental a existência do recurso de deslocamento. Além dessas concepções explicitadas, deve-se destacar o seguinte depoimento a respeito da Alternância:

A alternância, a partir dos princípios da Licenciatura em Educação do Campo, ela precisaria articular esta unidade teoria e prática não somente como aplicação dos conhecimentos na prática, mas uma compreensão dos fenômenos da realidade em sua complexidade e em suas múltiplas relações numa perspectiva de incidir nessa realidade para transformá-la, o que não é possível fazer fora da luta política. Então desse modo, a alternância precisaria acontecer numa articulação com as atividades concretas, das atividades produtivas, no nosso caso, as atividades pensando mais na Ciências Agrárias, as questões ligadas à atividade produtiva, agrária, de base agroecológica, atividade educativa. Mas, como é que nós decidimos, nessas atividades, ao mesmo tempo em que nos articulamos com a luta política, práxis política em torno das contradições que estão postas tanto relacionado à produção no campo como à educação no campo? Então nesse sentido a alternância precisaria estabelecer um vínculo maior com as lutas sociais e as organizações, não somente com as atividades, não poderia ser só uma articulação entre as atividades de educação, das teorias da educação com as práticas da educação, mas teria que estar articulado também com as lutas em torno da educação, em torno do campo. Então penso que aqui é um limite que está colocado na nossa realidade pelo distanciamento que nós temos na prática e pela própria institucionalização da Educação do campo em relação aos movimentos sociais e suas lutas, então isso acaba de certo modo limitando a própria perspectiva da alternância como práxis. (PROF. FELIPE).

Isto é, a qualificação da Alternância, que parece preocupar muitos professores, está na sua politização, por meio de sua vinculação com as atividades produtivas e com as lutas camponesas. Nesse mesmo depoimento, vemos que a institucionalização da Educação do Campo é percebida como um desafio para essa qualificação da alternância, pois provoca um distanciamento dos processos formativos dos educadores do campo à organicidade desses territórios. Porém, se a institucionalidade é um ganho para as comunidades camponesas, ela não pode significar, por outro lado, uma ruptura com o que é constitutivo dessas comunidades, pois se assim for, o que encontramos é outra política de educação rural.

Essas reflexões realizadas pelos professores precisam ser consideradas quando se trata de construir a alternância nas experiências de formação de educadores do campo, no sentido de que ela possa se constituir num instrumento de formação que de fato permita a vinculação da Licenciatura à realidade camponesa e às escolas do campo. A proposta não se restringe à alternância entre o espaço-tempo em que esse estudante se encontra durante a sua formação sem uma intencionalidade pedagógica, deve haver articulação entre esses espaços que permita continuidade e aprofundamento dos estudos realizados em um e outro tempo, e essa articulação é oferecida pela relação com o trabalho e a luta no campo. Ademais, a reflexão e

prática no tempo-universidade deve dar sustentação às práticas e mais reflexões possibilitadas no tempo-comunidade, que por sua vez sustentam e redimensionam o tempo-universidade que se segue.

Para além dos desafios verificados e em que pese a falta de recursos e as diferenças entre as concepções dos docentes a seu respeito, a organização por alternância no curso tem permitido vivências positivas na formação dos educadores do campo. Muitos professores relataram que a organização por alternância tem sido um potencializador de práticas de interdisciplinaridade, bem como os princípios formativos do curso elencados no PPP, que por sua vez é fundamental para a materialização da organização por área de conhecimento.

Então, interdisciplinaridade, a todo instante a gente tá tendo oportunidade... a gente tá sendo interdisciplinar, só que às vezes alguns professores não se percebem, mas eu creio que lá no nosso curso já tem ocorrido diversas experiências nesse sentido, de professores que trabalham juntos, e atividades que se passa para os alunos principalmente no tempo comunidade. O aluno vai fazer uma atividade lá no tempo comunidade, “olha, mas essa atividade ela pode ser utilizada na minha disciplina, mas também na de outro professor”. Uma única atividade envolve conteúdos de disciplinas diferentes e os professores podem avaliar de formas diferentes. Então eu já vejo em Bacabal vários exemplos, várias experiências nesse sentido. (PROF. PEDRO).

A partir do nosso trabalho enquanto docente, oportunizado pelo tempo comunidade, a gente consegue dialogar mesmo que não indo até as comunidades devido a problemas financeiros, enfim, a ida na comunidade tem sido para gente um grande obstáculo, mas esse tempo comunidade a gente tem utilizado para nos aproximar dessa cultura e saber, a partir dos seminários que a gente coloca para os alunos apresentarem, a partir de fotografias, entrevistas, gravações. Então eu, particularmente, em algumas disciplinas, não são todas que a gente consegue fazer isso, tem umas que a gente consegue aproximar mais, por exemplo com geometria, que a gente tem uma possibilidade de articular mais com as medições no campo, então a gente consegue fazer um trabalho mais próximo. (PROF. JOÃO).

O memorial como instrumento que eu utilizei [...] que foi muito bacana; ter espaço da escrita relacionando a vida individual do aluno no primeiro momento, depois da sua vida em comunidade, as relações com a escola com a comunidade... Então, esse instrumento que, inclusive, a gente tá tentando torná-lo, vou usar o termo institucional, mas que seja um recurso mais utilizado no curso, que é o Memorial do aluno, do discente, fazendo assim a história de vida em diálogo com as disciplinas, histórias de si, histórias com outro, com o movimento, com a comunidade como uma forma de expressão e tem sido um instrumento muito rico. [...] E aí foi muito interessante você perceber esse processo de escrita dos alunos, que a gente não só conhece melhor eles, como algumas dificuldades, anseios, trajetórias de vida. Então acho que se relaciona muito com as nossas disciplinas de fundamentos, sociologia, filosofia, psicologia, tanto a básica como a de Educação. E nós temos também, temos utilizado aí, no caso eu, com a disciplina de metodologia de educação popular, eu tinha pensado uma coisa para ela no formato presencial, mas o formato remoto desafiou a pensar outros recursos, então assim, ano passado a gente ainda tava aprendendo a lidar com as tecnologias, então aí eu tive que trabalhar mais com vídeos, com debate sobre esses vídeos nas plataformas para que eles pudessem assistir, comentar, escrever sobre perguntas, enfim. Então, o trabalho em si do Tempo-Comunidade, eu incentivei eles a fazer entrevistas com militantes de movimentos sociais, educadores populares para que eles pudessem conhecer mais essa realidade. E agora eu tenho conversado com eles no sentido da gente tentar produzir algum conteúdo digital. Eu acho que usar também essas tecnologias como forma de registro de saberes e fazeres do campo na educação popular, então, produzir algo que possa ser útil para uma instituição, para sua comunidade, seja um informativo, seja réplica de uma história, mas que pudesse

circular como conteúdo formativo no campo aí da educação popular, já que essas tecnologias estão sendo tão usadas, mas que a gente demora às vezes para se apropriar a nosso favor. A questão da transformação, que ela seja conteúdo informativo para sucumbir também esse mar de *fake news* que as pessoas estão aí tendo acesso. Então a gente precisa produzir também algo que seja útil, que seja formativo.

Então, o trabalho deles de tempo comunidade busca fazer esse diálogo, para que eles tenham essa relação mais clara, ou pelo menos perceba, que a gente intenciona que isso aconteça nessa relação teoria-prática numa perspectiva mais crítica, que a gente busca isso também individualmente, não só em parceria com colegas, mas quando isso não é possível estamos – pelo menos eu me preocupo – em fazer isso cotidianamente na minha disciplina. (PROFA. LAURA).

Nessas falas, apreendemos como a organização por alternância onde o tempo-comunidade também se constitui num espaço-tempo profícuo de formação do educador do campo, tem oportunizado uma ação político-pedagógica mais fincada na realidade camponesa, com território e culturas próprios e pelos conflitos e lutas que lhe são constitutivos.

A própria proposta de formação por área defendida na proposição inicial das Licenciaturas requer uma atividade docente que seja interdisciplinar e integrada, isto é, onde haja uma ação colaborativa e dialogada entre os conhecimentos dos componentes curriculares e objeto de estudo da Licenciatura, que é a escola do campo. Para Frigotto (2011, p. 36):

A necessidade da interdisciplinaridade na produção do conhecimento funda-se no caráter dialético da realidade social que é, ao mesmo tempo, una e diversa e na natureza intersubjetiva de sua apreensão. O caráter uno e diverso da realidade social nos impõe distinguir os limites reais dos sujeitos que investigam os limites do objeto investigado. Delimitar um objeto para investigação não é fragmentá-lo, ou limitá-lo arbitrariamente. Ou seja, se o processo nos impõe a delimitação de determinado problema, isto não significa que tenhamos que abandonar as múltiplas determinações que o constituem.

Obviamente, para que o trabalho docente da LEDOC possa se constituir a partir da interdisciplinaridade, é necessário que a organização do trabalho docente esteja orientada para esse propósito. Segundo os professores que participaram desta pesquisa, a organização do trabalho pedagógico tem consistido na realização de semanas pedagógicas ao início das atividades, e a estratégia de organização por área, onde os professores podem apresentar propostas de ação integrada e interdisciplinar, entretanto essa organização tem apresentado seus limites, pois acaba possibilitando apenas a aproximação dos professores das mesmas áreas de conhecimento, enquanto os isola das outras áreas, dificultando o debate e uma articulação mais geral do curso. Além disso, esse tipo de organização pode ser também pouco produtiva do ponto de vista de propiciar essa integração entre os componentes curriculares, conforme expõe este professor:

Olha, a gente já tentou algumas vezes reunir por áreas. Então a área de educação separado da área de Ciências da Natureza e Matemática, separado da área de Ciências Agrárias, só que é uma reunião que não surte fruto nenhum, porque as pessoas não se

organizam para discutir um currículo, uma proposta de ementa de uma disciplina que seja interdisciplinar. (PROF. JOÃO).

Isto porque, a interdisciplinaridade não acontece somente a partir de uma reorganização meramente didática, não basta organizar o trabalho em equipe se as determinações sócio-históricas do objeto de estudo não estiverem sendo evidenciadas (JANTSCH; BIANCHETTI, 2011). Além disso:

A interdisciplinaridade da ‘parceria’, ao contrário do que supõem os que se orientam pela filosofia do sujeito, não abarca, ordena e totaliza a realidade supostamente confusa do mundo científico. Ou seja, a fórmula simples do somatório de individualidades ou de ‘sujeitos’ pensantes (indivíduos) – que não apreende a complexidade do problema/objeto – não é milagrosa nem redentora. (JANTSCH; BIANCHETTI, 2011, p. 21).

Entende-se que é preciso avançar do ponto de vista da organização do trabalho docente que estabeleça uma ação político-pedagógica mais integrada e interdisciplinar. Trata-se de uma proposta de organização do trabalho pedagógico e do conhecimento científico inovadora, e por isso mesmo a interdisciplinaridade esbarra na questão da formação desses educadores que não ocorreu nessa perspectiva (RODRIGUES, 2011).

Portanto, diferentes serão as concepções de interdisciplinaridade presentes na LEDOC na UFMA, tanto as que a associam a apenas um modo de organização do trabalho pedagógico, uma metodologia, como as que compreendem que a interdisciplinaridade interessa pela possibilidade de apreensão do aspecto dialético da produção do conhecimento. Para a Profa. Laura:

Então assim, algumas experiências que a gente tem são mais individuais aí: eu e professor x, que nós temos mais aproximação, a gente busca fazer maior diálogo, mas eu penso também que a interdisciplinaridade não tá somente nesse jogo da prática, ela está relacionada também ao meu conhecimento sobre a vida, as outras coisas, enfim. Então assim, individualmente eu também faço a interdisciplinaridade quando eu coloco o meu conteúdo da disciplina em relação com outros saberes, seja saberes teóricos, disciplinares, seja saberes também do mundo, da vida, da prática, da política, do fazer cotidiano. A interdisciplinaridade ela tá para além disso. Então nas disciplinas eu tento buscar um pouco isso, principalmente as disciplinas que eu ministrei mais inicialmente, as de fundamentos: filosofia, sociologia, psicologia [...]. Não adianta você falar dos saberes teóricos sendo que você não coloca a relação deles com o que está acontecendo.

No entanto, mesmo que a interdisciplinaridade não se limite aos planejamentos coletivos, ela não pode prescindir dela. E nas falas dos professores entrevistados, fica evidenciado que há uma dificuldade na equipe docente em realizar um trabalho coletivo, pois falta diálogo da equipe entre si e com os discentes do curso para a sistematização de um trabalho pedagógico mais interdisciplinar e integrado. A organização do trabalho pedagógico precisa estar baseada em relações de igualdade entre os diferentes docentes e entre os discentes, onde

coletivamente são selecionados os conhecimentos, as formas de aplicação, as atividades e as formas de avaliação do trabalho conjunto. O trabalho interdisciplinar nos remete ao reconhecimento da autonomia do ser dos educandos e da disponibilidade para o diálogo de que nos fala Freire (1996, p. 136), onde:

Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto de reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente. A razão ética da abertura, seu fundamento político, sua referência pedagógica; a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo. A experiência da abertura como experiência fundante do ser inacabado que terminou por se saber inacabado. Seria impossível, saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicação, de respostas as múltiplas perguntas.

Apesar dos obstáculos para um trabalho interdisciplinar, a Licenciatura em Educação do Campo também está permeada de aspectos que podem promovê-la. Isto está evidenciado na proposta de formação por área, mas não só. Como vimos, a organização por alternância também possui a potencialidade de desenvolver esta interdisciplinaridade, pois as vivências dos estudantes em sua comunidade e nas escolas do campo durante o tempo-comunidade podem enriquecer, e ao mesmo tempo, serem enriquecidas pela abordagem interdisciplinar dos conhecimentos teórico-científicos, tendo o trabalho como princípio educativo.

Outro aspecto que se deve destacar aqui é a existência dos projetos PIBID, PET e Residência Pedagógica, que tem se constituído como meio de integração entre pesquisa, conhecimentos teórico-científicos e o trabalho educativo nas escolas do campo. No entanto, o modo como essa integração acontece também dependerá das concepções neles imbrincadas. Assim, as práticas desenvolvidas nesses projetos tanto podem atender a uma epistemologia da prática, como podem servir também para materializar princípios da educação do campo expostos no PPP. De todo modo, eles têm permitido a inserção de diversos estudantes do curso em práticas de pesquisa e extensão e evidenciado a escola do campo e a organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo como objeto de estudo da LEDOC. Sobre sua experiência no Residência Pedagógica, o Prof. Felipe acrescenta:

Então, o Residência Pedagógica nos dá uma possibilidade de provocar a escola, experimentar processos, arranjos, vivências, levar essa reflexão para as escolas, mas ao mesmo tempo provocar experiências concretas nessa direção, que ajuda tanto a repensar a escola como nos ajuda no ponto de vista da Licenciatura em Educação do Campo a pensar sobre estes problemas, que eles não estão equacionados. Então penso que a residência pedagógica, para a Licenciatura em Educação do Campo, tem ajudado, tem sido um importante laboratório nessa direção, tanto de repensar o curso como ajudar a repensar a escola, e se repensar uma dinâmica que envolve a teoria e a prática. E a gente consegue estar com um número significativo, nós estamos com oito bolsistas na escola, envolvendo um professor da escola no processo e mobilizando os

outros professores. Então ela nos dá uma condição interessante de inserção na escola e de intervenção.

Para além das possibilidades que esses projetos trazem para a LEDOC, os professores também relataram algumas dificuldades e especificidades da execução desses projetos na Educação do Campo, que de certo modo, também estão relacionados ao lugar de esquecimento colocado ao campo nas ações do Estado. São relatadas as distâncias das comunidades umas das outras e a falta de recursos para um acompanhamento mais sistemático nesses locais, as dificuldades de acesso, dificuldades de divulgação dos editais dos projetos, de modo que muitas escolas ficam impedidas de participar pela falta de acesso à essa informação.

[...] a grande dificuldade é essa, o baixo valor da bolsa dos alunos principalmente, e os poucos recursos de deslocamento, porque a gente também não vai gastar muito do nosso dinheiro para fazer um deslocamento para as escolas que em algumas experiências é muito longe da universidade. O que é diferente realizar um PIBID aqui em São Luís que as escolas estão bem ali em outro bairro, na educação do campo, em Bacabal, é diferente vai para um outro município a 800 km de distância então conhecer essa realidade é o principal elemento para se construir um projeto de iniciação à docência. (PROF. JOÃO).

Para contornar essas dificuldades, verificamos, entre os projetos analisados, que um deles, por exemplo, não foi desenvolvido em escolas situadas no campo, embora venham de um curso que se propõe a formar educadores para atuação nas escolas do campo, tendo sido executado em duas escolas da rede pública estadual em Bacabal e Satubinha, localizadas nas sedes dos municípios, ou seja, na região urbanizada. No projeto essa escolha é justificada pela existência de muitos estudantes que residem em área rural nessas escolas: “As escolas da rede pública de educação situadas nos dois primeiros municípios citados, estão localizadas na sede do município, contudo, apesar de situadas em zona urbana recebem um expressivo quantitativo de alunos da zona rural.” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2018, p. 4).

Porém, apesar de muitos municípios maranhenses serem massivamente rurais, a política de concentrar as escolas nas suas sedes demandando que os estudantes, por vezes, percorram enormes distâncias todos os dias para irem à escola, ou mesmo saiam dessas comunidades para estudar, tem sido alvo de problematização do movimento que busca o fortalecimento da educação do campo no campo. Assim, não parece coerente que os projetos desenvolvidos na LEDOC encontrem essa saída para serem desenvolvidos.

Mesmo com esses limites que vão de problemas estruturais e financeiros às concepções implicadas na equipe docente, esses projetos tem o potencial de proporcionar maior vínculo entre a LEDOC com os CEFFAs e demais escolas do campo, viabilizar pesquisas sobre os sistemas educacionais na zona rural maranhense, além de desenvolver o trabalho como

princípio educativo na formação dos discentes do curso, e intervir nessas escolas a partir de um referencial de trabalho docente multidisciplinar e posicionado nos interesses da população camponesas.

E, ao se debruçar sobre a escola de educação básica do campo por meio dos projetos, dos estágios, as pesquisas desenvolvidas nesses projetos tem o potencial de sistematizar e construir novas políticas públicas para a educação básica do campo que de fato considerem a realidade e as necessidades das comunidades camponesas maranhenses, promovendo ações que corroborem para a transformação da escola.

[...] no momento que essa formação se propõe a formar professores por área de conhecimento, então, essa formação, pra ela se materializar no âmbito do processo formativo requer que os professores também estabeleçam diálogos sobre a formação, sobre aquilo que está sendo ministrado e, conseqüentemente, essa formação, ela também está formando professores pra um lugar que ainda não existe, porque a escola é disciplinar, a gente não conseguiu ainda alterar essa concepção, essa lógica que permeia as escolas, e, conseqüentemente, isso é um duplo desafio, é um duplo desafio pra quem está fazendo essa formação. [...] por exemplo, quem tá saindo hoje nas Ciências da Natureza e Matemática, como é que a gente vai encontrar a escola? Com horário de física, o horário de matemática, o horário de química, da biologia, né? Só que aí a grande questão é: qual o lugar do campo nessa formação? Porque por exemplo, na matemática, naquela comunidade, aquelas pessoas que trabalham com a pesca, que trabalham com o extrativismo, será que nesse trabalho não tem nenhum conhecimento da matemática, da física, da química, da biologia que possa justamente contribuir para que esse aluno consiga avançar na sua percepção acerca do que ele tem de conhecimento daquela vivência ampliando as suas capacidades superiores, como é o que Vigotski coloca? Então, geralmente, o que acontece? É mais fácil trabalhar com aquilo que já está prescrito, com aquilo que a ciência já trabalhou, já construiu, e aí, claro, a gente não tem nada contra aos conhecimentos produzidos pela humanidade, mas eles só terão sentido a partir do momento que eles têm uma utilidade - não gosto de usar essa palavra, mas não está me vindo outra aqui - o momento em que esses conhecimentos podem contribuir para a elevação do pensamento que eu tenho da realidade, então esse é o papel. Então eu acho que essa pergunta tua, ela é um desafio tanto no que diz respeito a qual o lugar da educação do campo, da licenciatura nas políticas públicas, mas também qual é o lugar delas na construção do conhecimento, de que forma.. com esse desafio de formar professores com uma concepção diferenciada, com um trabalho pedagógico diferenciado, de que maneira que a gente tem avançado com relação a esse diálogo com as áreas do conhecimento, então eu acho que esse é um desafio que está posto e aí pra gente não é fácil porque a gente foi formado justamente pelas caixinhas, e essas caixinhas, em geral, o ideal é que elas não dialoguem porque daí quando você dialoga e percebe as relações, é muito perigoso para o Estado, porque aí você começa a perceber que as coisas não estão isoladas, elas têm relações, então formar o estudante com a capacidade de estabelecer relações é também, eu diria, que é até um ato subversivo no contexto que a gente vive no momento. (PROFA. DANDARA).

Assim, a Licenciatura em Educação do Campo tem um potencial de provocar o modelo curricular das escolas de educação básica baseado numa oferta disciplinar, que em nada corresponde nem as condições materiais das escolas do campo, caracterizadas muitas vezes por turmas multisseriadas e pela unidocência, nem a uma abordagem de ensino-aprendizagem que

considere a complexidade dos conhecimentos trabalhados em suas relações na problematização e superação dos desafios da vida no campo.

Outra estratégia que procura se orientar nos princípios formativos do curso tem sido provocar discussões para orientar a organização pedagógica do curso através de temas geradores, e inscrever essa prática no novo PPP que vem sendo reformulado no curso, agora chamado Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de acordo com as novas normativas educacionais.

E aí eu penso que a nossa busca, principalmente ao discutir as práticas pedagógicas no curso, é que a gente tente ampliar para esses diálogos, para essa interdisciplinaridade, principalmente quando a gente propõe que em alguns semestres, um período, um ano, por exemplo, a gente tenha um tema gerador que mobilize os trabalhos e as discussões nas disciplinas, portanto, as práticas pedagógicas também. Então a gente tem movimentado nessa discussão que eu acho que, se ela for implementada, se houver essa aceitabilidade, nós vamos começar a construir esse diálogo maior, interdisciplinar entre as disciplinas, entre os professores, porque a gente vai ter um tema gerador que nos mobiliza. Claro que nem tudo vai estar fechado nele, mas a gente pode tentar construir essa possibilidade, e é algo a que a gente já tem discutido há muito tempo, a gente ter temas geradores que mobilizem o semestre ou ano, para que a gente busque fazer mais esse diálogo, essa interdisciplinaridade, diálogo tanto entre os professores como também entre as disciplinas. (PROFA. LAURA).

Esse trabalho com temas geradores ancora-se tanto nas teorizações de Paulo Freire sobre uma alfabetização que parte da leitura de mundo para a leitura da palavra, como também em uma pedagogia socialista, onde a organização do trabalho pedagógico deve ter como centralidade o trabalho socialmente necessário.

É nesse sentido que a Licenciatura em Educação do Campo, como política e prática na formação de educadores do campo, está repleta de potenciais para a debate progressista na educação como um todo. Trata-se de uma experiência contra-hegemônica tanto do ponto de vista da construção de políticas públicas, como também da forma e conteúdo da sua formação. Nessa perspectiva, a formação defendida está ancorada em práticas que rompam com o dualismo educacional, útil para a alienação dos trabalhadores do controle do processo produtivo. Ao contrário, o que está preconizado na Licenciatura é uma formação omnilateral, ou seja, que integre todos os momentos do processo produtivo, desde a sua concepção até a sua realização, e da realização para novas concepções, em um movimento dialético, teórico-prático.

Por mais que entre os docentes da LEDOC na UFMA não haja consenso sobre essas concepções e práticas na formação dos educadores, vale dizer que a história e as matrizes político-pedagógicas da Licenciatura tem servido como orientador das disputas empreendidas em torno da formação operacionalizada. Também são essas matrizes que vem sustentando a resistência dos docentes na LEDOC que entendem o projeto de campo e sociedade subjacentes

a formação de educadores do campo neste curso. Além do mais, como nos orienta Caldart (2015, p. 119):

E há aqui um pressuposto desdobrado que se relaciona ao papel das contradições nesse processo. Temos arraigada uma visão de que as contradições são o lado negativo da realidade e precisam ser eliminadas. Contradição significa a existência de polos em confronto em uma mesma realidade. São o que de mais precioso existe quando se pretende um movimento de transformação desta realidade. A estagnação e a linearidade representam um retrocesso muito maior do que as tensões, os conflitos, as posições em confronto. Então precisamos aprender a ‘gostar’ das contradições e não temê-las. Por isso a importância de construir coletivamente um método capaz de apreender as contradições em cada realidade concreta, identificando qual o polo que traz o germe de futuro e que precisa ser potencializado na solução do problema a que cada contradição se refere.

No entanto, as contradições em torno das disputas por essa proposta formativa só podem ser agudizadas através de sua articulação com as comunidades camponesas e com as reais necessidades dos educadores do campo. Para isto, o campo deve estar presente nos planejamentos, processos decisórios, atividades acadêmicas e avaliações do curso. Do contrário, corre-se o risco de que essa experiência se constitua em mais uma ação dirigida aos camponeses, pressupondo uma superioridade e/ou abstração do saber técnico-acadêmico, como se ele não partisse justamente da concretude da vida acontecendo.

O desafio que se coloca a Licenciatura em Educação do Campo é o de colocar em movimento processos formativos que contribuam, de fato, para a materialização dos princípios postos e defendidos no PPP do curso – a superação histórica da dicotomia entre teoria e prática, provocando diálogo entre cultura popular e sistematizada, impulsionando a organização e autogestão dos estudantes, e tornando esses processos cada vez mais orgânicos aos interesses camponeses: suas atividades produtivas, suas lutas por direitos e políticas públicas, pela constituição de uma identidade centrada no campo que gerem autoestima, confiança e solidariedade, e a consciência de que é possível viver no campo com dignidade; e que sobretudo, o campo segue sendo espaço fundamental para a vida humana e para o funcionamento da sociedade, pois é o lugar da produção de alimentos, da preservação dos rios e florestas, e além disso, de culturas que nos atravessam e que também são constitutivas da própria identidade brasileira: foi no campo que nasceu o baião, o forró, xaxado, tambor de crioula, bumba-meu-boi, o campo é cenário e inspiração do cinema novo, um dos maiores representantes do cinema nacional, vem do campo a literatura de cordel, o repente, a xilogravura, isto só para citar algumas contribuições. Portanto, o discurso de que o campo é lugar de atraso, da não cultura, da passividade vale somente para uma classe que vive e quer continuar a viver da exploração do campo, de seus recursos naturais e de sua gente.

A Licenciatura em Educação do Campo pode ser mencionada como mais uma contribuição do campo para a sociedade brasileira, pois sua proposta formativa que busca romper com tradicionalismos e conservadorismos no âmbito educacional, e se coloca como parte da construção de um projeto societário, pode inspirar tendências e práticas contra-hegemônicas também nos territórios urbanos, contribuindo para a ampla defesa da educação pública centrada nos parâmetros da classe trabalhadora brasileira como um todo.

5 CONCLUSÃO

As políticas públicas, definidas como ação do Estado (HOLFING, 2001), não estão restritas aos seus demandantes, seus formuladores, seu público ou seu recorte temporal e espacial. A formulação e implementação das políticas públicas se dão em um conjunto complexo e contraditório de relações com um contexto territorial, cultural, sócio-histórico e econômico.

Se focarmos na política de educação do campo isto se complexifica já que estamos tratando de uma política que nasce na dinâmica da luta por reforma agrária e é pautada e formulada – ainda que implicadas as negociações e adequações – pelo movimento da educação do campo. Isto quer dizer que seus “beneficiários”, os sujeitos do campo, são também, em boa medida, seus propositores. Por isso, ao se institucionalizar a Licenciatura em Educação do Campo e delegar aos institutos públicos superiores de educação a sua implementação, seria acertado evidenciar esses mesmos sujeitos também como seus condutores. Se é o movimento da educação do campo que a pensou e, conseqüentemente, conhece os seus objetivos e se engaja para cumpri-los, caberia a essas instituições criar mecanismos que assegurassem a participação desse movimento em toda a implementação da política. Entretanto, observamos que, nos mecanismos de manutenção da ordem dominante presentes no Estado, o que impera são diversos impedimentos e desafios para que os movimentos sociais possam ter controle sobre essas políticas.

Arretche (2001) nos alerta para a necessidade de realizamos avaliações de políticas menos ingênuas. Quanto mais complexa a política, como tem sido a política de formação de educadores do campo, maiores serão as variedades de concepções, comportamentos e interesses investidos em sua implementação e, portanto, as tendências a não-convergências. As instituições públicas condensam as contradições que são próprias da sociedade de classes em que estão inseridas de modo que seus sujeitos podem operar até mesmo em sentido contrário ao que está preconizado pela ideia original contida na política, e isto é um dado que independe da vontade ou da competência dos formuladores e implementadores.

É sabido que da formulação até o momento de implementação, a política, certamente sofrerá modificações. Assim, a forma como determinada política se desenvolve depende dos sujeitos que estão encarregados de fazer a política acontecer, do grau de adesão que terão às concepções e objetivos embutidos no projeto pensado; mas depende também das mudanças nas conjunturas, prioridades dos governos, e mesmo dos movimentos sociais. Em suma, da correlação de forças que se desenrola em determinado recorte temporal e espacial

onde a política se desenvolve. Lembremos que o Estado estabelece um jogo variável de compromissos provisórios entre o bloco do poder e as classes dominadas (POULANTZAS, 2015). Assim, a implementação se dá em um campo de incertezas (ARRETCHE, 2001), e todo o processo das políticas públicas ocorre em um movimento social maior que lhe confere sentido.

No caso da Licenciatura em Educação do Campo, verificamos que há uma contradição fundamental entre o projeto pensado e instituído através do Projeto Político-Pedagógico e a implementação do curso que se estende desde o processo de institucionalização até os dias atuais. Obviamente, como dissemos acima, não esperamos que a execução se dê tal qual estabelecido em projeto, isto seria impossível pelas razões já mencionadas, entretanto o que ocorre na LEDOC se configura em um distanciamento do Projeto que ameaça destituí-la de sua motivação original, de seu sentido de ser.

São múltiplas as determinações que provocam esse distanciamento entre o projeto e a execução. A primeira delas pode ser sintetizada com a histórica presença do latifúndio no campo maranhense, reconfigurado como agronegócio na atualidade, que historicamente contribuiu para a marginalização desse espaço, acirramento da desigualdade e da pobreza entre a população e a formação de um imaginário social do campo como um espaço a ser superado. Desse cenário, resultam os poucos investimentos em políticas públicas que resultem em melhores condições de vida para a população do campo de modo que, quando, através da luta, ocorrem avanços como é exemplo a LEDOC, estas recebem pouca atenção e recursos insuficientes para se materializarem de modo a viabilizar um atendimento de qualidade para o público a que se destina.

Quando essa política é implementada na Universidade Federal do Maranhão, é possível identificar a usual negligência própria do Estado para com as populações do campo: faltam recursos para a operacionalização da Alternância, as condições estruturais, inicialmente, eram precárias e insuficientes, e lutar pela sua melhoria segue como uma pauta permanente do curso, pois ainda não há uma estrutura que dê conta de, plenamente, atender às exigências da formação dos educadores do campo. Também é possível identificar o imaginário social que predomina sobre o campo quando, entre os sujeitos da Administração Central, de campus, ou mesmo do próprio curso, a LEDOC é entendida como “extraterrestre”. Ora, um extraterrestre, no seu sentido comum, é algo de outro mundo, um estranho que pertence a outro lugar, mas não este. Isto é, os camponeses não deveriam estar na Universidade, ou poderia até se admiti-los – como se tem feito – mas desde que se sangrem, que se descaracterizem, que abram mão de seus referenciais e de seus territórios. Assim, essa concepção aliada ao burocratismo próprio da Universidade e as características clientelistas das suas relações institucionais emperram o

reconhecimento da especificidade do curso em seu sistema, em suas atividades formativas e em sua estrutura como um todo, ocasionando uma espécie de adequação do curso às prerrogativas da Universidade que não correspondem as práticas vivenciadas no curso.

A institucionalização da LEDOC a tensiona para a admissão de um modo de organização que não necessariamente considere a sua proposição inicial de organização e de conteúdo formativo. Há dificuldades na relação entre a gestão da LEDOC na burocracia institucional, especialmente dadas ao fato de que os demais sujeitos da Universidade têm dificuldades na compreensão do formato e proposta da política. Dessa incompreensão decorrem desafios estruturais, técnicos e operacionais para a operacionalização da LEDOC segundo seus princípios formativos.

E aqui se desenrola um terceiro desafio verificado que é o significativo desalinhamento entre os docentes do curso. Há divergentes e excludentes concepções a respeito de educação, escola, campo, formação de educadores do campo, e sobre as práticas próprias dessa formação. Não há atividade articulada e a possibilidade de diálogo parece estar truncada por essas divergências de concepções e trajetórias, havendo uma tensão entre o corpo docente do curso. Disso decorrem disputas internas entre os docentes que atrofiam e dificultam mobilizações mais gerais, que demandariam alinhamento entre a equipe em torno do curso e sua institucionalização na Universidade de acordo com seus princípios. Há uma compreensão entre a equipe docente de que o curso é quem deve se adaptar as normativas já existentes, em vez de provocar as instâncias na Universidade para atender as especificidades do curso.

Finalmente, outro desafio identificado se refere ao afastamento dos movimentos sociais do campo das atividades formativas do curso, da sua condução e gestão. A institucionalização da LEDOC tem implicado no afastamento dos movimentos sociais do campo, os propositores da política de formação de educadores do campo, da condução do curso. Este é um sério risco que implica na própria descaracterização desses cursos como cursos de Educação do Campo pensada pelo tripé campo- política pública – educação, pois retira o campo, o sentido da política, de sua operacionalização. Desse modo, essas políticas podem se tornar mais uma entre tantas políticas diretivas, assistencialistas e com um caráter mais aproximado ao de educação rural.

Vale dizer que todas essas determinações não estão desarticuladas, mas se desenrolam umas nas outras, pois o cada vez mais intenso avanço do agronegócio no campo que expropria os camponeses de seus espaços e condena a juventude camponesa ou para as cidades ou para venderem a força de trabalho nos grandes empreendimentos capitalistas provoca a reafirmação dessas concepções expostas, além de provocar a desorganização e

desarticulação da juventude camponesa, que progressivamente tem se afastado de sua identidade camponesa e dos movimentos sociais do campo.

Estes são os desafios colocados para enfrentamento na LEDOC/UFMA. Sabemos que essa política se insere em um projeto amplo de transformação social, mas temos clareza de que essas transformações não procedem, nem se limitam a iniciativas focalizadas no terreno restrito das políticas públicas operacionalizadas num espaço homogeneizado pelo capital como é o Estado. Entretanto, é preciso partir das condições existentes para movimentar os processos de transformação que objetivamos.

No caso da LEDOC, movimentar uma formação ancorada nos interesses dos sujeitos do campo, que por ser engajada socialmente auxilie na emancipação dessas comunidades, incentivando na conquista de outras políticas públicas, que por sua vez, possam progressivamente contribuir com a melhoria desse espaço, de modo que não se imponha mais a dura necessidade de que esses sujeitos precisem deixar sua casa, suas famílias, seu território para terem “perspectiva de vida”.

Entretanto, compreendendo que a especificidade do curso não diz respeito a um componente senão a todo o seu conjunto e o projeto de campo subjacente a ele, podemos avançar nas diversas possibilidades que a LEDOC/UFMA carrega. Entre elas, a democratização da Universidade a partir do ingresso dos camponeses, quilombolas, ribeirinhos, indígenas em um curso que não é só *para* eles, mas *deles*, centrado em seus modos de vida, isso está definido inclusive nas normativas que regem a sua implementação, seja na Política Nacional de Educação do Campo seja no PPP do curso. Faço esse destaque porque nas concepções burguesas há um apego aos documentos e normas, portanto a norma prescreve essa identificação e faz referência ao protagonismo da população do campo, embora não especifique os meios por onde esse protagonismo se consolide na sua implementação, o que é outro demonstrativo do seu caráter contraditório.

O projeto neoliberal dominante aposta no desmanche da Universidade pública e na sua subserviência diante dos interesses privados, portanto, é através da inserção da população nesse espaço que a Universidade pode ser disputada como lugar que deve manter sua autonomia financeira, administrativa e didático-científica.

Através da atuação da LEDOC/UFMA é possível ainda movimentar políticas de formação de educadores que trabalhem uma outra proposta educativa, que supere o discurso do currículo generalista *versus* currículo prático, e associe teoria-prática em sua experiência formativa, e que tenha na autogestão o germen da formação de educadores capazes de pensar na transformação da escola.

A LEDOC/UFMA também já tem promovido pesquisas, experiências de estágio, de projetos de intervenção nas escolas do campo que podem colaborar na melhoria do sistema de educação básica no campo maranhense, e ajudar também a pensar políticas públicas de educação básica no campo que considerem as condições objetivas das comunidades camponesas.

Além disso, tem colaborado para formar diversos educadores e educadoras do campo habilitados para atuação nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e no processo de gestão e organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo, contribuindo gradativamente para que uma oferta da educação básica qualificada e referenciada no campo se amplie no Maranhão.

De todo modo, como nos coloca Caldart (2008), na atual correlação de forças, onde tanto o agronegócio quanto as políticas neoliberais sobre educação têm avançado com veemência na sociedade brasileira, o que nos importa é manter instalada a contradição. Há que se manter firmes os posicionamentos - na atuação política, profissional, afetiva e humana -, a respeito de concepções e projetos coletivos que tenham, na sua base, a transformação radical da sociedade, onde serão os trabalhadores do campo e da cidade juntos a conduzir o que se produz e como se produz. É tempo de acirramento da luta de classes e a Licenciatura em Educação do Campo foi uma conquista da classe trabalhadora do campo para instrumentalizá-la nessa luta.

REFERÊNCIAS

ABERS, Rebecca; BULOW, Marisa Von. Movimentos sociais na teoria e na prática: como estudar o ativismo através da fronteira entre Estado e sociedade? **Sociologias**, Porto Alegre, v. 13, n. 28, p. 52-84, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/vyJvNFtHTjZvHmJfVsN6tTQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 set. 2021.

ANJOS, Maura Pereira dos. Institucionalização da formação superior em educação do campo: materialização dos princípios na licenciatura. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 6, n. 2, p. 356-377, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6792>. Acesso em: 10 set. 2021.

ANJOS, Maura Pereira dos. **Institucionalização da licenciatura em educação do campo na UNIFESSPA: avanços e contradições**. 2020. 325 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2020.

ARRETCHE, Marta Tereza da Silva. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. *In*: BARREIRA, Cecília R. N.; CARVALHO, Maria do Carmo B. (org.). **Tendências e perspectivas na avaliação de política e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001.

ARROYO, Miguel Gonzales. A educação básica e o movimento social do campo. *In*: ARROYO, Miguel Gonzales; FERNANDES, B.M. (org.). **Por uma educação básica do campo**. 2. ed. Brasília, DF: Articulação Nacional por Uma Educação Básica do Campo, 1999.

ARROYO, Miguel. **Formação de educadores e educadoras do campo**. [S. l.], 2005. Mimeografado.

BARBOZA, Douglas Ribeiro; LIMA, Jacqueline Aline Botelho. Hegemonia couraçada de coerção: contribuições gramscianas na análise da relação Estado-Sociedade Civil. **Sociedade em Debates**, Pelotas, v. 19, n. 1, p. 27-60, 2013. Disponível em: <https://revistas.ucpel.edu.br/index.php/rsd/article/view/903>. Acesso em: 15 out. 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

BELTRAME, Sonia Aparecida Branco; SOUZA, Maria Antônia. Educação do Campo, Movimentos Sociais e Políticas Públicas. *In*: MOLINA, Monica Castagna (org.). **Educação do campo e pesquisa II: questões para reflexões**. Brasília, DF: MDA/MEC, 2010.

BOSCHETTI, Ivanete. Avaliação de políticas, programas e projetos sociais. *In*: SERVIÇO social: direitos sociais e competências profissionais. Brasília, DF: CFESS/ABEPSS, 2009. Disponível em: https://www.poderesocial.com.br/livro_para_download-servico-social-direitos-sociais-e-competencias-profissionais/. Acesso em: 10 ago. 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 10 abr. 2022.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - Pronera. **Diário Oficial da União**: seção 1, 5 nov. 2010a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em: 10 set. 2021.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 30 ago. 2012a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/12711.htm. Acesso em: 10 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Economia. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Sinopse do censo demográfico 2010**: Maranhão. Rio de Janeiro: IBGE, 2010b. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?dados=0&uf=21>. Acesso em: 10 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 5 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Comissão Constituída pela Portaria nº 126/2012. **Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012**. Brasília, DF: 2012c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12386-analise-expansao-universidade-federais-2003-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 9 abr. 2002. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_%201_de_3_de_abril_de_2002.pdf. Acesso em: 15 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CEP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**: seção 1, p. 46-49, Brasília, DF, 15 abr. 2020b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file#:~:text=Define%20as%20Diretrizes%20Curriculares%20Nacionais,Básica%20\(BNC-Formação\).&text=Resolução%20CNE%2FCP%202%2F2019,46-49](http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file#:~:text=Define%20as%20Diretrizes%20Curriculares%20Nacionais,Básica%20(BNC-Formação).&text=Resolução%20CNE%2FCP%202%2F2019,46-49). Acesso em: 15 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. E-Mec. **Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior Cadastro e-MEC**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo escolar**: microdados do Censo Escolar da Educação Básica. Brasília, DF: Inep, 2020b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar>. Acesso em: 25 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013. Institui o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da União**: seção 1, n. 24, 4 fev. 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13218-portaria-86-de-1-de-fevereiro-de-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação do campo**: diferenças mudando paradigmas. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secad, 2007. (Cadernos Secad, 2). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaocampo.pdf>. Acesso em: 10 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Edital de Convocação nº 09, de 29 de abril de 2009**. Convoca as Instituições Públicas de Educação Superior – IES públicas – para apresentarem projetos de Cursos de Licenciatura em Educação do Campo para a formação de professores da educação básica nas escolas situadas nas áreas rurais. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/edital_procampo_20092.pdf. Acesso em: 10 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Edital de Convocação nº 2, de 23 de abril de 2008**. Convoca as Instituições Públicas de Educação Superior – IES públicas – para apresentarem projetos de Cursos de Licenciatura em Educação do Campo para a formação de professores da educação básica nas escolas situadas nas áreas rurais. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/edital_procampo.pdf. Acesso em: 10 set. 2021.

BRASIL. 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 02/2012 - SESU/SETEC/SECADI/MEC, de 31 de agosto de 2012**. Chamada Pública para seleção de Instituições Federais de Educação Superior – IFES e de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, para criação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo, na modalidade presencial. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2012b. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/edital_%2002_31082012.pdf. Acesso em: 10 set. 2021.

CALDART, Roseli Salete *et al.* **Dicionário da educação do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. **Currículo Sem Fronteiras**, Braga, v. 3, n. 1, p. 60-81, 2003.

CALDART, Roseli Salete. Caminhos para transformação da escola. In: Caminhos para transformação da escola: organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo. In: CALDART, Roseli Salete (org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. In: MOLINA, Monica Castagna (org.). **Educação do campo e pesquisa II**: questões para reflexões. Brasília, DF: MDA/MEC, 2010.

CALDART, Roseli Salete. Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área. In: CALDART, Roseli Salete *et al.* (org.). **Caminhos para transformação da escola**: reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDART, Roseli Salete. Sobre educação do campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos. **Educação do campo**: campo, políticas públicas, educação. Brasília, DF: INCRA/MDA, 2008.

DAGNINO, Evelina. Construção democrática, neoliberalismo e participação: os dilemas da confluência perversa. **Revista Política e Sociedade**, Florianópolis, v. 3, n. 5, p. 139-164, out. 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/1983/1732>. Acesso em: 2 out. 2021.

DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

DINIZ, Diana C.; BARROS, Anderson H. C.; MACEDO, Marinalva S. Formação de professores para escolas do campo: licenciatura em educação do campo na Subprojeto do PIBID do Curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências Agrárias: Docência interdisciplinar em ciências agrárias e ciências da natureza integrada à realidade local. In: MOLINA, Mônica C.; HAGE, Salomão M. **Licenciaturas em educação do campo**: resultados da pesquisa sobre riscos e potencialidades de sua expansão. Florianópolis: LANTEC/CED/UFSC, 2019.

DINIZ, Diana C.; GEDHIN, Evandro. Educação superior do campo: reflexões e críticas da formação de professores no curso de Licenciatura em Educação do Campo Ciências da Natureza e Matemática na UFMA. **Revista Kiri-Kere**, São Mateus, v. 2, n. 4, p. 387-409, nov. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/kirikere/article/view/32050/22355>. Acesso em: 15 set. 2021.

DRAIBE, Sonia Miriam. Avaliação de implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas. In: BARREIRA, Cecília R. N.; CARVALHO, Maria do Carmo B. (org.). **Tendências e perspectivas na avaliação de política e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO. Notas para análise do momento atual da Educação do Campo. *In: SEMINÁRIO NACIONAL*, 2012, Brasília. **Notas** [...]. Brasília, DF: Fonec, 2012. Disponível em: https://fonec.org/wp-content/uploads/2021/04/NotasAnaliseMomentoAtualEdoC_FINAL_FINAL-2012.pdf. Acesso em: 24 ago. 2021.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília, DF: Liber livro, 2012. (Série Pesquisa).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudencio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. *In: JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio (org.)*. **Interdisciplinaridade**: para além da filosofia do sujeito. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GOHN, Maria da Glória. **Teoria dos Movimentos Sociais**: paradigmas clássicos e contemporâneos. 11. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**: Maquiavel: notas sobre o estado e a política. 10. ed. Edição e tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020. v. 3.

HAGE, Antônio Mufarrej *et al.* O direito à educação superior e a licenciatura em educação do campo no Pará: riscos e potencialidades de sua institucionalização. **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 40, n. 1, p. e37675, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/37675/21765>. Acesso em: 10 set. 2021.

HOVELER, Rejane Carolina. O conceito de aparelho privado de hegemonia e seus usos para a pesquisa histórica. **Práxis e Hegemonia Popular**, Marília, ano 4, n. 5, p. 145-159, ago./dez. 2019. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/PHP/article/view/10792>. Acesso em: 10 set. 2021.

HOLFING, Eloísa Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, Campinas, ano XXI, n. 55, p. 30-41, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/pqNtQNWnT6B98Lgipc5YsHq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 set. 2021.

JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio. Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito. *In: JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio (org.)*. **Interdisciplinaridade**: para além da filosofia do sujeito. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

KRUPSKAYA, Nadeja K. **A construção da pedagogia socialista**: escritos selecionados. Organização Luis Carlos de Freitas, Roseli Salette Caldart. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

LOPES, Maria Divina *et al.* O estado restrito e a luta do Movimento Sem Terra por educação pública. *In:* COUTINHO, Adelaide F. (org). **Sobre políticas educacionais no Brasil**. São Luís: Edefma, 2009.

LUXEMBURGO, Rosa. **Reforma ou revolução**. São Paulo: Expressão Popular, 2019.

MARTINS, José de Souza. **O cativo da terra**. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1979.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOLINA, Mônica Castagna. Reflexões sobre o significado do protagonismo dos Movimentos Sociais na construção de políticas públicas de Educação do Campo. *In:* MOLINA, Monica Castagna (org.). **Educação do campo e pesquisa II**: questões para reflexões. Brasília, DF: MDA/MEC, 2010.

MOLINA, Mônica Castagna. Contribuições das licenciaturas em educação do campo às políticas de formação de educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 140, p. 587-609, jul./set. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/57t84SXdXkYfrCqhP6ZPNfh/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 set. 2021.

MOLINA, Mônica Castagna. Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 55, p. 145-166, jan./mar. 2015.

MOLINA, Mônica Castagna. Legislação educacional do campo. *In:* CALDART, Roseli Salete (org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

MOLINA, Mônica Castagna; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Educação do campo, história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores: reflexões sobre o Pronera e o Procampo. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p. 220-253, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/5252>. Acesso em: 10 set. 2021.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. Políticas de educação superior no campo. *In:* MOLINA, Monica Castagna (org.). **Educação do campo e pesquisa II**: questões para reflexões. Brasília, DF: MDA/MEC, 2010.

MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Educação do campo e pesquisa II**: questões para reflexões. Brasília, DF: MDA/MEC, 2010.

MORAES, Vinícius. O operário em construção. *In:* MORAES, Vinícius. **Poesias avulsas**. Rio de Janeiro, 1959. Disponível em: <https://www.viniciusdemoraes.com.br/pt-br/poesia/poesias-avulsas/o-operario-em-construcao>. Disponível em: 15 out. 2021.

NUNES, Edson de Oliveira. **A gramática política no Brasil**: clientelismo e insulamento burocrático. 4. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

PISTRAK, Moisey M. **Fundamentos sobre a escola do trabalho**. Tradução Luís Carlos de Freitas. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder, o socialismo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

PRADO JÚNIOR, Caio. **A revolução brasileira**: a questão agrária no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

RIBEIRO, Marlene. Educação rural. *In*: CALDART, Roseli Salete (org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

RIBEIRO, Marlene; ANTONIO, Clésio Acilino. Estado e educação: questões às políticas de Educação do Campo. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 31., 2008, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: Anped, 2008.

RODRIGUES, Romir. Reflexões sobre a organização curricular por área de conhecimento. *In*: CALDART, Roseli Salete *et al.* (org.). **Caminhos para transformação da escola**: reflexões desde práticas da licenciatura em educação do campo. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

SADER, Emir. Prefácio. *In*: MÉSZAROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

SAFATLE, Vladimir. **A esquerda que não teme dizer seu nome**. São Paulo: Três estrelas, 2018.

SALLES, João Carlos. **Universidade pública e democracia**. São Paulo: Boitempo, 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina, 2020.

SANTOS, Clarice Aparecida. **Educação do Campo e políticas públicas no Brasil**: a instituição de políticas públicas pelo protagonismo dos movimentos sociais do campo na luta pelo direito à educação. 2009. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2009.

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

SANTOS, Reginaldo Souza *et al.* Compreendendo a natureza das políticas do Estado Capitalista. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 41, n. 5, p. 819-834, set./out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rap/a/DgNrPL87RfznLTLWPmKX6RK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 set. 2021.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Póiesis Pedagógica**, Goiânia, v. 9, n. 1, 2011.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica**: quadragésimo ano: novas aproximações. Campinas: Autores Associados, 2019.

SOUZA, Leandro Araujo de; PONTES JÚNIOR, José Airton de Freitas; LEITE, Raimundo Hélio. Edurural: uma experiência pioneira em avaliação em larga escala no Brasil (1980, 1987). **Historia de La Educación - Anuário**, Buenos Aires, v. 22, n. 1, p. 99-114, 2021. Disponível em: <http://www.scielo.org.ar/pdf/histed/v22n1/2313-9277-histed-22-01-51.pdf>. Acesso em: 10 set. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Conselho Universitário. **Resolução nº 111-CONSUN, de 14 de abril de 2009**. Aprova a criação do curso de licenciatura em Educação de Campo e seu respectivo projeto pedagógico. São Luís: Ufma, 2009a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Portal das profissões. **Câmpus de Bacabal**. São Luís: Ufma, 2011. Disponível em: <https://portalpadrao.ufma.br/profissoes/nossos-centros-academicos/campus-de-bacabal>. Acesso em: 11 ago. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Projeto político pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo**: ciências agrárias. Bacabal: Ufma, 2014a. Disponível em: <https://docplayer.com.br/225819527-Projeto-politico-pedagogico-do-curso-de-licenciatura-em-educacao-do-campo-ciencias-agrarias.html>. Acesso em: 10 set. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Projeto político pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo**: ciências da natureza e matemática. Bacabal: Ufma, 2014b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Pro-Reitoria de Ensino. **Edital nº 127/2009-PROEN, de 22 de junho de 2009**. Processo Seletivo Vestibular Especial 2009 - Curso de Licenciatura em Educação do Campo. São Luís: Ufma, 2009b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Pró-Reitoria de Ensino. **Edital nº 247/2014 - PROEN, de 22 de agosto de 2014c**. Processo Seletivo Vestibular Especial 2014 Curso de Licenciatura em Educação do Campo. São Luís: Ufma, 2014c. Disponível em: <https://ptdocz.com/doc/525878/psve-educacao-do-campos-2014---universidade-federal-do>. Acesso em: 10 set. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Regimento do Colegiado**. Bacabal: Ufma, 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Subprojeto do PIBID do Curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências Agrárias**: Docência interdisciplinar em ciências agrárias e ciências da natureza integrada à realidade local. Bacabal: Ufma, 2018

VIEIRA JÚNIOR, Itamar. **Torto arado**. São Paulo: Todavia, 2018.

APÊNDICES

APÊNDICE A - ROTEIROS DE ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS COM EQUIPE ARTICULADORA DO CURSO, EQUIPE GESTORA E EQUIPE DOCENTE

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM EQUIPE DE ELABORAÇÃO DO CURSO

1. Como ocorreu a articulação inicial para criação do curso na Ufma?? O que a motivou?
(OE1)
2. Quais foram os sujeitos e entidades envolvidos na elaboração do Projeto? Quais foram as dificuldades e desafios encontrados?
3. Quem participou da elaboração do texto da Resolução 111/09? Como foi esse processo?
(OE1)
4. Qual foi a participação e função assumida por cada ente envolvido na criação do curso?
(OE1/OE2)
5. No PPP está colocado que a criação do curso colaboraria para a ampliação do diálogo entre UFMA, SEDUC e o Comitê Estadual de Educação do Campo. Como está sendo a articulação entre esses entes, também envolvidos na criação do curso, na atualidade? Quais são as iniciativas da Universidade no sentido de manter ou ampliar essas relações? E quais são as dificuldades nessas relações? (OE2)
6. No momento da criação do curso, o Maranhão e a UFMA, especificamente, já estavam vivenciando algumas experiências importantes de educação do campo. Em que medida a LEDOC se insere no conjunto dessas experiências? Qual o papel ela possui hoje na articulação dessas ações? (OE1/OE2/OE4)

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM EQUIPE GESTORA DO CURSO

1. Como justificativa de criação do curso, citou-se muitas problemáticas enfrentadas pela educação básica no meio rural como a escassez numérica de professores no campo, falta de formação adequada, os professores do campo não residirem no campo, não terem formação específica para as questões próprias desse território e a distorção entre formação e área de atuação do professor. Sabemos que a realidade educacional maranhense configura índices ainda baixíssimos, bem como boa parte desse atendimento acontece na zona rural. Como o curso tem procurado atender a essa realidade? Como acompanha? Há pesquisas sobre a atuação dos egressos? Há estudos de levantamento sobre a mudança nesse quadro onde os egressos do curso têm atuado? (OE4)
2. Para que o curso seja viabilizado tendo como foco a educação do campo, existem adequações, negociações que precisam ser feitas no âmbito da universidade? Quais são elas? Como a gestão costuma se posicionar diante dessas adequações? (OE3)
3. Como a equipe do curso dialoga com os CEFFAs no Maranhão? Há debates, pesquisas, análises conjuntas na perspectiva de amadurecer esse processo na educação superior, já que toda a experiência da PA no Maranhão e com a educação básica?
4. Quais estratégias pensadas no âmbito da gestão procuram viabilizar o diálogo com os movimentos sociais do campo, universidade, secretarias de educação? E quais são as dificuldades nessas relações? (OE2)
5. O PPP também especifica que a organização do curso se dará por meio da alternância. Como essa pedagogia tem sido operacionalizada no curso?
6. Quais as maiores dificuldades em efetivar a Pedagogia da Alternância? (OE3) (OE4)
7. Durante a execução do curso, como a gestão procura trabalhar os princípios formativos elencados no projeto político pedagógico?
8. Quais são os desafios encontrados para efetivação de um currículo integrado e interdisciplinar?
9. Como tem sido operacionalizada a avaliação do curso?

10. Essas avaliações acontecem de fato como pressupõe o PPP? O que acontece ou não acontece? Quais os desafios? O que costuma ser pautado nas avaliações?
11. Os princípios formativos entram como critérios para serem discutidos nas avaliações? Há avaliação coletiva entre alunos e professores ao fim das etapas?
12. Esse tem sido um instrumento de desenvolvimento de vivências democráticas? (OG) (OE1)
13. A estrutura de gestão conforme posta no PPP é responsabilidade da Ufma exercida pela Coordenadoria do curso composto por Colegiado, Coordenação Geral, Secretaria e Coordenação de turma. Como essa gestão se relaciona com os trâmites que envolvem a Universidade e seus aparatos administrativos?
14. Estrutura física para funcionamento do curso: alojamentos feminino e masculino adequadamente equipados com camas, armários e banheiros, biblioteca com títulos específicos da educação do campo e da área específica da terminalidade, laboratórios de química, salas de informática, espaços de lazer, salas de pesquisa, refeitórios, auditórios. Essa estrutura existe? É suficiente? Quais são as carências estruturais e no que elas inviabilizam a operacionalização do curso segundo os princípios elencados no PPP? (OE3) (OE4).

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES

1. FORMAÇÃO INICIAL – TITULAÇÃO --- ÁREA DE ATUAÇÃO E PESQUISA
2. Qual a sua concepção de educação do campo? E de escola do campo?
3. Qual é o seu percurso formativo com relação à educação do campo? De onde veio sua aproximação com a educação do campo?
4. Você concorda que os profissionais que atuam nas escolas do campo necessitam de uma formação específica? Por quê?
5. Você conhece o Projeto Político Pedagógico do curso e seus princípios? Como você os compreende?
6. Como acontece a organização do trabalho pedagógico no curso?
7. Como você concebe a alternância? De que modo o tempo universidade e o tempo comunidade estão articulados?
8. Quais são as metodologias adotadas para promover o processo de ensino-aprendizagem?
9. Você acredita que há articulação entre a disciplina ministrada e os princípios formativos da educação do campo? Em que medida?
10. Você acredita que os conteúdos estudados dialogam com as demais disciplinas do curso? Quais são as estratégias usadas para fomentar a interdisciplinaridade?
11. Na sua concepção, existe vinculação entre os conhecimentos estudados em seu componente curricular e as escolas do campo, movimentos sociais e outras formas de organização presentes no campo? Quais as estratégias adotadas para estimular essa articulação?
12. Como o curso está organizado em relação à participação dos estudantes na operacionalização do curso (na OTP, nos processos decisórios)? Existe uma organização estudantil? Existem estratégias para fomentar a participação dos estudantes? E dos movimentos sociais do campo? Quais?
13. Como os conteúdos estudados na disciplina podem colaborar para o fortalecimento das escolas do campo?

14. Considerando a estrutura física, técnica e operacional disponibilizada pela UFMA, em que medida você acredita que a mesma contribui para o desenvolvimento da Licenciatura em Educação do Campo segundo preconiza seu Projeto?
15. Quais avanços e limites você identifica na operacionalização da Licenciatura em Educação do Campo na UFMA? (O curso sofreu muitas mudanças desde à sua entrada até aqui? Quais delas você considera avanços ou retrocessos?)

ROTEIRO DE ENTREVISTAS PARA PROFESSORES COORDENADORES DE PROJETOS

1. Qual é o seu percurso formativo com relação à educação do campo? De onde veio sua aproximação com a educação do campo?
2. Qual a sua concepção de educação do campo? E de escola do campo?
3. O trabalho do Pet deve ser desenvolvido pelos discentes em suas comunidades de origem. Quais são as práticas que orientam essas escolas? Como o PET intervém na realidade encontrada?
4. Quais são os maiores desafios para a operacionalização do PET?
5. Quais princípios formativos têm se desenvolvido nos discentes a partir de sua atuação no PET?
6. As ações do PET possibilitam a integração da universidade e os movimentos sociais do campo? Há um diálogo expressivo?
7. Quais são as principais contribuições do PET para o curso?
8. Como são realizadas as avaliações das ações do PET?
9. Como você avalia as ações do PET como uma atividade de extensão da Licenciatura? Quais as contribuições?
10. Quais as contribuições do PET para a pesquisa em educação do campo? E para a elaboração de novas políticas de formação de educadores do campo?

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM COORDENADORAS DO PIBID DA LEDOC CA

1. Como foi seu percurso formativo com relação à educação do campo? De onde veio essa aproximação/interesse?
2. Qual a sua concepção de educação do campo? E de escola do campo?
3. Como se dá o processo de elaboração da temática do projeto de intervenção?
4. De que forma as ações do PIBID têm colaborado para a vinculação da universidade com as escolas do campo?
5. Como você avalia as contribuições do PIBID para as escolas em que os projetos são realizados? Especialmente no que diz respeito ao fortalecimento das populações camponesas.
6. Como você avalia as contribuições do PIBID para o curso? E para a formação dos educadores do campo?
7. Quais princípios formativos, você considera que as práticas desenvolvidas no PIBID potencializam?
8. Quais são os desafios para a operacionalização do PIBID?
9. As ações do PIBID têm possibilitado a articulação do curso com os movimentos sociais e outras organizações da sociedade civil? De que forma?
10. Como são realizadas as avaliações das ações do PIBID?
11. Quais as contribuições do PIBID para a pesquisa em educação do campo? E para a articulação e elaboração de novas políticas de formação de educadores do campo?

**ROTEIRO DE ENTREVISTA COM DOCENTES ORIENTADORES DA
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**

1. Como foi seu percurso formativo com relação à educação do campo? De onde veio essa aproximação/interesse?
2. Qual a sua concepção de educação do campo? E de escola do campo?
3. Que sujeitos elaboram a temática que irá ser trabalhada nas escolas durante a residência?
4. Como você diferencia o estágio curricular convencional da experiência vivida na Residência pedagógica?
5. Quais princípios formativos você considera que as práticas desenvolvidas na Residência potencializam?
6. Existem desafios ou entraves institucionais para o desenvolvimento da Residência? Quais? Quais são as estratégias de superação desses entraves?
7. Quais as contribuições da Residência para o curso? Para a formação de educadores do campo?
8. Quais as contribuições da Residência para a articulação e elaboração de novas políticas de formação de educadores do campo? Ou quais são as potencialidades?
9. As ações desenvolvidas na Residência permitem a aproximação do curso com os movimentos sociais do campo e outras formas de organização da sociedade civil? Como?

**APÊNDICE B - QUADRO DAS LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO
POR REGIÃO, ESTADO, INSTITUIÇÃO, CAMPUS, TERMINALIDADE, NÚMERO
DE VAGAS E MODALIDADE**

ESTADO	INSTITUIÇÃO	CAMPUS/ Município	TERMINALIDADE	VAGAS POR ANO	CC	MODALIDADE
REGIÃO NORTE						
PARÁ	Universidade Federal do Pará (UFPA)	Altamira/Altamira	Ciências da Natureza/ Linguagens e Códigos	120	5	Presencial
		Cametá/Cametá	Ciências Agrárias/ Ciências da Natureza	120	4	Presencial
		Abaetetuba/Abeatuba	Ciências da Natureza/ Linguagens: Códigos e suas Tecnologias e Matemática	60	4	Presencial
	Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA)	Altamira/Altamira (em extinção)	Não informado	60	3	Presencial
		Tucuruí/Tucuruí	Não informado	60	3	Presencial
		Conceição do Araguaia/Conceição do Araguaia	Ciências da Natureza e Matemática/ Ciências Humanas e Sociais	60	3	Presencial
		Marabá Rural/ Marabá	Não informado	60	4	Presencial
		Abaetetuba/Abaetetuba	Não informado	50	4	Presencial
		Bragança	Ciências Humanas e Sociais	40	3	Presencial
		Breves	Ciências Humanas e Sociais/ Ciências da Natureza	60	4	Presencial
		Santarém	Não informado	40	4	Presencial
		Castanhal	Ciências Humanas e Sociais	40	3	Presencial
	Universidade Federal do Sul e Sudoeste do Pará (UNIFESSPA)	Marabá	Ciências Humanas e Sociais/ Ciências Agrárias e da Natureza/ Letras e Linguagem/ Matemática	60	Não informado	Presencial
AMAPÁ	Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)	Mazagão	Ciências Agrárias/ Física e Biologia	60	3	Presencial
RORAIMA	Universidade Federal de Roraima (UFRR)	Paricarana/ Boa Vista	Ciências Humanas e Sociais/ Ciências da Natureza e Matemática	40	3	Presencial
RONDÔNIA	Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR)	Rolim de Moura/Rolim de Moura	Ciências da Natureza/ Ciências Humanas	60	3	Presencial

TOCANTINS	Universidade Federal do Tocantins (UFT)	Arraias/ Arraias	Linguagens e Códigos (Arte e Música)	120	5	Presencial
		Tocantinópolis/ Tocantinópolis	Linguagens e Códigos (Arte e Música)	120	5	Presencial
Total de cursos ativos		18	Total de vagas ativas	1230		
REGIÃO NORDESTE						
MARANHÃO	Universidade Federal do Maranhão (UFMA)	Bacabal/ Bacabal	Ciências Agrárias	30	4	Presencial
		Bacabal/ Bacabal	Ciências da Natureza e Matemática	30	3	Presencial
	Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Maranhão (UFMA)	Maracanã/ São Luis	Ciências Agrárias/ Ciências da Natureza e Matemática	60	4	Presencial
BAHIA	Universidade Federal da Bahia (UFBA)	Canela/ Salvador	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias/ Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (projeto piloto)	50	-	Presencial
	Universidade do Estado da Bahia (UNEB)	XVII/Itaberaba	Não informado (curso não iniciado)	60	-	Presencial/ Noturno
	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)	Centro de Ciências e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade/ Feira de Santana	Ciências da Natureza e Matemática	120	4	Presencial
		Centro de Formação de Professores/ Amargosa	Ciências Agrárias	120	4	Presencial
PIAUI	Universidade Federal do Piauí (UFPI)	Almicar Ferreira Sobral/ Floriano	Ciências da Natureza	120	4	Presencial
		Senador Helvídio Nunes de Barros/ Picos	Ciências da Natureza	120	4	Presencial
		Ministro Petrônio Portella/ Teresina	Ciências da Natureza	120	4	Presencial
		Cinobelina Elvas/ Bom Jesus	Ciências Humanas e Sociais	120	4	Presencial
CEARÁ	Universidade Regional do Cariri (URCA)	Pimenta/ Crato-CE	Ciências da Natureza e Matemática/ Linguagens e Códigos	60	-	Presencial
	Universidade Estadual do Ceará	Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos/ Fortaleza	Ciências da Natureza / Linguagens e Códigos (não é possível identificar se a oferta continua)	50	-	Presencial
SERGIPE	Universidade Federal do Sergipe (UFS)	Unidade Sede/ São Cristóvão	Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo (curso em extinção)	50	-	Presencial
RIO GRANDE DO NORTE	Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA)	Unidade Sede/ Mossoró	Ciências Humanas e Sociais	120	5	Presencial

	Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)	Canguaretama/ Canguaretama	Ciências Humanas e Sociais/ Matemática	40	-	Presencial
PARAÍBA	Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)	Sumé/ Sumé	Linguagens e Códigos/ Ciências Exatas e da Natureza/ Ciências Humanas e Sociais	50	3	Presencial
Total de cursos ativos	13		Total de vagas ativas	1160		
REGIÃO CENTRO-OESTE						
DISTRITO FEDERAL	Universidade de Brasília (UNB)	Planaltina/ Brasília	Ciências da Natureza/ Matemática/ Arte, Literatura e Linguagens	60	4	Presencial
GOIÁS	Universidade Federal de Goiás (UFG)	Goiás/ Goiás	Ciências da Natureza	60	4	Presencial
	Universidade Federal de Catalão (UFCAT)	Unidade Sede/ Catalão-GO	Ciências da Natureza	60	4	Presencial
MATO GROSSO DO SUL	Fundação Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)	Unidade II/ Dourados - MS	Ciências da Natureza/ Ciências Humanas	120	4	Presencial
	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS)	Campo Grande/ Campo Grande	Ciências da Natureza/ Ciências Humanas	60	4	Presencial
Total de cursos ativos	5		Total de vagas ativas	360		
REGIÃO SUDESTE						
ESPÍRITO SANTO	Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)	Sede/ Vitória	Linguagens/ Ciências Humanas e Sociais	120	4	Presencial
		Centro Universitário Norte do Espírito Santo / São Mateus	Ciências Humanas e Sociais / Ciências da Natureza	120	5	Presencial
RIO DE JANEIRO	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)	Sede/ Seropédica	Ciências Sociais e Humanidades	70	5	Presencial
	Instituto de Educação Superior Professor Aldo Myllaert (ISEPAM)	Campos dos Goytacazes/ Campos dos Goytacazes	Ciências da Natureza e Matemática (curso não iniciado)	60	-	Presencial
	Universidade Federal Fluminense (UFF)	Santo Antônio de Pádua/ Santo Antônio de Pádua	Ciências Humanas e Sociais	-	-	Presencial
MINAS GERAIS	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	Pampulha/ Belo Horizonte	Ciências da Vida e da Natureza/ Línguas, Artes e Literatura/ Ciências Sociais e Humanidades/ Matemática	60	5	Presencial

	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM)	JK/ Diamantina	Linguagens e Códigos/ Ciências da Natureza	60	5	Presencial
	Universidade do Triângulo Mineiro (UFTM)	Universidade/ Uberaba	Ciências da Natureza/ Matemática	60	4	Presencial
	Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Sul de Minas (IFSUL)	Inconfidentes/ Inconfidentes	Ciências Agrárias	40	-	Presencial
	Universidade Federal de Viçosa (UFV)	Viçosa/ Viçosa	Ciências da Natureza	60	5	Presencial
SÃO PAULO	Universidade de Taubaté (UNITAU)	Bom Conselho/ Taubaté	Ciências da Natureza e Matemática (curso extinto)	60	5	Presencial
Total de cursos ativos	9		Total de vagas ativas	470 (valor aproximado, pois não foi possível identificar o total de vagas ofertadas na UFF)		
REGIÃO SUL						
RIO GRANDE DO SUL	Universidade Federal do Rio Grande (FURG)	São Lourenço do Sul/ São Lourenço do Sul	Ciências Agrárias/ Ciências da Natureza	40	4	Presencial
	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	Vários municípios	Ciências Humanas	150	-	Educação a Distância
	Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)	Vários municípios	Não informado (curso extinto em 2020)	40	-	Educação a Distância
	Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA)	Dom Pedrito/ Dom Pederito	Ciências da Natureza	60	5	Presencial
	Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Farroupilha (IFFarroupilha)	Jaguari/ Jaguari	Ciências Agrárias/ Ciências da Natureza (curso em extinção)	40	4	Presencial
	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	Centro/ Porto Alegre	Ciências da Natureza	120	5	Presencial
			Litoral Norte/ Tramandaí	Ciências da Natureza	120	5
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)	Erechim/ Erechim	Ciências da Natureza	40	4	Presencial	
PARANÁ	Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)	Laranjeiras do Sul/ Laranjeiras do Sul	Ciências da Natureza/ Matemática/ Ciências Agrárias	60	5	Presencial
			Ciências Sociais e Humanas	40	4	Presencial
	Universidade Federal do Paraná (UFPR)	Litoral/ Matinhos	Ciências da Natureza	120	5	Presencial
	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)	Reitoria/ Cascavel	Ciências da Natureza e Matemática/ Ciências Agrárias	60	Não informado	Presencial

	Universidade Tecnológica do Paraná (UTFPR)	Dois Vizinhos/ Dois Vizinhos	Ciências da Natureza e Matemática	60	4	Presencial
Total de cursos ativos	11		Total de vagas ativas	870		
Total de LEDOC's	64	Total de LEDOC's ativas	56	Total de vagas anualmente ofertadas pelas LEDOC'S ativas		4280
Total de cursos com habilitação em Ciências Humanas	18	Total de cursos com habilitação em Ciências da Natureza e/ou Matemática	39	Total de cursos com habilitação em Linguagens ou Linguagens e Códigos		11
Total de cursos em extinção ou extintos	5	Total de cursos EAD	5	Total de cursos com conceito máximo		16

Nota: Conceito do Curso (CC)

**APÊNDICE C – TERMOS DE AUTORIZAÇÃO PARA CITAÇÃO DE NOME
ASSINADOS PELOS PARTICIPANTES DA PESQUISA**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS
CURSO DE MESTRADO
LINHA DE PESQUISA “MOVIMENTOS SOCIAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS”**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Título da Pesquisa:

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO: a experiência da Licenciatura em Educação do Campo na UFMA

Pesquisadora Responsável:

Safira Rego Lopes

Instituição:

Universidade Federal do Maranhão

Telefones da pesquisadora:

(98) 982192660

E-mail:

safiralopes@hotmail.com.br

Ao Participante:

O(A) Sr.(ª) DIANA COSTA DINIZ está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO: a experiência da Licenciatura em Educação da UFMA” de responsabilidade da pesquisadora Safira Rego Lopes.

2. INFORMAÇÕES SOBRE O PROJETO:

A presente pesquisa tem como objetivo geral analisar concepções e práticas de formação de professores do campo desenvolvidas no Curso de Licenciatura em Educação do Campo tendo como parâmetro os nove princípios básicos elencados no projeto político pedagógico do curso. além desse objetivo, tem-se como objetivos específicos analisar as concepções de formação de educadores do campo subjacentes ao currículo da LEDOC, aos programas dos componentes curriculares, e como estes se relacionam às práticas vivenciadas no curso; analisar as estratégias de organização e gestão do trabalho pedagógico desenvolvidas pelo curso na perspectiva dos princípios pedagógicos que o orientam; identificar as estratégias adotadas pelo curso para garantir a participação dos movimentos sociais no desenvolvimento de seu Projeto Político Pedagógico; verificar os condicionantes estruturais físicos, técnicos e operacionais presentes na Universidade

Federal do Maranhão para o desenvolvimento da Licenciatura em Educação do Campo segundo preconizado pelo seu Projeto e por fim, identificar avanços e limites colocados pela operacionalização da Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal do Maranhão em relação à materialização do direito à educação do campo.

Riscos da pesquisa:

Considerando as orientações da Resolução CNS 196/96, o caráter teórico das análises que serão desenvolvidas a partir dos dados empíricos coletados e o fato de todos os sujeitos da pesquisa de campo serem autônomos e maiores de idade, identificamos riscos possíveis aqueles relacionados à possíveis conflitos relacionados à exposição das falas e posicionamentos dos entrevistados a respeito do objeto da pesquisa.

No que se refere à redução dos riscos da pesquisa, buscar-se-á, conforme a resolução acima citada:

- contar com o consentimento livre e esclarecido do sujeito da pesquisa e/ou seu representante legal;
- contar com os recursos humanos e materiais necessários que garantam o bem-estar do sujeito da pesquisa, devendo ainda haver adequação entre a competência do pesquisador e o projeto proposto;
- prever procedimentos que assegurem a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou do seu ambiente de trabalho, inclusive em termos de auto-estima, de prestígio e/ou econômico – financeiro.

Benefícios da pesquisa:

Quanto às perspectivas do projeto em questão, pretende-se colaborar com a ampliação do campo de estudos referentes à política de formação de educadores do campo operacionalizada nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, contribuindo para a consolidação do projeto formativo dessas Licenciaturas nas instituições públicas de ensino superior.

Para tanto buscar-se-á respeitar os seguintes quesitos, a fim de garantir benefícios à comunidade envolvida na pesquisa:

- respeitar sempre os valores culturais, sociais, morais, éticos dos entrevistados;
- garantir que os resultados da pesquisa desenvolvida possam ser analisados pelo curso objeto de investigação desta pesquisa, a saber, a Licenciatura em Educação do Campo da UFMA, e possam contribuir tanto para a atuação dos formadores dos educadores do campo da Licenciatura, os professores do curso, quanto para os futuros educadores do campo que estão em formação na LEDOC/UFMA.
- contribuir para a avaliação das políticas de formação de educadores do campo

Garantiremos a confidencialidade das informações geradas durante a entrevista.

Informamos que a sua participação é voluntária e que este consentimento poderá ser retirado a qualquer tempo.

3. CONSENTIMENTO DO PARTICIPANTE:

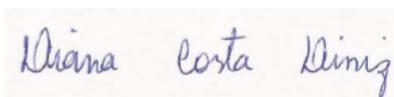
Eu, _____, declaro ter sido informado e concordo em ser participante, do projeto de pesquisa acima descrito e autorizo a citação do meu nome nos textos finais referentes a este trabalho de pesquisa.

Estou de acordo com a gravação da entrevista desenvolvida por meio virtual, apenas para fins de transcrição e sistematização dos dados:

x	Sim
---	-----

	Não
--	-----

São Luis, _____ de _____ de 2021

A handwritten signature in blue ink that reads "Diana Costa Diniz". The signature is written in a cursive style and is centered on a light-colored rectangular background.

(nome e assinatura do participante)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS
CURSO DE MESTRADO
LINHA DE PESQUISA “MOVIMENTOS SOCIAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS”

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Título da Pesquisa:

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO: a experiência da Licenciatura em Educação do Campo na UFMA

Pesquisadora Responsável:

Safira Rego Lopes

Instituição:

Universidade Federal do Maranhão

Telefones da pesquisadora:

(98) 982192660

E-mail:

safiralopes@hotmail.com.br

Ao Participante:

O(A) Sr.(ª) RAIMUNDO EDSON PINTO BOTELHO está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO: a experiência da Licenciatura em Educação da UFMA” de responsabilidade da pesquisadora Safira Rego Lopes.

2. INFORMAÇÕES SOBRE O PROJETO:

A presente pesquisa tem como objetivo geral analisar concepções e práticas de formação de professores do campo desenvolvidas no Curso de Licenciatura em Educação do Campo tendo como parâmetro os nove princípios básicos elencados no projeto político pedagógico do curso. além desse objetivo, tem-se como objetivos específicos analisar as concepções de formação de educadores do campo subjacentes ao currículo da LEDOC, aos programas dos componentes curriculares, e como estes se relacionam às práticas vivenciadas no curso; analisar as estratégias de organização e gestão do trabalho pedagógico desenvolvidas pelo curso na perspectiva dos princípios pedagógicos que o orientam; identificar as estratégias adotadas pelo curso para garantir a participação dos movimentos sociais no desenvolvimento de seu Projeto Político Pedagógico; verificar os condicionantes estruturais físicos, técnicos e operacionais presentes na Universidade

Federal do Maranhão para o desenvolvimento da Licenciatura em Educação do Campo segundo preconizado pelo seu Projeto e por fim, identificar avanços e limites colocados pela operacionalização da Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal do Maranhão em relação à materialização do direito à educação do campo.

Riscos da pesquisa:

Considerando as orientações da Resolução CNS 196/96, o caráter teórico das análises que serão desenvolvidas a partir dos dados empíricos coletados e o fato de todos os sujeitos da pesquisa de campo serem autônomos e maiores de idade, identificamos riscos possíveis aqueles relacionados à possíveis conflitos relacionados à exposição das falas e posicionamentos dos entrevistados a respeito do objeto da pesquisa.

No que se refere à redução dos riscos da pesquisa, buscar-se-á, conforme a resolução acima citada:

- contar com o consentimento livre e esclarecido do sujeito da pesquisa e/ou seu representante legal;
- contar com os recursos humanos e materiais necessários que garantam o bem-estar do sujeito da pesquisa, devendo ainda haver adequação entre a competência do pesquisador e o projeto proposto;
- prever procedimentos que assegurem a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou do seu ambiente de trabalho, inclusive em termos de auto-estima, de prestígio e/ou econômico – financeiro.

Benefícios da pesquisa:

Quanto às perspectivas do projeto em questão, pretende-se colaborar com a ampliação do campo de estudos referentes à política de formação de educadores do campo operacionalizada nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, contribuindo para a consolidação do projeto formativo dessas Licenciaturas nas instituições públicas de ensino superior.

Para tanto buscar-se-á respeitar os seguintes quesitos, a fim de garantir benefícios à comunidade envolvida na pesquisa:

- respeitar sempre os valores culturais, sociais, morais, éticos dos entrevistados;
- garantir que os resultados da pesquisa desenvolvida possam ser analisados pelo curso objeto de investigação desta pesquisa, a saber, a Licenciatura em Educação do Campo da UFMA, e possam contribuir tanto para a atuação dos formadores dos educadores do campo da Licenciatura, os professores do curso; quanto para os futuros educadores do campo que estão em formação na LEDOC/UFMA.
- contribuir para a avaliação das políticas de formação de educadores do campo.

Garantiremos a confidencialidade das informações geradas durante a entrevista.

Informamos que a sua participação é voluntária e que este consentimento poderá ser retirado a qualquer tempo.

3. CONSENTIMENTO DO PARTICIPANTE:

Eu, Raimundo Edson Pinto Botelho, declaro ter sido informado e concordo em ser participante, do projeto de pesquisa acima descrito e autorizo a citação do meu nome nos textos finais referentes a este trabalho de pesquisa.

Estou de acordo com a gravação da entrevista desenvolvida por meio virtual, apenas para fins de transcrição e sistematização dos dados:

x	Sim
---	-----

	Não
--	-----

São Luís, 27 de setembro de 2021

Raimundo Edson Pinto Botelho

(nome e assinatura do participante)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS
CURSO DE MESTRADO
LINHA DE PESQUISA “MOVIMENTOS SOCIAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS”

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Título da Pesquisa:

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO: a experiência da Licenciatura em Educação do Campo na UFMA

Pesquisadora Responsável:

Safira Rego Lopes

Instituição:

Universidade Federal do Maranhão

Telefones da pesquisadora:

(98) 982192660

E-mail:

safiralopes@hotmail.com.br

Ao Participante:

O(A) Sr.(^a) José de Ribamar Sá Silva está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO: a experiência da Licenciatura em Educação da UFMA” de responsabilidade da pesquisadora Safira Rego Lopes.

2. INFORMAÇÕES SOBRE O PROJETO:

A presente pesquisa tem como objetivo geral analisar concepções e práticas de formação de professores do campo desenvolvidas no Curso de Licenciatura em Educação do Campo tendo como parâmetro os nove princípios básicos elencados no projeto político pedagógico do curso. além desse objetivo, tem-se como objetivos específicos analisar as concepções de formação de educadores do campo subjacentes ao currículo da LEDOC, aos programas dos componentes curriculares, e como estes se relacionam às práticas vivenciadas no curso; analisar as estratégias de organização e gestão do trabalho pedagógico desenvolvidas pelo curso na perspectiva dos princípios pedagógicos que o orientam; identificar as estratégias adotadas pelo curso para garantir a participação dos movimentos sociais no desenvolvimento de seu Projeto Político Pedagógico; verificar os condicionantes estruturais físicos, técnicos e operacionais presentes na Universidade

Federal do Maranhão para o desenvolvimento da Licenciatura em Educação do Campo segundo preconizado pelo seu Projeto e por fim, identificar avanços e limites colocados pela operacionalização da Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal do Maranhão em relação à materialização do direito à educação do campo.

Riscos da pesquisa:

Considerando as orientações da Resolução CNS 196/96, o caráter teórico das análises que serão desenvolvidas a partir dos dados empíricos coletados e o fato de todos os sujeitos da pesquisa de campo serem autônomos e maiores de idade, identificamos riscos possíveis aqueles relacionados à possíveis conflitos relacionados à exposição das falas e posicionamentos dos entrevistados a respeito do objeto da pesquisa.

No que se refere à redução dos riscos da pesquisa, buscar-se-á, conforme a resolução acima citada:

- contar com o consentimento livre e esclarecido do sujeito da pesquisa e/ou seu representante legal;
- contar com os recursos humanos e materiais necessários que garantam o bem-estar do sujeito da pesquisa, devendo ainda haver adequação entre a competência do pesquisador e o projeto proposto;
- prever procedimentos que assegurem a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou do seu ambiente de trabalho, inclusive em termos de auto-estima, de prestígio e/ou econômico – financeiro.

Benefícios da pesquisa:

Quanto às perspectivas do projeto em questão, pretende-se colaborar com a ampliação do campo de estudos referentes à política de formação de educadores do campo operacionalizada nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, contribuindo para a consolidação do projeto formativo dessas Licenciaturas nas instituições públicas de ensino superior, bem como contribuir para ampliar as políticas públicas de educação do campo no Maranhão.

Para tanto buscar-se-á respeitar os seguintes quesitos, a fim de garantir benefícios à comunidade envolvida na pesquisa:

- respeitar sempre os valores culturais, sociais, morais, éticos dos entrevistados;
 - garantir que os resultados da pesquisa desenvolvida possam ser analisados pelo curso objeto de investigação desta pesquisa, a saber, a Licenciatura em Educação do Campo da UFMA, e possam contribuir tanto para a atuação dos formadores dos educadores do campo da Licenciatura, os professores do curso, quanto para os futuros educadores do campo que estão em formação na LEDOC/UFMA.
 - contribuir para a avaliação das políticas de formação de educadores do campo
- Garantiremos a confidencialidade das informações geradas durante a entrevista.

Informamos que a sua participação é voluntária e que este consentimento poderá ser retirado a qualquer tempo.

3. CONSENTIMENTO DO PARTICIPANTE:

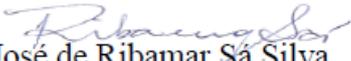
Eu, JOSÉ DE RIBAMAR SÁ SILVA, declaro ter sido informado e concordo em ser participante, do projeto de pesquisa acima descrito e autorizo a citação do meu nome nos textos finais referentes a este trabalho de pesquisa.

Estou de acordo com a gravação da entrevista desenvolvida por meio virtual, apenas para fins de transcrição e sistematização dos dados:

Sim

Não

São Luis, 29 de setembro de 2021


José de Ribamar Sá Silva

APÊNDICE D – TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ASSINADOS PELOS PARTICIPANTES DA PESQUISA



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
CURSO DE PEDAGOGIA**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Instituição: Universidade Federal do Maranhão / Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas

Professora responsável: Profa. Dra. Cacilda Rodrigues Cavalcanti

Telefone para contato: (98) 984484717

Discente: Safira Rego Lopes

Telefone para contato: (98) 982192660

Prezado/a,

A produção do conhecimento científico é uma das mais importantes funções sociais e acadêmicas das Universidades. Portanto, cabe aos acadêmicos desenvolver pesquisas e estudos que possam contribuir para a melhoria da educação, em especial no contexto em que atuam, e assim, oferecer às escolas, aos órgãos gestores da educação e à sociedade novos olhares e explicações às questões educacionais que nos desafiam na atualidade. Nesse sentido, buscamos informações/dados para viabilizar a elaboração da dissertação de mestrado em Políticas Públicas da UFMA, sobre o seguinte tema: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO: a operacionalização da Licenciatura em Educação do Campo na UFMA.

Convido-lhe a participar desta pesquisa, prestando informações de modo voluntário com a certeza de que serão adotados todos os cuidados para evitar riscos desnecessários e garantir a sua total segurança. Esclarecemos que:

- Não mencionaremos seu nome neste estudo. Para sua identificação atribuiremos identificações por meio de símbolos (letras, números, desenhos ou cores).
- A sua participação é totalmente voluntária e este estudo não fornece nenhum incentivo financeiro, pois tem fins acadêmicos;

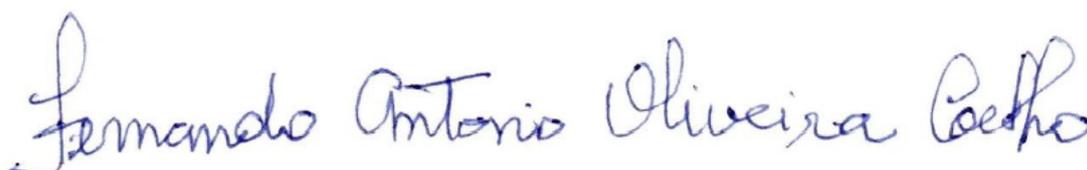
- Você poderá desistir e descontinuar a sua participação neste estudo a qualquer momento;

- Os dados coletados serão trabalhados pelo discente e sua professora e usados para fins da elaboração de dissertação de mestrado.

Após os esclarecimentos e, se concordar colaborar com este estudo de modo voluntário/a, por favor, assine em duas vias a ficha que se encontra ao final deste documento.

AUTORIZAÇÃO PARA PARTICIPAÇÃO DA PESQUISA

Eu, FERNANDO ANTONIO OLIVEIRA COELHO, RG nº 039088562010-5, abaixo assinado, estou de acordo em participar da pesquisa de campo, fornecendo informações sobre a experiência da Licenciatura em Educação do Campo enquanto política de formação de educadores do campo. Autorizo o uso das informações por mim prestadas para fins estritamente acadêmico e declaro que estão esclarecidas todas as informações que li neste documento e que recebi uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).



Participante da Pesquisa

Muito obrigada por sua participação neste estudo!



Profa Dra Cacilda Rodrigues Cavalcanti
Docente UFMA/DE II
Mat.: 2293707



Safira Rego Lopes
Mestrado em Políticas Públicas UFMA
Mat: 2019102949

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE**Estudo na Disciplina Orientação de Dissertação**

Instituição: Universidade Federal do Maranhão / Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas

Professora responsável: Profª Dra. Cacilda Rodrigues Cavalcanti

Telefone para contato: (98) 98448 4717

Discente: Safira Rego Lopes

Telefone para contato: (98) 982192660

Os/as pesquisadores/as do presente instrumento se comprometem a preservar a privacidade dos participantes cujos dados serão coletados no curso de Licenciatura em Educação do Campo. Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente estudo da pesquisa de campo. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas nos arquivos dos/as pesquisadores/as por um período de dois anos sob a responsabilidade do/a discente. Após este período, os dados serão destruídos.

São Luís, 04 de março de 2021



Profª Dra Cacilda Rodrigues Cavalcanti
Docente UFMA/DE II
Mat.: 2293707



Safira Rego Lopes
Mestrado em Políticas Públicas UFMA
Mat.: 2019102949



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
CURSO DE PEDAGOGIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Instituição: Universidade Federal do Maranhão / Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas

Professora responsável: Profa. Dra. Cacilda Rodrigues Cavalcanti

Telefone para contato: (98) 984484717

Discente: Safira Rego Lopes

Telefone para contato: (98) 982192660

Prezado/a,

A produção do conhecimento científico é uma das mais importantes funções sociais e acadêmicas das Universidades. Portanto, cabe aos acadêmicos desenvolver pesquisas e estudos que possam contribuir para a melhoria da educação, em especial no contexto em que atuam, e assim, oferecer às escolas, aos órgãos gestores da educação e à sociedade novos olhares e explicações às questões educacionais que nos desafiam na atualidade. Nesse sentido, buscamos informações/dados para viabilizar a elaboração da dissertação de mestrado em Políticas Públicas da UFMA, sobre o seguinte tema: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO: a operacionalização da Licenciatura em Educação do Campo na UFMA.

Convido-lhe a participar desta pesquisa, prestando informações de modo voluntário com a certeza de que serão adotados todos os cuidados para evitar riscos desnecessários e garantir a sua total segurança. Esclarecemos que:

- Não mencionaremos seu nome neste estudo. Para sua identificação atribuiremos identificações por meio de símbolos (letras, números, desenhos ou cores).
- A sua participação é totalmente voluntária e este estudo não fornece nenhum incentivo financeiro, pois tem fins acadêmicos;

- Você poderá desistir e descontinuar a sua participação neste estudo a qualquer momento;

- Os dados coletados serão trabalhados pelo discente e sua professora e usados para fins da elaboração de dissertação de mestrado.

Após os esclarecimentos e, se concordar colaborar com este estudo de modo voluntário/a, por favor, assine em duas vias a ficha que se encontra ao final deste documento.

AUTORIZAÇÃO PARA PARTICIPAÇÃO DA PESQUISA

Eu Emerson Dalla Chieza, RG nº 4075880999 abaixo assinado, estou de acordo em participar do da pesquisa de campo, fornecendo informações sobre a experiência da Licenciatura em Educação do Campo enquanto política de formação de educadores do campo. Autorizo o uso das informações por mim prestadas para fins estritamente acadêmico e declaro que estão esclarecidas todas as informações que li neste documento e que recebi uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Emerson Dalla Chieza

Participante da Pesquisa

Muito obrigada por sua participação neste estudo!

Prof. Dra. Cacilda Rodrigues Cavalcanti

Prof. Dra Cacilda Rodrigues Cavalcanti
Docente UFMA/DE II
Mat.: 2293707

Safira Rego Lopes

Safira Rego Lopes
Mestrado em Políticas Públicas UFMA
Mat: 2019102949

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE**Estudo na Disciplina Orientação de Dissertação**

Instituição: Universidade Federal do Maranhão / Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas

Professora responsável: Prof^a Dra. Cacilda Rodrigues Cavalcanti

Telefone para contato: (98) 98448 4717

Discente: Safira Rego Lopes

Telefone para contato: (98) 982192660

Os/as pesquisadores/as do presente instrumento se comprometem a preservar a privacidade dos participantes cujos dados serão coletados no curso de Licenciatura em Educação do Campo. Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente estudo da pesquisa de campo. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas nos arquivos dos/as pesquisadores/as por um período de dois anos sob a responsabilidade do/a discente. Após este período, os dados serão destruídos.

São Luís, 04 de março de 2021



Prof. Dra. Cacilda Rodrigues Cavalcanti
Docente UFMA/DE II
Mat.: 2293707



Safira Rego Lopes
Mestrado em Políticas Públicas UFMA
Mat.: 2019102949



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
CURSO DE PEDAGOGIA**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Instituição: Universidade Federal do Maranhão / Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas

Professora responsável: Profa. Dra. Cacilda Rodrigues Cavalcanti

Telefone para contato: (98) 984484717

Discente: Safira Rego Lopes

Telefone para contato: (98) 982192660

Prezado/a,

A produção do conhecimento científico é uma das mais importantes funções sociais e acadêmicas das Universidades. Portanto, cabe aos acadêmicos desenvolver pesquisas e estudos que possam contribuir para a melhoria da educação, em especial no contexto em que atuam, e assim, oferecer às escolas, aos órgãos gestores da educação e à sociedade novos olhares e explicações às questões educacionais que nos desafiam na atualidade. Nesse sentido, buscamos informações/dados para viabilizar a elaboração da dissertação de mestrado em Políticas Públicas da UFMA, sobre o seguinte tema: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO: a operacionalização da Licenciatura em Educação do Campo na UFMA.

Convido-lhe a participar desta pesquisa, prestando informações de modo voluntário com a certeza de que serão adotados todos os cuidados para evitar riscos desnecessários e garantir a sua total segurança. Esclarecemos que:

- Não mencionaremos seu nome neste estudo. Para sua identificação atribuiremos identificações por meio de símbolos (letras, números, desenhos ou cores).
- A sua participação é totalmente voluntária e este estudo não fornece nenhum incentivo financeiro, pois tem fins acadêmicos;

- Você poderá desistir e descontinuar a sua participação neste estudo a qualquer momento;

- Os dados coletados serão trabalhados pelo discente e sua professora e usados para fins da elaboração de dissertação de mestrado.

Após os esclarecimentos e, se concordar colaborar com este estudo de modo voluntário/a, por favor, assine em duas vias a ficha que se encontra ao final deste documento.

AUTORIZAÇÃO PARA PARTICIPAÇÃO DA PESQUISA

Eu, Marcônio Martins Rodrigues, RG nº 2000-709 abaixo assinado, estou de acordo em participar do da pesquisa de campo, fornecendo informações sobre a experiência da Licenciatura em Educação do Campo enquanto política de formação de educadores do campo. Autorizo o uso das informações por mim prestadas para fins estritamente acadêmico e declaro que estão esclarecidas todas as informações que li neste documento e que recebi uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Marcônio Martins Rodrigues

Participante da Pesquisa

Muito obrigada por sua participação neste estudo!

Cacilda Rodrigues Cavalcanti

Profa Dra Cacilda Rodrigues Cavalcanti
Docente UFMA/DE II
Mat.: 2293707

Safira Rego Lopes

Safira Rego Lopes
Mestrado em Políticas Públicas UFMA
Mat: 2019102949

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE**Estudo na Disciplina Orientação de Dissertação**

Instituição: Universidade Federal do Maranhão / Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas

Professora responsável: Prof^a Dra. Cacilda Rodrigues Cavalcanti

Telefone para contato: (98) 98448 4717

Discente: Safira Rego Lopes

Telefone para contato: (98) 982192660

Os/as pesquisadores/as do presente instrumento se comprometem a preservar a privacidade dos participantes cujos dados serão coletados no curso de Licenciatura em Educação do Campo. Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente estudo da pesquisa de campo. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas nos arquivos dos/as pesquisadores/as por um período de dois anos sob a responsabilidade do/a discente. Após este período, os dados serão destruídos.

São Luís, 04 de março de 2021



Profª Dra Cacilda Rodrigues Cavalcanti
Docente UFMA/DE II
Mat.: 2293707



Safira Rego Lopes
Mestrado em Políticas Públicas UFMA
Mat.: 2019102949



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
CURSO DE PEDAGOGIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Instituição: Universidade Federal do Maranhão / Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas

Professora responsável: Profa. Dra. Cacilda Rodrigues Cavalcanti

Telefone para contato: (98) 984484717

Discente: Safira Rego Lopes

Telefone para contato: (98) 982192660

Prezado/a,

A produção do conhecimento científico é uma das mais importantes funções sociais e acadêmicas das Universidades. Portanto, cabe aos acadêmicos desenvolver pesquisas e estudos que possam contribuir para a melhoria da educação, em especial no contexto em que atuam, e assim, oferecer às escolas, aos órgãos gestores da educação e à sociedade novos olhares e explicações às questões educacionais que nos desafiam na atualidade. Nesse sentido, buscamos informações/dados para viabilizar a elaboração da dissertação de mestrado em Políticas Públicas da UFMA, sobre o seguinte tema: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO: a operacionalização da Licenciatura em Educação do Campo na UFMA.

Convido-lhe a participar desta pesquisa, prestando informações de modo voluntário com a certeza de que serão adotados todos os cuidados para evitar riscos desnecessários e garantir a sua total segurança. Esclarecemos que:

- Não mencionaremos seu nome neste estudo. Para sua identificação atribuiremos identificações por meio de símbolos (letras, números, desenhos ou cores).
- A sua participação é totalmente voluntária e este estudo não fornece nenhum incentivo financeiro, pois tem fins acadêmicos;

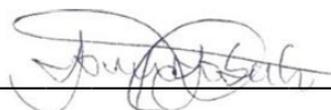
- Você poderá desistir e descontinuar a sua participação neste estudo a qualquer momento;

- Os dados coletados serão trabalhados pelo discente e sua professora e usados para fins da elaboração de dissertação de mestrado.

Após os esclarecimentos e, se concordar colaborar com este estudo de modo voluntário/a, por favor, assine em duas vias a ficha que se encontra ao final deste documento.

AUTORIZAÇÃO PARA PARTICIPAÇÃO DA PESQUISA

Eu, **Paulo Roberto de Sousa Silva**, RG nº 94002284713 SSP/CE abaixo assinado, estou de acordo em participar do da pesquisa de campo, fornecendo informações sobre a experiência da Licenciatura em Educação do Campo enquanto política de formação de educadores do campo. Autorizo o uso das informações por mim prestadas para fins estritamente acadêmico e declaro que estão esclarecidas todas as informações que li neste documento e que recebi uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).



Participante da Pesquisa

Muito obrigada por sua participação neste estudo!



Profa Dra Cacilda Rodrigues Cavalcanti
Docente UFMA/DE II
Mat.: 2293707



Safira Rego Lopes
Mestrado em Políticas Públicas UFMA
Mat: 2019102949

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE**Estudo na Disciplina Orientação de Dissertação**

Instituição: Universidade Federal do Maranhão / Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas

Professora responsável: Profª Dra. Cacilda Rodrigues Cavalcanti

Telefone para contato: (98) 98448 4717

Discente: Safira Rego Lopes

Telefone para contato: (98) 982192660

Os/as pesquisadores/as do presente instrumento se comprometem a preservar a privacidade dos participantes cujos dados serão coletados no curso de Licenciatura em Educação do Campo. Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente estudo da pesquisa de campo. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas nos arquivos dos/as pesquisadores/as por um período de dois anos sob a responsabilidade do/a discente. Após este período, os dados serão destruídos.

São Luís, 04 de março de 2021



Profª Dra Cacilda Rodrigues Cavalcanti
Docente UFMA/DE II
Mat.: 2293707



Safira Rego Lopes
Mestrado em Políticas Públicas UFMA
Mat.: 2019102949



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
CURSO DE PEDAGOGIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Instituição: Universidade Federal do Maranhão / Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas

Professora responsável: Profa. Dra. Cacilda Rodrigues Cavalcanti

Telefone para contato: (98) 984484717

Discente: Safira Rego Lopes

Telefone para contato: (98) 982192660

Prezado/a,

A produção do conhecimento científico é uma das mais importantes funções sociais e acadêmicas das Universidades. Portanto, cabe aos acadêmicos desenvolver pesquisas e estudos que possam contribuir para a melhoria da educação, em especial no contexto em que atuam, e assim, oferecer às escolas, aos órgãos gestores da educação e à sociedade novos olhares e explicações às questões educacionais que nos desafiam na atualidade. Nesse sentido, buscamos informações/dados para viabilizar a elaboração da dissertação de mestrado em Políticas Públicas da UFMA, sobre o seguinte tema: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO: a operacionalização da Licenciatura em Educação do Campo na UFMA.

Convido-lhe a participar desta pesquisa, prestando informações de modo voluntário com a certeza de que serão adotados todos os cuidados para evitar riscos desnecessários e garantir a sua total segurança. Esclarecemos que:

- Não mencionaremos seu nome neste estudo. Para sua identificação atribuiremos identificações por meio de símbolos (letras, números, desenhos ou cores).
- A sua participação é totalmente voluntária e este estudo não fornece nenhum incentivo financeiro, pois tem fins acadêmicos;

- Você poderá desistir e descontinuar a sua participação neste estudo a qualquer momento;

- Os dados coletados serão trabalhados pelo discente e sua professora e usados para fins da elaboração de dissertação de mestrado.

Após os esclarecimentos e, se concordar colaborar com este estudo de modo voluntário/a, por favor, assine em duas vias a ficha que se encontra ao final deste documento.

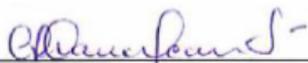
AUTORIZAÇÃO PARA PARTICIPAÇÃO DA PESQUISA

Eu ANDERSON HENRIQUE COSTA BARROS, RG nº017243842001-9 abaixo assinado, estou de acordo em participar do da pesquisa de campo, fornecendo informações sobre a experiência da Licenciatura em Educação do Campo enquanto política de formação de educadores do campo. Autorizo o uso das informações por mim prestadas para fins estritamente acadêmico e declaro que estão esclarecidas todas as informações que li neste documento e que recebi uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).



Participante da Pesquisa

Muito obrigada por sua participação neste estudo!



Profa Dra Cacilda Rodrigues Cavalcanti
Docente UFMA/DE II
Mat.: 2293707



Safira Rego Lopes
Mestrado em Políticas Públicas UFMA
Mat: 2019102949

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE**Estudo na Disciplina Orientação de Dissertação**

Instituição: Universidade Federal do Maranhão / Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas

Professora responsável: Profª Dra. Cacilda Rodrigues Cavalcanti

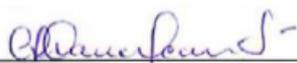
Telefone para contato: (98) 98448 4717

Discente: Safira Rego Lopes

Telefone para contato: (98) 982192660

Os/as pesquisadores/as do presente instrumento se comprometem a preservar a privacidade dos participantes cujos dados serão coletados no curso de Licenciatura em Educação do Campo. Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente estudo da pesquisa de campo. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas nos arquivos dos/as pesquisadores/as por um período de dois anos sob a responsabilidade do/a discente. Após este período, os dados serão destruídos.

São Luís, 04 de março de 2021



Profª Dra Cacilda Rodrigues Cavalcanti
Docente UFMA/DE II
Mat.: 2293707



Safira Rego Lopes
Mestrado em Políticas Públicas UFMA
Mat.: 2019102949



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
CURSO DE PEDAGOGIA**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Instituição: Universidade Federal do Maranhão / Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas

Professora responsável: Profa. Dra. Cacilda Rodrigues Cavalcanti

Telefone para contato: (98) 984484717

Discente: Safira Rego Lopes

Telefone para contato: (98) 982192660

Prezado/a,

A produção do conhecimento científico é uma das mais importantes funções sociais e acadêmicas das Universidades. Portanto, cabe aos acadêmicos desenvolver pesquisas e estudos que possam contribuir para a melhoria da educação, em especial no contexto em que atuam, e assim, oferecer às escolas, aos órgãos gestores da educação e à sociedade novos olhares e explicações às questões educacionais que nos desafiam na atualidade. Nesse sentido, buscamos informações/dados para viabilizar a elaboração da dissertação de mestrado em Políticas Públicas da UFMA, sobre o seguinte tema: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO: a operacionalização da Licenciatura em Educação do Campo na UFMA.

Convido-lhe a participar desta pesquisa, prestando informações de modo voluntário com a certeza de que serão adotados todos os cuidados para evitar riscos desnecessários e garantir a sua total segurança. Esclarecemos que:

- Não mencionaremos seu nome neste estudo. Para sua identificação atribuiremos identificações por meio de símbolos (letras, números, desenhos ou cores).
- A sua participação é totalmente voluntária e este estudo não fornece nenhum incentivo financeiro, pois tem fins acadêmicos;

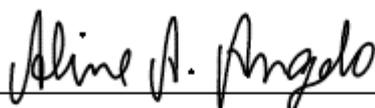
-Você poderá desistir e descontinuar a sua participação neste estudo a qualquer momento;

- Os dados coletados serão trabalhados pelo discente e sua professora e usados para fins da elaboração de dissertação de mestrado.

Após os esclarecimentos e, se concordar colaborar com este estudo de modo voluntário/a, por favor, assine em duas vias a ficha que se encontra ao final deste documento.

AUTORIZAÇÃO PARA PARTICIPAÇÃO DA PESQUISA

Eu, Aline Aparecida Ângelo, RG _____, abaixo assinado, estou de acordo em participar do da pesquisa de campo, fornecendo informações sobre a experiência da Licenciatura em Educação do Campo enquanto política de formação de educadores do campo. Autorizo o uso das informações por mim prestadas para fins estritamente acadêmico e declaro que estão esclarecidas todas as informações que li neste documento e que recebi uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).



Participante da Pesquisa

Muito obrigada por sua participação neste estudo!



Profa Dra Cacilda Rodrigues Cavalcanti
Docente UFMA/DE II
Mat.: 2293707



Safira Rego Lopes
Mestrado em Políticas Públicas UFMA
Mat: 2019102949

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE**Estudo na Disciplina Orientação de Dissertação**

Instituição: Universidade Federal do Maranhão / Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas

Professora responsável: Profª Dra. Cacilda Rodrigues Cavalcanti

Telefone para contato: (98) 98448 4717

Discente: Safira Rego Lopes

Telefone para contato: (98) 982192660

Os/as pesquisadores/as do presente instrumento se comprometem a preservar a privacidade dos participantes cujos dados serão coletados no curso de Licenciatura em Educação do Campo. Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente estudo da pesquisa de campo. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas nos arquivos dos/as pesquisadores/as por um período de dois anos sob a responsabilidade do/a discente. Após este período, os dados serão destruídos.

São Luís, 04 de março de 2021



Profª Dra Cacilda Rodrigues Cavalcanti
Docente UFMA/DE II
Mat.: 2293707



Safira Rego Lopes
Mestrado em Políticas Públicas UFMA
Mat.: 2019102949