



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

REGIANE OLIVEIRA RODRIGUES

**A FORMAÇÃO DO EDUCADOR DO CAMPO: concepções, desafios e perspectivas
à luz do Curso de Licenciatura em Educação do Campo**

São Luís

2022

REGIANE OLIVEIRA RODRIGUES

A FORMAÇÃO DO EDUCADOR DO CAMPO: concepções, desafios e perspectivas
à luz do Curso de Licenciatura em Educação do Campo

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Instituições Educativas, Currículo, Formação e Trabalho Docente.

Orientadora: Profa. Dra. Ilma Vieira do Nascimento

São Luís
2022

Oliveira Rodrigues, Regiane.

A FORMAÇÃO DO EDUCADOR DO CAMPO : concepções, desafios e perspectivas à luz do Curso de Licenciatura em Educação do Campo / Regiane Oliveira Rodrigues. - 2022. 116 f.

Orientador(a): Ilma Vieira do Nascimento.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação/ccso, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2022.

1. Educação do Campo. 2. Formação de professores. 3. Movimentos Sociais. I. Vieira do Nascimento, Ilma. II. Título.

A FORMAÇÃO DO EDUCADOR DO CAMPO: concepções, desafios e perspectivas
à luz do Curso de Licenciatura em Educação do Campo

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: / /

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Ilma Vieira do Nascimento (Orientadora)

Universidade Federal do Maranhão

Profa. Dra. Maria Nubia Barbosa Bonfim

Universidade Federal do Maranhão

Profa. Dra. Margarete Silva Farias Santiago

Universidade Federal do Maranhão

“Quem não se movimenta, não sente as correntes que o prendem”.

Rosa Luxemburgo

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar a formação do educador do campo articulada às peculiaridades referentes à sua área de atuação, identificando no curso do trabalho diversos aspectos que retratam os desafios da realidade e especificidade do campo, com destaque para a valorização da cultura, da história, das lutas e conquistas dos trabalhadores e a relação com a política pública para a educação do campo, apresentada a partir dos movimentos sociais. O trabalho tem como locus empírico o Curso de Licenciatura em Educação do Campo/UFMA-Campus Bacabal-MA, e como proposta inicial as narrativas orais de três professores formadores e três licenciandos, sujeitos da pesquisa, como fonte principal de coleta para encontrar respostas à questão que a norteia: a formação ofertada nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo apresenta-se com potencial para atender as peculiaridades do campo? Nesse sentido a pesquisa também se encaminha para verificar como se dá a formação do educador do campo, evidenciando nessa formação a garantia do ensino de qualidade para a educação do campo; bem como identificar a concepção dos professores e discentes em formação sobre a formação realizada em curso de licenciatura em Educação do Campo e analisar as ações empreendidas no âmbito do Estado que apontam para a existência de uma política nacional da educação do campo que valorize suas especificidades. Como aporte teórico e metodológico apoia-se em Severino (2006), Caldart (2004), Alentejano (2000), Freire (2006), dentre outros, dado que se trata de uma investigação de natureza qualitativa referenciada numa perspectiva crítica. Assim, a coleta dos dados foi realizada por meio da pesquisa bibliográfica e documental e de entrevistas semiestruturadas feitas a distância com os professores e alunos via WhatsApp, tendo em vista as dificuldades postas pelo contexto atípico da pandemia COVID-19. A compreensão dos discursos dos sujeitos da pesquisa permitiram o entendimento sobre a relevância da formação do educador do campo considerando as peculiaridades da comunidade que vive “no” e “do” campo.

Palavras-chave: Formação de professores. Educação do Campo. Movimentos Sociais.

ABSTRACT

This research aims to analyze the training of the field educator articulated to the peculiarities referring to his area of activity, identifying in the course of the work several aspects that portray the challenges of the reality and specificity of the field, with emphasis on the appreciation of culture, history, the struggles and achievements of workers and the relationship with public policy for rural education, presented from the social movements. The empirical locus of the work is the Degree Course in Rural Education/UFMA-Campus Bacabal-MA, and as an initial proposal the oral narratives of three teacher trainers and three undergraduate students, subjects of the research, as the main source of collection to find answers to the question that guides it: does the training offered in the Degree courses in Rural Education have the potential to meet the peculiarities of the field? In this sense, the research is also aimed at verifying how the education of the rural educator takes place, evidencing in this training the guarantee of quality teaching for rural education; as well as to identify the conception of teachers and students in training about the training carried out in a degree course in Rural Education and to analyze the actions undertaken within the State that point to the existence of a national policy of rural education that values its specificities. As a theoretical and methodological contribution, it is supported by Severino (2006), Caldart (2004), Alentejano (2000), Freire (2006), among others, given that it is a qualitative investigation based on a critical perspective. Thus, data collection was carried out through bibliographic and documentary research and semi-structured interviews carried out at a distance with teachers and students via WhatsApp, in view of the difficulties posed by the atypical context of the COVID-19 pandemic. The understanding of the research subjects' discourses allowed for an understanding of the relevance of training the field educator, considering the peculiarities of the community that lives "in" and "in" the field.

Keywords: Teacher training. Field Education. Social movements.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa na Educação
ARCAFAR	Associação Regional das Casas Familiares Rurais
ASSEMA	Associação em Áreas de Assentamento no Estado do Maranhão
ATAM	Associação dos Trabalhadores Agrícolas do Maranhão
BM	Banco Mundial
CCEL	Centro de Ciências, Educação e Linguagem
CEBs	Comunidades Eclesiais de Base
CEFFAS	Centros Educativos Familiares de Formação em Alternância
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CFR	Casa Família Rural
CGEC	Coordenação Geral de Educação do Campo
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONARCFE	Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador
CPT	Comissão Pastoral da Terra
EDURURAL	Educação Rural
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENERA	Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
FMRA	Fórum Mundial sobre Reforma Agrária
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FONEC	Fórum Nacional de Educação do Campo
GPT	Grupo Permanente de Trabalho em Educação do Campo do Ministério da Educação
HEM	Habilitação Específica para o Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INCRA	Instituto de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ITERRA	Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária

LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAPA	Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MST	Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
ONG's	Organizações Não Governamentais
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROCAMPO	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura do Campo
PROFEBPAR	Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica
PRONASEC	Programa Nacional de Ações Socioeducativas e Culturais para o Meio Rural
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PSECD	Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Indústria
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UNB	Universidade de Brasília
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organizações das Nações Unidas para Educação Ciência e Cultura
UNICEF	Fundação das Nações Unidas para a Infância
USAID	United States Agency for International Development
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
1.1	O por quê da escolha do tema Formação do Educador do Campo ...	9
1.2	Objetivos da Pesquisa	12
1.3	Perspectivas Metodológicas da Pesquisa	16
2	PERSPECTIVA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: concepções, fundamentos e contradições no processo	20
2.1	Concepções, fundamentos e contradições no processo histórico	20
2.2	Concepções de Educação do Campo à luz de estudos sobre o tema	22
2.3	Movimentos históricos da Educação do Campo	31
2.4	Políticas Públicas para a Educação do Campo: universalidade e especificidades	36
3	FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A EDUCAÇÃO DO CAMPO: desafios e perspectivas	42
3.1	Breve histórico da formação de professores: impasses e conquistas .	44
3.2	Bandeira em marcha: as conquistas da educação do campo e suas bases legais	59
4	O CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO/UFMA-CAMPUS BACABAL-MA	71
4.1	Bases legais do Curso de Licenciatura em Educação do Campo	72
4.2	Proposta do Curso de Licenciatura em Educação do Campo na UFMA	75
4.2.1	Estrutura e Organização Curricular do Curso de Ciências Agrárias	77
4.2.2	Estrutura e Organização Curricular do Curso de Ciências da Natureza e Matemática	80
4.3	Formação de Professores em Curso de Licenciatura em Educação do Campo/UFMA: como a percebem professores e alunos	82
4.3.1	Percepção dos professores sobre a licenciatura em Educação do Campo	84
4.3.2	Percepção dos alunos sobre a licenciatura em Educação do Campo	95
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
	REFERÊNCIAS	104
	APÊNDICES	112

1 INTRODUÇÃO

No contexto educacional brasileiro percebemos a educação do campo caminhar em passos lentos, pois até a década de 80 inexistiam políticas públicas que atendessem as especificidades e complexidades do campo, não promovendo o acesso ou manutenção do ensino para as comunidades camponesas. A trajetória histórica desse cenário é marcado por lutas e conquistas, que refletem marcos que registram a história do homem e da mulher do campo, tendo como palco os abusos impostos por ideais neoliberais difundidos por grupos sociais dominantes, que visam a exploração dos camponeses a partir de estratégias de enriquecimento e fortalecimento da estrutura capitalista.

Os diversos entraves ao acesso à educação e aos direitos constitucionais e garantias fundamentais se tornam evidentes, apesar da responsabilidade do Estado na promoção de tais direitos e de estar explícito o legado histórico de exclusão social marcado pela propriedade fundiária, que reflete o modelo de colonização, representado pela monocultura estruturada no latifúndio e desprezo aos sujeitos do campo, sua cultura e seu espaço histórico-cultural.

Destaca-se a transição nas décadas de 80 e 90, período em que os indivíduos do campo rompem o silêncio e se manifestam a favor da transformação. O debate e iniciativas em defesa da educação do campo se promovem a partir da abertura democrática e estruturação dos movimentos sociais em diversas frentes, caracterizado como um brado que afirma a resistência, promovendo a reorganização político-ideológica das instituições sociais e sindicais do campo.

1.1 O por quê da escolha do tema Formação do Educador do Campo

A escolha da Formação do Educador do Campo: concepções, desafios e perspectivas à luz do Curso de Licenciatura em Educação do Campo/UFMA, Campus Bacabal-MA, como tema de pesquisa se justifica a partir de motivos pessoais, acadêmicos e profissionais. O primeiro, diz respeito ao fato de ter tido a oportunidade de estabelecer contato com a educação do campo no município de Presidente Vargas-MA, na condição de supervisora das escolas do campo, onde comecei a vivenciar os grandes entraves e desafios enfrentados pelos educadores (as) desse espaço social. Assim, ao me encantar com tantas riquezas histórico-culturais dessas comunidades,

tendo participado de diversos encontros pedagógicos que discutiam a educação do campo, coordenei a escola ativa neste município, mas também percebi o quanto de descaso e desvalorização com a comunidade camponesa.

Com a oportunidade de morar em Bacabal, onde perceber as grandes riquezas existente nesse município, terra agradável, de pessoas hospitaleiras e que abrange muitas universidades, incluindo o lócus da pesquisa, o campus UFMA, que oferta o Curso de Licenciatura em Educação do Campo, não cogitei e de imediato fui conhecer a IES e um pouco a realidade do curso. Na perspectiva de aprofundar os conhecimentos e poder contribuir diante dos diversos desafios educacionais existentes, motivaram-me a ingressar no mestrado acadêmico em educação seguindo como proposta de estudo a educação do campo.

Outro aspecto motivador, que trata às razões acadêmicas e que complementa a primeira intencionalidade, se refere à continuidade dos estudos iniciados no mestrado no que visa a um futuro doutorado, na busca de mais consistência na base científica e aprofundamento crítico-reflexivo que se apresentam no campo profissional. Promover um olhar mais aguçado aos contextos histórico-culturais e social, que norteiam a linha de pesquisa de formação de professores, que se refletem de forma direta na atuação desse profissional da educação em seus diversos campos de atuação, além de auxiliar-me na apropriação de concepções, dimensões pedagógicas, diretrizes educacionais, dentre outros fatores que categorizam o espaço social chamado sala de aula, na busca da reafirmação da identidade do educador.

A motivação profissional que me instigou a seguir a linha de pesquisa referente à formação de professores se intensificou com a prática profissional, possibilitando-me mais experiências com a formação de professores da educação do campo, dado que fui professora do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PROFEBPAR) promovido pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), e no Programa Darcy Ribeiro desenvolvido pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), e hoje na condição de professora da UEMA, campus Bacabal-MA, verifico também um público discente bem diversificado, em que um quantitativo bem significativo já são professores de escolas do campo. Percebo-me inserida nesse contexto, e sou motivada a partir das minhas experiências práticas no exercício da docência, a buscar respostas aos diversos questionamentos que incomodam e inquietam os debates em torno da realidade do educador do campo.

Nesse sentido, percebem-se diversos desafios enfrentados pelo educador do campo no que trata ao processo educacional como tarefa intrínseca ao desenvolvimento dos sujeitos do campo, que vivem e constroem histórias a cada dia; desmistificando através da sua prática o discurso que norteia o processo ensino-aprendizagem, no que retrata uma educação atrasada, precária e de baixa qualidade, educação pensada por sujeitos que não conhecem e nem participam desta realidade. Nessa perspectiva, nossa problemática de investigação sustenta-se em compreender a formação do educador do campo, levando-nos a refletir sobre alguns aspectos relevantes, tais como: A política de educação do campo atende a realidade desse espaço social? Quais necessidades do campo a formação dos professores deve atender? A sua atuação corresponde às expectativas dos alunos, da escola e da comunidade?

O objeto de estudo desta pesquisa refere-se à formação do professor da educação do campo, mais precisamente ao Curso de Licenciatura em Educação do Campo/UFMA, Campus Bacabal-MA, com ênfase em dois cursos, Ciências Agrárias e Ciências da Natureza e Matemática, cursos vinculados ao Ministério da Educação em apoio às ações articuladas de implementação de propostas direcionadas à formação de educadores do campo, para o exercício da docência, para atuarem nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. Esta política pública objetiva a formação de professores do campo, sujeitos que serão investigados na pesquisa, com destaque à sua formação em nível superior em conformidade com a sua prática docente, no que trata aos saberes pedagógicos adquiridos em sua formação e às perspectivas a serem atendidas no seu campo de atuação.

Entre as questões norteadoras, consequentes da problemática acima anunciada e elaboradas para um maior entendimento do nosso objeto de investigação tem-se: a formação ofertada nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo apresenta-se com potencial para atender as peculiaridades do campo? Como professores e alunos concebem a educação do campo? A formação do educador do campo contribui para a afirmação da identidade do campo e seus sujeitos históricos?

A formação do educador do campo quando contemplada em seu processo de formação inicial, as especificidades do seu espaço de atuação, a identidade do campo, dos seus sujeitos históricos, suas concepções, e os potenciais históricos e culturais local, vê assistida a comunidade camponesa e como reflexo a qualidade do ensino e a valorização do processo ensino-aprendizagem.

A educação do campo como política educacional deve promover a análise dos movimentos sociais com diálogo na prática educacional, tornando rico o espaço de formação deste educador e amplo o meio a ser explorado pelo mesmo, como especifica Almeida (2006, p.179)

[...] a formação se processa como algo dinâmico, que vai além dos componentes técnicos e operativos normalmente impostos aos professores pelas autoridades competentes, que não levam em conta a dimensão coletiva do trabalho docente e as situações reais enfrentadas por esses profissionais em suas práticas cotidianas. À medida que a formação se articula com os demais aspectos da atuação dos professores no contexto social, ética, condições de trabalho, carreira, salário, jornada e avaliação profissional, que permite considerar a docência como uma profissão dinâmica em constante desenvolvimento, propiciando a gestação de uma nova cultura profissional. Porém, se essa articulação não ocorre, as novas possibilidades formativas, pensadas para responder ao dinâmico processo de mudanças sociais e educacionais, acabarão apenas por adicionar mais atribuições à sobrecarga que lhes é imposta na atualidade.

Faz-se necessário uma perspectiva mais ampla no processo de formação de professores, à medida que a formação se articula com os demais aspectos referentes à área de atuação dos professores, tendo em vista seus diversos contextos: social, político, religioso, econômico, histórico, dentre outros, possibilitando a compreensão das peculiaridades desses espaços, suas especificidades e necessidades, enriquecendo e dinamizando também o processo de formação dos educandos.

1.2 Objetivos da Pesquisa

Analisar a formação do educador do campo articulada às peculiaridades referentes à sua área de atuação é nosso objetivo geral, na medida em que esse estudo permite que se identifiquem diversos aspectos que retratam os desafios da realidade e especificidade do campo, com destaque para a valorização da cultura, da história, das lutas e conquistas dos trabalhadores e a relação com a política pública para a educação do campo, apresentada a partir dos movimentos sociais. Alinhados ao objetivo geral visamos compreender com mais profundidade o objeto desta pesquisa por meio dos objetivos específicos abaixo elencados:

- Investigar aspectos da história da Educação do Campo e da formação de professores relacionados às lutas e conquistas empreendidas pelas comunidades rurais

- Conhecer o Curso de Licenciatura em Educação do Campo em seus aspectos legais e político-pedagógicos
- Identificar a concepção de professores formadores e dos discentes em formação sobre a formação de professores em Curso de Licenciatura em Educação do Campo, no contexto do trabalho que realizam.

Dentro desse entendimento, quando pensamos na formação dos educadores do campo, há que se considerar os movimentos sociais que se expressam como reconhecimento dos direitos da comunidade do campo, do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) que, como resposta às lutas pela valorização da educação do campo, promoveram grandes avanços percebidos ao longo da trajetória, tais como: o Conselho Nacional de Educação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo e as Ações de Articulação Nacional por uma Educação do Campo, a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e, logo após, o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) na oferta de cursos de licenciatura em Educação do Campo.

Em julho de 1997, foi realizado o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA), promovido pela Universidade de Brasília. O evento foi realizado pelo MST, com apoio da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e Universidade de Brasília (UNB), sendo palco para a pauta da nova proposta para a educação do campo, resignificando assim o espaço social e valorização da cultura, história e memórias do homem e da mulher do campo.

Na perspectiva de construção da nova proposta educacional para o campo, diversos encontros, fóruns, conferências, estudos e pesquisas sobre as diversidades presentes no campo foram promovidos, reforçados principalmente na I e II Conferências Nacionais “Por Uma Educação Básica do Campo”, promovidas em 1998 e 2004. Tais eventos propõem a reafirmação da responsabilidade do Estado na promoção da educação de qualidade aos camponeses.

A partir da análise, alguns elementos podem ser desmistificados e discutidos no decorrer do trabalho, como: a presença de uma política pública que atenda as especificidades da educação do campo e que contemple a formação do professor a partir das peculiaridades da comunidade camponesa, objetivando difundir

ideais de valorização do seu campo de atuação; a verificação do diálogo com os movimentos sociais a partir da sua prática pedagógica, possibilitando a afirmação da identidade dos sujeitos históricos do campo.

Investigar aspectos da história da Educação do Campo e da formação de professores relacionados às lutas e conquistas empreendidas pelas comunidades rurais, constitui, como anunciado, um dos objetivos específicos da pesquisa, evidenciando a formação de professores na garantia do ensino de qualidade para a educação do campo, promovida pelo Curso de Licenciatura em Educação do Campo/UFMA, Campus Bacabal-MA, que tem como corpo discente os sujeitos que vivem “do” e “no” campo, considerados na pesquisa como professores em formação, por já exercerem a docência nas escolas do campo. Além disso, identificando os requisitos que integram a sua formação em seus diversos contextos, apontando os elementos que permitem entender como se apresenta o processo de formação desse educador do campo.

No que segue à formação do educador, verifica-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96, no seu artigo 62 que trata da formação dos profissionais da educação básica:

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

Alguns aspectos são analisados a partir desse objetivo: como se apresenta o processo de formação do educador do campo, se a sua formação atende as peculiaridades do campo, e quais especificidades desse espaço devem ser atendidas no processo de formação de professores, dentre outros elementos que emergem da própria investigação.

Identificar a concepção de professores formadores e dos discentes em formação sobre a formação de professores em Curso de Licenciatura em Educação do Campo, no contexto do trabalho que realizam como um dos objetivos, se refere à associação da teoria advinda da sua formação e a prática na sala de aula; entraves que se apresentam no cotidiano das escolas do campo que levam a refletir se os mesmos se sentem preparados para a prática docente.

Segundo Caldart (2004, p. 16):

Inventar um ideário para a Educação do Campo; isso não repercutiria na realidade concreta, que é a que nos interessa transformar, e nem seria uma verdadeira teoria. O desafio que temos, como sujeitos que colocam a “bandeira em marcha”, é abstrair das experiências, dos debates, das disputas em cursos, um conjunto de idéias que possam orientar o pensar (especialmente dos educadores) sobre a prática de educação da classe trabalhadora do campo; e, sobretudo, possam orientar e projetar outras práticas e políticas de educação. Por isso, esse é um trabalho que será tanto mais legítimo quanto mais for realizado de modo coletivo.

Nessa dinâmica, o ideal seria o educador do campo atender a perspectiva da construção do conhecimento relacionada às concepções, desafios e perspectivas à luz do Curso de Licenciatura em Educação do Campo/UFMA-Campus Bacabal-MA, articulada aos processos históricos e de lutas que reafirmam a identidade de um povo, permitindo a leitura de mundo, para assim intervir na realidade ao qual estão inseridos.

Destarte, os principais elementos aqui analisados são: a compreensão da formação inicial do educador do campo e suas principais dificuldades nesse processo, na promoção de um espaço de construção favorável ao conhecimento e aprendizagem; a partir da valorização das representações sociais “do” e “no” campo.

Caldart (2004, p. 33) a esse respeito, destaca que a educação do campo enseja uma educação específica e diferenciada que ajude na formação humana, emancipadora e criativa, assumindo a identidade do meio rural. “Trata-se de combinar pedagogias de modo a fazer uma educação que forme e cultive identidades, autoestima, valores, memórias, saberes, sabedoria; que enraíze sem necessariamente fixar as pessoas em sua cultura, seu lugar”.

Trabalhar a pesquisa partindo do aspecto histórico fundamentado por um novo paradigma de educação do campo que ainda está em construção, mobilizado pelos movimentos sociais nas décadas de 80 e 90, rompendo com o estereótipo estabelecido à educação rural, é um aspecto que deve ser levado em conta num trabalho dessa natureza. Tentando, assim, descaracterizar conceitos e concepções pré-estabelecidas quanto à superioridade propagada da educação da cidade em relação à do campo.

Reenfatizando os objetivos dessa pesquisa, teve-se como importante compreender o Curso de Licenciatura em Educação do Campo em seus aspectos legais e político-pedagógicos. Este objetivo se justifica dado que a educação do campo reflete o ideal da reforma agrária, da agricultura camponesa e as da

agroecologia popular; assumindo uma postura que luta contra a visão capitalista, desmistificando o campo como local de mão-de-obra barata a serviço do mercado. A luta dos movimentos sociais por uma educação do campo não almeja somente o direito à educação, mas o direito de acesso no e do campo, que de acordo com Caldart (2004, p. 320) é definida como: No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem o direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais.

1.3 Perspectivas Metodológicas da Pesquisa

Para compreender a formação do educador do campo escolhemos como campo empírico o Curso de Licenciatura em Educação do Campo/UFMA, Campus Bacabal-MA. O critério utilizado para escolha do campo, como posto linhas atrás, deve-se ao fato da mestrandia já haver trabalhado em outras instituições com a educação do campo e na condição de supervisora das escolas do campo participar de programas educacionais, como a Escola Ativa que se vinculava à formação de professores. Sendo, assim, favorável ao desenvolvimento da pesquisa, pois mesmo não se tratando da mesma instituição ou política pública, se apresentam no mesmo contexto social.

Na perspectiva de compreender o objeto pesquisado é essencial indicar aspectos teórico-metodológicos que o fundamentem. Nesse sentido, entende-se que esta pesquisa segue uma abordagem qualitativa crítica, pois teve-se o intuito de objetivar a compreensão do processo de formação do educador do campo articulado às peculiaridades referentes à sua área de atuação, expondo assim aspectos não aparentes, partindo-se da percepção dos sujeitos que integram a pesquisa.

Conforme Freire (1996, p. 29), “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. A pesquisa é conceituada como extensão do ofício ou exercício da docência, integrada ao fazer pedagógico do professor, à sua prática, instigada pela curiosidade epistemológica do professor no curso, das indagações e perspectivas de adquirir novos saberes.

Conforme Ghedin e Franco (2008), a pesquisa qualitativa busca identificar as diversas facetas que integram o objeto pesquisado, confrontando os resultados

alcançados analisando-os a partir dos diversos fatores históricos, culturais, sociais e econômicos.

Para compreender o objeto da pesquisa entende-se como fundamental que se adote uma postura crítica, referenciada na análise bibliográfica e documental, sob o respaldo também de documentos oficiais. A pesquisa bibliográfica enseja a revisão literária de autores, como Alentejano (2000), Caldart (2004), Freire (2005), Severino (2006), dentre outros. Além dos autores referidos, outros dão suporte ao desenvolvimento desta pesquisa, principalmente quando debruçada sobre aspectos essenciais, como os pertinentes à recomposição histórica da Educação do Campo, à formação do professor, às concepções que permeiam essas dimensões do objeto pesquisado. Assim, a perspectiva teórica foi construída na medida do avanço do conhecimento dessas dimensões, como pode ser observado nas seções 2 e 3 deste estudo.

Esta pesquisa seguiu os caminhos de uma pesquisa descritiva que, segundo Gressler (2004, p. 295):

[...] é usada para descrever fenômenos existentes. Situações presentes e eventos, identificar problemas e justificar condições, comparar e avaliar o que os outros estão desenvolvendo em situações e problemas similares, visando aclarar situações para futuros planos e decisões.

No campo empírico, foram realizadas a observação e análise de documentos oficiais que tratam do Curso de Licenciatura em Educação do Campo/UFMA, Campus Bacabal-MA, apresentados como: currículo, legislação, dentre outros elementos que são essências para aprofundamento do conhecimento do objeto da pesquisa e, em particular, do campo empírico em que este se exterioriza.

Sendo válido destacar que o curso da pesquisa foi marcado pelo contexto da pandemia Covid-19, que trata de uma doença que se alastrou em todo mundo, mais precisamente em 31 de dezembro de 2019, a OMS alerta sobre vários casos na China, tratando-se de uma cepa denominada Coronavírus. No dia 30 de janeiro de 2020, a OMS declara o grande surto, constituindo Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII), sendo o mais alto nível de alerta para o mundo. Tal decisão motivou o isolamento social evitando a propagação do vírus, período marcado por muitas mortes e luto de muitas famílias.

Ainda estamos vivenciando o contexto pandêmico, o que dificultou o andamento da pesquisa em relação à aplicação dos instrumentos de coleta de

dados,mas foi possível a daptação ao contexto atual,utilizando as ferramentas digitais para a realização da pesquisa.

Quanto aos sujeitos da pesquisa, participaram três alunos e três professores, do Curso de Licenciatura em Educação do Campo/UFMA, Campus Bacabal-MA, sendo utilizadas as entrevistas on line, via *WhatsApp*; para análise dos dados sob a ótica dos sujeitos da pesquisa, para identificá-los e visando preservar as suas identidades, utilizamos códigos numéricos seguido da letra inicial de cada curso. Obtivemos respostas iniciais sobre as suas concepções sobre Educação do Campo, formação de professores que atuam nesse espaço de trabalho e suas perspectivas através de entrevista semi-estruturada, buscando conhecer o entendimento dos sujeitos sobre os diversos aspectos pesquisados, preservada a identidade dos participantes, conforme Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A).

Para coleta dos dados utilizou-se um aplicativo de vídeo chamada e mensagem, sendo selecionada em caráter emergencial, tendo em vista o contexto atípico da pandemia COVID-19. Sendo a pesquisa inicialmente instruída nos moldes da Entrevista Narrativa, onde utilizaríamos a abordagem metodológica crítica para análise e tratamento dos dados, porém não sendo alcançados em sua totalidade todos os requisitos, sendo inviável o contato direto com os sujeitos da pesquisa. Foi realizada a entrevista à distância, enviada para os e-mails dos três alunos e dos três professores e a solicitação das respostas, sendo concluída com êxito. Foi mantida na pesquisa a abordagem crítica do objeto para análise e tratamento dos dados, compreendidos no processo de formação do educador do campo articulada às peculiaridades referentes à sua área de atuação, expondo assim aspectos não visíveis, dando voz e partindo-se da visão e leitura dos sujeitos da pesquisa.

A entrevista semi-estruturada, a pesquisa bibliográfica e documental constituem, neste estudo, fontes essenciais de coleta de dados como suportes necessários para a consecução dos objetivos propostos. Como tangenciado há pouco, tais recursos metodológicos foram postos em prática numa incursão preliminar com o propósito de estabelecer uma aproximação mais concreta com o objeto de estudo. Entretanto, tem-se consciência da insuficiência desse contato inicial que requeria mais aprofundamento, pois como nos diz Kosik (1989) a essência não se mostra de imediato; assim, pretendeu-se ir nesta pesquisa para além do que revela a mera aparência.

Neste estudo buscou-se compreender que a prática deve articular-se ao conhecimento, comprová-lo e ressignificá-lo como uma ação material a refletir diretamente na realidade dos sujeitos, que é dinâmica e que nunca será plenamente conhecida.

No que trata da estruturação deste estudo, está organizado como segue: a Introdução apresenta o objeto de estudo e o motivo da escolha, as questões norteadoras ou âmbito do problema, os objetivos gerais e específicos, as perspectivas metodológicas e teóricas e, por fim, a estrutura da pesquisa em realização.

Na segunda seção, faz-se uma análise das concepções da Educação do Campo em que se apresenta uma evolução no conceito, a partir dos seus movimentos históricos. Destacam-se as políticas públicas da Educação do Campo, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Apresenta-se um panorama histórico da educação do campo no cenário nacional, possibilitando uma análise sobre os principais aspectos que integram a identidade do campo e seus sujeitos históricos.

Na terceira seção, discute-se a formação de professores da Educação do Campo, fazendo um resgate histórico que envolve lutas e conquistas, refletidas como direitos e garantias fundamentais expressos a partir de bases legais, bem como a formação do educador do campo, destacando as diretrizes que norteiam os principais pressupostos que são atribuídos à sua formação e as necessidades do campo que a formação dos professores deve atender.

A quarta seção aborda o Curso de Licenciatura em Educação do Campo/UFMA, Campus Bacabal-MA, a partir da sua regulamentação, a proposta pedagógica dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo no que atendem aos processos pedagógicos para a formação do educador, bem como a análise das intencionalidades na formação do professor. Nesta seção estão presentes os sujeitos da pesquisa, promovendo-se a análise e tratamento dos dados coletados e a apresentação dos resultados da pesquisa a partir das concepções dos sujeitos (professores e alunos).

Na última seção, são abordadas as considerações finais da pesquisa seguidas das referências bibliográficas.

Por fim, pretende-se que o trabalho contribua para compreender a formação dos professores do campo, na medida em que se analisa as

intencionalidades apresentadas no processo de formação que refletem as políticas públicas de Educação do Campo.

2 PERSPECTIVA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: concepções, fundamentos e contradições no processo

2.1 Concepções, fundamentos e contradições no processo histórico

A Educação do Campo caracteriza um fenômeno histórico nacional, contemplado pelo protagonismo das organizações advindas do campo, protagonismo que incide sobre as políticas públicas educacionais e vem ao encontro dos interesses das comunidades camponesas. São organizações que têm como finalidade a expressão dos direitos constitucionais garantidos, que remetem às lutas sociais, ao trabalho, à cultura e ao embate entre propostas do campo como espaço histórico-cultural e a perspectiva de exploração do campo e de seus sujeitos a partir das intencionalidades que atendem aos anseios do mercado como projeto do país.

Ainda que a Educação do Campo caminhe em busca do seu reconhecimento, transitando no “campo de batalha”, visando lutar por suas políticas públicas, suas relações se vinculam ao espaço das contradições no âmbito da questão agrária em disputa, percorrendo a estrada dos objetivos e da concepção de humanidade, educação, de sociedade, de campo e política de Estado, que se desenham a partir das políticas neoliberais.

A perspectiva histórica desta educação específica se valida nos embates presentes que nos levam a questionarmos, nem sempre possíveis de respostas conclusivas mesmo em um processo de investigação acadêmica: como defender a educação do campo sem entrar em conflito com a lógica da agricultura capitalista que tem como previsão a sua extinção social? Como pensar em educação do campo se falta a valorização e respeito aos sujeitos e suas representações simbólicas? O que impulsiona um cenário no campo educacional de esvaziamento em massa dos alunos do campo para a cidade? E por fim, como reconhecer os camponeses como sujeitos propositores das políticas públicas, movimentos sociais que são criminalizados pelo próprio Estado que institui essas políticas?

A expressão dos confrontos que norteiam as contraposições em que se consolida a educação do campo reforça a compreensão de que são os camponeses em seu coletivo, os sujeitos que hoje qualificam o polo assumido pelas contradições. Sob a pressão do capitalismo, os camponeses confrontam essa lógica fundamental de exploração, em caráter de resistência em respeito ao campo e à vida social.

Segundo Bourdieu (2001), no que trata ao poder simbólico caracterizado pela identidade do campo em seus diversos contextos, é na luta coletiva que as estruturas existentes proporcionam mudanças vindo a ceder lugar a novas estruturas, denominadas de estruturantes, ou seja, uma nova ordem em relação à que era estabelecida.

A garantia dos direitos da comunidade camponesa se concentra no campo de conflitos e muita resistência, pois somente a partir da mobilização e organização da classe trabalhadora representada pelo Movimento Sem Terra (MST), foi possível a sua inserção nas políticas públicas. Mesmo com os grandes avanços no cenário educacional ainda nos deparamos com diversos entraves, como a legislação, saneamento básico, estruturas das escolas do campo, dentre outros.

O MST foi o preconizador do Movimento Por Uma Educação do Campo na promoção de espaços de discussões e trocas de experiências que enriqueceram as práticas educativas e organizacionais que alicerçaram a Educação do Campo, sendo tratado no decorrer desta seção.

A consolidação do Movimento Por Uma Educação do Campo integra alguns aspectos que norteiam a proposta educacional do MST que contribui de forma positiva na elaboração das concepções que instituem a Educação do Campo, compreendendo as reflexões inerentes às especificidades e lutas do movimento social como sujeito pedagógico, estabelecendo diálogo com o setor educacional.

Por consequência, verificam-se as políticas públicas da educação do campo instaladas em duas instâncias: uma sendo o Ministério do Desenvolvimento Agrário, representado pelo PRONERA e a outra o MEC, através das normas que regulamentam a Educação do Campo, tais como: Resolução CNE/CEB 01/2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, Decreto 3.276/1999, que trata da formação em nível superior de professores para atuar na educação básica evidenciando em seus artigos 2º e 3º uma estrutura curricular que atenda as especificidades multidisciplinares em campos específicos de conhecimentos, dentre outras legislações.

Os movimentos sociais se estabelecem representados pelos sujeitos do campo produtores de direitos e contribuindo no esboçamento de leis e políticas públicas educacionais, de trabalho e promoção de renda para a agricultura familiar. Os êxitos presenciados a partir dos movimentos de lutas contínuas e conquistas, trazem como um dos exemplos a inclusão da educação do campo nas Diretrizes

Curriculares Nacionais para a Educação Básica, presente na Resolução nº 4/2010, do Conselho Nacional de Educação (CNE), vinculada ao Decreto nº 7326/2010 (BRASIL, 2010) que instituiu o PRONERA como instrumento de promoção de políticas públicas para a educação do campo.

No atual cenário verificamos grandes ataques ao campo da política agrária, sustentados pelo Decreto 10.252, de 21 de fevereiro de 2020, que promoveu mudanças regimentais e de estruturação do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). A norma estabelece a subordinação da política agrária ao Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (MAPA), além da extinção de várias coordenações, dentre elas a Coordenação Geral de Educação do Campo e Cidadania, que representava o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

Sendo tal Decreto apresentado de forma explícita a inconstitucionalidade no que tange a extinção de direitos e garantias fundamentais dos povos camponeses, menospreza 20 anos de muitas lutas, desconsidera o direito à educação e fragiliza o PRONERA. O MEC, ao lançar resoluções e projetos com visão privatista, acaba por secundarizar o legado e as concepções históricas acumuladas pelo homem e a mulher do campo referenciadas pelo movimento social dos trabalhadores camponeses.

Portanto, intentamos compreender nesta seção a perspectiva histórica da educação do campo disvinculando-se dos aspectos outrora considerados característicos da educação rural, dentre os seus movimentos de lutas em prol de uma classe que buscou a consolidação do ensino a partir das políticas públicas específicas da comunidade camponesa, suas diretrizes operacionais, educacionais e o Pronera.

2.2 Concepções de Educação do Campo à luz de estudos sobre o tema

A Educação do Campo como conceito em construção advindo dos movimentos sociais do campo, configura-se como categoria de análise por integrar em sua essência a compreensão prática do campo, dos seus sujeitos históricos, e todos os elementos simbólicos dentro de suas concepções específicas, indicadas pelas transformações em curso nas práticas educativas concretas e na maneira de instituir políticas públicas educacionais.

A expressão “Educação do Campo”, nasceu primeiramente da terminologia Educação Básica do Campo, como forma de preparação da I Conferência Nacional

por uma Educação Básica do Campo, que aconteceu no período de 27 a 30 de julho de 1998, em Luziânia, Goiás. Foi definida como Educação do Campo a partir do Seminário Nacional realizado em Brasília, no mês de novembro do ano de 2002, reafirmada no evento posterior a partir dos seus debates na II Conferência Nacional, promovida em julho de 2004.

Os debates que antecederam a I Conferência aconteceram em agosto de 1997. Em anterior momento temos o marco histórico, I Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária, promovido pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, realizado em julho de 1997, ocorrendo uma discussão mais ampla sobre a educação no contexto rural. No ensejo, surgiu o PRONERA, instituído em 16 de abril de 1998 pelo governo federal.

Na elaboração do documento base da I Conferência, concluído em 1998 e levado a debate nos encontros estaduais anteriores ao evento nacional, foram apresentados os argumentos que representariam a nova concepção de educação do campo, antes denominada Educação Rural.

Segundo Caldart *et al.* (2012, p. 260), apresenta-se uma nova concepção:

Utilizar-se-á a expressão campo, e não a mais usual, meio rural, com o objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho. Mas, quando se discutir a educação do campo, se estará tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural. Embora com essa preocupação mais ampla, há uma preocupação especial com o resgate do conceito de camponês. Um conceito histórico e político.

Percebemos uma contraposição referente à terminologia e seus próprios conceitos, no que diz respeito à ampliação do público a que se refere a população do campo com paradigma do contexto rural como apêndice produtivista. Portanto, ultrapassa o sentido da mudança terminológica assumindo novas perspectivas ao seu público, contextualizado a aspecto sociocultural de relação proximal com os demais processos intimamente conectados aos movimentos de lutas que o constituiu.

A Educação do Campo precisa recuperar a tradição pedagógica que nos ajuda a pensar a cultura como matriz formadora, que nos ensina que a educação é uma dimensão da cultura, que a cultura é uma dimensão do processo histórico, e que os processos pedagógicos são constituídos desde uma cultura e participam de sua reprodução e transformação simultaneamente (CALDART, 2002, p. 33).

Os argumentos que nortearam as discussões em torno da mudança da terminologia Educação Básica do Campo para Educação do Campo se fortalecem nos debates no ano de 2002, com referência ao Parecer nº 36/2001, do Conselho Nacional de Educação que trata das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e com a ampliação da marcha de ampliação dos movimentos sociais e sindicais envolvidos.

Na perspectiva de identificar a concepção de educação em que se constitui a educação do campo, percebemos sua compreensão no que Saviani (2010) especifica como teoria crítica da educação, fundamentada na compreensão da educação como processo de humanização do homem pela apropriação dos elementos culturais historicamente construídos e acumulados por ele.

Há uma aproximação com a Pedagogia do Movimento, sistematizada por Caldart e por Paulo Freire que influenciou a prática pedagógica a partir dos temas geradores promovendo uma reflexão crítica da realidade.

Este projeto reafirma e dialoga com a *pedagogia do movimento*, compreendendo a dimensão fortemente educativa da participação das pessoas no movimento social ou no movimento das lutas sociais e no movimento da história [...]. A educação do campo precisa extrair as lições de pedagogia das lutas sociais que estão em sua origem e com as quais se vincula; e é intencionalidade de formação dos sujeitos destas lutas [...] (CALDART, 2004, p. 155).

Caldart *et al.* (2012, p. 148), responsáveis pela sistematização da “Pedagogia do Movimento”, intitulada pela praxis pedagógica. Esta pedagogia, repensa as ações educativas originadas das raízes do Movimento Social, alicerçada no projeto de transformação do homem e da sociedade. Objetiva, portanto, uma formação pedagógica vinculada à Pedagogia do Movimento, promovendo a formação reflexiva crítica dos sujeitos que vivem “do” e “no” campo, além de promover a reflexão sobre a expropriação do meio de produção e a condição dos trabalhadores do campo vinculados à exploração do sistema capitalista.

Conforme Caldart (2004), três pilares fundamentaram a Pedagogia do Movimento: a primeira se constitui das experiências trazidas pelos sujeitos militantes do MST; o segundo se molda no Movimento, os princípios, ensinamentos e projetos defendidos; e o terceiro, se apresenta pelos elementos da teoria pedagógica defendida pelos educadores que orientavam o MST, com destaque aos estudos de Paulo Freire, pensadores e pedagogos socialistas.

Tornando evidente na Pedagogia do Movimento os princípios filosóficos sistematizados, tais como: uma educação que vise a transformação social; que forma para o trabalho e cooperação; vinculada às dimensões da formação humana, que prima por valores humanistas e socialistas, permitindo o processo contínuo de formação/transformação dos sujeitos (MST, 1997), tais princípios se expressam de formas variadas, que o Movimento institui a partir da proposta político-pedagógica:

Um processo pedagógico que se assume como político, ou seja, que se vincula organicamente com os processos sociais que visam à transformação da sociedade atual e à construção, desde já, de uma nova ordem social, cujos pilares principais sejam a justiça social, a radicalidade e os valores humanistas e socialistas (MST, 1997, p.6).

Interessante ressaltar que Paulo Freire foi um grande influenciador na prática pedagógica das escolas, onde se fundamentou a sua metodologia baseada em temas geradores. Pois o contexto político-pedagógico freiriano foi articulado aos desafios da construção de um projeto educativo de emancipação do MST. Tal estruturação, em diálogos propostos pela teoria freiriana travados nas experiências e vivências dos sujeitos, definiu o método de estudo, levando em consideração a realidade do aluno, o universo local como conhecimento prévio a ser explorado, entre outras abordagens.

Para Freire (2009), o processo de emancipação acontece a partir do rompimento da perspectiva fatalista que se estende a partir da história, promovendo uma leitura crítica da sua realidade enquanto sujeito. Ler exige a crítica reflexiva através do ato de questionar, sobre o que está posto e reconhecer-se como protagonista da sua cultura e história. Segundo Freire (2005, p. 85):

Somente uma escola centrada democraticamente no seu educando e na sua comunidade local, vivendo as suas circunstâncias, integrada com seus problemas, levará os seus estudantes a uma nova postura diante dos problemas de contexto.

A proposta pedagógica de Freire revolucionou a educação na década de 60 por propor como método de alfabetização o cenário de vivência na promoção do diálogo da aprendizagem, realizada através da realidade do aluno, pois é respeitando o repertório do aprendiz que se alcança a visão crítica de mundo e a transformação da realidade. Para Freire (2009, p. 102):

Não seria, porém, com essa educação desvinculada da vida, centrada na palavra, em que é altamente rica, mas na palavra “milagrosamente” esvaziada da realidade que deveria representar, pobre de atividades com que o educando ganhe a experiência do fazer, que desenvolveríamos no brasileiro a criticidade de sua consciência, indispensável à nossa democratização.

Devemos compreender que a concepção da educação do campo não se encontra na instância de continuidade da educação rural. Sendo que a segunda difere da primeira pelo fato de se apresentar como forma de mobilização do acesso ao ensino às comunidades rurais, representado pelas diversas formas: salas multisseriadas, sem formação adequada dos professores, tendo como requisitos, portanto, a limitação no processo ensino-aprendizado, fundamentados somente no ato de ler, escrever e calcular (SIMÕES; TORRES, 2011). A educação rural tende a desconsiderar os demais fatores que integram o processo educacional de ensino, no que compete ao desenvolvimento de competências e habilidades, processo de formação humana e identidade dos sujeitos históricos inseridos nesse contexto social.

O conceito de educação rural se apresenta a partir do ano de 1889, no contexto histórico da Proclamação da República, período em que se apresenta a pauta da “Agricultura, Comércio e Indústria”, criada pelo governo, visando atender aos alunos da zona rural. No entanto, esta fora abortada entre os anos de 1894 e 1906. Somente em 1909 foi novamente discutida desta vez como instituições de ensino dos agrônomos (SIMÕES; TORRES, 2011).

O grande fluxo de migração da população rural para a zona urbana foi verificada no ano de 1917 como problema para o desenvolvimento nacional, evidenciando uma concentração relevante de analfabetos nos grandes centros. Diante disso, foi repensada a educação rural com a finalidade de conter as migrações, planejando uma escola que viesse a atender essa população no seu próprio espaço, mas com reflexo da educação urbana espaço onde a mesma foi planejada (SIMÕES; TORRES, 2011).

A partir de 1930 as discussões em torno da educação rural deixam de ser superficiais e tornam-se mais intensas, e como resposta ao debate a Constituição de 1934, insere em seu texto o artigo 156, parágrafo único, que trata do financiamento mínimo de 20% das cotas destinadas para o ensino rural, inclusas no orçamento anual. Sendo um ato muito significativo em benefício da comunidade do campo, porém seu processo de concretização se desenvolveu no status de morosidade.

Porém, há um retrocesso histórico no que se refere à educação para as comunidades do campo, verificado a partir da Constituição Federal de 1946, ao habilitar empresas privadas para o financiamento da educação dos sujeitos camponeses que nelas trabalhavam, retirando, dessa forma, a atribuição e competência que outrora eram da responsabilidade do Estado no cumprimento do seu dever constitucional.

[...] III - as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes; IV - as empresas indústrias e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitados os direitos dos professores [...] (BRASIL, 1946 [Art. 168]).

Observa-se nas discussões, que a proposta educacional e suas diretrizes visam atender um sistema único de ensino, sem considerar as peculiaridades existentes nos entornos sociais e históricos que compõem tais contextos, criando um modelo urbano que tenta assistir a escola rural mesmo que de forma precária.

A perspectiva da educação rural visava diminuir os altos índices de evasão e faltas dos estudantes, obstáculos que seriam supridos a partir da adequação pedagógica e metodológica baseadas na comunidade rural, reforçadas na prática do calendário agrícola permitindo a ausência na escola no período de plantio e colheita, respeitando as necessidades presentes das famílias.

No entanto, o ensino que estava sendo ofertado para a comunidade rural não a atendia na totalidade, pois ainda faltavam escolas, e como consequência os estudantes tinham que se deslocar para estudar. Contudo, as diretrizes que norteavam o sistema de ensino rural baseadas pelas intencionalidades da indústria e cidade, não atendiam a expectativa da educação rural. Nesse contexto, ao desconsiderar as especificidades desse espaço, referenciava-se como meio atrasado nos aspectos econômicos e educacionais, dentre outros.

A educação brasileira no período da Ditadura Militar, logo após o golpe de 1964, firmou acordos de financiamentos com uma agência norte-americana, num regime de cooperação envolvendo todos os graus de ensino, inclusive o profissional, estabelecido entre o Ministério da Educação (MEC) e *United States Agency for International Development* (USAID), pregando a interdependência em conflito com a ordem desenvolvimentista que alicerçava as reivindicações dos movimentos estudantis à época.

Com destaque a Lei n. 5.692/71 (BRASIL, 1971), que distingue duas extensões na escolaridade, sendo elas, de 1º e 2º graus com duração de 11 anos, consideradas, a primeira, como terminalidade ideal e a outra como terminalidade real, orientando a antecipação para a formação profissional, “[...] mesmo aqueles que não cheguem ao segundo grau ou não completem o primeiro grau, saiam da escola com algum preparo profissional para ingressar no mercado de trabalho” (SAVIANI, 1997, p. 7). Visava apenas o ingresso ao mercado de trabalho, promovendo o distanciamento por parte do Estado na oferta de um ensino público democrático brasileiro.

O Governo Militar adotou uma política social ancorada em aparatos repressivos, em oposição às classes populares e suas lutas, determinando compulsoriamente mudanças estruturais na sociedade, observadas pelas legislações educacionais que resultaram na privatização do ensino e proletarização da classe de professores.

A década de 80 define-se como marco em relação aos movimentos sociais, que ganham espaços nas discussões, estabelecendo novas concepções de trabalho, homem, conhecimento, escola e principalmente a forma de pensar a educação rural a partir dos seus sujeitos, passando a ser definida como educação do campo.

O que rege a concepção de educação do campo ultrapassa o simples conceito de contradição da educação rural, pois a primeira é consolidada nas lutas e movimentos sociais, definindo uma identidade de classe, somada ao protagonismo dos trabalhadores do campo, que vivem e fazem história na promoção das ações propostas pela pedagogia da terra em respeito ao seu legado histórico e à família camponesa.

Para Caldart *et al.* (2012, p. 15), a valorização do campo, nos leva ao universo de possibilidades:

A Educação do Campo nasceu como mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas: nasceu da combinação das lutas dos Sem Terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de Reforma Agrária com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território, sua identidade.

As diversas combinações que moldam as estruturas e diretrizes da educação “do” e “no” campo, tornam esse espaço rico, definido na construção coletiva

de lutas, por se apresentar uma educação “de” e “em” movimento, não engessando as formas e especificidades inerentes e almejadas por ela. O Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), realizado no período de 15 a 17 de agosto de 2017, em Brasília, apresenta no seu manifesto à sociedade brasileira:

A Educação do Campo surge das experiências de luta pelo direito à educação e por um projeto político pedagógico vinculado aos interesses da classe trabalhadora do campo, na sua diversidade de povos indígenas, povos da floresta, comunidades tradicionais e camponesas, quilombolas, agricultores familiares, assentados, acampados à espera de assentamento, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos e trabalhadores assalariados rurais (FONEC, 2020, p. 1).

Nessa perspectiva, percebe-se as intencionalidades na formação da identidade dos sujeitos que integram as políticas públicas de educação do campo, vinculadas aos interesses e representatividade dos trabalhadores camponeses, respeitando suas diversidades e fortalecendo o movimento de classe.

Pelo fato da concepção de educação do campo estar em transição na década de 80, por levar em consideração seu conceito balizador, que é a democracia, verifica-se que ela não atende somente uma estrutura de política pública advinda de gabinetes ou literaturas, mas do próprio campo e seus sujeitos.

Uma escola do campo não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito (CALDART, 2011, p.110).

A extensão ainda lenta, mas perceptível a partir das experiências e do efetivo exercício da cidadania que a educação do campo vem promovendo, repercute em todo o território brasileiro, na medida que se observa a atuação do PRONERA, evidenciando a dignidade ao trabalho e à educação de qualidade como garantia aos sujeitos do campo.

Portanto, entendemos que ficamos reféns das políticas de governo que expressam a partir das legislações as manobras de interesses e desprezo pelas políticas públicas do campo, tendo em vista o atual cenário previsto pelo Decreto 10.252/2020, que aboliu o PRONERA, afetando diretamente a educação do campo, extinguindo a Coordenação-Geral de Educação do Campo e Cidadania. Conforme o FONEC (2020):

Entre tantas extinções de políticas então coordenadas pelo Incra, o referido Decreto extingue a Coordenação-Geral de Educação do Campo e Cidadania, responsável pela gestão do programa Nacional de Educação na reforma Agrária-PRONERA. Depois de 20 anos, extingue o lugar político da elaboração e gestão de uma das maiores políticas públicas de educação, no Brasil.

Verifica-se que a extinção do PRONERA, reafirmando o descaso com a educação do campo, ferindo princípios básicos constitucionais, pois o atual governo, vigente em 2021, desconsidera o direito à educação como um direito de todos e dever do Estado, eximindo-se dessa responsabilidade.

Marcada por trajetória de luta por uma educação do campo de qualidade, que não somente promove o acesso, mas garante a manutenção do ensino, baseia-se nos altos índices preocupantes que constituem o cenário da educação rural e campesinas, sofrendo conflitos constantes da educação bancária advinda da rotina escolar. Tais movimentos sociais reforçam como pauta a implementação de políticas públicas como forma de suprir tais desafios que assolam a comunidade escolar do campo na educação básica, no ensino superior, na EJA e na educação especial.

O educador do campo deve promover um ambiente escolar fértil às aprendizagens, promovendo vivências e circunstâncias onde os alunos possam fazer e compreender a leitura de mundo, indispensáveis na promoção de mudanças. Caso não exista a sintonia entre o ensino e o conhecimento, a aprendizagem não produzirá seus efeitos, servindo apenas para acumular o que foi aprendido no campo da dimensão da educação bancária, para fins de aplicação. Portanto, a educação do campo e seus educadores precisam ter propostas pedagógicas específicas sobre o que vai e se deve ensinar, promovendo uma aprendizagem significativa, pois, “só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido” (FREIRE, 1983, p. 16).

O censo aferido em 2010, que comporta os dados do IBGE, apresenta que 15% da população brasileira correspondem à comunidade rural; no ano de 2000 essa população já representava 19%; ao se comparar com o ano de 1980 representava 32% da população que vivia na zona rural. Sendo constatada nesse cenário a dura realidade do êxodo rural, como atesto da insuficiente política do campo, e total descaso do poder público em atender essa população, que durante anos se arrastou numa política de escola de “segunda categoria”, atrasada e total desvalorização do homem e da mulher do campo. Os progressos só puderam ser percebidos nos últimos

dez anos. O cenário que reflete o êxodo rural se estende até hoje, onde verificamos as escolas do campo de forma precária e sem nenhuma estrutura digna, além da triste realidade das salas multisseriadas, que sentenciam uma educação de “segunda-mão”.

A imensa demanda potencial ultrapassa as oportunidades existentes, que no caso são mínimas, no que trata à escola do campo, marcada pelo contexto de precariedade e da formação dos professores para atender a realidade educacional em que atuam. À insuficiência na oferta de atendimento às necessidades apresentadas, soma-se a inadequação de práticas educacionais, de metodologias de ensino, de estrutura curricular, organização escolar, que não são contextualizados ao campo, sem resignificar tal espaço e sem valorizar a cultura.

2.3 Movimentos históricos da Educação do Campo

Os movimentos sociais do campo nascem com as contradições, lutas e conquistas em meio ao desafio “por uma educação do campo”, percebida como resistência expressa a partir das políticas públicas, onde apresenta-se de forma clara a marcha pela garantia dos direitos das comunidades camponesas no contexto histórico da educação rural. Em contrapartida, verifica-se em nossa sociedade dividida em classes outros interesses geralmente pautados por quem detem o poder; interesses que não contemplam integralmente as necessidades defendidas pelos movimentos sociais, como os do campo, mas que não os podem obstaculizar totalmente. É nesse meio contraditório que a educação do campo luta por se firmar contemporaneamente.

Tal contexto serviu como impulso na corrida pela sobrevivência da comunidade camponesa que ainda hoje sofre a desvalorização do seu trabalho, com repercussões na educação. São sentimentos observados e sentidos na própria prática cotidiana dessas comunidades que contribuem para fortalecer os movimentos sociais na perspectiva de luta pelos seus direitos e garantias fundamentais, que devem ser cobrados do Estado. Essa cobrança é necessária desde que no âmbito do Estado se instala com grande peso a defesa do direito do capital e suas consequências oprimindo, segregando e marginalizando o campo e seus sujeitos. As contradições vivenciadas pelos camponeses promovem a mobilização dos movimentos sociais na busca por políticas públicas educacionais “do” e “no” campo, que sejam pensadas

para esses sujeitos, respeitando suas diversidades e valorizando suas riquezas culturais.

Entretanto, entendemos que as conquistas verificadas nos textos legais, não são suficientes se não promoverem a sua efetividade, ou seja, a prática no exercício do direito adquirido. O que se observa é a representatividade do campo apenas como espaço de exploração, promovendo grandes lucros à classe dominante, sem visualizar ou reconhecer o meio social no qual as comunidades estão inseridas, comprometendo a relação campo-cidade e já pré-estabelecendo a diminuição dos seus sujeitos, promovendo um cenário de desigualdades e exclusão social.

O Campo, no processo histórico do seu desenvolvimento, não se situa como política de prioridade com a intencionalidade de atender a tais necessidades, mas se revela desde a década de 1950 na perspectiva de atender interesses voltados ao capital nacional e internacional, visando desde então preparar a comunidade do campo na esfera de subordinação e atendimento às necessidades da política de mercado do Estado, fortalecendo o capitalismo e adaptando-se ao seu modo de produção. E o setor educacional compulsoriamente ofertou suporte para tais percursos, a partir dos “pacotes” ofertados pelo Estado com suas manobras assistidas pelas políticas de mecanização da agricultura, promovidos por projetos e alguns programas educacionais, totalmente desvinculados aos interesses das comunidades do campo na perspectiva de melhores condições de vida, trabalho, educação de qualidade, dentre outros.

Para tanto,

Consolidou-se um imaginário que projetou o espaço urbano como caminho natural único do desenvolvimento, do progresso, do sucesso econômico, tanto para indivíduos como para a sociedade. De certa maneira esta foi a visão-suporte para o progresso de modernização da agricultura implementado no país (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 11).

A função social da escola rural em tal contexto político se limita à formação da mão-de-obra e de consumidores dos produtos adquiridos pela agropecuária do mercado internacional, menosprezando os saberes de vivência no manuseio da terra daquele povo, desqualificando o seu trabalho como homem e mulher do campo, limitando-se à categoria de trabalhadores assalariados rurais.

O modelo de escola rural imposto através de políticas públicas dirigidas à produção agropecuária e à educação rural é vinculado ao sistema capitalista de produção e de sociedade, que se fundamenta na divisão campo/cidade,

na expropriação da terra, dos meios de subsistência e dos instrumentos e saberes do trabalho, e na exploração da força do trabalho (RIBEIRO, 2008, p. 196).

Caminhando na contramão, os movimentos sociais se destacam com bandeiras em marcha, em meio às lutas em defesa não somente da terra, mas a tudo que a ela integra, como espaço social que deve ser valorizado e respeitando movimentos promovidos em benefício dos seus pares, no objetivo de uma educação democrática, concretização de sonhos e qualidade de vida garantida ao povo que vive “no” e “do” campo.

Na trajetória histórica da educação do campo destacam-se as décadas de 80 e 90, período em que os sujeitos do campo rompem o silêncio e se manifestam a favor da transformação, como já se fez breve menção. Conforme afirma Azevedo (2002), o movimento teve início na década de 80, não sendo contemplado em agenda oficial e tão pouco nos planos de Estado, caracterizado como um brado que afirma a resistência, reestabelecendo a reorganização político-ideológica das instituições sociais e sindicais do campo.

Na década de 1990, observou-se o primeiro grande marco histórico da educação do campo, tendo como protagonista o MST, contrapondo o cenário da educação rural, apontando a real necessidade de uma educação voltada às especificidades do campo, que visasse a formação de seus sujeitos e os interesses locais, conflitando os padrões outrora impostos pela política capitalista e seu modo de produção.

Conforme exposto em item anterior, a forma de resistência encontrada se fortaleceu a partir dos debates, conferências, fóruns, dentre outros. Momentos que promoviam a reflexão da prática vivenciada pelos pares e a busca por novos caminhos na solução dos conflitos apresentados na relação rural x campo, refletidos principalmente na esfera educacional.

Contraopondo-se ao rural como negação histórica dos sujeitos que vivem do trabalho da/com a terra, esses movimentos ressignificam a si mesmos, enquanto sujeitos políticos coletivos, e à sua educação, negando o rural e assumindo o campo como espaço histórico da disputa pela terra e pela educação. Campo, portanto, não quer significar o perfil do solo em que o agricultor trabalha, mas o projeto histórico de sociedade e de educação que vem sendo forjado nos e pelos movimentos camponeses (RIBEIRO, 2008, p. 41).

O movimento ressignifica a si mesmos, enquanto sujeitos históricos e políticos na caminhada pela disputa da terra e pela educação, admitindo para a coletividade um projeto histórico de sociedade.

Segundo Caldart (2005), a concepção de Educação do Campo advém da contradição de classe existente no campo pois alguns autores defendem a incompatibilidade existente entre agricultura capitalista x educação do campo, pelo fato da primeira ser o alimento do mecanismo que promove a exclusão e morte dos camponeses, que são os protagonistas da segunda.

O marco do movimento como proposta, “Por uma Educação do Campo”, que promove a ressignificação do espaço social e valorização da cultura, história e memórias do homem e da mulher do campo, ganha palco, no I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA), realizado em julho de 1997, em marcha com o MST, CNBB, UNESCO, dentre outros órgãos representativos.

O projeto realizado pelos movimentos tendo como proposta “Por uma Educação do Campo”, remete-se às lutas historicamente já travadas pela terra e por educação estabelecidas anteriormente pelos próprios movimentos sociais, tais como: os Centros Populares de Cultura e do Movimento de Educação de Base (MEB), as Ligas Camponesas na década de 1960, Comissão Pastoral da Terra (CPT) e as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) na década de 1970, a Educação Popular, a luta pelo ensino público e de qualidade como meta das Diretas Já e pela Reforma Agrária marcada pelo MST, ambas na década de 1980 e como trajetória de lutas “por uma Educação do Campo”, na década de 1990.

Na perspectiva de construção da nova proposta educacional para o campo, foram realizados diversos encontros, fóruns, conferências, estudos e pesquisas sobre as diversidades presentes no campo, reforçados principalmente na I e II Conferências Nacionais “Por Uma Educação Básica do Campo”, promovida em 1998 e 2004. Tais eventos propõem a reafirmação da responsabilidade do Estado na promoção da educação de qualidade aos camponeses.

Ainda retomando alguns pontos da perspectiva histórica da educação do campo, convém registrar como fruto das discussões e consolidação dos movimentos sociais do campo, a aprovação no ano de 1998 da Política Nacional de Educação na Reforma Agrária e construção da proposta para a educação do campo. No ano de 2002, deu-se a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas

Escolas do Campo; tais documentos vieram complementar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/1996.

Conforme Arroyo, Caldart e Molina (2004), os movimentos sociais devem ser os protagonistas na construção de uma educação para o campo, pois só está habilitado para recriar o contexto histórico, quem compreende e vive tal realidade, que permeia significados em seu cotidiano, que vai além da luta por terra, mas alcança o entendimento e significados das suas linguagens, dos seus valores, das misticas, do espaço histórico em que vive e as demais concepções existentes.

Os movimentos sociais são em sua essência educativos, pois nascem de uma perspectiva coletiva, de mobilização e lutas sociais, contemplando a formação do homem como ser social, constroem na sua prática a ação política, na busca da efetivação dos seus direitos e deveres na condição de cidadãos, expressas pelas conquistas manifestadas nas lutas por políticas públicas que alcancem os sujeitos do campo e atendam as suas necessidades, a partir do respeito e valorização desse espaço social.

2.4 Políticas Públicas para a Educação do Campo: universalidade e especificidades

O efetivo exercício do direito que integra a educação para a população do campo deve ser garantido pelo Estado a partir das políticas públicas assistidas por programas ou medidas que atendam aos princípios constitucionais de igualdade e isonomia, vigentes na Constituição Federal de 1988.

Nessa perspectiva o Estado está obrigado a atender a todos os cidadãos, mediante a implementação de políticas públicas capazes de criar condições que de fato e de direito garantam a igualdade de oportunidades aos bens a serem usufruídos, serviços e direitos sociais.

O princípio da igualdade, como direito constitucional vincula as políticas públicas na elaboração de propostas específicas com o objetivo de assistir grupos ou minorias com privação de direitos, condicionando o Estado na obrigação de atendê-las a partir de políticas específicas assegurando o direito a esse público.

A democracia é a única forma política que considera o conflito legal e legítimo, permitindo que seja trabalhado politicamente pela própria sociedade. Significa que os cidadãos são sujeitos de direitos, e que onde eles não estejam garantidos, tem-se o dever de lutar por eles e exigí-los[...]. A mera declaração

do direito à igualdade não faz existir os iguais,mas abre o campo para a criação da igualdade através das exigências e demandas dos sujeitos sociais.Em outras palavras:declarado o direito à igualdade,a sociedade pode instituir formas de reivindicação para criá-lo como direito real (CHAUI, 2003, p. 344).

No entanto, o Estado deve assumir uma postura intervencionista, promovendo aos grupos desfavoráveis, ou não assistidos o pleno direito em exercício, ou seja, a efetividade dessa garantia constitucional a todos os cidadãos.

A grande luta pela Educação do Campo deve ser entendida como um direito universal, alcançado por todos os cidadãos, materializado no campo das políticas públicas contemplando os direitos e princípios constitucionais.

As políticas públicas são produtos das relações de Estado, porém ao mesmo tempo, são esteios para o bloco histórico no poder (*como pensa Gramsci*), alimentando a supremacia, o domínio a direção e a hegemonia exercida por atores, grupos e classes sociais sobre o Estado (NOSELLA; AZEVEDO, 2009, p. 29).

As peculiaridades que atendem a Educação do Campo se derivam da cultura, da economia, da historicidade, dos valores, da política, dentre outros contextos, que são indispensáveis na formação humana do sujeito histórico do campo, que devem estar vinculados aos projetos que assistem esse público, no que tange uma política educacional que expressa os significados dos legados constituídos nessa trajetória histórica.

Segundo Caldart (2004), as políticas públicas nascem dos movimentos sociais próprios das comunidades ou minorias, visando atender por meio de projetos as necessidades daquela realidade específica. Nesse sentido, esses movimentos sociais têm claro que a luta tem como alvo as políticas públicas, pois as considera como a única forma de materialização dos direitos, promovendo, assim, a universalização do acesso do povo à educação.

Ao nos referirmos na parte inicial desta seção a aspectos da história da Educação do Campo, temos por necessário, neste momento, remetermo-nos ao ano de 1997, que compreende o fato histórico de luta dos movimento sociais “Por uma Educação do Campo”, quando são identificadas algumas políticas. Entendemos como relevante destacar e relembrar, dentre elas: O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, os Programas Pro-Jovem e o O Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), além do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), as Diretrizes Operacionais para

Educação Básica das Escolas do Campo, em 2002 e a instituição da Política Nacional de Educação do Campo. Todas essas políticas tendem a se consolidar à medida da garantia dos direitos constitucionais, que, na verdade, acabam por expressar a luta da comunidade do campo em prol dos seus direitos básicos.

Porém, conforme o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC, 2020), o atual governo publicou, em 21 de fevereiro de 2020, o Decreto 10.252/2020, que apresenta a reestruturação regimental do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). O dispositivo legal altera as competências do órgão, na perspectiva de atender as demandas do governo, enfraquecendo programas de grande relevância para o Movimento Sem Terra e as comunidades quilombolas.

Esse Decreto extingue o PRONERA, reafirmando o descaso com a educação do campo. Tal conjuntura política reflete a regressão no contexto educacional, desenhada por um governo que se contrapõe aos avanços da educação.

Desta forma, as escolas do campo se situam como alvos do processo de nucleação escolar e da municipalização, conforme Pavani e Andreis (2017). O primeiro, intitulado de “nucleação escolar” consiste em reunir os discentes das instituições escolares desativadas em áreas rurais, promovendo o deslocamento dos mesmos para os centros maiores, concentrando assim, um quantitativo maior de alunos em uma única escola, sendo ela do campo ou da cidade. A partir desse cenário verifica-se a municipalização, ou seja o poder das escolas públicas do ensino fundamental centrado no ente federado, no caso os municípios, tendo como consequência o fechamento e extinção das escolas do campo.

Vincula-se à sua prática metodológica a alternância, no desenvolvimento de projetos que estreitam as relações escola e comunidade, estudo e participação política, trabalho e classe trabalhadora, sujeitos e cidadania, comunidade e democracia, lutas e políticas públicas.

A Pedagogia da Terra em sua proposta buscava a articulação da formação docente do campo junto aos movimentos sociais vinculando e atendendo as reais necessidades do campo.

[...] as experiências com alfabetização de jovens e adultos; com a educação básica e com a pesquisa, numa perspectiva de que esses educadores em formação atuem no sistema e nas escolas das áreas de assentamentos e comunidade, uma vez que os alunos que integrarão essas turmas de Pedagogia da Terra são e vivem no campo, tanto em assentamentos quanto em áreas de culturas tradicionais (BRASIL, 2007, p. 23).

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo foi considerada uma das mais importantes conquistas, instituída pela Resolução do Conselho Nacional de Educação, CNE/CEB Nº 1, de 2002. São apresentadas como diretrizes para a educação nacional que fortalecem a Educação do Campo, objetivando adequar:

[...] o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal (BRASIL, 2002, p. 37).

No que trata o Artigo 2º, em seu parágrafo único, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, prevalecem os princípios que fundamentam a identidade das escolas do campo:

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. 37).

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, como documento oficial, estão vinculadas às normas que regem a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, regulamentada pela Lei nº 9.394/96, na perspectiva que integra o diálogo prático pedagógico em atendimento à diversidade do campo, conforme reza em seu artigo:

Art. 5º As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

Parágrafo único. Para observância do estabelecido neste artigo, as propostas pedagógicas das escolas do campo, elaboradas no âmbito da autonomia dessas instituições, serão desenvolvidas e avaliadas sob a orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e a Educação Profissional de Nível Técnico (BRASIL, 2002, p. 37).

Em sintonia com os princípios que integram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e os direitos e garantias fundamentais que constituem a nossa carta magna, a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo vêm considerar as

especificidades do campo e principalmente a vida no campo, tendo em vista a estrutura organizacional do calendário escolar, a identidade do homem e da mulher do campo, o trabalho, a cultura, a história, os tempos de aprendizagem com adaptações vinculadas às atividades agrícolas, e suas demais especificidades.

Analisando as políticas públicas que assistem o sistema dual, observamos que as políticas sociais se estabelecem num cenário neoliberal, representadas por ações pontuais e percebidas como medidas compensatórias, no sentido de acalmar os ânimos daqueles que buscam a igualdade e isonomia e lutam por seus direitos. Nesse contexto, surgiu no ano de 2012, o PRONACAMPO, gerado em meio às contradições e conflitos de forças (hegemônicas x contra hegemônicas) presentes na relação de assistência por meio de políticas públicas de responsabilidade do Estado dentre seus diversos setores, como: mercado, capital, trabalho e principalmente educação do campo, que reflete diretamente nos demais setores.

Por meio da Portaria Ministerial de nº 86, de 1 de fevereiro de 2013, foi criado o PRONACAMPO, que vem definir suas diretrizes:

Art. 1º - Fica instituído o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, que consiste em um conjunto articulado de ações de apoio aos sistemas de ensino para a implementação da política de educação do campo, conforme disposto no Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Parágrafo único - A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os estados, os municípios e o Distrito Federal, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2013).

Este Programa promove a educação do campo a partir da oferta e qualidade no ensino da educação básica e superior, através do regime de colaboração entre a União e os demais entes federados em coerência com o Plano Nacional de Educação. Ainda, identifica o público específico de alcance, definido na população do campo, conforme elenca em seu disposto legal:

Art. 2º - São consideradas populações do campo, nos termos do Decreto nº 7.352, de 2010: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (BRASIL, 2010).

A Educação do campo se situa na dimensão e extensão do campo, considerado como território de democratização da população brasileira e inserção e

interação social, que projeta sujeitos históricos, sociais e de direitos (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 12).

Para Hage (2005, p. 1),

A Educação do Campo tem sido compreendida enquanto estratégica para o desenvolvimento socioeconômico do meio rural, resultado das mobilizações dos movimentos sociais do campo e da apresentação por parte desses sujeitos coletivos de proposições e práticas inovadoras, sintonizadas com as especificidades que configuram a diversidade sócio territorial do campo no Brasil.

Ao pensar em Educação do Campo devemos considerar as pessoas como sujeitos sociais e o campo como espaço rico em seu contexto histórico, desmistificando o meio somente como campo de exploração, como terra sem dono, sem legado histórico-cultural, pois os sujeitos do campo integram uma coletividade que busca o pleno exercício de seus direitos.

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A EDUCAÇÃO DO CAMPO: desafios e perspectivas

A formação de professores tem sido o campo em disputa vinculada aos objetos de pesquisa, pois percebemos como vem sendo configurado o professor em seu processo de formação, principalmente levando a discussão em grandes eventos e produções científicas pelos pesquisadores e estudiosos em seus diversos campos de atuação.

Nesse contexto, é válido se repensar a formação docente considerando sua perspectiva histórica e os seus diversos desdobramentos nos processos de formação apresentados no decurso temporal, incumbindo a esse profissional a atualização constante da identidade vinculada a sua prática docente, atendendo de forma satisfatória o sistema educacional.

A formação de educadores segue seu conceito em construção, aprimorando-se a partir do contexto histórico brasileiro, sob diversas influências e reflexos das concepções de políticas públicas e suas forças de produção.

No Brasil a concepção de formação de professores vem sofrendo diversas transformações, marcada por perspectivas neoliberais e pela competitividade no cenário das inovações e tecnologias, estendendo-se as vastas ofertas aos cursos de licenciatura à distância, reafirmando a preocupante dissociação entre formação docente e específica. Torna-se, assim, indispensável a reflexão acerca da formação de professores no Brasil, visando atender as expectativas da sociedade, tendo em vista que o magistério não há de ser considerado uma ocupação secundária, mas pelo contrário, destaca-se como grande legado nas sociedades contemporâneas, sendo um dos elementos essenciais para compreender tais transformações no cenário neoliberal (TARDIFF; LESSARD, 2005).

A partir da criação das escolas normais, com marco no século XIX, a educação brasileira manifesta as concepções iniciais referentes à formação de professores, tais instituições foram pioneiras no que trata a formação docente. Destacando-se a primeira escola normal na província do estado do Rio de Janeiro, instituída pela Lei nº 10, de 1835, sendo reproduzida nas demais províncias.

As escolas normais não obtiveram êxito, por consequência do não engajamento da população caracteristicamente agrária e de um contexto de

escravidão ou desinteresse do magistério, sendo frustradas as expectativas quanto aos resultados esperados. Argumentando Tanuri (1979, p. 22):

Pode-se, pois dizer que nos primeiros 50 anos do Império, as poucas escolas normais do Brasil, pautadas nos moldes de medíocres escolas primárias, não foram além de ensaios rudimentares e mal sucedidos. Em 1867, Liberato Barroso, registrando a existência de apenas quatro instituições desse gênero no país – no Piauí, em Pernambuco, na Bahia e no Rio –, lamentava o fato de que, em virtude de suas deficiências, “nenhum aproveitamento notável tinham elas produzido até então”, de forma que a escola normal era ainda uma instituição “quase completamente desconhecida”.

Com influências iluministas verificou-se o contexto em que a educação brasileira assume grande relevância estendendo-se aos anos subsequentes, observados pelo crescimento da classe burguesa, reconhecendo a importância na oferta de uma instrução mínima para os trabalhadores visando também o progresso do país (GADOTTI, 2004).

Percebemos que o iluminismo e o positivismo influenciaram a postura do Estado no que toca à educação brasileira, fundamentando-se o segundo na perspectiva científica da realidade com grande repercussão na formação docente e na educação, influências presenciadas, principalmente, entre os séculos XIX e XX.

No Brasil, o positivismo influenciou o primeiro projeto de formação do educador, no final do século passado. O valor dado à ciência no processo pedagógico justificaria maior atenção ao pensamento positivista. É inegável sua contribuição ao estudo científico da educação (GADOTTI, 2004, p. 111).

No início do século XX, de modo mais incisivo a partir dos anos 30, a educação brasileira é influenciada pela tendência escolanovista, desde a estrutura na oferta dos cursos das escolas normais, como nas demais esferas educacionais, possibilitando um novo olhar nas demandas educacionais e na formação de professores.

Conforme Nascimento, Melo e Bonfim (2016, p. 5):

O discurso da qualidade da educação básica se configura, pois, como a lógica a encaminhar as ações do MEC em processo desde a promulgação da LDB e de modo mais vigoroso no decurso deste século, para enfrentar o grave problema da formação de professores e dos demais âmbitos da educação institucionalizada. Nesse sentido, toma corpo na política nacional, no início da primeira década do século XXI, a discussão sobre a expansão tanto de cursos como de redes de ensino e o envolvimento das instituições de ensino superior com a educação à distância (EAD) e, em todo esse quadro, a formação de professores.

A formação docente apresenta-se em meio a grandes desafios no que trata ao processo de constituição da identidade profissional do educador, com elementos que se desenham a cada momento histórico, no que se refere à excelência dessa formação. Tornando-se necessário a adaptação dinâmica das perspectivas que devem ser atendidas no século XXI, pois a formação não se limita a simples reprodução, mas vai além, buscando antecipar as transformações, reafirmando o seu papel na sociedade (PERRENOUD *et al.*, 2002).

Segundo Marcelo (1999), a formação de professores foi ganhando forma progressivamente como uma potencial matriz disciplinar, pois nos últimos dez anos do século XX a temática foi se evidenciando tanto no campo da pesquisa como nos eventos científicos. Este autor vem elencar cinco indicadores para explicar o campo da formação docente, tais como: a existência de um objeto próprio, o uso da metodologia específica código de comunicação particular, integração dos participantes na evolução do campo da pesquisa e o reconhecimento à formação docente como ponto fundamental e de base para uma educação de qualidade, que passeia por diversos setores, dos administradores, da política e da pesquisa.

Para a compreensão das concepções apresentadas pelos movimentos sociais que visam a efetividade e eficácia da política de formação de professores do campo, exige-se um diálogo sobre a análise histórica da formação docente e os paradigmas político-pedagógicos nacionais.

Em decurso, identificam-se momentos históricos que representaram marcos na história da formação de professores no Brasil, tais como: a criação das escolas normais, a inserção da tendência tecnicista que se estendeu por grande período na concepção da formação docente, o movimento social dos educadores, a constituição de representações de classe (conselhos e associações), sustentados por ideias que vislumbram a valorização do profissional da educação e na perspectiva de uma educação transformadora.

3.1 Breve histórico da formação de professores: impasses e conquistas

Conforme Freire (2012, p. 25), que afirmava ser somente possível se compreender o contexto por meio da sua própria historicidade, no entanto, "não há atualidade nacional que não seja processo histórico".

O contexto histórico da formação dos professores divide-se, neste estudo, em três períodos, sofrendo influências por ideários que embasaram a educação brasileira entre seus diversos momentos históricos. Situando-se desde a criação das escolas normais com pilares nas concepções educacionais positivistas e iluministas, estendendo-se nos anos de 1890 a 1930; o outro momento segue até 1961, com influência das ideias escolanovistas, e por fim o último momento que se estende de 1961 até 2001, refletindo concepções pedagógicas produtivistas.

A Revolução de 30 é um grande marco histórico que influenciou o sistema educacional e a estrutura político-social brasileira. Com ênfase na formação dos professores que passou a ser promovida não apenas pelas escolas normais, mas pela criação de cursos de níveis superiores.

Sendo relevante compreender que as mudanças apresentadas no setor educacional da época, integram o reflexo do processo iniciado desde que surgiu a Associação Brasileira de Educação em 1924, contribuindo com a difusão dos ideais escolanovistas, sendo pioneiro Rui Barbosa, movimento que ganhou força a partir da década de 20.

Em 1932, registra-se o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, com ensaios de base escolanovista que futuramente influenciaria o texto da Constituição de 1934, promulgada em julho pela Assembleia Nacional Constituinte, segundo argumenta Saviani (2011, p. 32):

O Manifesto é um documento de política educativa. [Suas diretrizes influenciaram o texto da Constituição de 1934, cujo capítulo sobre a educação resultou, porém, da conciliação entre as posições opostas de católicos e renovadores].

À medida que a educação se desenvolvia no movimento pela renovação, surgiram cursos regulares de aperfeiçoamento do magistério e formação de administradores das instituições escolares, regulamentados pelo Decreto do Estatuto das Universidades Brasileiras de 1931 estabelecendo a estrutura padrão de organização da educação superior no Brasil, tal como a fusão da Escola de Professores de São Paulo e do Distrito Federal pela Universidade de São Paulo (USP) e pela Universidade do Distrito Federal em sequência.

Em simetria com as demais modalidades de ensino de segundo grau, o Normal foi dividido em dois ciclos: o primeiro fornecia o curso de formação de “regentes” do ensino primário, em quatro anos, e funcionaria em Escolas Normais Regionais; o curso de segundo ciclo, em dois anos, formaria o

professor primário e era ministrado nas Escolas Normais e nos Institutos de Educação. Além dos referidos cursos, os Institutos de Educação deveriam ministrar os cursos de especialização de professores – para a educação especial, curso complementar primário, ensino supletivo, desenho e artes aplicadas, música e canto – bem como cursos de administradores escolares, para habilitar diretores, orientadores e inspetores (TANURI, 2000, p. 75-76).

O cenário educacional brasileiro apresentava-se a partir do desafio na formação de professores que não estaria mais a cargo das Escolas Normais e sim das universidades às quais foram redirecionadas tal competência. O Instituto Nacional de Pedagogia¹ (INEP), foi instituído pela Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937, tal órgão tinha como atribuição a qualificação para o corpo administrativo escolar, na oferta de cursos para gestores e inspetores.

Criada pelo Decreto nº 1.190, de 4 de abril 1939, a Faculdade Nacional de Filosofia era o perfil do padrão estabelecido para as demais universidades, dividindo-se em seções, tais como: Letras, Pedagogia, Filosofia e Ciências. Sendo o segundo ofertado como bacharelado e com a disciplina de Didática, habilitando para a docência no ensino secundário os que tinham licenciatura.

Nas décadas de 30 e 40, foi possível verificar uma nova tendência que integrava o movimento ruralista que atingiu em especial o ensino normal, com propostas de adaptações curriculares peculiares ao meio, no que trata a escola primária e normal. Tratava-se de buscar a valorização do meio rural e sua civilização, fixando assim o homem ao campo, além da preparação de professores habilitados para o magistério na zona rural, defendendo-se a criação de escolas normais rurais. Tais escolas tinham como objetivos orientar sobre higiene rural e noções de técnicas agrícolas.

Em consonância com a regulamentação da estrutura da política educacional estadonovista traçada anteriormente de forma centralizadora pela Carta de 1934, que estabelecia à União a competência em fixar diretrizes e bases que visavam a formação intelectual, física e moral nas fases da infância e da juventude, vinculava-se às Leis Orgânicas do Ensino, expressas por decretos e normas legais de cunho federal promulgados entre os anos de 1942 e 1946.

¹ No ano seguinte, pelo Decreto-Lei nº 580, de 30 de julho de 1938, passou a denominar-se Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Em 1972, ao desvincular-se do MEC tomou a denominação de Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais; e em 2001, por aprovação do Senado, foi-lhe incluído o nome de Anísio Teixeira, passando a denominar-se: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Ao considerar que no contexto da formação de professores a maioria desses profissionais advinha das escolas normais, que obtiveram fortes influências na estrutura dos cursos mediada pelas Leis Orgânicas promulgadas inicialmente no ano de 1942. Tais leis, denominadas de “Reformas de Capanema” tratavam de diversos referenciais da educação, tais como: o ensino secundário e da indústria; a escola primária, normal e rural no ano de 1946; a instituição do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) nos anos de 1942 e 1946 respectivamente.

No entanto, Ribeiro (1986, p.137) vem destacar tal reformulação no ensino:

O ensino que era de 5 e de 2 anos passou a ser de 4 e 3 anos. Ao primeiro corresponde o chamado curso ginasial e, ao segundo, o curso colegial. Este com duas modalidades: o curso clássico e o curso científico. [...] o curso de mestría, de 2 anos, e estágio correspondente aos cursos industriais básicos e cursos pedagógicos na indústria, de 1 ano para preparo dos professores e administradores [...].

A década de 1960 tem como marco os movimentos de luta, motivadas pelas desigualdades sociais na intenção de promover reformas na perspectiva da equidade social, estabelecendo um conflito com a oposição ao movimento, colaborando que imperasse a ditadura militar em 1964, alterando a estrutura política do Estado.

Nos anos de 1946 a 1964, momento histórico que equivalente à segunda república, intensificaram as discussões e debates sobre o sistema educacional brasileiro. A Carta Magna de 1946, incubiu a União de estabelecer as bases e diretrizes para o sistema de ensino no Brasil. No entanto, no ano de 1961 promulgou-se a Lei de Diretrizes e Bases – Lei nº 4.024/61 e manteve-se a mesma estrutura já apresentada pela Reforma Capanema, sofrendo poucas alterações em seu texto de lei.

Conforme Tanuri (2000), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 4.024/61, ao que trata da formação dos educadores não se aplica ao contexto de inovações.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024, de 20/12/1961) não trouxe soluções inovadoras para o ensino normal, conservando as grandes linhas da organização anterior, seja em termos de duração dos estudos ou de divisão em ciclos. Registre-se apenas a equivalência legal de todas as modalidades de ensino médio, bem como a descentralização administrativa e a flexibilidade curricular, que possibilitariam o rompimento da uniformidade curricular das escolas normais. As reformas estaduais das

escolas normais, com vistas a ajustá-las à nova Lei, limitaram-se principalmente a alterações curriculares. A maioria dos estados conservou o sistema dual, com escolas normais de nível ginasial, com quatro séries no mínimo, e as de nível colegial, com três séries no mínimo, certamente em face da insuficiente quantidade de candidatos qualificados para a docência no ensino primário (TANURI, 2000, p. 78).

No ano de 1964, temos um novo cenário no contexto da modernização econômica, a escola é vista como grande potencial de ascensão social, sofrendo fortes pressões dos protagonistas das classes médias que estavam à frente das reivindicações reformistas, visando à democratização da educação superior.

Entretanto, a lei que estabeleceu a reforma para o 1º e 2º graus, a Lei nº 5692/71, promulgada no período da ditadura civil-militar, apresentava-se repleta de contradições em referência aos documentos que inspiraram sua criação. O Relatório Meira Mattos e o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária, responsáveis pela elaboração do documento basearam-se num processo de reconstituição do ensino médio em contrapartida ao acesso ao ensino superior. Sobrepondo-se um novo cenário, onde o ensino médio objetivava um caráter profissionalizante, diminuindo assim a demanda de alunos na procura da educação superior, amenizando a crise na universidade, em relação à falta de vagas na universidade, mesmo que de forma temporária.

As reformas educacionais dos anos de 1970 interferiram diretamente na formação dos educadores, pois a tradicional escola normal perdeu o perfil de “escola”, e até mesmo de “curso”, dissolvendo-se em uma habilitação profissional no 2º grau, denominada Habilitação Específica para o Magistério (HEM), em sequência desapareciam os Institutos de formação de professores e especialistas para o curso normal, tais atribuições ora delegadas aos cursos de Pedagogia.

A HEM, oferecia no seu currículo duas formações, uma se estendia ao núcleo comum que visava a formação geral e outra de formação específica ou especial, contemplava as disciplinas de Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau, Prática de Ensino, Fundamentos da Educação e Didática. Observado o modelo taylorista-fordista, que definia a divisão do trabalho a partir do contexto social e técnico, intelectual e instrumental do trabalho no mundo da produção.

Conforme Saviani (1985, p.148) reflete a tendência tecnicista:

[...] o princípio da não duplicação de meios para fins idênticos com seus corolários, tais como: a integração (vertical e horizontal), a racionalização-concentração, a intercomplementariedade; o princípio da flexibilidade; da

continuidade-terminalidade; do aproveitamento de estudos, etc. bem como medidas como departamentalização, a matrícula por disciplina, o “sistema de créditos”, a profissionalização do 2º grau, o detalhamento curricular, e tantas outras, indicam uma preocupação com o aprimoramento técnico, com a eficiência e produtividade. Note-se que isso está em consonância com as características do grupo que ascendeu ao poder a partir de 1964, dado que este é composto de militares e tecnocratas.

Na dimensão escolar, o tecnicismo refletia processos distintos entre teoria e prática, destacada na formação das habilitações fracionada percebida pela legislação vigente para o magistério. Segundo Tanuri (2000), tal processo de fragmentação promoveu a redução da carga horária que eram destinadas à formação pedagógica, prejudicando a identidade da escola normal.

A Lei 5.692/71, no seu Capítulo V - que trata “Dos Professores e Especialistas” estabelece a formação mínima para habilitação ao magistério de forma precária:

Art. 29 - A formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se as diferenças culturais de cada região do País, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos.

Art. 30 – Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:

- a) no ensino de 1º grau, da 1ª. a 4ª. séries, habilitação específica de 2º grau;
- b) no ensino de 1º grau, da 1ª. a 8ª. séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau, obtida em curso de curta duração;
- c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena.

§ 1º Os professores a que se refere a letra “a” poderão lecionar na 5ª. e 6ª. séries do ensino de 1º grau se a sua habilitação houver sido obtida em quatro séries ou, quando em três, mediante estudos adicionais correspondentes a um ano letivo que incluirão, quando for o caso, formação pedagógica.

§ 2º Os professores a que se refere a letra “b” poderão alcançar, no exercício do magistério, a 2ª. série do ensino de 2º grau mediante estudos adicionais correspondentes no mínimo a um ano letivo.

§3º Os estudos adicionais referidos aos parágrafos anteriores poderão ser objeto de aproveitamento em estudos ulteriores (BRASIL, 1971).

Nesse contexto, Saviani (2010, p. 382) ressalta:

Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor, que era, ao mesmo tempo, o sujeito do processo, o elemento decisivo e decisório; e se na pedagogia nova a iniciativa se desloca para o aluno, [...]; na pedagogia tecnicista o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais.

A partir desse cenário de conflitos entre divergências, observa-se como destaque as concepções derivadas das correntes pedagógicas, que promoveram grandes impactos na formação de professores.

Os anos 80 foram projetados a partir dos indicadores econômicos da época, considerado como “década perdida”, reflexo do cenário da economia brasileira. Mas o setor educacional se vincula na história como o período de progressos, reforçado pelos movimentos sociais como novos protagonistas que discutiam a função da sociedade e a democracia, a partir da educação que se pretendia constituir. Inaugurando movimentos sindicais representados pela classe de professores de forma estruturada e mobilizada, com intuito de reivindicar discussões no entorno político e social que deveriam ser assumidos a partir de ações na dimensão educacional.

No período de 1983 a 1986, na gestão de Tancredo Neves e Hélio Garcia em Minas Gerais, foi possível perceber um processo de grandes mudanças de cunho político-institucional e democrático, orientadas a partir de ações e políticas presentes nesse governo, expressas nas prestações de contas apresentadas com destaque ao setor educacional brasileiro.

Com as reformas das instituições políticas tornaram possíveis as eleições diretas a partir dos anos de 1982, promovendo a recuperação das bases federativas do Brasil, suprimidas pelo período da ditadura militar. Década marcada pelo movimento nacional de reconstituição social, culminando na Carta Magna de 1988.

A Constituição de 1988 estabeleceu poderes aos municípios, ao que trata a responsabilidade em regime de colaboração nos diversos setores; tais como: educação, saúde, assistência social, habitação, urbanismo entre outros. Além de proporcionar um aumento percentual na participação da receita tributária junto aos municípios, os mesmos passaram a ser protagonistas, executando ações de forma direta assumindo responsabilidades e gerando competências.

No entanto, percebemos nesse cenário a abertura da prática político-institucional, marcada também pela redemocratização nacional e reordenação nos aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais da sociedade. A Constituição de 1988, em seu artigo 204, inciso VI, trata da educação inaugurando a “gestão democrática do ensino público, já proposta anteriormente em 1983 pelo Congresso Mineiro de Educação. Conforme segue:

Art. 204. As ações governamentais na área da assistência social serão realizadas com recursos do orçamento da seguridade social, previstos no art. 195, além de outras fontes, e organizadas com base nas seguintes diretrizes:

- I - Descentralização político-administrativa, cabendo a coordenação e as normas gerais à esfera federal e a coordenação e a execução dos respectivos programas às esferas estadual e municipal, bem como a entidades beneficentes e de assistência social;
- II - Participação da população, por meio de organizações representativas, na formulação das políticas e no controle das ações em todos os níveis.

Parágrafo único. É facultado aos Estados e ao Distrito Federal vincular a programa de apoio à inclusão e promoção social até cinco décimos por cento de sua receita tributária líquida, vedada a aplicação desses recursos no pagamento de:

- I - Despesas com pessoal e encargos sociais;
- II - Serviço da dívida;
- III - qualquer outra despesa corrente não vinculada diretamente aos investimentos ou ações apoiadas (BRASIL, 1988).

No processo de redemocratização da década de 80, verificou-se a rearticulação política em diversos segmentos, desde as organizações populares a partir da reestruturação dos movimentos sindicais como também a criação de novos partidos políticos. A democratização da escola e a interação junto à comunidade eram bandeira de luta dos profissionais da educação.

No contexto brasileiro em destaque e em meio à intensa discussão dos movimentos sociais na consolidação do processo de democratização, as questões que se vinculam à educação alcançam centralidade nos debates e como reflexo tem-se em pauta a formação de professores, suas concepções e políticas educacionais, proporcionando a estruturação na organização dos educadores em prol da valorização profissional, carreira, formação, remuneração e melhores condições de trabalho.

Segundo Diniz (2009, p. 33):

Faz-se necessário destacar que no interior do movimento foi sendo gestada uma concepção de formação fundamentada no caráter sócio-histórico da educação de modo a permitir a compreensão ampliada dos aspectos histórico-político-social e econômicos do processo educativo e de defesa de uma política de formação qualificada do educador que atendesse a valorização dos profissionais da educação.

Como marco histórico do fortalecimento da classe em defesa da formação do professor, foi realizado em 1980, na cidade de São Paulo, a I Conferência Brasileira de Educação, onde foi criado o Comitê Nacional Pró-Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciaturas, com a finalidade de reformular a política dos cursos de formação de professores, indagando o contexto técnico e produtivista percebidos na educação em oferta (DINIZ, 2009).

O movimento em defesa da formação do professor trouxe em seus debates diversas contribuições que entravam em conflito com as propostas oficiais da época que envolvia o processo de formação desses profissionais, tais como: a necessidade de uma base comum nacional que assistissem aos currículos dos cursos de formação de professores de forma ampla e a extinção do currículo mínimo e limitado com caráter técnico, promovendo a contextualização com a realidade e promovendo a intervenção na instância educacional vigente.

A proposta que visava à definição da base comum nacional defendida pelo movimento em defesa da formação do educador, apresentava-se a partir de três dimensões:

- a. Dimensão profissional: garantia de um corpo de conhecimentos que corresponde à especificidade de cada profissão;
- b. Dimensão política: formação que possa garantir uma visão ampla das relações educação-sociedade e do papel do educador comprometido com a superação das desigualdades existentes;
- c. Dimensão epistemológica: a garantia de um processo de transmissão e elaboração do saber pautado no conhecimento científico capaz de romper com o senso comum, mas sem perder o bom senso nele existente (CAVALCANTI, 2002, p. 40).

Pretendia-se uma formação mais ampla e completa, no sentido de atender aos conhecimentos específicos necessários a sua atuação docente e voltados a sua área, somados ao fazer pedagógico, reforçados como princípios propostos pela Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE), que deveriam partir da totalidade de formação devida aos profissionais da educação, numa perspectiva social, política, econômica e cultural, derivadas de uma relação existente e presente no contexto educacional. (CONARCFE, 1983, p. 8 *apud* ANFOPE, 2004, p.13).

A década de 1990 foi registrada pelo contexto das políticas neoliberais que se propagava no Brasil com fortes influências, trazendo grandes mudanças nos diversos setores, inclusive educacional, tal reflexo sentido exclusivamente no processo de formação dos profissionais da educação e suas respectivas reformas. Aliado às relações de trabalho e mercado em consonância com os organismos internacionais financeiros, o Brasil adotou novas posturas advindas das transformações produtivistas. Conforme expressa Saviani (2004, p.120):

O período atual, inaugurado com o lema “Brasil Novo”, na posse de Collor de Mello em março de 1990, assumiu claramente a prioridade da inserção do país no quadro do mercado globalizado comandado pelo capital financeiro ao qual se subordinam as políticas, de modo geral, e, especificamente, a política educacional.

As reformas se apresentam em tal contexto com a intencionalidade de reformular o sistema educacional brasileiro às novas regras das políticas econômicas seguindo os princípios norteadores da mais nova ordem mundial, atribuindo uma nova concepção de formação humana pelo de competências básicas para atender ao mercado de trabalho. Período que se destaca no governo de Fernando Henrique Cardoso, quando a educação se torna “carro-chefe” para o desenvolvimento econômico do país. Segundo tratam Gentil e Costa (2011, p. 270):

[...] a educação volta a ser preocupação mundial, inclusive dos setores econômicos, que têm determinado reformas no campo da educação, de modo a contemplar os interesses do mercado globalizado. Na sociedade capitalista educação é pensada como processo de adaptação às necessidades e às exigências do modo de produção; formação para desempenhar funções hierarquizadas (dirigentes e dirigidos); formação para a vida em sociedade, no caso, a vida em sociedade capitalista.

As diretrizes balizadoras da instância empresarial são refletidas como pilares na dimensão educacional, partilhando da transposição de produto ao que se refere o setor educacional dispendo como oferta de “prateleira do mercado”, demandada pela política neoliberal.

A educação nacional é apresentada como mola fundamental na engrenagem do sistema capitalista, tornando-se necessária em seu fortalecimento, vinculando a educação às expectativas de mercado e produção. Conforme trata Gentile (1998, p. 104):

As perspectivas neoliberais mantêm esta ênfase economicista: a educação serve para o desempenho do mercado e sua expansão potencializa o crescimento econômico. Neste sentido, ela se define como atividade de transmissão do estoque de conhecimentos e saberes que qualificam para a ação individual competitiva na esfera econômica, basicamente no mercado de trabalho.

O Estado assume uma nova postura que se reforça nas ações de manutenção e defesa da política neoliberal visando a hegemonia do sistema capitalista amparadas pelo novo modelo de produção e natureza de mercado. Tais princípios integrados ao capital e mercado, priorizando os interesses dos organismos internacionais e as principais potências mundiais.

Segundo, Nascimento, Melo e Bonfim (2016, p5):

Embora na década de 90 houvesse ações do MEC em consonância com as reformas em curso por meio da criação de Programas direcionados para a formação docente, é no novo milênio que se registra um volume maior de Programas e se incrementam outras ações ligadas à formação docente, não necessariamente originadas no âmbito do MEC ou do governo federal.

As políticas de educação se apresentam num caráter privatista sob a influência de ideais neoliberais expressos a partir da supressão do papel e responsabilidade do Estado, substituídas pelas representatividades das classes dominantes e empresariais impulsionadas pela privatização dos diversos setores, a partir de propostas de cunho não governamentais e assistencialistas, presentes nas propostas de ofertas educacionais. Refletindo uma trajetória histórica de parcerias que visam o interesse no controle dos recursos e gastos públicos.

Este cenário se destaca em meio a três momentos históricos de cunho internacional que reforçaram tais políticas educacionais no Brasil e em outros países em desenvolvimento, proporcionando grande influência na formação dos profissionais da educação. O primeiro momento foi a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien na Tailândia, na década de 1990, o segundo foi o registro documental da Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL) e por último o Relatório Delors, da UNESCO que repercute as mudanças da educação para o séc XXI.

A Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada no ano de 1990, se apresenta em defesa do desenvolvimento estatal e econômico, consolidado pelos ideais das elites econômicas integradas aos fóruns sociais, manifesta de forma expressa pela declaração assinada na Tailândia, e financiada por alguns organismos, tais como: Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Banco Mundial (BM) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Existiram as participações de Organizações Não Governamentais (ONG's), agências internacionais, governos e associações. Obtendo expresso apoio dos 150 governos, que comprometeram-se na execução da ação de implementação da educação básica de qualidade.

Dentre os diversos acordos firmados na Conferência, observa-se o pacto dos países que participaram na promessa de fortalecer os ideais que visam os seus

interesses, presentes desde o reconhecimento da competência do Estado e demais setores educacionais em promover a educação básica de qualidade a toda sociedade; envolvendo organismos governamentais e não governamentais comunidades locais, sociedade civil, representantes das diversas instâncias sociais e também o setor privado.

Uma das principais propostas firmadas pelo pacto realizado na Conferência Mundial de Educação para Todos, assegurava um projeto educacional de cunho internacional que se propunha a promover nos nove países com altos índices de analfabetismo a efetivação de ações que promovessem mudanças nesse cenário mundial, sendo eles: Índia, Bangladesh, Egito, Brasil, Paquistão, Indonésia, China, Nigéria, e México. A Declaração de Jomtien reconhece a prática docente como papel fundamental e decisivo no contexto de implementação do projeto educacional internacional.

As políticas sociais adotadas pelo Estado se vinculam ao potencial privatista agravada pelas reformas neoliberais, difundidas ao caráter mercadológico que sustentam a proposta de contraposição nas concepções de capital e trabalho, presentes na política do “Estado Mínimo”.

Tais concepções que norteiam e regem as políticas educacionais produtivas, refletem aspectos contextualizados na dimensão da prática pedagógica, endossando documentos legais, tais como: normas, leis, projetos, diretrizes e programas educacionais em vários países, com destaque ao Brasil, que sustenta princípios como a produção, flexibilidade, competição e eficácia, levados aos moldes da formação de professores.

Sendo importante percebermos que tais aspectos advêm da gestão dos organismos internacionais representadas pelas elites e grandes potências econômicas mundiais, com a intenção de fortalecer e promover a difusão, alicerçadas nas parcerias divulgadas e nas relações políticas. Exemplificadas nas relações dos países periféricos com as grandes potências econômicas, sustentadas por mecanismos e estratégias baseadas nas orientações difundidas pela Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), de cunho educacional e abordagem mercadológica neoliberal. No que discorre Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p. 54):

A CEPAL entendia que a reforma do sistema produtivo e a difusão de conhecimentos eram os instrumentos cruciais para enfrentar ambos os desafios: a construção de uma moderna cidadania e da competitividade. A moderna cidadania seria preparada na escola, cujo acesso deveria ser universalizado, ao menos no ensino fundamental, a fim de que a população aprendesse os códigos da modernidade. Definia os *códigos da modernidade* como sendo o conjunto de conhecimentos e destrezas necessários para participar da vida pública e desenvolver-se produtivamente na sociedade moderna. Essas capacidades seriam as requeridas para o manejo das operações aritméticas básicas, a leitura e compreensão de um texto escrito, a comunicação escrita, a observação, descrição e análise do entorno, a recepção e interpretação das mensagens dos meios de comunicação modernos e a participação no desenho de execução de trabalhos em grupo.

A CEPAL apresentou dois registros documentais com abordagem econômica na década de 1990, de caráter emergencial propondo céleres transformações no sistema educacional visando a implementação do aspecto produtivo no contexto mundial.

Um dos documentos intitulado *Transformación productiva con equidad*, propunha à América Latina novas reformas no setor educacional visando a formação do “cidadão produtivo”, além de promover a estatística de progressão educacional. Apresentando um perfil necessário para a promoção do sistema produtivo que integravam como requisito na formação dos cidadãos:

Versatilidade, capacidade de inovação, comunicação, motivação, destrezas básicas, flexibilidade para adaptar-se a novas tarefas e habilidades como cálculo, ordenamento de prioridades e clareza na exposição, que deveriam ser construídas na educação básica (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 53).

Outro documento, também publicado pela CEPAL em parceria com a UNESCO, no ano de 1992, intitulado *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, elencava:

[...] as diretrizes para ação no âmbito das políticas e instituições que pudessem favorecer as vinculações sistêmicas entre educação, conhecimento e desenvolvimento nos países da América Latina e Caribe. Pretendia criar, no decênio, certas condições educacionais, de capacitação e de incorporação do progresso científico e tecnológico que tornaram possível a transformação das estruturas produtivas da região em um marco de progressiva equidade social. [...] Em síntese, a estratégia da CEPAL se articulava em torno de objetivos (cidadania e competitividade), critérios inspiradores de políticas (equidade e eficiência) e diretrizes de reforma institucional (integração nacional e descentralização) (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 53).

Verifica-se que mediante o cenário imposto a partir da nova concepção de educação desenhada á luz das prioridades do mercado e fincadas aos interesses ideológicos de reestruturação advindas de políticas neoliberais vinculadas ao campo educacional e social, firmado aos elementos essenciais da competição e cidadania, pretendia-se assim sustentar a inserção de produtividade no mercado de trabalho. No entanto, a relação imposta pelos organismos internacionais apresenta-se de forma consensual aos olhos políticos e disciplinadas pelas relações de poder que representavam a sociedade moderna.

A proposta educacional a ser adotada deve ter como objetivo central a formação do cidadão, adequada a atender as necessidades de mercado, tendo o perfil competitivo, devendo se adequar à necessidade formativa, e ao conformismo como instrumento de grande potencial na produção de riqueza e manutenção do sistema capitalista.

Visando essa condição, Harvey (1992, p.117) aponta como principal desafio para o neoliberalismo:

[...] é fazer os comportamentos de todo tipo de indivíduos – capitalistas, trabalhadores, funcionários públicos, financistas e todas as outras espécies de agentes político-econômicos – assumirem alguma modalidade de configuração que mantenha o regime de acumulação funcionando.

O projeto educacional centraliza a educação básica como prioridade e institui o professor no sucesso e eficácia dessa proposta de formação. Segundo os elementos impostos nessa receita, devem constar conteúdos neoliberais orientados à formação para o mercado de trabalho, integrados aos padrões pré-estabelecidos contempladas as necessidades vinculadas: a força de trabalho, demandas de produção, conformação do consenso mediante a relação de poder, promovendo assim o controle da movimentação social.

O último evento a ser destacado foi o Relatório Delors, 1993-1996, UNESCO, que trata da educação que atende as perspectivas para o século XXI, contemplada por tipos essenciais de aprendizagem: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver junto. Contempla a concepção de educação como ação contínua de aprendizagem. O Relatório protagoniza o professor como agente transformador e pesquisador, incubindo a responsabilidade pelas mudanças decorrentes do século XXI (GENTIL; COSTA, 2011).

Tais eventos consolidam a dimensão educacional como setor fundamental para o desenvolvimento nacional e mundial, delegado por fatores determinantes de natureza econômica e da relação de poder existente no mercado competitivo que refletem ideologias mercadológicas, projetadas pela competitividade entre os países. Vincula a formação de professores considerados como agentes de transformação social e sujeitos fundamentais para as mudanças econômicas vislumbradas no século XXI.

No cenário educacional brasileiro, foram implementadas políticas educacionais que contemplavam a formação e a valorização do profissional da educação. Com grande destaque, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9.394 de 1996, além de outras normas e decretos que articulam os projetos e propostas educacionais aos organismos internacionais vinculados aos seus respectivos interesses.

Sob esta perspectiva, compreende-se que educação e formação de professores devem ser reconhecidas enquanto fenômeno social, pois existem elementos que integram e não podem ser apreciados a partir da dissociação de tais elementos, ou seja, a Educação do Campo e da formação dos educadores são observadas enquanto fenômeno histórico, medida a de sujeitos históricos e que integram uma sociedade, sob a ótica da igualdade e equidade, verificados como princípios e garantias fundamentais vislumbradas como direito constitucional (KOSIK, 2011).

Portanto, verifica-se que os ideais neoliberais que refletem a concepção de educação e de formação de professores do campo, não devem compreender esse objeto enquanto uma totalidade, sem considerar os diversos contextos e categorias que compreendem tal realidade.

Na perspectiva freireana, a formação docente deve ser capaz de promover mudanças no contexto educacional, tendo como palco principal a sala de aula, em substituição a uma educação bancária, que outrora praticada nas instituições de ensino, por uma nova concepção de educação que transforma, que problematiza, que aguça o senso crítico e promove a formação de sujeitos capazes de fazer a sua leitura de mundo, para somente assim, transformá-lo (FREIRE, 2002).

A formação de professores, compõe um processo dinâmico e contínuo, diferenciando-se das demais profissões, tendo em vista que sua finalidade visa atender as demandas sociais, políticas, econômicas, dentre outras, atendidas pela

organização metodológica e das situações problematizadoras, que levam em conta todos os contextos que integram os sujeitos, desde as suas experiências, sua realidade, seus saberes, inquietações, questionamentos, curiosidades, e com responsabilidade e comprometimento, instigá-los à reflexão crítica, com vistas à emancipação de todos.

Formação esta que enriquece o espaço escolar, o trabalho docente enquanto profissionais da educação, que buscam a apreciação da prática pedagógica, levantam temas geradores de análise que requerem reflexão sobre a teoria e a prática (FREIRE, 2006).

3.2 Bandeira em marcha: as conquistas da educação do campo e suas bases legais

A Educação ocupou os capítulos que integram as Constituições do Brasil nos anos de 1824 e 1891; no entanto não foi contemplada uma realidade que integra sua identidade histórica e cultural enraizada nas suas origens, que é o contexto agrário, mais precisamente a educação rural. Conforme afirma Leite (1999, p. 28):

[...] a sociedade brasileira somente despertou para a educação rural por ocasião do forte movimento migratório interno dos anos 1910 - 1920, quando um grande número de rurícolas deixou o campo em busca das áreas onde se iniciava um processo de industrialização mais amplo.

E como consequência, nasce o *ruralismo pedagógico*, que perdurou até os anos de 1930, com a finalidade de permanência do homem ao campo. E com a criação da Sociedade Brasileira de Educação Rural, nos anos de 1937, foi promovida a expansão do ensino e a valorização da cultura do homem e da mulher do campo, sendo destacada no VIII Congresso Brasileiro de Educação, a preocupação com os elevados índices de analfabetismo na zona rural (LEITE, 1999).

Foi possível perceber nesse período a transição da elite agrária para as elites industriais, alicerçadas pelo processo de industrialização e urbanização que vinha se consolidando. Reforçando a ideia que distancia a cidade do campo, em que a primeira segue como referência de avanço progresso e modernidade e o segundo como representando o atraso, arcaico, retrocesso, a própria terminologia “cidade” vincula-se a cidadania e cidadão, enquanto a palavra “rural” origina-se de rude ou rústico.

Ribeiro (2008, p.196), vem descrever a escola rural:

O modelo da escola rural foi imposto através de políticas públicas dirigidas à produção agropecuária e a educação rural foi vinculada dentro de um sistema capitalista e de sociedade que se fundamenta na divisão do campo cidade, na expropriação da terra, dos meios de subsistência e dos instrumentos e saberes do trabalho, e na exploração da força de trabalho.

A educação do campo reflete interesses do sistema capitalistas vinculados à produção agropecuária, representada pelas políticas públicas que desenham uma escola rural que se dissocia ainda mais da cidade, e que expressam de forma clara a pretensão de exploração do trabalho da comunidade camponesa.

O Decreto 50370/1961, instituiu o Movimento de Educação de Base (MEB), sendo considerado um grande marco na história da educação nacional, deu grande impulso à bandeira de marcha dos movimentos sociais em defesa aos direitos constitucionais básicos e garantias fundamentias, como à educação que veículou as demais reivindicações da comunidade camponesa, à efetividade dos demais direitos. O movimento teve apoio da Igreja Católica, sob a coordenação da Conferência Nacional dos Bispos no Brasil (CNBB), proporcionando a conscientização e politização da população.

O Movimento de Educação de Base, em parceria com os ideais de uma educação problematizadora constituída por Paulo Freire, tinha como proposta a promoção de um fazer pedagógico que atendesse a cultura popular visando a sua difusão, a partir da exploração da leitura de mundo apresentada pelo universo e sujeito social, atingidos através da conscientização e criticidade popular. Porém, com o golpe militar, tal campanha não obteve êxito, frustrando as expectativas do MEB e intimidando suas ações e resultando no exílio de Paulo Freire.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4.024/61, estabelece a competência do ensino rural aos municípios. Década que registra as grandes contribuições de Paulo Freire à educação popular, promovendo uma nova concepção de educação, a partir de uma proposta de alfabetização de jovens e adultos de forma crítica, dialogada e emancipatória, valorizando a prática social do indivíduo, afastando a educação bancária que predominava na época.

Leite (1999, p.44), destaca as péssimas condições das escolas do campo, segundo a lei:

Essa lei, por outro lado, omitiu-se à escola do campo, por transferir os encargos e responsabilidades das escolas rurais às prefeituras, sendo que estas são, geralmente, desprovidas de recursos humanos e financeiros para sustentar um ensino rural de qualidade. Desta forma, com uma política nem centralizada, nem descentralizada. O sistema formal de educação rural sem condições mínimas de auto-sustentação entrou num processo de deterioração, submetendo-se totalmente aos interesses urbanos (LEITE, 1999, p. 44).

Em vigor a citada Lei vem demonstrar o descaso público que destroi a realidade e expectativas por uma educação rural de qualidade, desprezando a identidade histórica e cultural dos povos camponeses.

A década de 1960 apresenta-se a partir das manifestações populares refletidas na grande demanda na busca da escolarização, período em que promovem propostas compensatórias na perspectiva de reduzir as tensões sociais. Como afirma Leite (1999, p. 48-49):

Extrapolando a trilha da modernidade dos anos de 1970 e a ideologia do Milagre Brasileiro, o analfabetismo nessa década manifestou-se como uma dolorosa incurável chaga dentro da sociedade nacional. Daí o porquê das proposições do III PND (Plano Nacional de Desenvolvimento) para educação e posteriormente a ele o PSECD (Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto), que possibilitou suporte filosófico-ideológico para projetos especiais do MEC como o Pronasec, Edurural e o Mobral.

A partir deste cenário o MEC promove ações contra o analfetismo, constituindo projetos especiais de cunho compensatório, tais como: Programa Nacional de Ações Socioeducativas e Culturais para o Meio Rural (PRONASEC), Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e o Educação Rural (EDURURAL) tendo como alunado pessoas que ultrapassaram a idade escolar, com fins de erradicar o alto índice de analfabetismo no Brasil. Sendo outra iniciativa frustrada por primar pelos princípios ideológicos militares que objetivavam apenas fatores políticos e econômicos, resultando numa população analfabeta e alienada, limitada a uma leitura restrita de mundo.

Ao promover programas do tipo Mobral ou definir como prioritária a Educação Rural, como construções de escolas em áreas rurais, treinamentos de professores, distribuição de material didático. Procuraram recuperar um espaço de barganha social que facilitasse a reprodução da dominação através das novas formas de legitimação (GRZYBOWSKI, 1986, p. 58).

A educação é reformulada no período do golpe militar, instituindo a Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, nº 5.692/71, agravando as

diferenças sociopolíticas do sistema educacional brasileiro e consolidando a classe da elite quanto à adequação do ensino e descartando o meio rural, devida à ausência de políticas públicas que atendessem a realidade do campo.

A LDB 5.692/71, enquanto registro público e vigente, de forma expressa “abriu espaço” para a educação do campo, mas que na prática, pelas suas condições de especificidades ao meio social e sua realidade precária, não alcança os objetivos que rezam a lei. Conforme Leite (1999, p.47) esclarece:

Distanciada da realidade do campesinato brasileiro, a Lei nº 5.692/71 não incorporou as exigências do processo escolar rural em suas orientações fundamentais, nem mesmo cogitou possíveis direcionamentos para uma política educacional destinada, exclusivamente, aos grupos camponeses.

A Lei 5.692/71 visa fixar as diretrizes para o ensino de 1º e 2º graus, excluindo a educação rural e seu protagonismo no processo educacional no que trata a oferta de uma proposta social global, discriminando assim sua população (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004).

O MEC, ao reconhecer a concentração da pobreza no meio rural, instituiu o III PSECD-Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto, estabelecido no período de 1980 – 1985, priorizando a educação do campo e destacando o fazer pedagógico que deveria refletir a realidade local e seus aspectos socioeconômicos. Como estabelece o plano:

Dadas as condições atuais da zona rural, particularmente em regiões economicamente mais desequilibradas, a universalização do 1º grau é meta ainda longínqua. De modo particular, a educação formal tem-se mostrado nem sempre ser o caminho mais eficaz, por conter rigidezes normativas que violentam o ambiente próprio da vida rural. Impõe-se, portanto, repensar a política de educação para essas áreas, especialmente no que se refere aos planos curriculares, à descentralização dos programas e à efetiva participação da clientela. Isto implica aproveitar todos os recursos locais e adequar os serviços educacionais às necessidades e possibilidades socioeconomicoculturais do meio rural. Assim sendo, espera-se poder oferecer vias educacionais mais convenientes à estratégia de sobrevivência das famílias pobres, fazendo igual era à prioridade nacional concebida à agricultura (BRASIL, 1980, p.15).

Porém, as desigualdades persistem, por não haver respeito e igualdade na divisão das áreas para as famílias dos agricultores que vivem da terra.

A Constituição Federal de 1988, já apresenta a educação como direito básico e garantido a todos. Reforçada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96, que reconhece as diversidades culturais e históricas e

estabelece as adaptações pedagógicas na perspectiva de enriquecer e valorizar tais peculiaridades, evidenciadas em seus artigos que tratam da organização escolar. No entanto, mesmo com todo aparato legal que rege a legislação educacional brasileira, as escolas rurais não foram alcançadas com êxito, continuando a ser atendidas de forma precária.

Conforme retrata o artigo 23, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, que visa atender as peculiaridades dos sujeitos do campo e a realidade local, conforme específica:

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

§ 1º A escola poderá reclassificar os alunos, inclusive quando se tratar de transferências entre estabelecimentos situados no País e no exterior, tendo como base as normas curriculares gerais.

§ 2º O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei (BRASIL,1996).

Sendo possível verificar a necessidade da adequação da unidade escolar local, de forma que seja estruturada uma organização escolar que privilegie toda a realidade e comunidade rural, beneficiados desde o calendário escolar e alternância, sem haver o comprometimento na carga horária estabelecida.

O artigo 26, da referida Lei contempla a diversidade apresentada pela realidade regional e local (BRASIL, 1996).

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

§ 1º Os currículos a que se refere o *caput* devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica. (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017).

§ 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia.

§ 6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo. (Redação dada pela Lei nº 13.278, de 2016).

§ 9º Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente serão incluídos, como temas transversais, nos currículos escolares de que trata o **caput** deste artigo, tendo como diretriz a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), observada a produção e distribuição de material didático adequado. (Incluído pela Lei nº 13.010, de 2014).

O sistema educacional de ensino deve integrar aos currículos educacionais aspectos que atendem as diversidades culturais, históricas, econômicas, dentre outros fatores alcançados pela realidade social. Abrangendo os públicos que compõem a comunidade escolar e o corpo discente, com ações que resguardem os cuidados com as crianças a partir dos seus componentes curriculares.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, visa contemplar a política educacional brasileira prevista para nortear toda a educação básica e como documento oficial deve ser referência nas práticas articuladas propostas no planejamento e na estruturação do currículo nacional. O registro oficial garante direitos básicos no desenvolvimento de competências e habilidades a serem desenvolvidas ao longo do processo educacional, integradas às práticas articuladas aos saberes e fazeres das crianças a partir dos conhecimentos prévios.

Na perspectiva desse documento, as crianças precisam compreender a leitura de mundo, vivenciar e refletir sobre o que está à sua volta, constituindo hipóteses e narrativas sobre o seu cotidiano e suas representações simbólicas. Propostas a partir dos campos de experiências estimuladas pelas práticas sociais e culturais, derivadas das suas múltiplas linguagens, assistidas pelas diversidades culturais existente no contexto escolar.

No artigo 28, a LDB nº 9.394/96, estrutura as seguintes adaptações para as escolas do campo:

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino proverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I - Conteúdos curriculares e metodologia apropriada às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - Organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - Adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

Ao elencar as diversas necessidades de adequações na organização e metodologia pedagógica, compreende os elementos do cotidiano da vida no campo, respeitando as atividades agrícolas e valorização de um povo que vive e tem vida no

campo, além de contemplar o trabalho que envolve a realidade das famílias e que perpassam gerações.

Na década de 1990, foram promovidos momentos de debates tendo como pauta principal a educação do campo, com destaque ao I ENERA, realizado no ano de 1997, com a participação efetiva MST, e apoio do UNICEF, Universidade de Brasília (UnB), dentre outros órgãos representativos.

Tal evento trouxe à baila os desafios para a educação pública que deveria ser pensada a partir da educação do campo, levando em consideração seus diversos contextos, apontados a partir da cultura, identidade e história como bandeira de luta, sendo promovida uma nova agenda que destacava a proposta pedagógica do campo. Realizada, portanto, em 1998, a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, uma parceria entre o MST, UNESCO, Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e o MST.

De acordo com Souza (2006, p.70):

A Articulação evidencia um espaço público de encontro entre sujeitos que possuem interesses no campo, na sua dimensão educativa e no desenvolvimento rural. É um espaço de debates, apresentação da situação educacional nas comunidades camponesas. A partir da Articulação podem ser vislumbradas parcerias entre municípios e movimentos sociais, bem como entre governo estadual e movimentos sociais, assim como parcerias entre os sujeitos da sociedade civil, como exemplo os movimentos sociais e ONGs.

A união de forças pelos diversos representantes exprime a preocupação na oferta de uma educação que desempenhe a sua função social a partir da valorização dos sujeitos do campo.

Com a educação do campo em pauta, o poder público reconheceu a necessidade de contemplar a legislação específica brasileira para o ensino no campo, aprovando as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB n. 1, de 3 de abril de 2002), no ano de 2002, constituídas pelo Conselho Nacional de Educação, em parceria com a Câmara de Educação Básica.

A trajetória da educação rural foi marcada por um sistema precário quanto à oferta do ensino e à sua política pública tardia em relação às outras instâncias educacionais; verifica-se, pois, que somente ao final das décadas de 1980 e 1990, foi possível percebermos mudanças que ocorreram devido às manifestações dos movimentos sociais em defesa da educação do campo de qualidade e que contemplasse as diversidades locais.

Neste período foram possíveis alguns progressos, com destaque ao ano de 1998 com o PRONERA; logo após, no ano de 2002, a grande repercussão da aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo criada pela Resolução do Conselho Nacional de Educação, CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, e a mais recente conquista - o Decreto nº 7.352/2010 (BRASIL, 2010), que trata do PRONERA e a política de Educação do Campo, aprovada pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva.

Tais diretrizes norteiam a organização do projeto institucional da educação do campo, baseada na legislação brasileira que visam à adequação nas modalidades de ensino, conforme trata em seu artigo:

Art. 2º. Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal.

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. Sendo as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo um dos principais registros legais constituído para fundamentar as políticas educacionais e práticas docentes da educação específica para a realidade do campo (BRASIL, 2002).

Em concordância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996), os artigos que integram as diretrizes operacionais abordam o contexto da vida e identidade do campo e seus sujeitos históricos, promovidos a partir da organização pedagógica evidenciada pela flexibilização do calendário escolar e na promoção da aprendizagem em seu rico espaço social, primando pela igualdade e isonomia na oferta do ensino de qualidade.

Art. 5º. As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

Parágrafo único. Para observância do estabelecido neste artigo, as propostas pedagógicas das escolas do campo, elaboradas no âmbito da autonomia dessas instituições, serão desenvolvidas e avaliadas sob a orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e a Educação Profissional de Nível Técnico (BRASIL, 1996).

A organização estabelecida pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, reforça o regime de colaboração entre os entes federados e instituições públicas ou privadas em sua formação complementar, desde que não viole os princípios essenciais garantidos nos componentes balizadores que integram as políticas educacionais do campo. Segundo estabelecido em seu artigo:

Art. 8º As parcerias estabelecidas visando ao desenvolvimento de experiências de escolarização básica e de educação profissional, sem prejuízo de outras exigências que poderão ser acrescentadas pelos respectivos sistemas de ensino, observarão:

I - articulação entre a proposta pedagógica da instituição e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a respectiva etapa da Educação Básica ou Profissional;

II - direcionamento das atividades curriculares e pedagógicas para um projeto de desenvolvimento sustentável;

III - avaliação institucional da proposta e de seus impactos sobre a qualidade da vida individual e coletiva;

IV - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade do campo (BRASIL, 2002).

A Educação do Campo se destaca como perfil específico de um povo que vive “do” e “no” campo, representada com fruto de lutas emanadas dos movimentos sociais, um povo que vive e faz história, sendo essencial o reconhecimento nas estruturas dos componentes curriculares que norteiam essa política educacional integrada ao projeto institucional, que deve estabelecer relações com a comunidade local, órgãos normativos e demais setores sociais, vislumbrando uma gestão democrática efetiva e eficaz. Como afirma o seguinte artigo das diretrizes operacionais:

Art. 9º. As demandas provenientes dos movimentos sociais poderão subsidiar os componentes estruturantes das políticas educacionais, respeitado o direito à educação escolar, nos termos da legislação vigente.

Art. 10. O projeto institucional das escolas do campo, considerado o estabelecido no artigo 14 da LDB, garantirá a gestão democrática, constituindo mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade (BRASIL, 2002).

As normas e diretrizes que sustentam a formação de professores para o exercício da docência na Educação do Campo obedecem à legislação brasileira e suas determinantes apresentadas na LDBEN 9.394/96, assim como seguem seus pareceres e resoluções do Plano Nacional de Educação, prevendo políticas de formação inicial e continuada para os professores. Expressa na Resolução:

Art. 12 O exercício da docência na Educação Básica, cumprindo o estabelecido nos arts. 12, 13, 61 e 62 da LDB e nas Resoluções CNE/CEB nº 3/97 e nº 2/99, assim como os Pareceres CNE/CP nº 9/2001, nº 27/2001 e nº 28/2001, e as Resoluções CNE/CP nº 1/2002 e nº 2/2002, a respeito da formação de professores em nível superior para a Educação Básica, prevê a formação inicial em curso de licenciatura, estabelecendo como qualificação mínima, para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o curso de formação de professores em Nível Médio, na modalidade Normal.

Parágrafo único. Os sistemas de ensino, de acordo com o artigo 67 da LDB desenvolverão políticas de formação inicial e continuada, habilitando todos os professores leigos e promovendo o aperfeiçoamento permanente dos docentes (BRASIL, 1996).

É importante destacar a autonomia dos sistemas de ensino, observadas as garantias que competem às Diretrizes Nacionais da Educação Básica, também instituídas no processo de formação do educador do campo, norteadas a sua prática pedagógica a partir das seguintes diretrizes:

Art. 13. Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no país, observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes:

I - estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;

II - propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas. (BRASIL, 2002).

A proposta apoiada pela legislação no contexto da formação docente se aplica às propostas de valorização da diversidade cultural, interação e transformação do campo, amparada por uma gestão democrática que vise o avanço científico e tecnológico, com fidelidade aos princípios que integram a qualidade social de vida dos sujeitos do campo.

Inspirados na pedagogia freiriana, descrevem Benincá e Caimi (2002, p. 100-101):

A formação continuada, no pensamento de Paulo Freire, tem como pressuposto a existência de um processo político-pedagógico e, ao mesmo tempo, de uma antropologia fenomenológico-hermenêutica. Isto implica um passado que se faz história, um presente em permanente transformação e um futuro a ser construído. O passado se faz história e realidade, embora seja sempre uma determinada leitura dos acontecimentos e textos já construídos. O futuro, porém, é sempre um presente em transformação, enquanto desejo e utopia.

A formação de professores que refletem a ideologia de Paulo Freire, reporta-se à diversos lapsos temporais, que são considerados como fatores determinantes a serem contemplados na proposta político-pedagógica seguindo indicadores da antropologia fenomenológico-hermenêutica, quando em sua análise alcança uma perspectiva de futuro a ser construído, apoiados no passado e no presente que vive em constante transformação.

Arroyo, Caldart e Molina (2004, p. 196) consideram que:

[...] para muitos professores(as) não está sendo cômodo manter a lógica temporal que organiza nosso trabalho. Estão convencidos da necessidade de repensar nossos tempos de ensinar. Tarefa que não depende de cada um, mas exige propostas coletivas não apenas de cada escola, mas das redes de ensino.

Devendo promover a formação do educador numa instância maior, vislumbrando a apropriação da sua prática e reflexão constante dos princípios que a regem, num pensar coletivo, teórico e prático integrados ao processo ensino-aprendizagem, vinculados a uma política pública educacional constituída a partir do pensar da construção histórica e da identidade da educação do campo.

Diante das reivindicações dos movimentos sociais do campo, a legislação atende tais manifestações a partir da Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008 (BRASIL, 2008), estabelecendo diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, promovendo alterações na Resolução CNE/CEB nº 1/2002, conforme segue:

Art. 1º A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida - agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros.

§ 1º A Educação do Campo, de responsabilidade dos Entes Federados, que deverão estabelecer formas de colaboração em seu planejamento e execução, terá como objetivos a universalização do acesso, da permanência e do sucesso escolar com qualidade em todo o nível da Educação Básica.

§ 2º A Educação do Campo será regulamentada e oferecida pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Municípios, nos respectivos âmbitos de atuação prioritária (BRASIL, 2002).

A nova Resolução nº 2/2008 reafirma o regime de colaboração estabelecido entre os entes federados em seu planejamento e execução das ações propostas,

apresenta as modalidades de ensino, a inclusão educacional de alunos com necessidades especiais, a estrutura pedagógica e suas dimensões, transporte escolar, além de promover a universalização do ensino, primando pelo acesso e permanência dos alunos nas escolas do campo (BRASIL, 2008).

As legislações brasileiras que definem a educação do campo e suas propostas se limitam tanto de forma expressa, como na própria prática, comprimindo uma realidade tão extensa a um pequeno cenário, desenhado apenas em uma tela que expressa sentimentos de pena e compaixão, diante do atraso e precariedade que vendem como produto ou mercadoria, os frutos dessa rica terra que é o campo. Conforme definem Arroyo, Caldart e Molina (2004, p. 176):

A educação do campo tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro urbano é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições de existência social e com as realizações da sociedade humana.

A educação do campo se firma em raízes de cultura camponesa, que tem todo o direito de viver “do” e “no” campo, reafirmando uma identidade que nasceu de um povo que vive e faz história todos os dias, em defesa da justiça e dignidade.

4 O CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO/UFMA - CAMPUS BACABAL-MA

A Universidade Federal do Maranhão (UFMA) veio desenvolvendo, desde 1999, diversos projetos com o PRONERA² através de parcerias representativas dos movimentos sociais, como o MST e a Associação em Áreas de Assentamento no Estado do Maranhão (ASSEMA)

Tendo em vista os debates e as necessidades que apontavam para um diagnóstico que exigia atender de forma prioritária a formação de professores no estado do Maranhão para atuar nas escolas do campo, a UFMA apresenta a proposta do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, em regime de colaboração com a Secretaria de Estado da Educação do Maranhão e as representações do Movimento Social que atuam nesse cenário e integrantes do Comitê Estadual da Educação do Campo.

O curso se propõe afirmar a consolidação da política educacional do campo, apoiada pelas instituições de ensino superior (IES) IFMA e UFMA, como também pelo Comitê Estadual da Educação do Campo e a Secretaria de Estado da Educação do Maranhão. Dentre as ações governamentais, destacam-se alguns programas, tais como: apoio aos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA), o Pró-Jovem Campo/Saberes da Terra e os Centros Quilombolas de Educação por Alternância, dentre outros.

A Universidade Federal do Maranhão (UFMA) integra ações formativas indissolúveis vinculadas ao ensino, pesquisa e extensão, representadas pela educação do campo a partir dos cursos contemplados pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), que funcionou como Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) nos anos de 2009 a 2013, ofertando o Curso de Licenciatura em Pedagogia da Terra e o Curso de Licenciatura em Educação do Campo, sendo institucionalizado em 2014.

O Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFMA, foi constituído com o propósito de atender a comunidade do campo a partir das demandas

²O Decreto 10.252/2020 vem modificar a estrutura do Incra, além de extinguir a Coordenação-Geral de Educação do Campo e Cidadania, que representa a gestão do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), fragilizando a identidade e política da educação do campo em âmbito nacional.

educacionais, assistindo a formação dos professores que atuam nesse espaço social, como também as demandas socioeconômicas do Maranhão, apontadas pelas necessidades predominantes de produção da vida no campo. Criado pela Resolução nº 111/2009, do Conselho Universitário, a proposta recai em duas habilitações, Ciências Agrárias e Ciências da Natureza e Matemática.

O Curso de Licenciatura em Educação do Campo funciona em regime especial de alternância, no campus Bacabal-MA, no Centro de Ciências, Ensino e Linguagens da UFMA.

A instituição oferta alojamentos masculino e feminino, dispondo de um prédio específico somente para essa finalidade, nesse espaço tem banheiros disponíveis para os alunos e salas que acomodam os discentes. Em outro prédio é realizada as refeições, compostas pelo café da manhã, almoço e jantar, os mantenedores é a própria universidade com o convênio da prefeitura local. Destaco a necessidade de reforma nesse espaço para melhor acomodar o corpo discente, pois as dificuldades são visíveis e o cumprimento quanto a deliberação dos recursos necessários para a permanência dos alunos devem ser cumpridas como prioridades.

4.1 Bases legais do Curso de Licenciatura em Educação do Campo

O Curso de Licenciatura em Educação do Campo contempla as medidas propostas a partir das práticas integrativas que visam atender as diversidades existentes nos grupos a viver, historicamente, à margem ou excluídos socialmente. Este curso está sustentado pela legislação educacional nacional, a LDB nº 9.394/1996, como também por leis específicas que visam reforçar as políticas inclusivas e de afirmação.

A LDB nº 9.394/1996, reafirma a necessidade de uma gestão democrática que atenda o ensino conforme as suas peculiaridades e princípios, promovendo assim um espaço de diálogo e reflexão sobre a oferta e manutenção da educação do campo e sua comunidade, objetivando uma educação necessária, contemplando os movimentos sociais, a história, os valores, as peculiaridades apresentadas “no” e “do” campo.

Tais propostas dão força ao movimento em defesa da qualidade do ensino da educação do campo, instituído a partir da Resolução CNE/CEB 01/2002, que cria

as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Objetiva criar a identidade para as escolas do campo a partir das suas peculiaridades e demandas, sendo assistidas a partir das suas referências, refletidas na organização escolar, no currículo, nas metodologias, na gestão e demais aspectos que valorizem e atendam as demandas históricas e seus sujeitos.

A Resolução CNE/CEB 01/2002, em seu artigo 3º, estabelece:

Art. 3º O Poder Público, considerando a magnitude da importância da educação escolar para o exercício da cidadania plena e para o desenvolvimento de um país cujo paradigma tenha como referências a justiça social, a solidariedade e o diálogo entre todos, independente de sua inserção em áreas urbanas ou rurais, deverá garantir a universalização do acesso da população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional de Nível Técnico (BRASIL, 2002).

A legislação vigente vem reafirmar a educação como direito de todos pontuando a necessidade da universalização do acesso da comunidade campesina a uma educação básica e à educação profissional, evidenciando a necessidade da qualificação e formação de professores nas modalidades de ensino.

O Curso de Licenciatura em Educação do Campo, apoia-se no Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que trata da formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, conforme expõe em seus respectivos artigos:

Art. 2º. Os cursos de formação de professores para a educação básica serão organizados de modo a atender aos seguintes requisitos:

- I - compatibilidade com a etapa da educação básica em que atuarão os graduados;
- II - possibilidade de complementação de estudos, de modo a permitir aos graduados a atuação em outra etapa da educação básica;
- III - formação básica comum, com concepção curricular integrada, de modo a assegurar as especificidades do trabalho do professor na formação para atuação multidisciplinar e em campos específicos do conhecimento;
- IV - articulação entre os cursos de formação inicial e os diferentes programas e processos de formação continuada.

Art. 3º A organização curricular dos cursos deverá permitir ao graduando opções que favoreçam a escolha da etapa da educação básica para a qual se habilitará e a complementação de estudos que viabilize sua habilitação para outra etapa da educação básica.

§ 1º A formação de professores deve incluir as habilitações para a atuação multidisciplinar e em campos específicos do conhecimento (BRASIL, 1999).

O dispositivo legal defende uma concepção curricular integrada, visando garantir sua habilitação na atuação multidisciplinar e em outros campos específicos do conhecimento, articulada às especificidades do trabalho do professor.

Como base legal do Curso de Licenciatura em Educação do Campo temos o Parecer CNE/CP 09, de 08 de maio de 2001 e a Resolução CNE/CP 01/2002, ambas instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, que visa proporcionar diálogo e sintonia com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil, Ensino Fundamental e Médio, a partir das recomendações propostas pelos Parâmetros e Referenciais Curriculares instruídos para a educação básica e engajados com a formação de professores.

A Resolução CNE/CP nº 2/2002 vem instituir a carga horária de 2.800 horas articulada à teoria-prática, vinculada aos projetos pedagógicos e atendendo as suas respectivas dimensões e componentes curriculares integrados aos cursos de licenciatura, de graduação plena, de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, com duração de no mínimo 3 anos letivos, conforme expressa em seu artigo:

Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garantida, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;

II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;

III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;

IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Parágrafo único. Os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas.

Art. 2º A duração da carga horária prevista no Art. 1º desta Resolução, obedecidos os 200 (duzentos) dias letivos/ano dispostos na LDB, será integralizada em, no mínimo, 3 (três) anos letivos (BRASIL, 2002).

A proposta vinculada ao Curso de Licenciatura em Educação do Campo é ampliada conforme norma já exposta e compreende a formação ampliada, legitimando o mínimo da carga horária e atendendo a sua extensão devido ao déficit da escolaridade submetidos aos educadores do campo e sua organização curricular designada por área de conhecimento. Destacando-se as atividades do Tempo Escola-

Comunidade, que são integradas às horas/práticas, distribuídas entre as diversas ações contempladas pelos componentes curriculares.

De acordo com o dispositivo que rege a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de educação básica, instruído pela Lei 10.639/2003 e a Resolução CNE/CP 13 nº 1, de 17 de junho de 2004, que tratam das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, incluídas na proposta curricular do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, disciplinas que promovem a articulação e instrumentalização docente em formação visando o cumprimento da legislação vigente, contempladas pelo multiculturalismo e suas peculiaridades.

E como norma basilar, tem-se o Decreto nº 7352 de 4 de novembro de 2010, que institui a política de educação do campo e o PRONERA. Por esse Decreto:

Art. 1º A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto (BRASIL, 2010).

Importante evidenciar a autonomia proposta às IES, no sentido de garantir a qualidade no ensino dando poderes para as universidades criarem, extinguirem e organizarem programas e cursos superiores, além de fixar os componentes curriculares observando as referências vinculadas às diretrizes educacionais.

Art. 53. No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições:

I - criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior previstos nesta Lei, obedecendo às normas gerais da União e, quando for o caso, do respectivo sistema de ensino; (Regulamento)

II - fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes;

III - estabelecer planos, programas e projetos de pesquisa científica, produção artística e atividades de extensão;

IV - fixar o número de vagas de acordo com a capacidade institucional e as exigências do seu meio;

V - elaborar e reformar os seus estatutos e regimentos em consonância com as normas gerais atinentes;

VI - conferir graus, diplomas e outros títulos;

VII - firmar contratos, acordos e convênios;

VIII - aprovar e executar planos, programas e projetos de investimentos referentes a obras, serviços e aquisições em geral, bem como administrar rendimentos conforme dispositivos institucionais;

Nesse espaço da legislação, a UFMA, a partir da Resolução 111/2009 - Consun, instituiu o Curso de Licenciatura em Educação do Campo, que na época era desenvolvido como projeto especial, tendo todo suporte legal para a oferta regular e manutenção do curso.

4.2 Proposta do Curso de Licenciatura em Educação do Campo na UFMA

O Curso de Licenciatura em Educação do Campo tem como perfil para ingresso os educadores do campo e institui como público alvo gestores, professores e técnicos da Educação Básica que não têm curso superior em Licenciatura, mas estão em pleno exercício da docência nas escolas do campo, além de pessoas do campo que concluíram o ensino médio e têm interesse em atuar como professores na educação do campo.

A oferta de ingresso é anual e o seu Processo Seletivo de Vestibular Especial oferece 30 vagas para cada habilitação, sendo duas ênfases: a primeira, em Ciências Agrárias e a segunda em Ciências da Natureza e Matemática. Atualmente há 12 turmas em andamento, funcionando em regime de alternância, promovido no Centro de Ciências, Educação e Linguagem (CCEL), localizado no campus Bacabal-MA.

Conforme requisitos estabelecidos na proposta do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, os alunos serão selecionados obedecendo aos critérios:

Os alunos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo serão selecionados, por meio de processo seletivo especial, com entrada anual obedecendo aos critérios abaixo:

- Possuir Ensino Médio Completo;
 - Estar atuando na educação básica em escolas do campo ou em projetos sociais vinculados à educação do campo, comprovada por meio de declaração da instituição responsável;
 - Morar em área rural ou manter vínculo permanente com área rural;
- Ter disponibilidade para participar das atividades e concordar com as diretrizes de funcionamento do curso, relativas a disciplina, estudos, relações interpessoais e atividades dos tempos educativos (Tempo-Universidade e Tempo-Escola e Comunidade), expressa em declaração assinada (UFMA, 2014b, p. 25).

A proposta de ingresso no Curso de Licenciatura em Educação do Campo compreende concepções e movimentos, refletidos em sua unidade político-epistemológica, estruturada a partir dos desafios da realidade e especificidade camponesa, destacando a valorização da história, cultura, das lutas e conquistas dos

trabalhadores articuladas aos movimentos sociais e suas políticas públicas para a educação do campo, efetivando, assim, o direito à educação reafirmadas pelas relações entre o Estado e a Sociedade Civil.

A proposta da Educação do Campo da UFMA apresenta-se como uma experiência que pretende “promover o estudo, a pesquisa e a reflexão sobre a educação dos povos do campo e o desenvolvimento de metodologias para atender a educação das diversidades territoriais e culturais dos povos do campo” (UFMA, 2014a, p.14).

Essa iniciativa de educação segue as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, que estão voltadas para a realidade do campo e entre elas a questão do acesso à educação que, conforme Caldart (2010, p. 130), “as políticas gerais de universalização do acesso à educação não têm dado conta desta realidade específica”. Portanto, ao determinar como público-alvo aqueles que atuam nas escolas do campo, está sendo demarcado esse espaço, mas abrangendo mais espaços educativos que se encontram no campo, como associações, cooperativas, sindicatos, movimentos, etc.

Ao desenvolver e propor um currículo distinto do currículo dos demais cursos de licenciaturas já existentes na UFMA, observa-se que a proposta visa atender as demandas a educação do campo, sobretudo, tornado um espaço privilegiado dos debates necessários para as mudanças a serem promovidas. Nesse contexto, a Licenciatura em Educação do Campo visa a aplicação de campo multi e interdisciplinar, que não se reduz a uma prática pedagógica, mas a uma pedagogia interventiva, produtiva e reflexiva, que segue os seguintes princípios básicos (UFMA, 2014a, p. 15-18):

1. Defesa de uma Política Pública de Educação do Campo;
2. Educação pelo trabalho e para o trabalho;
3. Educação para a transformação social;
4. Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana;
5. A realidade como base da produção do conhecimento;
6. Unidade Teoria-prática;
7. Vivência de processos democráticos e participativos;
8. Educação pluriétnica e cultural e não discriminatória;
9. Diálogo entre Cultura popular e cultura sistematizada

Diante do exposto, cumpre esclarecer que o Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFMA, criado pela Resolução nº 111/2009, do Conselho Universitário, funciona na forma de projeto especial, com oferta de duas habilitações,

uma em Ciências da Natureza & Matemática e outra em Ciências Agrárias, com a finalidade de atender às demandas de seus alunos.

4.2.1 Estrutura e Organização Curricular do Curso de Ciências Agrárias

O curso de Licenciatura em Educação do Campo com ênfase em Ciências Agrárias é um curso voltado à formação de educadores para atuação na educação básica, especificamente para as séries finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio e na Educação Profissional de Nível Técnico, seja na modalidade subsequente ou integrada, com especificidade para atuação em escolas do campo.

O curso apresenta três grandes núcleos para formação, sendo eles: – I Núcleo Básico; II – Núcleo de Estudos Específicos em Ciências Agrárias e III - INúcleo de Atividades Complementares. Esses eixos têm como finalidade a formação básica geral comum a todos os educadores, independentemente de sua habilitação específica e a interação e comunicação entre saberes diversos, consolidando uma formação multidisciplinar, no qual está relacionado com 10 principais eixos:

1. instrumento e compromisso de transformação;
2. postura de estudo, reflexão e produção de conhecimento sobre a realidade;
3. fomento à luta e a busca de novas formas de ser e de existir nos tempos e espaços diversos;
4. possibilidade de registro da história dos sujeitos do campo e da educação do campo;
5. critério de conquista de autonomia intelectual e política para uma participação mais eficaz nos movimentos e nas lutas por políticas públicas para o campo;
6. possibilidade de desenvolver a criatividade visando construir e contribuir com ações para a solução de problemas presentes;
7. processo de interação com outros processos de criação e difusão de conhecimento
8. qualificação dos sujeitos para atuar na realidade do campo, pautado em dados concretos de interpretação da realidade;
9. perspectiva de intercâmbio com outras realidades e pesquisadores;
10. promoção da educação com qualidade social (UFMA, 2014a, p. 32).

O primeiro núcleo é composto por três eixos de formação, com uma carga horária total de 2.040 horas-aula e 136 créditos, sendo que o primeiro trata dos Estudos de Formação Geral, com 1080 horas-aula/72 créditos, o qual foca os conhecimentos para formação geral básica, garantindo fundamentação teórica ao aluno para que se inicie a formação específica do educador.

Já o segundo eixo refere-se aos Fundamentos da Formação de Educadoras e Educadores do Campo, com 720 horas/48 créditos. Ele abrange o

estudo dos fundamentos históricos, filosóficos, políticos, psicológicos e sociológicos da educação, ressaltando a educação do campo e seus processos, de forma a garantir base de compreensão teórica do objeto de estudo/profissionalização do curso (escola do campo). O último eixo trata da Organização dos Processos Pedagógicos na Educação do Campo, com 240 horas / 16 créditos. Esse eixo engloba os estudos e atividades com a finalidade de instrumentalizar os educadores no processo do fazer pedagógico, sustentado numa concepção transformadora da educação, possibilitando ao educador uma formação para que possa atuar nos diferentes paradigmas de método do planejamento, gestão e avaliação do trabalho escolar e não-escolar.

Com relação ao segundo núcleo, este se refere aos Estudos Específicos em Ciências Agrárias além das disciplinas específicas do curso (Quadro 1), também está incluída a elaboração das Monografias, com a orientação de professor conforme a temática escolhida e defesa e o estágio curricular obrigatório, sendo importante para o aluno colocar em prática o que aprendeu na teoria. Esse núcleo possui 2.335 horas, correspondendo a 137 créditos.

Quadro 1 – Estudos Específicos em Ciências Agrárias.

DISCIPLINAS/ATIVIDADES	CARGA HORARIA			CR
	TU	TEC	TOTAL	
Botânica	45	15	60	
Zoologia	45	15	60	
Genética	45	15	60	
Biologia Celular e do Desenvolvimento	45	15	60	
Fundamentos de Ecologia e Evolução	45	15	60	
História da Química	30		30	
Desenvolvimento Rural Sustentável e Agricultura Familiar	45	15	60	
Gestão da Unidade Familiar de Produção	30	15	45	
Elaboração de Projetos para Agricultura Familiar	30	15	45	
Topografia e Geoprocessamento	45	15	60	
Agropedologia I	30	15	45	
Agropedologia II	30	15	45	
Sistema Alimentar e Capitalismo Global	30		30	
Introdução a Sistemas de Cultivo	45	15	60	
Introdução a Sistemas de Criação	45	15	60	
Olericultura	45	15	60	
Forragicultura	30	15	45	
Fisiologia Vegetal	45	15	60	
Fitotecnia	45	15	60	
Agroecologia	45	15	60	
Agroclimatologia e Hidrologia	45	15	60	
Zootecnia	30	15	45	
Tecnologia de Produtos Agropecuários	30	15	45	3

Ovinocaprinocultura	30	15	45	3
Fruticultura	30	15	45	3
Silvicultura	30	15	45	3
Plantas Medicinais e Fitoterapia	30	15	45	3
Recursos Naturais Hídricos, Minerais e Energéticos	30	15	45	3
Apicultura	30	15	45	3
Avicultura	30	15	45	3
Suinocultura	30	15	45	3
Piscicultura	30	15	45	3
Floricultura, Jardinocultura e Paisagismo	30	15	45	3
Metodologia do Ensino de Ciências Agrárias nas Escolas do Campo	45	15	60	4
Monografia		180	180	12
Estágio Curricular*		450	450	10
TOTAL	1.245	1.110	2.355	137

Fonte: UFMA (2014a, p. 37).

O último núcleo trata das Atividades Complementares, com 180 horas, referentes a múltiplas atividades que englobam vários campos de conhecimentos e são fundamentais para complementação da formação do educador da escola do campo, sendo elas: seminários, oficinas, cursos e outros.

4.2.2 Estrutura e Organização Curricular do Curso de Ciências da Natureza e Matemática

Os discentes do Curso de Educação do Campo – Ciências Da Natureza e Matemática estarão habilitados para a docência das disciplinas na área de Ciências Da Natureza e Matemática nos quatro últimos anos do Ensino Fundamental, no Ensino Médio e na Educação Profissional de Nível Técnico e atuação em escolas do campo. Contudo, os futuros profissionais também podem atuar em escolas localizadas nas áreas urbanas, visto que a matriz curricular engloba os conteúdos dos cursos convencionais e a formação específica para o campo é ampla. Este curso possui três núcleos, sendo eles: I – Núcleo Básico; II – Núcleo de Estudos Específicos em Ciências da Natureza e Matemática e III – Núcleo de Atividade Complementares. Esse curso possui 10 eixos principais para consolidação de uma formação multidisciplinar:

1. instrumento e compromisso de transformação;
2. postura de estudo, reflexão e produção de conhecimento sobre a realidade;
3. fomento à luta e a busca de novas formas de ser e de existir nos tempos e espaços diversos;

4. possibilidade de registro da história dos sujeitos do campo e da educação do campo;
5. critério de conquista de autonomia intelectual e política para uma participação mais eficaz nos movimentos e nas lutas por políticas públicas para o campo;
6. possibilidade de desenvolver a criatividade visando construir e contribuir com ações para a solução de problemas presentes;
7. processo de interação com outros processos de criação e difusão de conhecimento
8. qualificação dos sujeitos para atuar na realidade do campo, pautado em dados concretos de interpretação da realidade;
9. perspectiva de intercâmbio com outras realidades e pesquisadores;
10. promoção da educação com qualidade social (UFMA, 2014b, p. 32).

Não diferente do curso de Ciências Agrárias, o primeiro núcleo refere-se à Educação Básica com 2.040 horas-aula/ 136 créditos, sendo dividido em três eixos. O eixo 1 refere-se aos Estudos de Formação Geral, com 1080 horas-aula/72 créditos, no qual as disciplinas que constituem este eixo possibilitam aprofundar os conhecimentos gerais, os processos de leitura e escrita, apreender elementos fundamentais ao estudo e à pesquisa na universidade.

O segundo núcleo trata dos Fundamentos da Formação de Educadoras e Educadores do Campo, com 720 horas/48 créditos, no qual trabalha-se os fundamentos históricos, filosóficos, políticos, psicológicos e sociológicos da educação, enfatizando nestes a educação do campo e seus processos. Já o eixo 3, trata da Organização dos Processos Pedagógicos na Educação do Campo, com 240 horas e 16 créditos, que compreendem estudos e atividades com a finalidade de instrumentalizar os educadores no processo do fazer pedagógico, possibilitando ao educador em formação aprender e atuar futuramente em diferentes paradigmas de método do planejamento, gestão e avaliação do trabalho escolar e não-escolar.

Com relação ao segundo núcleo refere-se aos estudos específicos em ciências da natureza e matemática, com 2.295 horas e 133 créditos. Esse núcleo inclui as disciplinas específicas do curso (Quadro 2), também como o aluno irá elaborar sua monografia com a supervisão de um professor-orientar e irá realizar o estágio curricular obrigatório, momento necessário para o aluno colocar em prática o que aprendeu na teoria.

Quadro 2 - Estudos Específicos em Ciências da Natureza e Matemática

DISCIPLINAS/ ATIVIDADES	CARGA HORARIA			CR
	TU	TEC	TOTAL	
Botânica	45	15	60	4
Genética	45	15	60	4
Biologia Celular e do Desenvolvimento	45	15	60	4
Fundamentos de Ecologia e Evolução	45	15	60	4
Zoologia de Invertebrados	45	15	60	4
Zoologia de Vertebrados	45	15	60	4
Fundamentos de Matemática	45	15	60	4
Matemática I	45	15	60	4
Matemática II	45	15	60	4
Matemática III	45	15	60	4
Matemática IV	45	15	60	4
Geometria Euclidiana Plana	45	15	60	4
Geometria Espacial	45	15	60	4
Geometria Analítica	45	15	60	4
Mecânica Geral I	45	15	60	4
Mecânica Geral II	45	15	60	4
Eletromagnetismo I	45	15	60	4
Eletromagnetismo II	45	15	60	4
Física Moderna e Contemporânea	45	15	60	4
Termodinâmica	45	15	60	4
História da Química	30		30	2
Linguagem Química e Reações Químicas	45	15	60	4
Química Geral e Inorgânica	45	15	60	4
Química Analítica	30	15	45	3
Físico-Química	45	15	60	4
Química Orgânica	45	15	60	4
Química Ambiental	30	15	45	3
Recursos Naturais Hídricos, Minerais e Energéticos	30	15	45	3
Metodologia do Ensino de Ciências e de Matemática nas escolas do Campo	45	15	60	4
Monografia		180	180	12
Estágio Curricular*		450	450	10
TOTAL	1245	1050	2295	133

Fonte: UFMA (2014b, p. 35).

O último núcleo trata das atividades complementares, com 180 horas. Como o curso de Ciências Agrárias, esse núcleo refere-se a múltiplas atividades que englobam vários campos de conhecimentos e são fundamentais para complementação da formação do educador da escola do campo, sendo elas: seminários, oficinas, cursos e outros.

4.3 Formação de Professores em Curso de Licenciatura em Educação do Campo/UFMA: como a percebem professores e alunos

Este subitem trata de um dos objetivos da pesquisa que consiste em analisar a percepção que professores e alunos desenvolvem sobre os cursos de licenciatura a partir das suas vivências nos espaços onde os cursos acontecem e em relação à formação recebida para o exercício da sua atividade profissional.

Sendo válido apresentar o perfil dos professores e alunos participantes da pesquisa, preservando suas identidades, e evidenciando seus discursos a partir das suas realidades e condições que se situam no contexto da formação.

A pesquisa foi realizada com 3 professores concursados e nomeados, onde no momento de fala estão identificados com a letra “P” de professor e a numeração correspondente de 1 a 3, contabilizando o número de docentes participantes.

Iniciamos o diálogo com o professor P1, o mesmo é graduado em Engenharia Agrônômica pela UFSM, Mestre em Ciência do Solo/Conservação do solo pela UFMS, Doutor em Ciências/Fitotecnia/Agroecologia pela UFRJ, o mesmo atua 5 anos na docência do ensino superior no Curso de Licenciatura em Educação do Campo, onde destaca em seu discurso que não tem uma formação tão ampla na educação do campo.

O professor P2, tem como formação Licenciatura em História, Graduação em Pedagogia, Mestrado em Educação, Doutoranda em Educação, tem como tempo de docência em Ensino Superior 8 anos, na Educação do Campo 4 anos e meio.

O professor P3, tem graduação e mestrado em Geografia e doutorado em políticas públicas, exercendo a docência no ensino superior na Educação do Campo, há 6 anos.

Quanto ao perfil dos discentes, a pesquisa teve como participante 3 alunos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, destacando em seus discursos as concepções que norteiam as suas vivências no contexto de sua formação. Onde estão identificados com a letra “D” de discente e a numeração correspondente de 1 a 3, contabilizando o número de discentes que contribuíram com a pesquisa.

D1, a discente tem 28 anos, mora na comunidade Cardoso, situada no município de Paulo Ramos, aluna do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, com ênfase em Ciência da Natureza e Matemática, professora da I e II etapa da EJA no ensino médio, leciona a disciplina de Matemática e atua também como coordenadora pedagógica no seu município.

D2,o discente tem 28 anos,mora no município de Paulo Ramos, matriculado do Curso de Licenciatura em Educação do Campo,com ênfase em Ciências Agrárias,não atua como professor.

D3,tem 22 anos,mora no município de Buriticupu ,aluna do Curso de Licenciatura em Educação do Campo,com ênfase em Ciências Agrárias,não exerce a docência.

Podemos perceber que os alunos participantes da pesquisa não moram em Bacabal, local de oferta do curso, e que os professores estão a pouco tempo Curso de Licenciatura em Educação do Campo, sendo em maioria com nível de doutorado.

4.3.1 Percepção dos professores sobre a licenciatura em Educação do Campo

Uma questão relevante a conduzir o processo da pesquisa refere-se à concepção que os professores desenvolvem sobre educação do campo, se e em que medida essa “modalidade” de educação se articula às suas experiências, à sua vida. As entrevistas realizadas revelaram que as concepções dos professores referentes à questão foco desta pesquisa – Educação do Campo - estão bem próximas ao que a literatura ressalta, como expressas a seguir: Assim, ao questionarmos sobre a concepção de Educação do Campo, obtivemos que:

Educação do Campo é uma modalidade de ensino que busca uma formação dos sujeitos do campo a partir de uma percepção do campo. Para tanto, trata de forma intencional, participativa e inclusiva, tanto questões de conteúdo quanto questões sociopolíticas que estão diretamente relacionadas com esses sujeitos, ou seja, que fazem parte de seu cotidiano (P1).

Este posicionamento articula-se ao de outro Professor, que aprofunda a sua concepção em sintonia com concepções críticas e com um viés de articulação à sua vivência profissional, ao expor que:

Faço parte do que denomina-se novo paradigma de Educação do Campo, o qual se origina com os movimentos sociais do campo brasileiro, e foi sendo elaborada com aporte teórico das produções acadêmicas progressistas, assim como do Materialismo Histórico Dialético, Pedagogia do Movimento Sem Terra, Pedagogia Socialista, Pedagogia Libertadora, Pedagogia Histórico-Crítica (P2).

É interessante observar um nível de entendimento sobre Educação do Campo num patamar que ultrapassa o conhecimento para além das experiências

peçoais, pois fundamentado em estudos voltados para a problemática dos que vivem em comunidades camponesas, como nos diz o Professor:

Penso que a Educação do Campo, conforme enfatiza Caldart é um conceito em construção, contudo, essa construção deve estar em consonância com os fundamentos da educação do campo, sobretudo, com o conceito de campo, de educação e de políticas públicas. Sendo, o campo da Agricultura camponesa de base familiar que se opõe frontalmente ao campo do agronegócio. O campo da agricultura camponesa é aquele caracterizado pela reforma agrária, da diversidade produtiva, de sujeitos, enquanto o campo do agronegócio é aquele caracterizado pelo latifúndio, monocultivo e presença de máquinas. Quanto ao projeto de educação, deve-se compreender como sendo o modelo omnilateral, caracterizado pelas múltiplas dimensões: política, pedagógica, histórico-cultural e humana. Enquanto políticas públicas a educação do campo deve ser compreendida como direito (P3).

Observa-se que em suas respostas os professores deixam evidentes seus posicionamentos direcionados para as lutas dos movimentos sociais do campo apontando para o empoderamento dessas formas de organização e do protagonismo dos sujeitos do campo, a expressão da efetiva contribuição dos movimentos para a constituição da educação.

Nesse contexto Campos e Lobo (2011) afirmam que concepção de educação oferecida ao meio rural está vinculada às políticas educacionais que deem conta da realidade dos “povos do campo”, de sua riqueza cultural e de sua particularidade no mundo do trabalho, levando em consideração a herança histórica que atravessa gerações. Uma educação que seja capaz de incluir as experiências do MST, do movimento indígena, dos pequenos produtores, dos quilombolas, dos pescadores, das populações ribeirinhas, tornando-se uma educação do campo (e não para o campo) de forma que esses sujeitos se tornem os protagonistas da criação do seu próprio projeto educativo.

Os mesmos autores ressaltam que a discussão desta articulação nacional está voltada para a garantia de uma educação de qualidade para o povo do campo organicamente centrada na estratégia de um projeto de modificações da realidade do campo, de empoderamento e de emancipação desses sujeitos coletivos.

Diante do exposto, questionou-se aos professores se o processo de formação inicial integra os requisitos necessários para a formação dos professores do campo, verificando-se a posição de dois dos participantes, como se observa nas falas:

Embora eu não seja da área pedagógica (que integra os docentes que trabalham essas questões) eu acredito que sim. Porque há um conjunto de disciplinas onde essas temáticas são trabalhadas, e na reformulação essas

disciplinas foram mantidas, apenas receberam algumas atualizações de conteúdos e material bibliográfico (P1).

Sim. A educação sempre foi um direito (P3).

Por essas respostas, observa-se que o processo formativo do professor formador deve considerar, entre as temáticas, “a importância de diferentes tipos de saberes construídos ao longo das trajetórias profissionais, a partir tanto de conhecimento acadêmico científico quanto da prática pedagógica” (NONO; MIZUKAMI, 2006, p. 3). Além disso, fica claro que a educação é um direito para essa população, observando-se, porém, que esse direito não se restrinja à educação básica e, sim, busque atingir todos os processos formativos que vão da educação infantil à universidade (CAMPOS; LOBO, 2011).

Entretanto, um professor ressaltou os limites para a formação dos professores do campo, expressando que:

Esta pergunta ficou um pouco indefinida, pois não traz onde [...] No caso do curso no qual atuo, temos ainda limites formativos inicialmente devido a uma formação da educação básica frágil dos estudantes que ingressam no curso, a demasiada carga horária do tempo na universidade prejudica o aprofundamento de algumas leituras, entre outros limites; mesmo assim temos realizado um trabalho que atende os requisitos formativos (P2).

Conforme a resposta do professor, esses limites reproduzem determinadas condições em que a educação básica dos alunos acontece, como a infraestrutura das escolas multisseriadas que, em sua maioria, é precária e os professores que trabalham nas mesmas não possuem a formação necessária para trabalhar com anos diferenciados em uma mesma sala. Além disso, segundo Delboni, Freitas e Daltro (2018), mais um fator se acrescenta a este que são as desigualdades sociais visíveis nas escolas do campo, sendo este um problema histórico. Os autores acentuam que a cultura campesina sempre foi considerada inferior, menor, não evoluída, logo, os alunos apresentam mais limitações de aprender quando comparada aos alunos “urbanos”. Nesse sentido, Freire (2005, p. 87) relata que:

Uma condição biônica ao êxito da invasão cultural é o convencimento por parte dos invadidos de sua inferioridade intrínseca. Como não há nada que não tenha o seu contrário, na medida em que os invadidos vão se reconhecendo “inferiores”, necessariamente vão reconhecendo a “superioridade” dos invasores. Os valores destes passam a ser pauta dos invadidos.

Somando-se a esse, outro fator importante se revela e consiste na adaptação da proposta curricular do curso à realidade das comunidades camponesas, de modo a vir atender às suas necessidades. Tal atendimento não constitui um privilégio a ser concedido a essas comunidades, mas um direito garantido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB 9394/96, ao afirmar, em seu artigo 28, a possibilidade de adequação curricular e metodologias apropriadas ao meio rural; flexibilizar a organização escolar, com adequação do calendário escolar.

Sob tais perspectivas, os professores foram questionados como avaliam a proposta curricular oferecida pelos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo, tendo sido observado que os entrevistados ressaltam a importância de mudanças, visando oferecer um processo contínuo de formação de professoras/es na construção de uma prática docente qualificada.

Estamos em meio a reformulação curricular. Assim, há de se valorizar o que se tem até o momento, pois foi um esforço inicial, sem uma referência local quando construído, bem como foi feito em um breve espaço de tempo. Obviamente foram identificadas fragilidades, incongruências entre a grade curricular e as necessidades dos discentes, consonância com alguns princípios da educação do campo e/ou infraestrutura disponível para executar alguns conteúdos. Então, neste trabalho de reformulação, foram identificadas e feitas alterações de modo a avançar e superar essas questões (P1).

Sobre essa mesma questão, ouviu-se de outro Professor que:

Estamos passando pela reformulação do PPC do Curso, tentando aproximá-lo da realidade executável em termos de currículo, horas de componentes, práticas pedagógicas, mas tudo fica condicionado à legislação vigente e suas determinantes, às necessidades formativas “atuais”; e às determinantes materiais, como a desestruturação da universidade pública e das ações de pesquisa e extensão, por exemplo. As propostas vão ficando na maioria das vezes, adaptáveis e executáveis, esvaziando-se dos potenciais de inovações científicas e aprofundamentos teóricos tão necessários a estes estudantes da classe trabalhadora camponesa (P2).

Ainda, sobre a questão curricular dos cursos de licenciatura e possíveis reformulações, o depoimento a seguir reafirma as posições dos professores:

A proposta curricular dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, apesar das necessárias modificações, foram construídas a partir das mais variadas experiências coletivas, bem como, a partir de mecanismos legais construídos por amplos debates das entidades nacionais que sempre estiveram lutando pela construção de uma política nacional de educação pública, cuja base de formação encontra-se pautada na unidade teoria e prática, ou seja, na práxis (P3).

Nesse contexto, observa-se na concepção dos professores a necessidade de uma nova abordagem curricular de ensino, de modo a permitir que o aluno desenvolva novas atitudes, obtenha valores e competências, que lhes permita aplicar esses conhecimentos com base no que adquiriu a partir de novas situações. Dessa forma, o currículo privilegia o aluno e o professor como mediador no processo ensino-aprendizagem. Para que ocorra a aplicação desse currículo dinâmico, o mesmo deverá estar voltado para a educação de todos, sem exceção, no intuito de contribuir para o desenvolvimento de uma nação. O objetivo em foco é o de que os que estejam na universidade permaneçam nela, e os conhecimentos adquiridos sejam aplicados futuramente, como fundamento da prática profissional dos egressos.

Portanto, entende-se que a proposta curricular existente, fruto de amplas discussões políticas, subsidiadas especialmente na Resolução nº 2 de 2015 do Conselho Nacional de Educação, contempla tanto as diretrizes nacionais da Educação do Campo, quanto os marcos legais que criam a Educação do Campo comopolítica pública. Desse modo, vê-se que os fundamentos e princípios da educação, conforme foram construídas nas mais variadas conferências e fóruns populares, estão presentes na proposta e precisam ser mantidos.

Como se poderá observar mais adiante nos depoimentos, as discussões relativas ao currículo serão retomadas em termos de reformulações tomando como foco o próprio Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e em relação aos conteúdos formais e informais existentes na denominada Pedagogia da Alternância.

Assim, ao se indagar como os professores avaliam a proposta pedagógica dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo, observou-se que um dos professores, aqui identificado como P1, levantou pontos com relação à pedagogia de alternância, tanto positivos como negativos:

É preciso muita serenidade para avaliar essa questão. Primeiro quero deixar claro que eu acredito no potencial da pedagogia da alternância que é a base pedagógica da LedoC/UFMA. Todavia, a forma como o curso se organiza, a meu ver, têm três pontos que interferem na qualidade do aprendizado. Um dos pontos é que nossa alternância, por semestre, só possui dois tempos universidade e um tempo comunidade. Isto ocorre porque nossos discentes moram distantes, muitos trabalham, e assim é (dentro do possível) a melhor maneira de fazer o curso acontecer [...]. Essa condição interfere no segundo ponto [...] isso faz com que o curso fique extremamente concentrado, com os alunos tendo aula quase todos os dias, durante 30 dias consecutivos (exceto domingos e quase todos os sábados), em ambos os turnos. Assim, não há espaço para uma boa aprendizagem, pois não há tempo de raciocinar o que se discutiu nas aulas. Tampouco há espaço, com qualidade, para atividades extras, como participação em projetos, grupos de estudos ou mesmo uma leitura mais aprofundada das temáticas. O terceiro ponto que destaco é a

organização dos turnos de aula. Na LedoC/UFMA, cada encontro com os discentes possui 5 aulas consecutivas [...] mas a meu ver, isso acarreta perdas pedagógicas, pois depois de dois turnos de aula, mesmo tendo o intervalo como algo atenuante, os discentes já apresentam cansaço e perda de atenção. Neste contexto, acredito que a troca de professor e mesmo conteúdo se têm ganhos de aprendizado, por renovar a atenção e participação discente. (P1).

Com relação à pedagogia de alternância, entende-se que o mesmo requer dois programas unanimemente articulados, quais sejam: o da vida e o da instituição educacional em que um oferece conteúdos empíricos, informais; o outro oferece conteúdos formais e acadêmicos. Entretanto, a dificuldade está no fato de que nem sempre as universidades e seus profissionais estejam preparados para enfrentar esse desafio (GIMONET, 2007), visto que a proposta pedagógica vai muito além da simples aquisição de conteúdos formalmente trabalhados no local. Portanto, há o entendimento de que o conhecimento científico deve voltar-se para os “desafios de intervenção social identificados junto com as organizações sociais de origem dos estudantes e em diálogo com as ferramentas culturais e o acúmulo de conhecimentos já produzidos pela sua própria dinâmica coletiva” (CALDART, 2004, p. 43).

Melo e Chácon (2021) ressaltam ainda que alguns docentes não vivenciam a realidade do campo, com exceção em suas saídas de campo durante a orientação dos trabalhos correspondentes às disciplinas de Práticas Educativas, Escolares e Comunitárias; logo, a real aprendizagem se faz na prática, na convivência diária com a realidade do homem do campo e de suas problemáticas. Freire (2006, p. 39) afirma que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens educam a si mesmos, mediatizados pelo mundo”.

Nesse sentido, no processo de ocupação da Universidade, os movimentos sociais do campo têm se deparado com o desafio cotidiano de defender a proposta educativo-política da Educação do Campo, em sua matriz curricular e nos tempos educativos da Pedagogia da Alternância, sobretudo na procura por garantir a omnilateralidade na formação e construção do conhecimento reivindicada pelo projeto educativo-político da Educação do Campo.

No âmbito dessa discussão, dois professores reforçam a importância do PPC e sua reelaboração, como se pode observar nos depoimentos:

Fiz um breve levantamento para a reelaboração do PPP do nosso curso, e ficou evidente diferentes vertentes e concepções de educação do campo que permeiam estas propostas, e que têm muita relação com o movimento real de composição acadêmica destes cursos (diferentes composições teóricas

dos docentes que compõem estes cursos). Na minha avaliação pessoal, tem-se distanciado da proposta inicial dos movimentos sociais camponeses, em ações, em relação orgânica e na perspectiva teórica (P2).

Vejo como essencial o Projeto Pedagógico do Curso; primeiramente por ser fruto de uma construção coletiva; depois pela concepção de formação pautada em uma proposta que envolve a unidade da formação por área de conhecimento, multidisciplinar e interdisciplinar, tendo a teoria e prática como unidade indissolúvel; depois pela concepção de educação baseada no projeto omnilateral; e um outro aspecto seria pela presença marcante dos fundamentos e princípios da educação do campo (P3).

Sabe-se que o projeto pedagógico do curso estabelece reflexão acerca das finalidades no contexto acadêmico. De tal modo, o projeto pedagógico deve refletir a realidade da universidade e, segundo a LDB, a instituição educacional deve, por seu turno, assumir o papel de refletir sobre sua intencionalidade educativa. Lopes (2012, p. 710) ressalta que:

No que concerne as políticas de currículo, a democracia pressupõe manter aberta a possibilidade de negociação de sentidos com diferentes demandas, considerando o lugar do poder (o universal) como vazio. A defesa de certas opções curriculares, como saberes, valores, projetos e finalidades comuns, por referência a argumentos de universalização – cientificismo, validade para todos, mundo global, cidadania –, do ponto de vista absoluto, não me parece contribuir para o processo democrático. Essa pode ser apenas uma das formas de ocultar a contingência das opções curriculares defendidas, ocultar o caráter particular desses universais e sua busca por hegemonização, de forma a atender certas demandas.

Corroborando a afirmação de Lopes (2012), o PPC deve ser construído e reconhecer a concepção de educação dos povos do campo como um projeto histórico-cultural de conhecimento e em todas as suas dimensões. Nessa perspectiva, questionou-se junto aos professores se o currículo se fundamenta nas concepções de homem e mulher do campo, cultura, valores e suas respectivas concepções, tendo-se obtido as seguintes respostas:

Têm se trabalhado para que cada vez mais isso seja trabalhado, bem como ultrapasse ações isoladas de professores e/ou disciplinas, mas que sejam ações bem estabelecidas no projeto pedagógico de curso e que sejam trabalhadas de forma sistemática. No processo de reformulação, estes valores estão sendo melhor construídos dentro do PPC, já em suas bases fundamentais e em ações que por natureza serão (pois o novo PPC ainda não está finalizado, tampouco em vigor) sistemáticas, como as atividades de ensino e atividades de extensão, as quais serão obrigatórias, como determinam as resoluções CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 e nº 7, de 18 de dezembro de 2018, respectivamente (P1).

Posição articulada à fala de P2, ao afirmar que:

Sim, em diferentes componentes curriculares aspectos sociopolíticos e econômicos da humanidade e dos camponeses são abordados; mas isso também vai depender dos docentes a abordagem e aprofundamento de tais aspectos (P2).

Convém observar que os Professores, participantes desta pesquisa, em grande parte dos seus depoimentos demonstram conhecer o curso em que estão engajados, tanto no plano prático quanto no teórico. A fala do Professor P3 nos dá uma demonstração desse conhecimento:

As concepções de homem e mulher do campo estão expressamente representadas no currículo, especialmente em um conjunto de componentes curriculares presente na matriz curricular. Nestes, além de serem direcionados para construção das trajetórias da formação social brasileira, marcada especialmente pelo protagonismo dos diversos sujeitos que construíram a história da nossa nação. Tais componentes curriculares ajudam o estudante a realizar um inventário de sua realidade, bem como, a construir e transformar a história de suas comunidades. Apesar de alguns componentes não está devidamente expresso em sua ementa, os conteúdos, cabe aos educadores realizarem a contextualização com os valores e representações da cultura camponesa, como é o caso dos componentes de Matemática, Biologia, etc. Neste caso, é possível fazer uma contextualização com a cultura camponesa, trazendo elementos da Etnomatemática, Etnobotânica, etc (P3).

Analisando os argumentos dos professores, observa-se que o PPC reconhece as concepções de homem e mulher do campo e seu aspecto sociocultural. De acordo com Arroyo, Caldart e Molina (2004) a educação do Campo deve prestar especial atenção às raízes da mulher e do homem do campo, que se expressam em culturas diversas, logo o PPC deve manter viva a memória dos povos, valorizando saberes e promovendo a expressão cultural onde está inserida.

Cumprir lembrar que existem elementos que dificultam a inclusão de mulheres, por questões culturais de gênero. Em muitas comunidades rurais e tradicionais as mulheres ainda não possuem a liberdade para estudar e sair de sua comunidade, sem autorização dos maridos. Nesse contexto, a universidade deve proporcionar todo o suporte necessário para garantir não somente o acesso, mas a permanência das mulheres camponesas, dado que ainda existem resistências “culturais” que impedem a sua emancipação nas áreas rurais (GISLOTI *et al.*, 2021).

Portanto, frisa-se a importância da Educação do Campo para valorizar a complexidade contida nas relações socioculturais das populações rurais, que também necessitam de estratégias que venham suprir desigualdades no acesso e

permanência ao ambiente escolar. Dessa forma, indagou-se aos professores as estratégias utilizadas para permanência dos discentes nos cursos, observando-se os seguintes pontos: alongamento, alimentação e bolsa escolar.

Como já introduzido anteriormente, embora seja algo com percas pedagógicas, mas o fato da pedagogia de alternância da LedoC/UFMA ser em apenas dois tempos universidade é uma estratégia de permanência dos discentes, pois ela se encaixa melhor nas possibilidades deles de frequentar o curso. Outra extra questão relevante é a existência dos alojamentos. Sem o qual certamente o curso não teria continuidade por falta de público. Nossos discentes são de diversas regiões do Maranhão e também do Tocantins (P1).

No curso de Bacabal a assistência estudantil têm sido um diferencial, temos acesso ao alojamento (em condições precárias), mas temo. Os estudantes participam de um edital para ter subsídio alimentar o que é fundamental; além de estarmos como docentes sempre buscando projetos para que tenham acesso a bolsas de estudo (P2)

O curso tem tentado construir uma parceria institucional, com a criação de alojamento, bem como, a manutenção de restaurante universitário de modo que os estudantes tenham garantidos esses dois elementos necessários da assistência estudantil. Além disso, do ponto de vista da assistência estudantil, o curso tem incentivado os estudantes a pleitearem bolsas e auxílios financeiros necessários à permanência dos estudantes. Além disso, o curso possui importantes programas como o PIBID e o Residência Pedagógica que, além da formação, auxilia o jovem com bolsa para permanecer na universidade (P3).

De acordo com as estratégias apresentadas, pode-se considera-las necessárias, como os alojamentos e alimentação para os estudantes, cuja mobilidade entre a escola-casa ficaria inviável de serem realizadas todos os dias. Estas estratégias de inclusão cumprem também o objetivo de “[...] mascarar o antagonismo de classe, reduzindo-os à questão de disparidades e diferenças” (FRIGOTTO, 2008, p. 42).

Em relação aos aspectos positivos, os professores assinalam a oportunidade da entrada dos estudantes e as contribuições daí decorrentes para aprimoramento das práticas pedagógicas. Contudo, as críticas e os aspectos negativos prevalecem, destacando a falta de outras disciplinas que foquem aspectos socioambientais e políticos, precariedade física dos prédios e distanciamento da proposta pedagógica com a realidade do campo, como destaca o Professor P1:

Como mencionando anteriormente, não trabalho com as questões pedagógicas ligadas à formação inicial. Mas no que concerne às disciplinas da área de ciências agrárias os pontos positivos se apresentam em disciplinas introdutórias que tratam de questões sociopolíticas, ambientais e econômicas, procurando discuti-las numa perspectiva histórica e suas relações com a realidade que o campo está vivenciando atualmente. Já os aspectos negativos é que algumas áreas estão com essa formação

fragilizada, pois não há espaço para inserir disciplinas niveladoras que tratem de conteúdos que, a priori, deveriam ter sido trabalhadas no ensino médio (P1).

Em continuidade à questão posta há pouco sobre as estratégias para a permanência dos alunos nos cursos, o Professor P2 considera que:

Esta pergunta ficou um pouco ampla, temos um complexo de causas que compõem a formação inicial nos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo visto que temos 44 cursos em andamento na atualidade. Trarei apenas alguns que se referem ao LEDOC/UFMA. O aspecto positivo inicial é a entrada dos estudantes da classe trabalhadora na universidade pública, e o possível retorno que estes poderão trazer a suas comunidades depois de graduados; também destacamos o direito a assistência estudantil, o que com certeza auxilia que consigam manter-se estudando; o elevado nível formativo do quadro docente também ressalta o direito a uma formação de qualidade; estes são alguns dos aspectos positivos. Como limites temos como destaque a desestruturação da universidade pública como um todo, pois os prédios estão defasados, laboratórios desestruturados, ou inexistentes, falta de estrutura de matérias e veículos para os projetos de pesquisa e extensão; falta de condições materiais para realização dos tempos comunidade, o que prejudica e muito o desenvolvimento da proposta pedagógica do curso. Também destaco o afastamento em termos de proposta pedagógica, dos paradigmas da educação do campo, o que se deve muito, ao perfil dos docentes que ingressam através de concurso público, o que é um direito, mas, que afasta a composição do que é, e do que foi constituído, como demanda dos movimentos sociais camponeses (P2).

Atentando-se para o que nos diz o Professor P3, vê-se, a seguir em seu depoimento, a reafirmação do conteúdo da fala anterior, dado que ambos põem em relevo uma questão crucial na Educação do Campo que é a composição do corpo docente nos diversos cursos existentes. Trata-se, com efeito, da questão ponto chave desta pesquisa: a formação dos professores. Vejamos, pois, o que nos tem a dizer esse Professor:

Um dos limites da formação inicial penso que é justamente o aspecto presente na formação dos professores, conforme aponta Luckesi, cuja base é disciplinar, enquanto a proposta do currículo aponta para uma formação multidisciplinar ou interdisciplinar, contudo, uma possibilidade é o trabalho coletivo como princípio educativo e elemento de superação do trabalho fragmentado (P3).

A educação pode ser comumente percebida como um fator de redenção dos trabalhadores. Caldart (1997, p. 26) ressalta o desejo de uma educação de classe voltada para os interesses dos trabalhadores rurais, alegando ainda que “[...] se nós não tivermos acesso ao conhecimento, se nós não democratizarmos a educação, nós não conseguiremos construir uma sociedade mais justa e igualitária”.

Nesse contexto, os formuladores das políticas de educação do campo apresentam uma visão individualista ao ponderar a necessidade de educação dos sujeitos que vivem no campo, visto que se entende que a identidade da educação do campo se desenvolve pelos sujeitos sociais a quem se destina, e seu modo próprio de vida no uso do espaço vivido, que se faz ao se redesenhar o papel que da educação o processo de inclusão das pessoas, como mecanismo estratégico no desenvolvimento de um projeto de desenvolvimento sustentável e solidário (BEZERRA NETO, 2010). Defendendo essa linha de argumento Kolling, Néry e Molina (1999, p. 26) ressaltam:

[...] objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e as lutas sociais e culturais dos grupos que vivem hoje e tentam garantir a sobrevivência desse trabalho. Mas quando se discutir a educação do campo se estará tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam camponeses, incluindo quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural.

Entretanto, de acordo com Rocha, Passos e Carvalho (2005) existe um modelo de cultura “urbanocêntrica”, que condicionou a história da educação escolar brasileira e deixou como herança um quadro de precariedade no funcionamento da instituição escolar do campo, como: em relação aos elementos humanos disponíveis para o trabalho pedagógico, a infraestrutura e os espaços físicos inadequados, as escolas mal distribuídas geograficamente, a falta de condições de trabalho, salários defasados, ausência de formação inicial e continuada adequada ao exercício docente no campo e uma organização curricular descontextualizada da vida dos povos do campo. Para Martins (2008), a viabilização da educação do campo ainda necessita de um exercício político bem maior e em todos os aspectos, iniciando na própria existência das escolas.

Apesar desses problemas não focarem somente a educação do campo, mas nesse meio se tornam mais graves, visto que geralmente não consideram a realidade socioambiental onde cada instituição educacional está incluída e negando o campo como espaço de vida e de constituição de sujeitos cidadãos. O desafio dos processos educativos do campo reside também na apropriação do entorno social e produtivo do povo, ou seja, das realidades do campo que devem ser introduzidas nos programas curriculares e Projetos Políticos do Curso, visando contribuir

decisivamente para que a Educação do Campo cumpra o seu papel de responsável pelo ensino de qualidade e incentivador da vida no campo.

4.3.2 Percepção dos alunos sobre a licenciatura em Educação do Campo

Ao serem analisadas as narrativas de três (3) discentes sobre a temática abordada, no primeiro questionamento verificou-se respostas positivas sobre o processo de formação ofertado pelo Curso de Licenciatura em Educação do Campo, objeto deste estudo, como se pode observar nos depoimentos:

Considero ótimo e acessível para quem reside no campo por oferecer aos estudantes alojamentos durante o tempo universidade. No requisito formação acadêmica por mais que tenha bons professores creio que é preciso avançar mais quanto às metodologias adotadas, como também no planejamento dos estágios supervisionada (D1).

Bom. Pois ele vem nos trazer uma aprendizagem para além do âmbito escolar e nos proporciona a reflexão de nossas ações como sujeitos de transformação (D2).

Avalio o processo de formação dentro do curso de Licenciatura em Educação do Campo como uma ferramenta inovadora e necessária, porque a educação defasada que os alunos do campo recebem através da educação convencional, podemos assim dizer, nada tem a ver com a realidade de quem vive no campo. Durante o curso perpassa-se por uma formação mais condizente com a realidade dos discentes (D3).

Essas afirmações demonstram a importância do curso de Licenciatura em Educação do Campo, pois, geralmente, ocorre uma migração dos discentes para as cidades, visto que o desejo de continuar os estudos impele o indivíduo a procurar instituições educacionais urbanas. Segundo Caldart *et al.* (2012, p. 258), nessas situações de migração é negado a essa população o direito de educação no e do campo: “No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais”.

Diante do exposto, quando indagados se o curso reflete as reais necessidades e desafios apresentados na Educação do Campo, dois discentes afirmaram que:

Na medida do possível sim, porém ainda há muito o que evoluir tendo em vista que é um curso relativamente novo (D2).

Sim, embora ainda a Educação do Campo esteja ainda em processo de difusão, e com isso surgem muitas dúvidas, até mesmo por parte de quem

está no curso, e é durante o processo formativo que o discente se encontra no contexto e isso deve-se à junção da formação do curso mais a realidade do discente (D3).

Molina (2015) afirma que a Educação do Campo possui como proposta vivenciar e construir um processo contínuo de educação, no qual a realidade social é a matéria-prima central da formação desses educadores, sem, todavia, resvalar para outro extremo que considera estar somente na realidade as questões que esses educandos possuem quanto ao direito de aprender. Portanto,

[...] formar educadores [...] aptos a fazer a gestão de processos educativos e a desenvolver estratégias pedagógicas que visem à formação de sujeitos humanos autônomos e criativos capazes de produzir soluções para questões inerentes à sua realidade, vinculadas à construção de um projeto de desenvolvimento sustentável de campo e de país (BRASIL, 2007).

Deve-se ter uma relação entre a integração do saber acadêmico e o saber historicamente camponês, suas práticas produtivas e políticas, além da necessidade de escolarização associada ao trabalho no campo. Entretanto, um discente, discordou da afirmação dos outros entrevistados, pois, apesar de acreditar que a proposta seja válida, não condiz com a realidade do campo.

Não, é uma otimista proposta, só que a formação de fato não nos prepara para a realidade diversa de cada localidade, é claro que somos capacitados para atuar nas escolas do campo, mas não para atender e suprir as inúmeras necessidades (D1).

Nesse sentido, Molina e Antunes-Rocha (2014) relacionam a formação de professores para a Educação Rural com a falta de conhecimentos da real necessidade de uma educação para esse território. De acordo com as autoras, as condições nas quais essas formações são realizadas ocultam as questões de produção e reprodução da vida.

Souza (2008) relata ainda que existe a ausência e experiência de educadores na Educação do Campo, o que reflete na realidade educacional brasileira nas ausências de escola nas áreas rurais, de professores formados para trabalhar na educação nas áreas de assentamento, no contexto das ocupações de terra. Dessa forma, é necessário que na formação de professores do campo se insira a realidade do campo em sua totalidade e, especificamente, diante da precariedade em que se encontra a educação escolar.

Quando indagados sobre a pedagogia de alternância, os discentes afirmaram que acham importante para o curso, além de ser um diferencial, pois permite os alunos do campo cursarem uma universidade.

O diferencial do curso é esse a alternância, é o que permite muitos inclusive eu a conseguir concluir uma graduação em uma universidade Federal. Acho uma proposta viável e para quem consegue se adaptar torna-se muito produtivo por proporcionar um tempinho para o estudante aprofundar nos estudos durante o tempo comunidade (D1).

É muito importante pois atende às necessidades da maioria dos discentes que não podem estudar no modelo regular. Também é uma experiência muito rica, pois nos permite fazer a relação teoria e prática a partir da vivência na comunidade (D2).

São posições que reafirmam as percepções e desejos dos que vivem a realidade da vida do campo, no sentido de ampliar o nível de conhecimento sem os deslocamentos para lugares distantes da sua vivência cotidiana.

Sabemos que a pedagogia da alternância surgiu como uma ferramenta pedagógica para mudar muitas realidades; onde podemos dar o exemplo que em outras circunstâncias seria impossível o residente do campo cursar uma faculdade, e a pedagogia da alternância nos proporciona exatamente isso. Além de podermos as nossas realidades para assim realizar os trabalhos do Tempo Comunidade e compartilho-os no Tempo Universidade (D3).

Sabe-se que a finalidade da Alternância na Educação Superior do Campo e, sobretudo, no curso de Licenciatura em Educação do Campo e sua relação com o território de origem dos estudantes, é desenvolver por meio da práxis a formação de professores para a Educação Básica, visto que a mediação entre o processo de formação do educador e seu lócus de formação é a Escola do Campo.

Entretanto, esse tipo de abordagem pedagógica tem recebido críticas, pois segundo Molina (2015) não se discute o risco com a institucionalização do curso, dado que a alternância pode se resumir somente a um Tempo Formativo (Tempo Escola), podendo diminuir a visão da universidade de quem está fora do seu espaço, ou seja, a alternância pode ser um obstáculo entre a universidade e a realidade concreta dos estudantes, considerando que esses territórios são distantes do espaço universitário.

Outro desafio é o deslocamento dos professores para as comunidades, visto que a alternância necessita do conhecimento da realidade também por parte do educador, o que geralmente não ocorre devido à estrutura e a quantidade de recurso financeiro, limitados das Universidades Públicas (BRITO, 2017).

Apesar desses desafios, a Educação Superior pela alternância é fundamental para a formação, pois é um ponto chave para a relação teoria e prática que é realizada nas escolas do campo, principalmente quando usam os instrumentos pedagógicos para a inserção orientada nas escolas do campo.

Nos três depoimentos dos discentes, a seguir, observamos pontos positivos sobre a temática, como a oportunidade de cursar um ensino superior, que se mesclaram com percepções negativas expressas em termos do não reconhecimento por parte da sociedade da importância da educação do campo, bem como problemas de saúde mental adquiridos no decorrer do curso e, quanto ao aspecto curricular a limitação de algumas disciplinas.

O ponto mais positivo foi concluir, foi descobrir o quanto sou capaz, ter tido oportunidade de apresentar algo que eu fiz. Exemplo trabalhos em eventos, ter um capítulo de um livro publicado, descobrir minha vocação docente e claro acreditar na educação como ato mais revolucionário existente. Os pontos negativos: psicológico abalado, crises depressivas, distúrbio alimentar e sentimento de incapacidade, entre outros (D1).

Os positivos é que é uma educação que nos forma para a vida e nos prepara para luta, porém o tempo para cada disciplina é muito limitado, não dá pra explorar o quanto deveria de cada assunto (D2).

Os pontos positivos: conhecer nossa realidade e apropriar -se dela, ter orgulho da nossa identidade como pessoas do Campo, poder contribuir para mudar nossa realidade, resgatar vivências e saberes. Pontos negativos: Em muitos momentos somos desmerecidos. Desafios que nos deixam frustrados, no caso de justamente trazer esse diálogo a respeito da nossa formação para dentro da nossa comunidade (D3).

Referente ao ingresso na universidade, Arroyo (2007) reafirma que a Educação do Campo é um direito de todos, todavia é importante reconhecer as diferenças e as especificidades desse grupo de pessoas. Ofertar uma formação profissional que atenda aos anseios dos alunos é de extrema importância para o desenvolvimento de uma educação básica plena e holística, que respeite toda a diversidade de povos e culturas.

Assim, conforme os depoimentos acima, o curso representa e é reconhecido pelos discentes como uma conquista para as comunidades do campo, visto que a Educação no Campo permite o ingresso no ensino superior e, além disso, permite uma reflexão e busca por novas propostas para o campo.

Brito (2017) reforça que é necessário que seja facilitado o acesso no curso aos professores em exercício nas escolas do campo, fortalecendo a permanência dos

jovens e adultos no campo, evitando, a ideia de que o ingresso em uma universidade implica deixar de viver a vida do campo.

Com relação à desvalorização do ensino no campo, ainda no país existe a percepção do fracasso e a exclusão no sistema de ensino superior das classes populares. É impraticável discutir a escolarização das classes populares sem ressaltar que ao longo da história são diversos os caminhos negados aos estudantes, a possibilidade de ter a experiência do êxito, em uma relação em que a escola ou a universidade se configuram como um espaço significativo de ampliação de conhecimentos para todas e todos (ESTEBAN, 2007).

Quanto à limitação das disciplinas, Cordeiro, Quaresma e Pantoja (2018) ressaltam que ainda existe uma limitação do currículo, visto que é padronizado, resultante em uma seleção de conhecimentos que não congregam com as especificidades que se procura por meio da educação do campo, ou seja, que se preza muito mais formar um modelo de sujeito baseados por uma média do que educar para a realidade, para a vivência social e a diversidade.

Referente à saúde mental, o ambiente acadêmico é um forte fator de risco para o desenvolvimento da depressão e outros, visto que existe excessiva carga de trabalhos acadêmicos, que geralmente é apontada como fator estressante para os alunos. Mas, outros fatores como dificuldades de ordem financeira e dificuldades interpessoais também contribuem para a fragilidade do estudante (COSTA; MOREIRA, 2016).

Nesse contexto, para alunos do campo, existe a necessidade de mais diálogos com os docentes e a comunidade acadêmica, estabelecendo uma extensão do seu espaço além da sala de aula, visto que para o fortalecimento de uma Educação do Campo é imprescindível a promoção da equidade e inclusão social desse grupo historicamente excluído da construção de políticas públicas educacionais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo desenvolvido sobre a Educação do Campo e sua relação com a formação de professores em um contexto tão específico – sócio cultural, econômico e político – traz, em consequência, um debruçar sobre os movimentos sociais na medida em que expressam o reconhecimento dos direitos das comunidades do campo.

Como exemplo, temos o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que como resposta às lutas pela valorização da educação do campo, promoveram grandes avanços que foram percebidos ao longo da trajetória, tais como: o Conselho Nacional de Educação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das escolas do Campo e as ações de Articulação Nacional por uma educação do Campo, a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), e logo após o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) na oferta de cursos de licenciatura em Educação do Campo.

Na perspectiva de construção da nova proposta educacional para o campo, diversos encontros, fóruns, conferências, estudos e pesquisas sobre as diversidades presentes no campo foram promovidos, reforçados principalmente na I e II Conferências Nacionais “Por Uma Educação Básica do Campo”, promovidas em 1998 e 2004. Tais eventos propõem a reafirmação da responsabilidade do Estado na promoção da educação de qualidade aos camponeses.

A partir da análise alguns elementos não estiveram tão visíveis, como esperado, como: a presença de uma política pública que atenda as especificidades da educação do campo e que contemple a formação do professor a partir das peculiaridades da comunidade camponesa, objetivando difundir ideais de valorização do seu campo de atuação; a verificação do diálogo com os movimentos sociais a partir da sua prática pedagógica, possibilitando a afirmação da identidade dos sujeitos históricos do campo.

Para compreender o Curso de Licenciatura em Educação do Campo em seus aspectos legais e político-pedagógicos, verificou-se que a estrutura curricular ofertada pelo curso vem tentando aproximar-se das reais necessidades dos seus educando, apoiando-se na Resolução nº 2 de 2015 do Conselho Nacional de Educação e nas legislações que contemplam as diretrizes nacionais dessa educação e suas especificidades. Tendo em vista as fragilidades encontradas, destacam-se as

percepções dos sujeitos envolvidos onde apontam para a necessidade de reformulação da proposta pedagógica do curso, relacionadas aos conteúdos formais e informais como princípios da Pedagogia da Alternância e como projeto histórico-cultural atendendo a concepção de campo e suas dimensões contempladas pelos movimentos sociais.

Além de destacar-se, ainda, que a proposta curricular deve pautar-se na perspectiva não somente teórica, mas na promoção prática e de reflexão sobre a práxis, fundamentada em aspectos que norteiam os princípios e fundamentos da educação do campo, não se dissociando o conteúdo da vivência dos educandos, mas fortalecendo o sentido da aprendizagem a partir da identidade do homem e da mulher do campo, como ser histórico e a educação como extensão da sua realidade, que deve demandar a aplicação de todo conhecimento alcançado no contexto acadêmico.

Ao destacar se o curso reflete as reais necessidades e desafios apresentados na Educação do Campo, dois discentes confirmaram que sim, porém apresentando a perspectiva de evolução do curso e ressignificação da prática a partir da formação em curso, entretanto, um discente, discordou, evidenciando que a formação não prepara para a realidade diversa de cada localidade e que não atende ou supri as inúmeras necessidades encontradas no contexto da educação do campo in loco. Verificando-se a necessidade de uma proposta mais coerente e significativa a formação inicial dos discente que vá de encontro as suas expectativas e demandas do seu campo de atuação.

Ao investigar os aspectos da história da Educação do Campo e da formação de professores relacionados às lutas e conquistas empreendidas pelas comunidades rurais, foi possível perceber a necessidade de fortalecimento sobre ideais pedagógicos estruturais que integram a proposta curricular do curso, como também um maior diálogo a partir dos movimentos sociais que refletem a identidade dos sujeitos históricos do campo.

No entanto, observa-se a fragilidade na estrutura curricular contemplada pela proposta pedagógica do curso, pois o tempo dedicado à formação inicial é de fundamental importância para o processo de formação, o que deveria demandar uma qualidade na aprendizagem, pois a carga horária acaba sendo exaustiva e os alunos já não produzem como deveriam, além da fragilidade apresentada nos limites formativos para a prática docente fortalecida pela formação continuada dos

professores, perspectiva que deve ser atendida pelos projetos de extensão universitária.

Visando identificar a concepção de professores formadores e dos discentes em formação, sobre a formação de professores em Curso de Licenciatura em Educação do Campo, no contexto do trabalho que realizam, a perspectiva vislumbrada se apoia nas legislações que apontam para as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica que institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica disposta na Resolução do CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 e a Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018, que estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira, projetadas na proposta do curso que se encontra em reformulação.

Porém, as políticas de instrução para a formação de professores regulamentada pelas normas, a Resolução do CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, no seu capítulo II, que trata dos Fundamentos e da Política da Formação Docente, que aponta princípios relevantes fortalecendo a articulação entre a teoria e a prática que devem ser vislumbradas no processo de formação docente, fundamentada nos conhecimentos científicos e didático-pedagógico, deveriam estar engajados à proposta de indissociabilidade do tripé: o ensino, a pesquisa e a extensão, atendendo com eficácia ao desenvolvimento da apredizagem dos educandos.

Portanto, faz-se necessário se evidenciar no processo de formação de professores e nos cursos de licenciatura para a educação do campo, os movimentos sociais que vêm se destacando como educadores do campo, partindo deles as diretrizes e estruturação que devem refletir as políticas educacionais “do” e “no” campo, desenhando em sua bravura e bandeira em marcha os traços e contornos necessários para o perfil dos profesoeres desse espaço rico e histórico.

Ao tratar dos pontos positivos sobre a formação dos discentes, evidenciaram a oportunidade de cursar um ensino superior e a reafirmação de suas identidades enquanto sujeitos históricos do campo engajados no processo de sua formação, enquanto suas percepções negativas, se destacou o não reconhecimento por parte da sociedade da importância da educação do campo e sua limitação curricular em algumas disciplinas.

Os discentes apontam para a necessidade de uma formação inicial que atenda de fato os desafios impostos pelas amarras vivenciadas pelos conflitos e disputas presentes no campo; tal educação se institui por elementos sócio-históricos contextualizados no processo dinâmico do ensino e aprendizagem.

A política de formação de professores deve se estruturar a partir do reconhecimento da centralidade da terra, do território e suas produções de vida, da cultura, da história, das identidades, do cenário em disputa reconhecido pelos movimentos sociais, promovendo a leitura de mundo necessária e como proposta de afirmação dos sujeitos do campo, como cidadãos de direitos.

Essa deve ser a perspectiva para a formação do educador do campo, que deve se perceber enquanto sujeito de fundamental importância no processo de fortalecimento das políticas afirmativas educacionais, vinculada a uma proposta de lutas que integram a Reforma Agrária, as necessidades e os desafios das transformações sociais, políticas e econômicas, centradas pela ação do fazer pedagógico.

Por fim, apresenta-se a necessidade quanto ao reconhecimento de uma política de educação do campo, que instrua em sua formação bases consistentes que promovam o comprometimento e superação dos desafios presentes nesse espaço social, motivados a partir de uma consciência crítica do educador, como mediador e agente de transformação, capaz de valorizar os movimentos sociais do campo, enquanto diretrizes e identidade dos seus sujeitos.

REFERÊNCIAS

ALENTEJANO, P. R. R. O que há de novo no rural brasileiro? **Terra Livre**, São Paulo, n.15, p. 87-112, 2000.

ALMEIDA, M. I. Apontamentos a respeito da formação de professores. *In*: BARBOSA, R. L. L. (org.). **Formação de educadores**: artes e técnicas, ciências e políticas. São Paulo: Ed. Unesp, 2006.

ARROYO, M. G. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Cadernos Cedex**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, 2007.

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (orgs.). **Por uma educação do campo**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). **Documento final do XII Encontro Nacional**. Brasília, DF: ANFOPE, 2004.

AZEVEDO, M. L. A. Implicações da nova lógica de ação do Estado para a educação municipal. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002.

BENINCÁ, E.; CAIMI, F. E. (org.). **Formação de professores**: um diálogo entre a teoria e a prática. Passo Fundo: UPF, 2002.

BEZERRA NETO, L. Educação do campo ou educação no campo?. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 10, n. 38, p. 150-168, 2010.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Organizado por Maria Alice Nogueira e Afrânio Mendes Catani. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

BRASIL. [Constituição (1946)]. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1946.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999**. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Brasília, 1999. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=3276&ano=1999&ato=ccbcXWq5keNpWT783>. Acesso em: 15 mar. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o programa nacional de educação na reforma agrária - PRONERA. Brasília, 2010.

BRASIL. Lei n. 5.692 de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 de agosto de 1971.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **III Plano Setorial de Educação e Cultura (1980- 1985)**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura/Secretaria Geral. Departamento de Documentação e Divulgação, 1980.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília: MEC, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 2 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf. Acesso em: 20 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação do campo: diferenças mudando paradigmas**. Brasília: Secad/MEC, 2007. (Cadernos SECAD 2).

BRASIL. **Portaria nº 86, de 01 de fevereiro de 2013**. Institui o Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO. Brasília: MEC, 2013.

BRITO, M. M. B. **Formação de professores na perspectiva da epistemologia da práxis: análise da atuação dos egressos do curso de licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília**. 2017. 348 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

CALDART, R. S. A escola do campo em movimento. *In*: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (orgs.). **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 89-131.

CALDART, R. S. **Educação em movimento: formação de educadoras e educadores no MST**. Petrópolis: Vozes, 1997.

CALDART, R. S. **Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo**. Curitiba: SEED/PR, 2005. p. 19-30. (Cadernos Temáticos: Educação do Campo).

CALDART, R. S. Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área? *In*: CALDART, R. S. (org.). **Caminhos para a transformação da escola: reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

CALDART, R. S. **Pedagogia do movimento sem terra**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDART, R. S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. *In*: CALDART, R. S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. Brasília, 2002. v.4.

CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (orgs). **Dicionário de educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CAMPOS, M. L.; LOBO, R. M. Educação do campo no contexto contemporâneo–inclusão e contradições no diálogo entre movimentos sociais e sistemas de ensino. **Revista Teias**, v. 12, n. 24, p. 14, 2011.

CAVALCANTI, C. R. **Formação do educador no estado do Maranhão**: análise de políticas e programas. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2002.

CHAUÍ, M. A sociedade democrática. *In*: MOLINA, M. C.; SOUZA JÚNIOR, J.G.; TOURINHO NETO, F. C. (orgs.). **Introdução crítica ao direito agrário**. Brasília: Edunb, 2003. (Coleção O Direito Achado na Rua, v. 3).

CORDEIRO, Y. E. M.; QUARESMA, R. J. C.; PANTOJA, G. F. Dificuldades e limitações de ensino na educação do campo: reflexos da educação urbana; Abaetetuba-PA. **Revista Debates Insubmissos**, Caruaru, ano 1, v.1, n. 3, set./dez. 2018.

COSTA, M.; MOREIRA, Y. B. Saúde mental no contexto universitário. **Blucher Design Proceedings**, v. 2, n. 10, p. 73-79, 2016.

DELBONI, C.; FREITAS, A. A.; DALTRO, M. L. M. A Educação no Campo e suas dificuldades. **Cadernos Camilliani**, Cachoeiro de Itapemirim – ES, v. 15, n. 1, p. 13-25, abr. 2018. Disponível em: <https://www.saocamillo-es.br/revista/index.php/cadernoscamilliani/article/view/170/95>. Acesso em: 20 mar. 2022.

DINIZ, D. C. **A pesquisa como princípio formativo no curso de pedagogia da Universidade Federal do Maranhão**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2009.

ESTEBAN, M. T. Educação popular: desafio à democratização da escola pública. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 27, n. 71, p. 9-17, 2007.

FÓRUM NACIONAL DA EDUCAÇÃO DO CAMPO (FONEC). **Em defesa do prona e do direito à educação do campo**. 2020. Disponível em: <https://mst.org.br/2020/02/28/forum-nacional-de-educacao-do-campo-denunciaextincao-do-prona/>. Acesso em: 30 jun. 2020.

FREIRE, P. **Educação e atualidade brasileira**. Organizado por Eustáquio Romão. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2012.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 50. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. **Ideação**, v. 10, n. 1, p. 41-62, 2008.

GADOTTI, M. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2004.

GENTIL, H.S.; COSTA, M. de O. Continuidades e discontinuidades nas políticas de formação de professores e suas implicações na prática pedagógica docente. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v.20, n.43, p.267-287, maio/ago. 2011.

GENTILE, P. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacionaldo neoliberalismo**. Petrópolis: Vozes, 1998.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

GIMONET, J. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAS**. Petrópolis: Vozes; Paris: Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural, 2007.

GISLOTI, L. J. *et al.* Perfil e percepções de futuras educadoras do campo a partir do ingresso em Universidade Pública. **Educação e Pesquisa**, v. 47, 2021.

GRESSLER, L. A. **Introdução à pesquisa: projetos e relatórios**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

GRZYBOWSKI, C.. Esboço de uma alternativa para pensar a educação no meio rural. **Contexto & Educação**, UNIJUÍ, ano 1, n. 4, p. 47-59, out./dez. 1986.

HAGE, S. M. Classes Multisseriadas: desafios da educação rural no Estado do Pará/Região Amazônica. *In*: HAGE, S. M. (org.). **Educação do campo na**

Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Ed. Gutenberg, 2005.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna:** uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Loyola, 1992.

KOLLING, E. J.; NÉRY, I.; MOLINA, M. C. **Por uma educação básica do campo.** Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 1999. v. 1.

KOSIK, K. **Dialética do concreto.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
LEITE, S.C. **Escola rural:** urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.

LOPES, A. C. Democracia nas políticas de currículo. **Cad. Pesquisa,** São Paulo, v. 42, n. 147, p. 700-715, dez. 2012.

MARCELO, G. C. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto: Ed. Porto, 1999.

MARTINS, F. J. Educação do campo: processo de ocupação social e escolar. *In:* CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 2., 2008. **Anais [...].** São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2008.

MELO, M. R.; CHACÓN, D. J. P. As percepções dos licenciandos sobre o curso de formação de professores em educação do campo. **Debates em Educação,** v. 13, p. 337-357, 2021.

MOLINA, M. C. Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. **Educar em Revista,** n. 55, p. 145-166, 2015.

MOLINA, M. C.; ANTUNES-ROCHA, I. Educação do Campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores-reflexões sobre o PRONERA e o PROCAMPO. **Reflexão e Ação,** v. 22, n. 2, p. 220-253, 2014.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). **Princípios da educação no MST.** Porto Alegre: MST, 1997 (Caderno de Educação, n. 8).

NASCIMENTO, Ilma Vieira do.; MELO, Maria Alice.; BONFIM, Maria Núbia Barbosa. PARA ONDE CAMINHA A FORMAÇÃO DOCENTE? **Revista de Políticas Públicas,** vol. 20, n. 2, p. 841-862, 2016. Universidade Federal do Maranhão. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3211/321149853023/html/>. Acesso em: 20 de set. 2022.

NONO, M.; MIZUKAMI, M. Processos de formação de professoras iniciantes. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,** v. 87, n. 217, 2006.

NOSELLA, P; AZEVEDO, M. L. N. **A Educação em Gramsci.** Maringá: EDUEM, 2009.

PAVANI, G. A.; ANDREIS, A. M. O processo de nucleação e fechamento de escolas no campo e a luta dos movimentos sociais pela educação do campo. *In*: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA, 8.; SIMPÓSIO NACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA, 9., 2017, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba, 2017. (GT 14 – Educação do/no campo).

PERRENOUD, P. *et al.* **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RIBEIRO, M. Educação popular: um projeto coletivo dos movimentos sociais populares. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 1, p. 41-67, jan./jun. 2008.

RIBEIRO, M.L.S. **História da educação brasileira**: a organização escolar. 15. ed. Campinas: Autores Associados, 1986.

ROCHA, E. N.; PASSOS, J. C.; CARVALHO, R. A. Educação do campo: um olhar panorâmico. *Mídia Educação para a diversidade*. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação**: trajetórias, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao plano nacional de educação**: por uma outra política educacional. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, D. Educação e colonização: as ideias pedagógicas no Brasil. *In*: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**: séculos XVI-XVIII. Petrópolis: Vozes, 2011. v.1.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, D. Sentido da pedagogia e o papel do pedagogo. **Revista ANDE**, São Paulo, n. 9, p. 27-28, 1985.

SEVERINO, A. J. Formação, perfil e identidade dos profissionais da educação: a proposta das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia. *In*: BARBOSA, R. L. L.(orgs.). **Formação de educadores**: artes e técnicas, ciências e políticas. São Paulo: Ed. Unesp, 2006.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. (orgs.). **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SIMÕES, W.; TORRES, M. R. **Educação do campo**: por uma superação da educação rural no Brasil. Curitiba, 2011. Disponível em: <http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/38662/R%20-%20E%20-%20MIRIAM%20ROSA%20TORRES.pdf?sequence=1>. Acesso em: 03 jan. 2021.

SOUZA, M. A. Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. **Educação & Sociedade**, v. 29, p. 1089-1111, 2008.

SOUZA, M. A. **Educação do campo**: propostas e práticas pedagógicas desenvolvidas no MST. Petrópolis: Vozes, 2006.

TANURI, L. H. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p.61-88, 2000.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO (UFMA). Campus Bacabal. Curso de Licenciatura em Educação do Campo. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências Agrárias**. Bacabal: UFMA, 2014a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO (UFMA). Campus Bacabal. Curso de Licenciatura em Educação do Campo. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo - Ciências da Natureza e Matemática**. Bacabal: UFMA, 2014b.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu _____, concordo em participar voluntariamente da pesquisa intitulada "***A FORMAÇÃO DO EDUCADOR DO CAMPO: concepções, contribuições e perspectivas à luz do Curso de Licenciatura em Educação do Campo/UFMA-Campus Bacabal***, que tem como pesquisadora responsável a aluna de pós-graduação **REGIANE OLIVEIRA RODRIGUES**, sob a orientação da **Profa. Dr^a. Ilma Vieira Nascimento**, docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão. Estou ciente de que a pesquisa à qual me submeto tem como finalidade a elaboração de uma dissertação a ser apresentada no Mestrado em Educação (PPGE/UFMA) e que em nenhum momento serei exposto a risco podendo recusar-me a continuar participando. Sei que os dados oriundos do instrumento respondido por mim serão utilizados para fins científicos, com garantia de anonimato. Concedo, portanto, a liberdade para que a entrevista a qual me submeto seja gravada e transcrita. Fui informado também de que não terei qualquer despesa e tampouco remuneração pelo tempo depreendido na pesquisa. Diante do exposto, **concordo**, voluntariamente em participar do referido estudo.

Assinatura do participante

São Luís, _____ de _____ de 2019.

Atenciosamente,

Regiane Oliveira Rodrigues
RG: 27068094-2
Contato: (98) 981878437
(Pesquisadora)

Profa. Dra. Ilma Vieira Nascimento
RG: xxxxxxx
Contato: (98) 98806-5634
(Orientadora)

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar a:
UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
Av. dos Portugueses, 1966 Bacanga - CEP 65080-80, São Luís – MA
Fone: (98)3272-8000 E-mail: atendimento@ufma

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista com os Professores Formadores do Curso de Licenciatura em Educação do Campo/UFMA-Campus Bacabal-MA

I – Informações Gerais:

Formação dos Docentes:

1) Curso de Graduação:

2) Há quanto tempo exerce a docência no ensino superior na Educação do Campo:

II • Questões Específicas:

3) Quais os requisitos necessários para lecionar no Curso de Licenciatura em Educação do Campo/UFMA?

4) Qual é a sua concepção de Educação do Campo?

5) Como você avalia a proposta pedagógica do Curso de Licenciatura em Educação do Campo?

6) Quais estratégias são utilizadas para permanência dos discentes nos cursos?

7) Como você avalia a proposta curricular oferecida pelo Curso de Licenciatura em Educação do Campo?

8) O processo de formação inicial contempla os requisitos necessários para a formação dos professores do campo? Por quê?

9) As concepções de homem e mulher do campo, cultura, valores e suas respectivas representações fundamentam o currículo? Como?

10) Aponte os aspectos positivos e negativos que se vinculam ao processo de formação inicial dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo.

APÊNDICE C - Roteiro de entrevista com os discentes – Professores em formação - do Curso de Licenciatura em Educação do Campo/UFMA-Campus Bacabal-MA

I – Informações Gerais:

Perfil dos Discentes:

- 1) Qual a sua idade?
- 2) Onde você mora?
- 3) Qual a sua habilitação no Curso de Licenciatura em Educação do Campo?

II• Questões Específicas:

1. Como você avalia o processo de formação ofertado pelo Curso de Licenciatura em Educação do Campo/UFMA-Campus Bacabal-MA?
2. A formação recebida pelo Curso reflete as reais necessidades e desafios apresentados na Educação do Campo?
3. Quanto à proposta de alternância, apresentada pelo tempo escola e tempo comunidade, como você avalia essa relação?
4. Como você percebe seu processo de formação em relação à sua prática docente?
5. Qual a sua concepção em relação à sua prática a partir do momento em que você iniciou o curso de Licenciatura em Educação do Campo?
6. Quais os pontos positivos e negativos apresentados no seu processo de formação como aluno do Curso de Licenciatura em Educação do Campo/UFMA-Campus Bacabal-MA?

