



COLEÇÃO
Educação Popular e do Campo

LIVRO 6

Princípios de movimento de educação do campo
Análise dos projetos político-pedagógicos das
LEDOCs do Centro Oeste brasileiro

Magno Nunes Faria
Wender Faleiro



NAVEGANDO

Magno Nunes Faria
Wender Faleiro

PRINCÍPIOS DE MOVIMENTO DE
EDUCAÇÃO DO CAMPO: ANÁLISE DOS
PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS
DAS LEDCS DO CENTRO OESTE
BRASILEIRO

1ª Edição Eletrônica

Uberlândia / Minas Gerais
Navegando Publicações
2019



NAVEGANDO

Navegando Publicações



NAVEGANDO

www.editoranavegando.com

editoranavegando@gmail.com

Uberlândia – MG,
Brasil

Copyright © by autor, 2019.

P9359 – Faria, Magno Nunes; Faleiro, Wender. Princípios de movimento de educação do campo: análise dos projetos político-pedagógicos das LEDCs do Centro Oeste Brasileiro. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

ISBN: 978-85-53111-61-9

 10.29388/ 978-85-53111-61-9

1. Educação do Campo. 2. Educação. I. Magno Nunes Faria, Wender Faleiro II. Navegando Publicações. Título.

CDD – 370

CDU – 37

Revisão/ Diagramação – Lurdes Lucena

Índice para catálogo sistemático

Educação 370



Editores

Carlos Lucena – UFU, Brasil

José Claudinei Lombardi – Unicamp, Brasil

José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU, Brasil

Conselho Editorial

Afrânio Mendes Catani – USP, Brasil

Alberto L. Bialakowsky – Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Ángela A. Fernández – Univ. Autónoma de Sto. Domingo, República Dominicana

Anselmo Alencar Colares – UFOPA, Brasil

Carlos Lucena – UFU, Brasil

Carlos Henrique de Carvalho – UFU, Brasil

Carolina Crisorio – Universidad de Buenos Aires, Argentina

Cilson César Fagiani – Uniube, Brasil

Christian Cwik – University of the West Indies, St. Augustine, Trinidad & Tobago

Christian Hausser – Universidad de Talca, Chile

Daniel Schugurensky – Arizona State University, EUA

Dermeval Saviani – Unicamp, Brasil

Elizet Payne Iglesias – Universidad de Costa Rica, Costa Rica

Fabiane Santana Previtali – UFU, Brasil

Francisco Javier Maza Avila – Universidad de Cartagena, Colômbia

Gilberto Luiz Alves – UFMS, Brasil

Hernán Venegas Delgado – Universidad Autónoma de Coahuila, México

Iside Gjergji – Universidade de Coimbra - Portugal

Iván Sánchez – Universidad del Magdalena –Colômbia

João dos Reis Silva Júnior – UFSCar, Brasil

Jorge Enrique Elías-Caro – Universidad del Magdalena, Colômbia

José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU, Brasil

José Claudinei Lombardi – Unicamp, Brasil

José Jesus Borjón Nieto – El Colégio de Vera Cruz, México

José Luis Sanfelice – Univás/Unicamp, Brasil

Lívia Diana Rocha Magalhães – UESB, Brasil

Mara Regina Martins Jacomeli – Unicamp, Brasil

Miguel Perez – Universidade Nova Lisboa – Portugal

Newton Antonio Paciulli Bryan – Unicamp, Brasil

Paulino José Orso – Unioeste – Brasil

Raul Roman Romero – Universidad Nacional de Colombia – Colômbia

Ricardo Antunes – Unicamp, Brasil

Robson Luiz de França – UFU, Brasil

Sérgio Guerra Vilaboy – Universidad de la Habana, Cuba

Silvia Mancini – Université de Lausanne, Suíça

Teresa Medina – Universidade do Minho – Portugal

Tristan MacCoaw – Universit of London – Inglaterra

Valdemar Sguissardi – UFSCar – (Aposentado), Brasil

Victor-Jacinto Flecha – Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción, Paraguai

Yoel Cordoví Núñez – Instituto de História de Cuba, Cuba

SUMÁRIO

Introdução	9
Capítulo 1	25
CONSTRUINDO HORIZONTES: percursos metodológicos	
1.1. Princípios Epistemológicos	25
1.2. Pesquisa Documental e Análise de Conteúdo – escolhas difíceis	43
1.3. Licenciaturas Pesquisadas	57
Capítulo 2	67
MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL	
2.1. Breve reflexão acerca da Questão Agrária e Movimentos Sociais do Campo	67
2.2. Movimento de Educação do Campo	74
2.3. Superação da Educação Rural	96
2.4. Formação de Educadores do Campo e Surgimento da LEdoC	105
Capítulo 3	129
PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	
3.1. Projeto Político-pedagógico na Educação Superior	129
3.2. Reflexões sobre Universidade e Projeto político-pedagógico	133
3.3. Projeto Político-pedagógico na Educação do Campo	161
Capítulo 4	173
OCUPEMOS O LATIFÚNDIO DO SABER”: análise das articulações entre PPP e os princípios do Movimento de Educação do Campo	
4.1. Mas quais são esses princípios?	173
4.2. Edital PROCAMPO – 2012 – uma breve análise	176
4.3. LEdoC – Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão e LEdoC – Universidade Federal da Grande Dourados	183

01 – Formação crítica/conscientizadora e superação de modelos hegemônicos	186
02 - Protagonismo dos Movimentos Sociais	197
03 – Vinculação com a cultura, trabalho e conhecimentos do campo	211
04 - Formação para construção de um projeto de campo e sociedade	227
05 - Formação por Alternância	246
Considerações finais	265
Referências	276

PREFÁCIO

É comum encontrarmos na atualidade correntes que apregoam certo protagonismo em relação à Educação do Campo. No meio acadêmico, aparecem algumas interpretações preocupadas apenas com a conceituação das categorias 'educação' e 'campo', analisando-as pelo viés ideológico, com base na metafísica, como se os sujeitos do campo pudessem ser pré-definidos de forma platônica, ou uma espécie de "tipo ideal" weberiano estático, e não fizessem parte de um processo histórico. Observamos que além do Estado como interlocutor da classe dominante, o agronegócio também tem requisitado para si o uso de tal conceito, porém, esvaziado do conteúdo crítico original pautado nas lutas dos movimentos sociais do campo.

Nos últimos anos diversas análises foram realizadas sobre os movimentos sociais e a Educação do Campo. Porém, o livro dos Professores Magno Nunes Farias¹ e Wender Faleiro² remete-nos a uma discussão original e bastante atual, qual seja: uma profunda análise sobre as articulações dos Projetos Político-Pedagógicos das Licenciaturas em Educação do Campo com os princípios do Movimento de Educação do Campo. Para isso, os autores mergulham nas suas experiências profissionais e de militância, no intuito de fazer o leitor compreender que a prá-

¹ Doutorando em Educação pela Universidade Federal de São Carlos – UFS-Car. Mestre em Educação pela UFG/ Regional Catalão. Membro dos Grupos de Pesquisas "Cidadania, Ação Social, Educação e Terapia Ocupacional" & "Núcleo de Extensão e Pesquisa em Educação e Desenvolvimento do Campo – NEPCampo". E-mail: magnonfarias@hotmail.com

² Professor da Unidade Acadêmica Especial de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão. Licenciado e Bacharel em Ciências Biológicas e Pedagogia; Mestre em Ecologia e Doutor em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Pós-Doutorando em Educação – PUC/Goiás. Líder dos Grupos de Pesquisa e Extensão em Ensino de Ciências e Formação de Professores – GEPEEC e Vice-Líder Núcleo de Extensão e Pesquisa em Educação e Desenvolvimento do Campo – NEPCampo. E-mail: wender.faleiro@gmail.com

xis educativa da Educação do Campo tem como principais protagonistas os sujeitos camponeses.

É importante ressaltar que os autores se cercam de um minucioso cuidado epistemológico com os dados, a fim de demonstrar as contradições enfrentadas pela Educação do Campo, desde a sua inserção na agenda política estatal, quando esta passa a ser território de disputa no âmbito da sociedade capitalista. Entretanto, um destaque audacioso nessa importante obra trata-se do rompimento com o paradigma cartesiano de ciência, pois os autores trazem para o centro das suas análises uma crítica ao eurocentrismo científico subjacente à lógica da colonialidade do saber, e direcionam o foco a partir do que preconizam as correntes teóricas que têm como pressuposto o pós-colonialismo e a decolonialidade. Nesse sentido, as discussões apresentadas nos levam a compreender a importância dos movimentos sociais e das pedagogias alternativas a partir de epistemologias contra-hegemônicas, principalmente, a partir das epistemologias do Sul. E é nesse contexto que se insere a Educação do Campo, como um espaço de correlação de forças, oriunda dos trabalhadores que buscam ter o reconhecimento da identidade e da diferença, mas que também buscam ser valorizados enquanto classe trabalhadora do campo, enfrentando o agronegócio.

Para compreendermos de fato o que significa a Educação do Campo, necessário se faz que compreendamos o *atual estado de coisas*, ou o *movimento real de sua transformação*. Dessa forma, observando as categorias da dialética: universalidade, particularidade e singularidade, podemos dizer que a Educação do Campo tem seu espectro de ações desde a particularidade quando nasce da 'experiência de classe' de camponeses organizados em movimentos sociais e envolve diferentes sujeitos; e vai se inserindo na totalidade ou universalidade, quando luta pelo acesso dos trabalhadores ao conhecimento produzido na sociedade, problematizando-o, e criticizando o modo de conhecimen-

to dominante hierarquizado que se coloca à serviço do capital.

Porém, diversos militantes da Educação do Campo vêm demonstrando a sua força e coragem no sentido de atuar como produtores de saberes para auxiliar os camponeses nas suas reflexões, por meio das quais estes possam se fortalecer para fazer o enfrentamento ao agronegócio no campo. E o livro dos Professores Magno Nunes Farias e Wender Faleiro desponta como uma importante contribuição nessa perspectiva, uma vez que nos remete a uma discussão que permite observar como a problemática da Educação do Campo vem sendo tratada no âmbito das políticas públicas de formação de professores, mas especificamente, em cursos de licenciatura, porém, não se limitando a esse contexto, quando presenteia o leitor com uma importante análise sobre os marcos históricos, políticos e ideológicos que perpassam/ram a produção do conhecimento europeu, como forma de dominação nos marcos do capitalismo global.

Assim, esta publicação nos ajuda a pensar a escola do campo como espaço de um projeto educativo de práticas emancipatórias, e não como lócus do único saber aceitável, como fizeram os liberais que a absolutizaram montando currículos para transformar as pessoas em robôs do sistema capitalista. A partir do momento que a educação não é inserida nas relações de produção, à cultura e aos valores éticos, não acontecerá a emancipação intelectual, social, política. Daí depreende-se que transformar o saber escolar como único saber válido, partindo do currículo proposto para e pelo capital, está sendo inclusive algo defendido por muitos pedagogos da esquerda que se pautam em pedagogias eurocêntricas, o que poderá servir para ajudar o capital, e não os camponeses. Nesse caso, trata-se da Educação Rural que precisamos superar, como bem delimita aqui neste livro. Por isso, está claro que a Educação do Campo vai além dos muros da escola, alcan-

quando os sujeitos no seu *que fazer* cotidiano, por meio das suas representações sociais.

Isto posto, observo que a leitura desse livro deixa claro que a Educação do Campo tenciona alguns territórios de disputa, dos quais destaco três: 1) O território da educação como política pública, e aqui o Estado se faz presente com todas as contradições, inclusive representando a hegemonia burguesa, ou em alguns momentos conciliando os conflitos sociais entre agronegócio e agricultura familiar; 2) O território da educação subjacente à luta dos movimentos sociais que busca a superação da hegemonia burguesa, por meio de uma educação contra-hegemônica, na qual a escola extrapola os seus muros por meio da luta pela terra, pelo trabalho, pela desalienação do trabalho, a favor da democratização do acesso à cultura e à sua produção, pela participação política, pela defesa do meio ambiente (CALDART, 2009)³; e 3) O território do agronegócio que atualmente vem absorvendo para si o conceito de educação do campo, retirando deste o seu conteúdo crítico, numa espécie de “*novo ruralismo pedagógico*”.

Parto da tese de que a Educação do Campo produz enfrentamentos entre capital e trabalho e tem mudado de acordo com a conjuntura política e econômica do país, sendo que atualmente, enfrenta um momento de reconversão ideológica do capital, o qual está buscando, principalmente, por meio da mídia, mostrar o campo como lugar do “progresso”, diferentemente, do que vinha ocorrendo no período da modernização conservadora ou revolução verde, da década de 1970, quando o campo estava sendo demonstrado pelo agronegócio como o lugar do “atraso”, no intuito de contribuir ideologicamente para a aceleração do êxodo rural, e assim, monopolizar as terras agricultáveis brasileiras, expropriando e desterritorializando os camponeses.

³ CALDART, R. S. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009.

Nesse contexto, as “personificações do capital” não levam em consideração os danos causados pelo uso de agrotóxicos, plantio de mudas transgênicas, destruição da cadeia alimentar, dentre outros elementos que são imprescindíveis para a garantia da continuidade do ecossistema sustentável na região. Apenas interessa manter a dominação e a desigualdade de direitos por meio dos quais o sistema capitalista se torna universal. Vale para estas personificações o continuísmo da premissa do que Kant pregava: “os pobres dependem dos ricos – e não o inverso – de modo a conferir às relações de poder materiais historicamente estabelecidas, solidez permanentemente de uma ordem natural e a sua conformidade aos ditames da razão.” (MÉSZÁROS, 2011, p. 126)⁴. Diante de todos os malefícios causados à natureza, o Estado hegeliano entra em cena para legitimar a destruição dos recursos naturais e as condições de existência dos camponeses se colocando como a Razão que conforma e mantém a ordem natural da vida, por meio de resoluções e decretos que servem para manter a desigualdade e consolidar a reprodução socio-metabólica do capital.

Enfim, a discussão sobre tais contradições que fazem parte dos desafios enfrentados pela Educação do Campo fica evidenciada na leitura desta publicação, que a meu ver é obrigatória para todos os que querem compreender as dificuldades e os avanços dos movimentos sociais do campo e as suas lutas pela garantia da educação como direito para os camponeses. Trata-se de uma leitura obrigatória para os que querem compreender as dificuldades e os avanços da formação inicial docente em cursos de Licenciatura em Educação do Campo na atualidade. A leitura deste contribui para que possamos compreender melhor o papel social e político que o docente com formação específica em Educação do Campo possui para enfrentar

⁴ MÉSZÁROS, I. Para além do capital. Tradução Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2011.

as contradições da sociedade capitalista.

Profª. Dra. Arlete Ramos dos Santos
Profa. Adjunta da Universidade Estadual de Santa Cruz

CARTA ABERTA DAS MÃES SEM TERRA

Todas temos origem humilde.
Muitas de nós gostaríamos de ter podido sentar nos bancos de escola
E assim entender melhor o mundo em que vivemos.
Não nos foi dado esse direito.
Em nosso país leis são justiça para os ricos e punição para os pobres.
Parecem não ter alma. Parecem não ter carne. Preocupação social.
Sabem os senhores, quantas crianças estão em nosso meio?
Sabem o que fazíamos antes de conseguirmos abrigo e sonhos aqui embaixo de lonas pretas?
Sabem da fome? Sabem do choro de nossas crianças, frente às ameaças de violência?
Sabem da dor de ver os nossos filhos pisoteados, feridos à bala, mortos, como as mães de nossos companheiros de Eldorado de Carajás?
Sabem os senhores o que é dor?
Devem saber. Devem saber do riso e da fartura.
Devem saber do dormir sem choro de criança com fome.
Com a humildade que temos, mas com a coragem que aprendemos,
nós lhe dizemos: não recuaremos um passo da decisão de lutar pela terra.
A justiça pra nós é aquela que reparte o pão, que reparte a riqueza,
Que só pode ser reconhecida como o fruto do trabalho, da vida.
Após 500 anos de escravidão e opressão de exclusão e ignorância,
De pobreza e miséria, chegou o tempo de repartir,
Chegou o tempo da nossa justiça,
Que pra muitos pode não ser legal,
Mas que não há um jurista no mundo que nos diga que não seja legítima.
Não queremos enfrentar armas, animais e homens.
Nem homens, animais e armas. Mas nós os enfrentaremos.
E voltaremos de novo. E cem vezes. E duzentas vezes.
Porque os corpos podem ser destruídos pela violência da

polícia.
Mas os sonhos, nem a mais potente arma poderá destruir.
Nós somos aquelas que parimos mais que filhos.
Parimos os homens do futuro.
Nossos filhos serão educados sobre nossas terras libertas ou aqui,
Debaixo de nossas lonas pretas.
Aprenderão a ler, a escrever, coisa que muitos dos nossos não podem fazer.
Viverão para entender das leis. Para mudá-las.
Para fazê-las de novo, a partir das necessidades do nosso povo”.

Autora Desconhecida

INTRODUÇÃO

“A nossa escrevivência não pode ser lida como histórias para ‘ninar os da casa grande’ e sim para incomodá-los em seus sonos injustos” (EVARISTO, 2007, p.21). Com essa frase de Conceição Evaristo iniciamos esse livro, demarcando de maneira radical e honesta nossas intenções com esse trabalho. Para nós, ela resume um dos principais motivos de escrever esse livro, que consideramos uma escrevivência, tendo em vista que nossa escrita é reflexo de nossas vivências enquanto homens com raízes negras e campesinas, sendo então, esse processo, um ato para desestabilizar, para incomodar e provocar sujeitos e instituições (na estrutura macrossocial e microssocial) que ainda perpetuam injustiças aos sujeitos do campo e demais grupos sociais oprimidos pelas estruturas hegemônicas que cortam nossa sociedade. Desta maneira, escrevemos e vivenciamos essa escrita tendo com horizonte o rompimento das injustiças, fazendo mais que um percurso reflexivo, mas procurando executar uma práxis transformadora, assim como aprendemos cotidianamente com os demais sujeitos que dão vida ao Movimento de Educação do Campo.

A Educação do Campo vem sendo inserida nas agendas de políticas educacionais no Brasil, principalmente na primeira década do século XXI, dando espaço, assim, ao povo do campo e seus direitos como cidadãos com modos de vidas singulares, se caracterizando como um movimento contra-hegemônico, pois suas concepções são antagônicas ao modelo hegemônico de Educação urbanocêntrico, pautado no discurso capitalista e na ideologia civilizatória (como faz a Educação Rural) (ARROYO, 2007; CARVALHO, 2011). Isso ocorre como consequência da militância de movimentos e organizações sociais, que após um longo processo de lutas pressionaram o Estado para a elaboração de projetos para construir políticas públicas voltadas para

Educação do Campo, entre elas a implantação de cursos de Licenciaturas em a Educação do Campo (LEdoC), com a finalidade de formação de Educadores do Campo, tendo como protagonistas desses processos os sujeitos do campo, suas experiências, demandas e movimentos. Ao longo dos períodos de implantação (2008-2014) mesmo que algumas políticas educacionais se mostrem contraditórias sobre essas questões, os avanços estruturais e legais foram percebidos (SOUZA, 2008; MUNARIM, 2011). Contudo, no ano de 2016, frente aos cenários políticos vivenciados no país, com cortes orçamentários e, ao fim da vigência edital 02/2012 que garantiu a implantação de 42 cursos de licenciatura em Educação do Campo em todo território nacional, o futuro da consolidação e manutenção dos princípios formativos da Educação do Campo estão estremechidos. Assim, é importante perceber com que força e de que forma as LEdoCs estão sendo implementadas dentro das Universidades, com a finalidade de fortalecer esse movimento em meio as ameaças conjunturais.

Mediante os fatos apresentados surge a seguinte pergunta: Quais são as articulações dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das Licenciaturas em Educação do Campo com princípios do Movimento de Educação do Campo? Vislumbramos que as respostas a essa pergunta poderão dar subsídios para o fortalecimento a essas licenciaturas.

Desta forma, o Objetivo Geral desse livro é analisar as articulações dos Projetos Político-Pedagógicos das Licenciaturas em Educação do Campo com princípios do Movimento de Educação do Campo. Princípios esses que já estão postos dentro das literaturas estudadas, mas que foram articulados e categorizados por nós, a partir da profunda revisão sobre o que acreditamos serem princípios fundamentais construídos no movimento sociopolítico cultural da Educação do Campo para a construção da Licenciatura. Desta maneira, os objetivos específicos são: estruturar princípios com base no Movimento de Educação

do Campo; entender como se dá a construção do Projeto, suas raízes e intencionalidades; analisar os conteúdos políticos e pedagógicos do PPP e suas associações com princípios do Movimento de Educação do Campo.

Mas por que estudar sobre as Licenciaturas em Educação do Campo?

O desejo em pesquisar a Educação do Campo aconteceu pela nossa própria trajetória de vida e escolar, como sujeitos do campo, que vivemos e estudamos durante a infância e adolescência no campo. Estudar essa temática é um reencontro e resignificação da nossa própria história de vida, fazendo com que nosso desejo e motivação se intensificassem de uma maneira natural, pois a Educação do Campo abriu as portas para um processo de encorajamento pessoal.

Durante a Educação Básica, eu Magno Nunes Farias, morei na Ponte Alta Sul, zona rural da Região Administrativa Gama do Distrito Federal, onde estudei exclusivamente em escolas públicas. Realizei a educação infantil e fundamental em escolas localizadas na própria região, marcadas pelas realidades que ainda perpassam as escolas rurais, como: a utilização de ônibus escolar lotado e outras dificuldades de mobilidade; ausência de professores; educação descontextualizada e urbanocêntrica. Já no Ensino Médio, tive que me deslocar para uma escola em território urbano, haja vista a ausência desse nível de educação no meu território de origem, tendo que percorrer uma distância maior, utilizando transporte público, intensificando os desafios de acesso e permanência escolar. Nesse espaço vivenciei o conflito cultural em conviver e construir relações com sujeitos com modos de vida urbano, com ideias e estereótipos sobre o ser do campo, além de estar submetido mais intensamente a uma educação focada na realidade urbana, que não dialogava com minha vida concreta

e experiências. Nesse sentido, esses aspectos foram determinantes para que eu me apaixonasse pela Educação do Campo, e em sua proposta que busca superar os conflitos que vivenciei e que negativamente impactaram na construção da minha identidade enquanto sujeito do Campo. Assim, me engajei para contribuir, fortalecer e fazer parte desse movimento que tem um potencial incrível para mudar a realidade da população do campo e do Brasil. Minha trajetória acadêmica se deu a partir da formação graduada em Terapia Ocupacional na Universidade de Brasília - UnB, mestrado em Educação na Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão, onde me aprofundei nos estudos juntos à população rural e Educação do Campo, e atualmente estou no doutorado em Educação na Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, atualmente estou me aprofundando nos estudos que envolvem especificamente juventude do campo e escolarização.

Eu, Wender Faleiro, antes de me apresentar enquanto profissional ou no lustro acadêmico, apresento-me enquanto gente, enquanto pessoa, e para isso usarei um pedacinho de meu memorial: “Nasci em 29 de junho, em uma noite de São Pedro, na pacata cidade de Morrinhos, interior de Goiás. Cheguei (sétimo e último filho) ao seio de uma família de poucos recursos financeiros, porém, abastada de amor e união. Assim, os rigores da vida impuseram aos meus irmãos à iniciação ao trabalho desde muito cedo. Vivíamos na zona rural. Meu querido pai cultivava a terra com a ajuda de meus irmãos e minha doce mãe cuidava dos afazeres domésticos e de todo beneficiamento do que meu pai cultivava, como a preparação do fumo, a colheita e secagem do feijão e do arroz, e, também dos animais domésticos. Minhas irmãs ajudavam nossa mãe e cuidavam de mim e, muitas vezes, essa era a hora da diversão: “brincavam de cuidar de mim”. Porém, os obstáculos e os rigores da vida nunca nos impediram de sonhar. E muito menos, de desvendar o desconhecido. Lutar para conqui-

tar o que sonhávamos. Nossos pais, mesmo com tantas dificuldades financeiras e intelectuais, nunca nos deixaram sem estudar. Ainda, hoje, meus irmãos lembram-se das aventuras que passavam nos longos e empoeirados caminhos até a escola, carregando em um roto saco de açúcar seus poucos e surrados cadernos. ” Essa pequena apresentação retrata a vida de milhares de brasileiros: família grande, poucos recursos financeiros e escolares, mas que nunca desistiram de sonhar por dias melhores, por uma vida digna. E ela vem de encontro com o que discutiremos nesse livro. Hoje, não apenas pelo meu suor e luta, mas por ter sido agraciado com oportunidades e pessoas que ao longo da minha vida me ajudaram na transposição das dificuldades, me tornei Doutor, mas mais que isso, me “fiz e me refaço” Professor! E, desse trabalho me sinto feliz e realizado por poder ser um “degrau” aos meus alunos, um degrau a uma vida digna e menos oprimida. Degrau que espero ter passado ao Magno, que fora meu aluno/orientando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão, parceiro de luta e pesquisas de temas que envolvem as populações do campo. Com o qual compartilho a tessitura desse livro.

Para conhecer o cenário atual, realizamos um levantamento das Teses e Dissertações com a finalidade de verificar se há produções em Programas de Pós-graduações em Instituições de Ensino Superior do Brasil, que tenha tratado sobre as Licenciaturas em Educação do Campo – habilitação Ciências da Natureza na perspectiva Nacional, ou com o intuito de investigar seu processo de institucionalização, através de análises do Projeto Político-Pedagógico, ou utilizando outras fontes de dados. Inicialmente pretendia-se realizar esse levantamento no Banco de Dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Porém, essa alternativa foi inviável, pelo fato de atualmente nesse Banco constar apenas Teses e Dissertações defendidas em 2011 e 2012 (CA-

PES, 2016), inviabilizando sua utilização, pois o objetivo dessa verificação era observar as produções voltadas para a Licenciatura considerando todos os anos até 2016.

Desta forma recorreu-se ao Banco de Dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) construído e mantido pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) dentro do Programa da Biblioteca Digital Brasileira (BDB - <http://bdttd.ibict.br/vufind/>). Essa Biblioteca possui trabalhos entre 1996 e 2016, com o número de 276.009 (duzentos e setenta e seis mil e nove) Dissertações e 100.777 (cem mil e setecentos e setenta e sete) Teses, tendo 105 (cento e cinco) Instituições de Ensino e Pesquisa que contribuem com o acervo, entre Universidades Federais, Estaduais, Municipais, Privadas, Fundações e Centros de Ensino (BDTD, 2016).

Para a realização da pesquisa foi utilizado o descritor “Licenciatura em Educação do Campo” onde se obteve 25 resultados, limitados apenas ao campo “títulos”, a fim de refinar de maneira mais sistemática os resultados alcançados. Não utilizamos delimitação periódica, já que a construção da LEdoC é recente, não tendo necessidade desse filtro. Fez-se uma análise dos resumos das obras encontradas, objetivando verificar quais são as produções acadêmicas voltadas para temática dos descritores.

Dos 25 resultados, dois discorriam sobre o campo da educação física e um sobre a Licenciatura em Pedagogia/PRONERA, restando, assim, 22 estudos que atendiam especificamente a temática da Licenciatura em Educação do Campo, que foram expostos no Quadro 01 (apêndice A). Logo em seguida, foi realizada a leitura dos resumos dos 22 estudos, com a finalidade de verificar sobre a origem, ano, tipos de produção, metodologia adotada, objetos de estudos e as instituições pesquisadas.

QUADRO 01 – Teses e Dissertações a partir do descritor “Licenciatura em Educação do Campo” no Banco de Dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Não utilizou-se de delimitação relacionada a período.

Nível	IES/Ano	Título/Autor	Resumo
Mestrado	UFMG/2013	Representações Sociais Sobre a Educação do Campo construídas por Educandos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo/ Luciane de Souza Dtniz	Pesquisa feita em torno das representações sociais de educandos do curso de LEdoC da Faculdade de Educação da UFMG sobre a Educação do Campo. A pesquisa utilizou a abordagem quantitativo-qualitativa [...] foram utilizadas: um questionário sócio demográfico e a técnica de associação livre de palavras. 21 educandos da turma 2011 na área de Ciências Sociais e Humanidades.
Mestrado	UnB/2013	A formação política do educador do campo: estudo do curso de licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília/ Júlio Cesar Perreira da Silva	Pesquisar as contribuições da prática pedagógica da LEdoC da UnB na formação política do educador do campo. Pesquisa qualitativa, utilizando entrevistas, grupos focais e análise do Projeto Político-Pedagógico do curso com base na técnica de análise de conteúdo.
Mestrado	UnB/2013	A concepção de alternância na licenciatura em Educação do Campo na Universidade de Brasília/ Silvanete Peseira dos Santos	Objetivo: analisar e compreender a concepção de alternância desenvolvida no âmbito da LEdoC da UnB. Pesquisa qualitativa, tendo como instrumentos de coleta de dados entrevistas semiestruturadas e análise documental. Foram ouvidos cinco docentes e o coordenador da Licenciatura.
Doutorado	UnB/2016	Por uma Pedagogia com foco no sujeito: um estudo na licenciatura em Educação do Campo/ Ana Maria Orofino Teles	Objetivo: elaborar em que sentido a pedagogia da alternância possibilita ou não consolidar a unidade entre o sujeito e seu objeto de conhecimento e, como um processo de investigação qualitativa no curso de LEdoC da UnB. Foram participantes da pesquisa professores e estudantes, assim como os componentes curriculares.
Mestrado	UnB/2014	Educação Inclusiva na formação de educadores: uma experiência na licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília/ Juliana Crespo Lopes	Pesquisa-intervenção com estudantes do curso LEdoC da UnB, por meio da promoção de um espaço/tempo de reflexão, visando à construção conjunta de possibilidades para uma Educação do Campo inclusiva em suas comunidades.

continua

QUADRO 01 – Teses e Dissertações a partir do descritor “Licenciatura em Educação do Campo” no Banco de Dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Não utilizou-se de delimitação relacionada a período.

Mestrado	UFMG/2012	Memória na prática docente: um estudo em sala de aula do curso de licenciatura em Educação do Campo da UFMG/ Michelle Viviane Godinho Correa	Pesquisa Memória na prática docente: um estudo em sala de aula do Curso de LEdoC da UFMG. Desta forma, esta pesquisa busca compreender o fenômeno da memória, com foco na evocação de lembranças de história de vida durante as aulas lecionadas para a Turma 2010.
Mestrado	UFMG/2015	Práticas artísticas dos estudantes do curso de licenciatura em Educação do Campo: um estudo na perspectiva das Representações Sociais/ Cristiane Adriana Da Silva Carvalho	Propósito: estudar as práticas artísticas dos estudantes do curso de LEdoC da FAE-UFMG. Buscou-se compreender como se deu o processo de construção das representações sociais dos estudantes do curso sobre as suas práticas artísticas. A pesquisa utilizou uma abordagem qualitativa do tipo exploratório, para tanto foram aplicados questionários semiestruturados e realizadas vinte e duas entrevistas narrativas. Também realizamos consultas ao Projeto Político Pedagógico à fim de se perceber a organização desta formação.
Mestrado	UFMG/2013	Representações sociais de educandas e educandos do curso de licenciatura em Educação do campo sobre a leitura de textos acadêmicos/ Lucimar Vieira Aquino	Objetivo: identificar e compreender as Representações Sociais de educandas e educandos da turma 2011 da área de Ciências Sociais e Humanidades do curso de LEdoC da UFMG sobre a leitura de textos acadêmicos. Abordagem qualitativa, como instrumentos e técnicas para coleta de dados foram utilizados: um questionário de perfil da turma, observação em sala de aula e anotações em diário de campo
Doutorado	UFBA/2011	Relativismo e escolanovismo na formação do educador: uma análise histórico-crítica da licenciatura em Educação do Campo/ Cláudio Eduardo Felix Santos	Análise crítica dos fundamentos epistemológicos e pedagógicos da LEdoC, em especial a sua proposição de formação para a docência multidisciplinar por área do conhecimento, tomando por base a categoria da universalidade e o princípio da apropriação do conhecimento científico na perspectiva marxista. Na análise dos documentos busquei situar tais produtos ao contexto histórico, além de observar as contradições dos discursos ou suas inconsistências, bem como o vocabulário utilizado.
Mestrado	UFBA/2012	Parâmetros teórico-metodológicos da formação de professores: as lições derivadas da experiência da licenciatura em Educação do Campo na UFBA/ Mýra Lizzie Oliveira Silveira	Traz o acompanhamento científico à experiência de implantação e construção do currículo da “Licenciatura em Educação do Campo” na UFBA. Nossa questão geral foi a formação humana no modo do capital organizar a produção e reprodução da vida. Método: Para a investigação nos valem os procedimentos da análise de conteúdos de documentos historicamente situados e do levantamento e análise de dados relativos ao desenvolvimento do curso.

continua

QUADRO 01 – Teses e Dissertações a partir do descritor “Licenciatura em Educação do Campo” no Banco de Dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Não utilizou-se de delimitação relacionada a período

Mestrado	UFMG/2010	O curso de licenciatura em Educação do Campo: Pedagogia da Terra e a especificidade da formação dos educadores e educadoras do campo do Minas Gerais/Santa Maria Roseno	Objetivo de analisar um conjunto de ações e experiências do Curso de LEdoC: Pedagogia da Terra da Faculdade de Educação da UFMG. Buscamos compreender a organicidade interna. Analisamos, principalmente, como as especificidades da formação e o protagonismo dos sujeitos emergiram na processualidade da organicidade interna. Foram entrevistados 06 sujeito-educandos, 02 sujeitos coordenadores e 02 sujeito-professores. O material produzido pelas entrevistas foi analisado e tomando por referência o método do materialismo histórico dialético de Marx.
Doutorado	UnB/2016	Formação de educadores do campo e tecnologias digitais: relações e desafios na licenciatura em Educação do Campo da UnB/ Wanessa de Castro	Este estudo teve como tema a formação de educadores do campo para o uso de Tecnologias Digitais na LEdoC da Universidade de Brasília. Teve como sujeitos da pesquisa os educandos de uma Turma. O percurso metodológico desenvolveu-se sob a perspectiva do Materialismo Histórico Dialético e foi realizada uma pesquisa-ação cuja abordagem foi qualitativa. Para a coleta de informações foram utilizados: questionário, entrevista estruturada online, observação participante e diálogos pedagógicos.
Doutorado	UnB/2012	A organização do trabalho pedagógico na licenciatura em Educação do Campo/UnB: do projeto às emergências e tramas do caminhar/ Anna Izabel Costa Barbosa	Trabalho trata da organização do trabalho pedagógico na LEdoC-Universidade de Brasília. Parte do pressuposto de que o Curso pode atuar de modo contra-hegemônico para formar os intelectuais da classe trabalhadora do campo e, tendo como método a pesquisa-ação, realiza uma análise crítica da organização do trabalho pedagógico identificando inovações e submissões ao paradigma dominante na Universidade, em relação ao paradigma da Educação do Campo.
Mestrado	UFMG/2013	A apropriação do discurso científico sobre evolução biológica por futuros professores de Ciências em formação no curso de licenciatura em Educação do Campo da UFMG/ Tania Halley Oliveira Pinto	Pretende contribuir para o entendimento do processo de apropriação do discurso científico sobre evolução biológica pelos futuros educadores do campo que cursavam a LEdoC da UFMG, na habilitação em Ciências da Vida e da Natureza. O principal material de análise desta pesquisa é composto por um conjunto de 23 atividades, uma de cada licenciando.

continua

QUADRO 01 – Teses e Dissertações a partir do descritor “Licenciatura em Educação do Campo” no Banco de Dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Não utilizou-se de delimitação relacionada a período

Mestrado	UnB/2014	A prática educativa e as contribuições do processo formativo da organicidade da licenciatura em educação do campo da UnB - um estudo de caso no território Kalunga-Goiás, Elaineângela Nunes Pereira	Esta pesquisa objetivou identificar em que medida a vivência da organicidade pelos educandos/as Kalungas da LEdoC da UnB no Tempo Escola contribui para o desenvolvimento de ações destes sujeitos no Tempo Comunidade na perspectiva do fortalecimento da organização social desta coletividade na luta para resistir e permanecer no seu território. A abordagem qualitativa da pesquisa foi o suporte para a metodologia que se constituiu de um estudo de caso.
Mestrado	UnB/2014	As contribuições da licenciatura em Educação do Campo na transformação das relações de gênero: um estudo de caso com as educandas do assentamento virgílandia de formosa-Go/Maria de Lourdes Soares Pereira	Compreender as contribuições da LEdoC nas rupturas das relações de gênero com as mulheres egressas e estagiárias de diversas turmas, oriundas do Assentamento Virgílandia, Formosa- Goiás. O referido trabalho situa-se no campo da pesquisa qualitativa em educação caracterizada pela história de vida, onde utilizamos um roteiro de entrevista semiestruturada gravada.
Doutorado	UnB/2014	Comunicação e tecnologias da informação na formação de educadores para ampliação das perspectivas críticas dos sujeitos na licenciatura em Educação do campo da UnB/Márcio Ferreira	Analisar se as relações pedagógicas vivenciadas na área de conhecimento Comunicação e Tecnologias da Informação (CTI) no contexto da LEdoC-UnB podem contribuir para instrumentalizar os educandos para ampliar sua compreensão crítica do mundo. Assumimos uma perspectiva materialista histórica e dialética como arcabouço epistemológico, como fontes a descrição do processo usou-se registros das Sínteses coletivas das atividades educativas de CTI e entrevista.
Mestrado	UnB/2014	Práticas de letramentos: cartilhas das minibibliotecas na formação de educadores kalungas, na licenciatura em Educação do Campo, da Universidade de Brasília/Batista, J. A. O.	Apresenta o uso das Cartilhas de Boas Práticas de Manejo para o Estrativismo Sustentável de: Buriti, Mangaba, Urubu, Pequi e Coquinho Azedo, das Minibibliotecas da Embrapa, na formação em letramentos múltiplos de educandos da Turma V, da LEdoC - UnB. Esta é uma pesquisa qualitativa sob a perspectiva da Etnografia Colaborativa.

continua

QUADRO 01 – Teses e Dissertações a partir do descritor “Licenciatura em Educação do Campo” no Banco de Dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Não utilizou-se de delimitação relacionada a período

Mestrado	FURG/2014	A Educação Ambiental no curso de licenciatura em Educação do Campo: uma análise à luz da educação ambiental ecocomunitarista e do ecocomunitarismo (o caso da turma 1 - UAB/UFPEL, Pelotas, RS) / Raquel Alves Pereira Avila	O trabalho teve como análise o texto de Estudos Colaborativos (ECO) - Educação Ambiental na turma 1 da LEdoC, Universidade Aberta do Brasil/Universidade Federal de Pelotas, na perspectiva da Educação Ambiental Ecocomunitarista e do Ecocomunitarismo. A metodologia utilizada é o Estudo de Caso de natureza qualitativa. Foi analisado o Projeto Pedagógico (2005) do curso e entrevistas semiestruturadas.
Mestrado	UnB/2011	O potencial da licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília para a produção de ações contra-hegemônicas: um estudo de caso no assentamento Itaitina em Planaltina de Goiás/ Domingos Trindade	Analisar e compreender o processo de construção da Inserção Orientada na Escola do Campo e na Comunidade do Assentamento Itaitina/GO que vem sendo desenvolvida no âmbito da LEdoC da UnB, com a perspectiva de identificar em que medida essa experiência produz ações contra-hegemônicas nos espaços em que se realiza. Pesquisa de caráter qualitativo, tendo como instrumentos de coleta de dados a técnica de grupo focal, entrevistas semiestruturadas, análises documentais e observação participante.
Mestrado	UFPE/2015	Os conteúdos de ensino referentes aos saberes campestres presentes no currículo da formação de professores de um curso de licenciatura em Educação do Campo do Sertão Pernambucano: uma leitura através dos estudos Pós-Colônias Latino-Americanos/ Jessica Lucilla Monteiro da Silva	Versa sobre os Conteúdos de Ensino referentes aos Saberes Campestres presentes no currículo prescrito de uma LEdoC do sertão pernambucano à luz dos Paradigmas Educacionais postos aos territórios rurais. Fontes de nossa pesquisa são: o Projeto Curricular do Curso e os Planos de Trabalhos das Disciplinas. Fizemos também uso da entrevista semiestruturada com os coordenadores do Curso, que são identificados como sujeitos de pesquisa. Como técnicas de produção e coleta de dados fizemos uso da Análise de Conteúdo via Análise Temática .
Doutorado	UnB/2013	A formação de valores cooperativos e as transformações nas práticas educativas: um estudo de caso de educandos da licenciatura em Educação do Campo da UnB, no assentamento Itaitina – Go/ Vicente Silva	Ancora-se em um processo educativo atrelado aos princípios da Educação do Campo, onde se discute formas de produzir conhecimento, novas metodologias, papéis da Universidade pública e funções sociais da educação. A abordagem é qualitativa mensurando a agregação de valores vinculados aos níveis de consciência política, atendendo a classificação ordinal da Escala de Likert.

conclusão

Podemos verificar que entre as produções expostas no Quadro 01 as seguintes questões:

- **Tipo (modalidade):** são 16 Dissertações e seis Teses, somando 22 trabalhos. Esse fato demonstra um pequeno número de estudos que envolvem a temática da Licenciatura em Educação do Campo, que pode ser explicado pelo fato de ser uma Licenciatura recente, tendo se iniciado em 2007 através das experiências-pilotos em quatro Universidades, se expandindo para 42 cursos até 2015 (MOLINA, 2015). Porém, esses dados também indicam a ausência de espaço para tratar dessa temática nos programas de pós-graduação, pelo fato da própria discussão da Educação do Campo ter se desenvolvido apenas no século XXI, esse fato ainda é mais alarmante no Doutorado. Além disso, há historicamente a marginalização desses sujeitos nos espaços universitários, que sempre foram marcados pela lógica capitalista, inclusive na produção científica.

- **Ano (Período):** um trabalho de 2010, dois trabalhos desenvolvidos no ano de 2011, dois de 2015, dois de 2016, três de 2012, seis de 2013 e seis de 2014. Assim, pode-se perceber que há o desenvolvimento de trabalhos a partir do ano de 2010, quando as experiências pilotos já estavam em desenvolvimento consolidado, se intensificando nos anos de 2013 e 2014, devido aos surgimentos de novas Licenciaturas pelo Brasil (editais PROCAMPO 2008, 2009 e 2012), e pelo fato das Licenciaturas já terem turmas formadas das experiências-pilotos (MOLINA, 2015).

- **Universidades (Instituições produtoras):** uma produção da UFPE (Universidade Federal de Pernambuco), uma da FURG (Universidade Federal do Rio Grande), duas da UFBA (Universidade Federal da Bahia), seis da UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais) e doze na UnB (Universidade de Brasília). Podemos notar que há uma concentração de produções na UFMG e, principalmente, na UnB, de onde vem metade das dissertações e teses. Essa forte produção da UFMG e UnB na área da

Educação do Campo se dá pelo processo histórico, essas Universidades foram umas das que sediaram as experiências-pilotos, pois historicamente elas se destacam em projetos de formação de educadores do campo, com experiências de institucionalização de licenciaturas por área de conhecimento, e principalmente vínculos com os sujeitos do campo e os Movimentos Sociais do Campo (MOLINA, 2015). Outro processo que afirma esses lugares é o fato da UFMG ter sido a primeira instituição a oferecer a LEdoC (antes oferecia Pedagogia da Terra e passou a oferecer a LEdoC), ainda vinculada ao PRONERA, se destacando assim na área de estudos sobre Educação do Campo (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014). Já a UnB se destaca por ter sido umas das principais universidades, que sediou e participou do I ENERA, se engajando assim no movimento articulado Por uma Educação do Campo, promovendo maiores inserções de pesquisadores nessa temática.

- **Temáticas:** Existe uma diversidade de temáticas acerca das LEdoC, as que mais se destacaram foram sobre o Regime de Alternância (que procuram saber sobre suas experiências e contribuições para o processo formativo) com quatro trabalhos; e três sobre Representações Sociais (sobre a Educação do Campo, práticas artísticas e textos acadêmicos). Além dessas temáticas encontrou-se sobre: estrutura pedagógica, uso de tecnologias digitais/tecnologia de informática, formação políticas de educadores do campo, letramento, currículo, saberes camponeses, história de vida, produção do conhecimento, gênero e educação ambiental. Pôde-se notar que não há a prevalência de nenhuma temática específica, marcando, assim, uma diversidade de questões que podem ser estudadas na Educação do Campo. Nota-se que há a ausência de trabalhos que coloquem o PPP como objeto principal a ser investigado.

- Metodologias utilizadas nas Pesquisas: uma pesquisa é focada na LEdoC da UFBA, uma na UFPE, uma na Universidade Aberta do Brasil/Universidade Federal

de Pelotas e um outro que se debruça sobre as experiências-pilotos. Algo que se destaca é que das doze pesquisas da UnB e das seis da UFMG, todas se debruçam na LEdoC das próprias instituições. Notamos então que há uma focalização das pesquisas nas experiências da UnB e UFMG, porém, há no Brasil 42 cursos institucionalizados, que, a partir desses dados, estão sendo pouco estudados na Pós-graduação nacional. Algumas questões metodológicas não são claras nos resumos analisados, 40,9% (nove) se classificam como pesquisas qualitativas e 9,1% (duas) quanti-qualitativas, algumas não se expressam entre essas duas abordagens, se caracterizando diretamente como pesquisa memória, pesquisa intervenção, estudo de caso e pesquisa-ação, que se caracteriza pela perspectiva quantitativa. Os instrumentos de produção de dados identificados são: a entrevista (45,5%, N=10), observação (22,7%, N=5), questionário (18,2%, N=4), a análise de PPP aparece como estratégias complementar em três estudos (13,6%, N=3).

Essas análises nos ajudam a compreender como está se dando o terreno de pesquisas sobre a LEdoC na Pós-graduação nas Instituições de Ensino Superior Brasileira, para que assim, verifiquemos as possibilidades e as necessidades da presente pesquisa, bem como verificar as questões relacionadas as continuidades.

Dentro disso, verificou-se que poucos estudos se propuseram a se debruçar sobre as questões dos Projetos Político-Pedagógicos, e quando o fazem, é apenas, de forma complementar, nunca se torna um objeto central de análise, sendo então necessário estudos sobre os PPP das LEdoCs e suas construções, já que a proposta da Educação do Campo é inovadora na Universidade, tendo o PPP papel essencial para sua institucionalização e consolidação. Além do mais, os PPPs quando foram analisados se debruçam nas realidades dos cursos das universidades que sediaram as experiências-pilotos, não tendo estudos que olhem para outras experiências, que fazem parte de insti-

tucionalizações mais recentes.

Desta forma, o presente estudo se propõe a contribuir com uma investigação que olhe para as experiências das LEdoCs mais recentes, em um recorte regional, buscando fazer o uso do PPP como elemento central de análise.

CAPÍTULO 1

CONSTRUINDO HORIZONTES: percursos metodológicos

Horizonte não é pano de fundo, é linha ampla e aberta que se torna clara e foge, à medida de que dela nos aproximamos. O deslocamento vai trazendo alterações ao horizonte, o distante se aproxima, o próximo se afasta, o pequeno aumenta de tamanho, o grande diminui. [...]. O horizonte se obscurece e se desfaz enquanto ilumina e delinea. Não desaparece, retoma-se, sempre mais amplo e claro, às vezes tão resplandecente que ofusca, mas não cega. O horizonte não é modo de ver, é campo por onde se anda e direção (acomodada ou crítica) que se toma em busca de uma compreensão (SILVA, 1987, p.16, grifos nossos).

1.1. Princípios Epistemológicos¹

Essa construção é fruto de diversas reflexões a partir das nossas leituras, mas sobretudo, a partir de debates e reflexões conjuntas de uma diversidade de pessoas que contribuíram e pensaram conosco a construção desse horizonte. Um percurso que é mais que tudo nosso, a partir das nossas assimilações, mas que é marcado por um coletivo, pois trazemos todos os nossos (enquanto sujeito individual), para construir nossos horizontes e tecer algo que realmente faça sentido, enquanto pesquisadores que se questionam a todo o momento sobre sua práxis transformadora, e que ainda estão construindo suas possibilidades e redes de transformação. Assim, temos que concordar com González Rey (2005) quando aponta que o

¹Inicialmente é necessário sinalizar minha consciência sobre os diferentes conceitos que trago para construir meu percurso metodológico, sabendo das contradições entre os arcabouços teóricos. Porém, dentro de minha percepção, são caminhos que estão em busca de um mesmo percurso, que é a construção de um mesmo campo de possibilidade alternativa de fazer pesquisa e de conceber a existência humana. Pois, aqui não quero cair no “fetichismo” ou “apego” conceitual de uma determinada corrente autoral, mas procuro expandir, realizando assim uma processo pautado na biodiversidade dos saberes, entendendo a complexidade de entender o fenômeno estudado.

pesquisador se compromete a partir da reflexão constante para a construção do conhecimento, e como sujeito esse pesquisador lança mão de ações que não se dão apenas em âmbito cognitivo/racional, mas que perpassa processos de sentidos subjetivos, histórias de vida, representações, valores, tudo que compõem a subjetividade.

Assim, aqui nos colocamos como sujeito de ação, em uma perspectiva freireana. Pois, o conhecimento aqui é entendido enquanto produção que perpassa o *logos* e *mythos*, ou seja, a dimensão racional de se construir as argumentações, mas também a crença, a fé, a emoção em conceber e articular conhecimentos que nos movem e afetam (SANTOS, 2007). Essa relação perpassa o entendimento da Mística (prática marcante no MST), entendendo que “mística é o que anima a ação” (MST, 1993, p. 01), é um processo para dar vida a ação, ao ato de pesquisar, perpassa o sentir, o querer, o sonho, a rebeldia, a alegria e a esperança, e é atravessada pela razão. “Ou seja, a mística é também uma crença num projeto de sociedade e num ideal de vida. Se concretiza em valores, comportamentos, atitudes, num jeito de ser e de viver” (MST, 1993, p.01). Dessa forma, a mística, enquanto produto da nossa construção racional e emocional, perpassa fortemente a construção desse percurso metodológico, e anima nossa ação para construir um conhecimento pautado na emancipação, conscientização e empoderamento dos sujeitos do campo brasileiro.

Recentemente conhecemos as Epistemologias do Sul, e nas leituras realizadas de Boaventura Santos, conseguimos refletir sobre o horizonte que estávamos desejando para consolidar essa pesquisa. Desta maneira, aqui realizaremos algumas explanações epistemológicas que descrevam esses percursos de se pensar essa *Pesquisa Documental – Análise do Conteúdo*, que se deu a partir do conhecimento sobre o conceito Epistemologias do Sul, mas que com aprofundamentos nos fez conhecer outros autores que também apontavam essa direção, os estudos

Decoloniais. Sendo assim, comecemos!

“Toda a experiência social produz e reproduz conhecimento e, ao fazê-lo, pressupõe uma ou várias epistemologias. Epistemologia é toda a noção ou ideia, refletida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido” (SANTOS; MENESES, 2009, p.09). A epistemologia se dá a partir do fazer humano, das dinâmicas sociais vividas, que geram movimentações, maneiras de existir enquanto sujeitos e como se consolida o encontro e relações com outros sujeitos. Esse fazer, essa ação gera formas de conceber o mundo, as estruturas, as dinâmicas sociais, a educação, entre outras coisas que constituem a vida humana, ou seja, gera conhecimentos, diferentes epistemologias. Nesse sentido, os autores supracitados afirmam que as epistemologias se dão no interior das relações sociais, dentro de um contexto cultural (sendo eles intraculturais ou interculturais) e político (marcada pela desigualdade de poder), e se concretizam por uma camada de experiência, que possuem pactos de credibilidade e que também se opõem entre si.

Dentro disso, para explicar sobre a necessidade de se superar determinadas epistemologias hegemônicas, e marcar a necessidade de se buscar epistemologias alternativas² contextualizando determinadas concepções epistemológicas que perpassam a história sociopolítica, econômica e cultural, vamos construir os dois tópicos a seguir.

- Colonialismo, eurocentrismo e monocultura do saber

“Cada movimento da Europa fez estalar os limites do espaço e os do pensamento. A Europa recusou-se a toda humildade, a toda modéstia, e também a toda soli-

²O termo “alternativa” utilizado aqui não se coloca com a finalidade de secundarizar essas epistemologias, mas pontuar a distinção entre essas epistemologias que são outras alternativas para além de epistemologias hegemônicas/ eurocêntricas.

cidade, a toda afeição” (FANON, 1968, p.272). Quijano (2005) dentro de suas reflexões vai pontuar historicamente as forças colonialistas e capitalistas europeias, que a partir da consolidação de um novo padrão de poder e dominação, exercido pelos processos de inferiorização étnico-raciais e controle das relações de produção, recursos, força de trabalho com base no capital e no mercado mundial (aspectos relacionados, já que a inferioridade étnico-racial – e construção de uma supremacia branca europeia- ditava o lugar de trabalhador negro/índio explorado para gerar capital para a consolidação do capitalismo mundial). Dentro dessa reflexão, Santos (2007, p. 51) aponta que “colonialismo é capitalismo, e é muito importante que recordemos isso”. A partir desse movimento, e da consolidação desse padrão de poder etnocêntrico (eucentrado) sobre o mundo, centralmente sobre a América e a África (a partir da exploração desses povos e da inferiorização de suas identidades), se constrói um padrão cognitivo, ou seja, onde o conhecimento do não-europeu (o negro e índio) se torna passado, primitivo, irracional e inferior.

Assim, sobretudo no século XVII, a Europa consegue se consolidar enquanto centro do mundo, abafando a emersão da América e com base na exploração de mão de obra escrava e na exploração de continentes colonizados, constituindo-se como centro da civilização e do conhecimento, consolidando o eurocentrismo. Sendo o eurocentrismo uma perspectiva de um conhecimento produzido na Europa Ocidental, dentro de um “processo de modernidade, produziu uma perspectiva de conhecimento e um modo de produzir conhecimento que demonstram o caráter do padrão mundial de poder: colonial/moderno, capitalista e eurocentrado” (QUIJANO, 2005, p.126), que coloca a Europa como o lugar onde se produziu os movimentos de modernidade, os modernos da humanidade, colocando-se como os principais protagonistas da história do mundo. O mais intrigante disso tudo é que eles “foram

capazes de difundir e de estabelecer essa perspectiva histórica como hegemônica dentro do novo universo intersubjetivo do padrão mundial do poder” (QUIJANO, 2005, p.122).

Nessa direção, o processo se deu pautado em dois movimentos: 1) apropriação das populações colonizadas, na busca do desenvolvimento do capitalismo que beneficiasse o centro europeu; 2) na repressão, marginalização, diabolização e estigmatização de diferentes “formas de produção de conhecimento dos colonizados, seus padrões de produção de sentidos, seu universo simbólico, seus padrões de expressão e de objetivação da subjetividade” (QUIJANO, 2005, p. 121), na busca pelo despojamento das formas de existência, cultura dos povos colonizados, deslegitimando suas perspectivas epidemiológicas a partir de suas experiências vividas.

De acordo com essa perspectiva, a modernidade e a racionalidade foram imaginadas como experiências e produtos exclusivamente europeus. Desse ponto de vista, as relações intersubjetivas e culturais entre a Europa, ou, melhor dizendo, a Europa Ocidental, e o restante do mundo, foram codificadas num jogo inteiro de novas categorias: Oriente-Ocidente, primitivo-civilizado, mágico/mítico-científico, irracional-racional, tradicional-moderno. Em suma, Europa e não-Europa (QUIJANO, 2005, p.122).

Assim, o colonialismo se qualifica com uma das mais estruturadas armas do capitalismo, e mesmo com o fim do colonialismo político formal (dominação que nega a independência política de povos subjugados), não se colocou fim as desigualdades e hegemônias por ele gerado, o que permaneceu na forma de colonialidade. “Esse eixo tem, portanto, origem e caráter colonial, mas provou ser mais duradouro e estável que o colonialismo em cuja matriz foi estabelecido. Implica, conseqüentemente, num elemento de colonialidade no padrão de poder hoje hegemônico” (QUIJANO, 2005, p.117). Logo, essa colonialidade exerci-

da até os dias atuais, ou seja, um padrão de poder e saber centrado em uma ciência eurocêntrica, resultado do colonialismo, que ainda invisibiliza e deslegitima outras formas de conhecimento a partir de outras experiências sociais, causando, assim, um racismo epistêmico ou um epistemicídio, destruição ou abafamento de conhecimentos produzidos por outros povos (SANTOS, 2010a; SANTOS; MENESES, 2009; OLIVEIRA; CANDAU, 2010).

Nesse bojo de concepções eurocêntricas, há enquanto uma movimentação para a desqualificação de outras formas de conhecimentos, outras epistemologias, colocadas como irracionais, primitivas e atrasadas na perspectiva da modernidade eurocentrada. Além disso, esse conhecimento eurocentrado se restringe a uma perspectiva de conhecimento científico, fruto de expansão ocidental, que torna hegemônica uma ciência ocidental (SANTOS, 2007). Há a produção de uma monocultura do saber e rigor, dentro de uma racionalidade ocidental pautada na colonialidade, que acaba produzindo ausências (estratégias de colocar as outras experiências e suas epistemologias como não-existentes, produzido pela razão metódica, que nega outras compreensões de mundo que não seja a compreensão hegemonicamente difundida). Sendo o positivismo a estrutura mais elaborada e consolidada que contribui para a hegemonia desses paradigmas dicotômicos, e deslegitima qualquer conhecimento que não entra dentro desses requisitos (SANTOS, 2010b). Desta forma, a monocultura do saber e rigor é a estratégia mais potente de difundir essas concepções arbitrárias de conhecimento, ciência e compreensão de mundo eurocentrada, capitalista e colonialista, pois essa monocultura parte da

[...] idéia de que o único saber rigoroso é o saber científico; portanto, outros conhecimentos não têm a validade nem o rigor do conhecimento científico. Essa monocultura reduz de imediato, contrai o presente, porque elimina muita realidade que fica fora das concepções científicas da sociedade, porque há práticas sociais que estão baseadas em conheci-

mentos populares, conhecimentos indígenas, conhecimentos camponeses, conhecimentos urbanos, mas que não são avaliados como importantes ou rigorosos. E, como tal, todas as práticas sociais que se organizam segundo esse tipo de conhecimentos não são críveis, não existem, não são visíveis. Essa monocultura do rigor baseia-se, desde a expansão europeia, em uma realidade: a da ciência ocidental (SANTOS, 2007, p.29).

Portanto, todos conhecimentos que não se encaixam dentro dessa compreensão, está fadado a não-existência, como os conhecimentos produzidos a partir do viver no campo, das populações camponesas. Santos (2007) faz uma comparação do eurocentrismo com o monocultivo de soja, que acaba inviabilizando a biodiversidade, e negando outros modos de vida, ou seja, de outras epistemologias e conhecimentos alternativos. As práticas de vida, a própria existência material e subjetiva dos sujeitos são desqualificadas, tendo como vítima uma diversidade de povos ocidentais (que a partir de um padrão de poder e saber discriminatório/racista), que foram subalternizados, como os negros, índios, camponeses, populações urbanas periféricas, entre outros.

- Epistemologias do Sul/Pós-colonialismo/Decolonial, ecologia dos saberes e sociologia das ausências

“Consequentemente, é tempo de aprendermos a nos libertar do espelho eurocêntrico onde nossa imagem é sempre, necessariamente, distorcida. É tempo, enfim, de deixar de ser o que não somos” (QUIJANO, 2005, p.139). Desta maneira, busca-se por superações dessas concepções perversas de se compreender o mundo e os sujeitos, que negam a potência de suas experiências e existência, e compreendendo a diversidade epistemológica do mundo e das experiências e capacidades humanas, reconhecendo a existência da pluralidade epistemológica do mundo, interna à ciência e externa à ciência. Um dos caminhos para

isso é trazido pelo conceito *Epistemologias do Sul*, que busca designar a “diversidade epistemológica do mundo [...]”. O Sul é aqui concebido metaforicamente como um campo de desafios epistêmicos, que procuram reparar os danos e impactos historicamente causados pelo capitalismo na sua relação colonial com o mundo” (SANTOS; MENESES, 2009, p.12).

Além disso, o termo se refere também ao Sul geográfico, onde foi imposto a diversidade de países e povos o colonialismo europeu, porém, os autores têm a cautela de sinalizar que essa noção não é total, pois também existe grupos e classes sociais do Norte (trabalhadores, mulheres, camponeses, indígenas, afrodescendentes) que sofreram uma forte dominação colonialista e capitalista, e também existem grupos (elites locais) do Sul que se beneficiaram e exerceram o processo de dominação eurocêntrica. Assim, o Sul se refere a todos os grupos sociais que foram sufocados em seus processos de vida e suas epistemologias pela dominação epistemológica europeia, que levou a invisibilidade e sufocamento de uma diversidade de formas de saberes. Por consequência, o Sul que sofreu e sofre com a colonização e com a colonialidade. E, as Epistemologias do Sul buscam, como construção conceitual, realizar reflexões e intervenções que denunciem esses sufocamentos e invisibilidades, valorizando os processos e as epistemologias que resistem e lutam, na busca da superação dos padrões de poder e saber eurocêntrico e hierarquizada, e almejando uma relação horizontal entre os saberes.

Logo, a Epistemologia do Sul como arranjo conceitual se associa a uma exigência pautada no *pós-colonialismo* (SANTOS, 2007), mais que isso, em uma perspectiva decolonialista, pois compreendo aqui (para construção do meu percurso) essas concepções em pleno diálogo. Sendo o pós-colonialismo uma diversidade de teorias e análises que produzam tensionar e questionar as desigualdades entre o Norte e o Sul na compreensão hegemônica de mun-

do contemporâneo, partindo do princípio que só a partir das periferias e margens é possível observar criticamente as estruturas de saber e poder. Então, o pós-colonialismo é “um conjunto de práticas (predominantemente performativas) e de discursos que desconstroem a narrativa colonial, escrita pelo colonizador, e procuram substituí-la por narrativas escritas do ponto de vista do colonizado” (SANTOS, 2009, p. 233), logo, procura-se questionar discursos e narrativas hegemônicas, dando visibilidade aos sujeitos historicamente oprimidos.

Já a decolonialidade ou projeto decolonial (que realiza críticas a concepções do termo pós-colonismo, mas aqui tento usar as duas reflexões como complementares) “consiste também numa prática de oposição e intervenção, que surgiu no momento em que o primeiro sujeito colonial do sistema mundo moderno/colonial reagiu contra os desígnios imperiais” (BERNARDINO-COSTA; GROSFOGUEL, 2016, p.17). Assim, esse projeto busca questionar os padrões de modernidade, visibilizando os fluxos de conhecimento produzidos pelos sujeitos subalternos, indo além de hegemonias, pautados nos movimentos sociais, nos estudos de sujeitos negros e feministas negras, buscando não uma nova amarra conceitual, mas abrir o campo de possibilidade para as diversas epistemologias que concebem a existência humana, dando visibilidade para os processos de modernidade que caracterizam esses grupos. Desconstrói-se a ideia de modernidade assimilada pela corrente europeia e, historicamente também assimilada pela dominação norte-americana. Nesse sentido, parte do princípio que a colonialidade sempre está na tentativa de consolidar a invisibilidade, sendo a decolonialidade a resistência, a transgressão, o insurgir e criar alternativas (WALSH, 2013). “Encena-se, no projeto decolonial, um diálogo entre povos colonizados ou que vivenciam a colonialidade” (BERNARDINO-COSTA; GROSFOGUEL, 2016, p.21).

Desta maneira, entendo que essas perspectivas pós-colonialistas/decolonialista se pauta então na *ecologia dos saberes* (em oposição à monocultura do saber), superando o epistemicídio marcados pela colonialidade, onde o saber científico e hegemônico se encontra como uma possibilidade, que deve dialogar com outras possibilidades de epistemologias, com o saber laico, saber popular, saber indígena, saber das populações urbanas marginais, saber das populações do campo. “Afirmar a existência do potencial infinito da diversidade epistêmica do mundo e discutir o caráter contextual e incompleto do conhecimento são orientações presentes na ecologia de saberes ou de práticas de saberes” (GOMES, 2009, p. 420). Ou seja, busca-se a valorização e epistemologias alternativas pautadas em outras experiências históricas e contemporâneas de vida, na busca de uma sociedade mais justa e igualitária, preservando a diversidade epistemológica, mas também buscando as semelhanças que buscam a emancipação, libertação e dignidade humana de grupos oprimidos (SANTOS, 2007). Busca-se assim mudanças sociais alternativas aos efeitos devastadores do colonialismo/capitalismo/colonialidade, valorizando as críticas e análises das próprias classes/raças/etnias/territórios oprimidos. Assim, temos por base a *Sociologia da Ausência* para tornar “presentes experiências disponíveis, mas que estão produzidas como ausentes e é necessário fazer presentes” (SANTOS, 2007, p.38).

À vista disso, a Sociologia das ausências busca realizar práticas que tornam presentes modos de existência e epistemologias historicamente ausentes, exercício esse que tentaremos realizar aqui, e que a Educação do Campo vem consolidando.

- Epistemologia dos Movimentos Sociais do Campo

“A condição humana, os projetos [da mulher e] do

homem, a colaboração entre [as mulheres e] os homens para as tarefas que aumentam a totalidade [da mulher e] do homem são problemas novos que exigem verdadeiras invenções” (FANON, 1968, p. 272). Em vista disso, busca-se inventar percurso a partir de epistemologias dos “condenados da terra”, como se refere Fanon, não na busca de consolidar um novo padrão de poder e saber (assim cairíamos no mesmo abismo europeu), mas na busca de consolidar um campo de possibilidades epistemológicas e alternativas. Para isso, damos centralidade aqui para uma *Epistemologia dos Movimentos Sociais do Campo*, pois compreendemos que seus processos de luta e resistência pelos direitos ao conhecimento e a terra, são experiências sociais que produzem uma epistemologia alternativa, pautada na dignidade humana e na humanização, rompendo lógicas de dominação étnico-raciais, de gênero, econômicas, de classe, territoriais (dicotomia urbano progresso e rural atrasado), sociais, e sobretudo epistemológicas. Não se trata de sinalizar uma generalização e totalidade de que todos os Movimentos Sociais do Campo se consolidam nessas perspectivas, mas trata-se de pontuar esses Movimentos como campo de possibilidades epistemológicas progressistas, contra-hegemônicas, pós-colonialista/descolonial, que devem se fazer presentes para a transformação das relações de dominação. Estamos falando desses Movimentos que se encontram em movimentação no Brasil, assim, é uma epistemologia dos oprimidos, dos condenados da terra, e que está pautada na *insurgência geopolítica do campo brasileiro*. Além disso, os Movimentos vêm constituindo e buscando alternativa de uma Educação decolonial/pós-colonialista, a *Educação do Campo*.

Os Movimentos Sociais do Campo, como campo epistemológico, produzem e reproduzem conhecimentos a partir das suas experiências socioculturais, econômicas, educacionais e políticas, que trabalham na produção diária de novas formas de conceber o mundo, e adubam essas

produções a partir de outras epistemologias. Resistem e reexistem aos processos de colonização históricas e contemporâneas (produzidas pelos latifúndios, agronegócio e urbanocentrismo), que tende no apagamento da história do campo e sua heterogeneidade de conhecimento, composto pelos múltiplos trabalhadores, camponeses, quilombolas, comunidades negras, mulheres, indígenas, entre outros, que diariamente resistem epistemologicamente para se produzir sua existência a partir de sua histórica, cultura e modos de conceber sua vida.

Com base nessas reflexões buscamos, a partir do conceito Sociologia das Ausências, a procura de “[...] fazer que o que está ausente esteja presente, que as experiências que já existem, mas são invisíveis e não-críveis estejam disponíveis; ou seja, transformar os objetos [e sujeitos] ausentes em objetos [e sujeitos] presentes” (SANTOS, 2007, p.32), sobretudo olhando as potências dos Movimentos Sociais. Reconhecendo, aqui, os múltiplos autores e autoras que já realizam isso, e os próprios sujeitos do campo que sempre estão em pleno movimento, mas reconhecendo também a necessidade de se olhar para os povos do campo em diferentes perspectivas, na ecologia dos saberes, para valorizar e dar voz a essas epistemologias e experiências, para se construir uma biodiversidade de saberes possíveis, contextualizados e voltados para uma práxis transformadora.

A partir desse campo epistemológico dos Movimentos Sociais do Campo, Caldart (2003b; 2012b) sinaliza como o campo brasileiro se constrói e se consolida em plena movimentação, e as experiências desse movimento, as “tensões, lutas sociais, organizações e movimentos de trabalhadores e trabalhadoras da terra que estão mudando o jeito da sociedade olhar para o campo e seus sujeitos” (CALDART, 2003b, p.61). Assim, esses sujeitos a partir de suas práticas sociopolíticas e culturais, produzem uma epistemologia capaz de modificar as representações sociais de si mesmo, representações que veem o campo

como lugar do passivo, irracional e apolítico, e produzindo e afirmando novos paradigmas, valorizando e produzindo saberes. Na perspectiva da educação, produz um “movimento da renovação pedagógica de raízes populares e democráticas como nunca houve neste país. É algo completamente novo, diferente, por quê? Porque se insere num movimento social e cultural, brota do próprio movimento social do campo” (ARROYO, 1999, p.14). Desse jeito, há uma renovação que se insere um fazer do camponês, dos sujeitos historicamente oprimidos, que nega perspectivas hegemônicas e reprodutoras de desigualdade de uma pedagogia e de uma concepção de educação pautada na colonialidade, nas imposições que inferiorizam sua existência e expropriam suas terras, negam pedagogias capitalísticas, pautadas em uma educação rural (nos próximos capítulos pontuamos essa distinção Educação Rural x Educação do Campo), mas busca uma Educação do Campo. Assim, ao fazer isso os próprios Movimentos Sociais do campo são educativos, pois consolidam um campo de saber e poder, que diluem padrões de dominação, colocando epistemologias e formas de ver o mundo como potências alternativas.

Nesse sentido, os Movimentos Sociais do Campo questionam o lugar do campo brasileiro no capitalismo e colonialismo. Questionando, sobretudo as dicotomias que colocam o campo como lugar de atraso e as cidades como lugares modernos, assim, esses Movimentos questionam esses padrões de poder e saber europeu, pautado nas relações de colonialidade, que coloca o moderno como sinônimo de uma vida urbana pautada em uma ciência moderna. Além disso, questiona a modernização capitalista da agricultura brasileira, que vem se legitimando com o agronegócio, e que coloca a modernização/urbanocêntrica/capitalista como a solução para salvar o camponês do lugar de atrasado/inferior, pautando-se na monocultura dos saberes. Nesse processo, os Movimentos Sociais do

Campo e os sujeitos do campo questionam esses lugares, e produzem epistemologias que desestabilizam essas maneiras de conceber suas existências, assim, emerge uma epistemologia, pautadas em alternativas para se pensar a Educação do Campo, modos alternativos de agricultura (camponesa e familiar), maneiras para a organização coletiva, estratégias de resistência a qualquer exploração e expropriação (BRASÍLIA, 1998). Um trecho do Texto da *I Conferência Por uma Educação do Campo* retrata a luta do camponês por um reconhecimento epistemológico e social dos seus modos de existência, segue:

Precisamos refletir sobre o sentido da inserção do campo no conjunto da sociedade, para quebrar o fetiche que coloca o camponês como algo à parte, fora do comum, fora da totalidade definida pela representação urbana. Precisamos romper com essa visão unilateral, dicotômica (moderno-atrasado) que gera dominação, e afirmar o caráter mútuo de dependência: um (rural ou urbano; campo ou cidade) não sobrevive sem o outro. A sociedade atual tende a esquecer o que é rejeitado, o que não é dominante. Na sua lógica só sobrevive a versão dos vencedores (BRASÍLIA, 1998, p.15).

Esse trecho coloca bem o significado dos Movimentos Sociais do Campo, onde o campo é sempre invisibilizado, sendo suas formas de existência suprimidas por uma monocultura dos saberes, o saber dominante, o saber moderno de base colonialista, da dicotomia campo-cidade, e que se constrói sobre um padrão de poder e saber, que busca uma inferiorização das experiências sociais que acontecem nesse território. Assim, eles sinalizam a importância dos diálogos – ecologias dos saberes – entre os espaços, pois se caracterizam como dependentes na consolidação e na continuidade da humanidade. Logo, podemos ver como se advoga por uma narrativa que dê lugar a versão dos sujeitos oprimidos – sociologia das ausências. Na intenção de tornar presentes modos de produção, epistemologias, experiências e formas de ler o mundo superando as formas hegemônicas que sufocam a partir da ideia da

colonialidade (que colocado o outro como inferior, apolítico, irracional) e do capitalismo que prioriza a expansão de capital (e suas estratégias como o agronegócio, neoliberalismos). Ou seja, se constrói um percurso que busca compreender problematizar os padrões de poder, refletir as dicotomias viciosas e naturalizadas que consolidam pensamentos Abissais³, pois o “pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal” (SANTOS, 2009, p.23).

Silva *et al.* (2014) vêm sinalizando essas questões, ao colocar o campo como lugar de movimentação epistemológica, política, cultural e educacional, que deve ser sujeito, espaço e tempo de enunciação de formas alternativas de conceber o mundo, dentro de uma perspectiva de cultura sujeito. A autora pontua como a colonialidade/modernidade/eurocêntricas marginalizou a população do campo a partir dos critérios de racialização e racionalização, que produziu padrões de poder, saber e ser que colocou esses sujeitos como inferiores, os tirando o acesso e permanência à terra, ao saber, através de genocídios e epistemicídios. Além disso, criou-se a dicotomia e hierarquia entre o rural e o urbano, sendo o urbano o lugar do conhecimento válido, em detrimento ao conhecimento rural. Pois, o eixo da colonialidade do poder (hierarquia de raça, território, padrão de social)

[...] *repercuta na dicotomia entre urbano e rural*, sendo o primeiro lócus privilegiado do progresso e o segundo lócus subalternizado, como veremos mais adiante. A imposição desta dicotomia entre urbana e rural, apoiada na Coloniali-

³Pensamento Abissal é construído a partir do pensamento moderno ocidental. “As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo ‘deste lado da linha’ e o universo ‘do outro lado da linha’. A divisão é tal que ‘o outro lado da linha’ desaparece enquanto realidade, torna se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível” (SANTOS, 2009, p. 23). Assim, o pensamento moderno ocidental cria esse abismo sobre outros pensamentos subalternizados, anulando outras realidades, centrando e reproduzindo apenas sua realidade enquanto legítima.

dade do Poder, se utiliza dos conhecimentos eurocentrados e suas formas de produção de matriz eurocentrada (predominantemente urbana) para constituição da Colonialidade do Saber (SILVA *et al.*, 2014, p. 15, grifos nossos).

Que leva a inferiorização das epistemologias dos camponeses, onde é válido apenas o produzido pelo urbano/colonizador/latifundiário, pois são considerados como inferiores na produção de conhecimentos não válidos, o que legitima uma colonialidade de ser (incorporando estereótipos de inferioridade, atraso, ignorância, que não possuem referência urbana). Porém, esses padrões de poder não se estabelecem de maneira completa no campo brasileiro, pois existem resistências políticas, sociais, culturais e epistemológicas na perspectiva da pós-colonialidade/decolonialidade protagonizadas por ações dos Movimentos Sociais do Campo “que, ao tomarem a terra como elemento central de suas lutas, articulam outras dimensões constitutivas como a educação, o trabalho e a cultura nas resistências ao modelo colonial/capitalista/urbanocêntrico” (SILVA *et al.*, 2014, p. 17). Desta forma, pontuamos a potência dos Movimentos Sociais do Campo enquanto sujeito de práticas e experiências, modos de ser, viver e produzir (tendo a terra colocada como elemento essencial para a existência objetiva e subjetiva) que se constroem a partir de epistemologias próprias de enfrentamento, e que será base para a construção desse trabalho.

Arroyo (2009) afirma essa perspectiva ao pontuar a existência desses padrões de poder e saber, e historicamente a forma que os movimentos sociais (entre eles o do campo) vêm produzindo resistência através da construção de conhecimento, cultura memória e identidade para a afirmação enquanto sujeito. Se existir processos que colocam o campo no lugar de inferioridade, existem afirmações que buscam pensar, valorizar e conformar esses coletivos enquanto potências epistemológicas, culturais, de produção, sendo um papel central dos movimentos So-

ciais do Campo, que desestabilizam, afrontam e confrontam os conhecimentos ditos como únicos e legítimos para olhar para a existência humana, que procuram movimentos alternativos DO campo, sendo a educação DO campo um deles.

Desta maneira, procuro aqui olhar para as produções que se integraram juntamente com os Movimentos Sociais do Campo, para desta forma, realizar uma Pesquisa Documental a partir desses olhares, não que se neguem as produções do conhecimento de outros locais, inclusive eu uso com frequência, mas a questão é dar protagonismo e voz para as perspectivas de mundo, experiências e produções que foram e são elaboradas centralmente a partir dos Movimentos Sociais do Campo e demais sujeitos do campo. Entendendo que, somente a partir da centralidade nesses olhares, que vamos conseguir consolidar uma Educação do Campo que realmente esteja vinculada com transformações efetivas de realidade. Isto posto, meu percurso e horizonte se dão na tentativa de transitar sobre uma epistemologia dos Movimentos Sociais do Campo, tornando presente suas formas de conceber o mundo, os sujeitos, os modos de produção, o trabalho, a educação, a política, a cultura e as demais experiências sociais, que vem sendo tensionado pelos aspectos da Questão Agrária historicamente, mas que resistem, e são sujeitos de enunciação para se pensar novas alternativas de sociedade.

Para trilhar essa perspectiva, busco dar centralidade principal – tornar presente –, os documentos que são construídos juntos aos Movimentos Sociais do Campo (como a Educação do Campo tem como referência histórica o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra – MST, esse se consolida com o principal sujeito dos documentos) dentro do Movimento de Educação do Campo, como: alguns cadernos da Coleção Por uma Educação Básica do Campo e Coleção Caminhos da Educação do Campo (ARROYO; FERNANDES, 1998; BENJAMIN; CALDART, 2000; KOLLING,

CERIOLI; CALDART, 2002; MOLINA; JESUS, 2005; SANTOS, 2008); textos que estão relacionados com os eventos, as Conferências, Seminários e os Manifestos que envolvem a Educação do Campo (BRASÍLIA, 1997; I ENERA, 1997; II CONFERÊNCIA..., 2004, entre outros textos que estão nos próprios cadernos citados anteriormente). Bem como o *Dicionário da Educação do Campo* (CALDART *et al.*, 2012). Tendo em vista que esses documentos são grandes fontes dos princípios da Educação do Campo, e, assim, com a historicidade e ideologias dos Movimentos Sociais do Campo. Acreditamos que esses diálogos nos direcionam a uma *epistemologia dos Movimentos Sociais do Campo*.

Ademais, também buscamos dialogar com as autoras e autores que em nossa concepção se pautam na produção de um conhecimento com base na sociologia das ausências/ ecologia dos saberes, e que são de origem latino-americana, como: CALDART (2012; 2008; 2003a; 2003b), FERNANDES (1998; 2008a; 2008b; 2005), MOLINA (2002; 2015; 2009; 2014; 2015), RIBEIRO (2012a; 2012b), ARROYO (2012a; 2012b; 2007), entre outros. Além disso, essas autoras e autores consolidam como grandes referências na construção do percurso teórico-práticos do *Movimento de Educação do Campo*.

Sinalizo a utilização de uma diversidade de autoras e autores do Norte, tendo em vista que a epistemologia do Sul enquanto prática e intervenção, não busca romper com os conhecimentos do Norte, mas sim tornar presentes e legítimas outras formas de conhecimento produzidos pelos sujeitos historicamente subalternizados e oprimidos (as epistemologias do Sul), a partir da consolidação de uma biodiversidade de conhecimento, é isso que se procura fazer. Ademais, procura-se centralizar epistemologias latino-americanas, enquanto sujeitos produtores de conhecimentos, ou pelo menos tenta-se, sinalizando a complexidade em um contexto que ainda tende a realizar uma dominação moderna/colonial/epistemicida.

Pensar esse horizonte no contexto da construção de um estudo sobre a Educação do Campo, para nós é essencial, pois a Educação do Campo se constrói a partir dos Movimentos Sociais do Campo, de suas experiências que produzem formulações políticas, culturais, econômicas, pedagógicas e epistemológicas, que precisam tomar centralidade. Assim, “isso também é algo inédito na história de nosso país, e é um traço de nossa identidade a ser cultivado com muito cuidado” (CALDART, 2004, p.07), onde se realizou um projeto de educação para todos, a heterogeneidade do viver e trabalhar NO e DO campo, sinalizando suas complexidades.

1.2. Pesquisa Documental e Análise de Conteúdo – escolhas difíceis

A partir dos objetivos da pesquisa e do horizonte epistemológico decolonial, voltado para os Movimentos Sociais do Campo, optamos por realizar uma Pesquisa Documental, utilizando como fonte central os Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das Licenciaturas em Educação do Campo (LEdoC) com habilitação em Ciências da Natureza (CN) da região Centro-Oeste (CO) do Brasil. Cabe elucidar que a escolha do PPP como objeto de análise parte da compreensão de que esse veículo é potente para a realização de uma viagem, que conduz para a compreensão dos espaços acadêmicos pesquisados (FAGUNDES, 2009), permitindo investigar, compreender, analisar e observar as tramas e relações que o constitui enquanto instrumento para a consolidação da LEdoC, enquanto demanda dos Movimentos Sociais do Campo, nas instituições públicas de ensino superior.

Godoy (1995) define a Pesquisa Documental, dentro do campo das pesquisas qualitativas, entendendo a abordagem qualitativa como uma perspectiva que procura compreender a complexidade dos fenômenos sociais,

dentro do bojo das dinâmicas sociais com uma base que se dá em torno das pessoas e as diversas subjetividades envolvidas. Tendo em vista, que defendemos uma perspectiva denominada por González Rey (2005) como *Epistemologia Qualitativa*, que a partir de minhas reflexões a concebo como uma produção epistemológica pós-colonial/alternativa, na medida que propõe a superação de movimentos hegemônicos do pensamento ocidental e instrumentalistas difundido pelo positivismo ateuco.

A noção de Epistemologia Qualitativa que González Rey (2005) constrói se dá a partir da reflexão e crítica sobre o instrumentalismo nas pesquisas qualitativas, onde esse instrumento é colocado fechado em si mesmo, como fator afirmativo e conclusivo por si só, “com o qual os processos de pesquisa, de avaliação e de diagnóstico não passam de processos classificatórios em que o pesquisador, mais que produzir, procura aplicar um conjunto de conhecimentos preestabelecidos” (GONZÁLEZ REY, 2005, p.03). Assim, coloca a importância do pesquisador, dentro da pesquisa qualitativa, tensionar, criticar e questionar os aspectos que envolvem os princípios metodológicos, limites e possibilidades que englobam esses delineamentos, rompendo com uma passividade de pensamento que coloca a pesquisa como “uma série de procedimentos estatísticos sem precisar produzir uma só ideia” (GONZÁLEZ REY, 2005, p.03).

A Epistemologia Qualitativa, que afirmo trazer uma perspectiva decolonial (dentro das minhas associações), “defende o caráter construtivo interpretativo do conhecimento” (GONZÁLEZ REY, 2005, p.05, grifos do autor), gerando na produção humana, que se caracteriza fundamentalmente como uma produção e não como a apreensão (coleta) linear de uma determinada realidade ou fenômeno social. O autor pontua que a realidade se consolida de maneira independente, dentro de seu campo relacional, porém, quando o pesquisador se aproxima dessas relações com a finalidade de compreendê-las de maneira mais profunda,

e acionando novas práticas, esse acaba criando um novo campo realidade, o que acaba tomando significados na construção da pesquisa. Há um movimento de construção de dados, no ato do encontro com essa determinada realidade, e suas interpretações perpassam esse *novo campo de realidade* que vai se afirmar a partir do processo interpretativo.

Esse caminho, a partir do novo campo de realidade, se dá dentro de um processo de produção teórica, que se dão a partir das zonas de sentido e seus campos de inteligibilidade, a partir da especulação, desta maneira, “A significação de cada registro empírico durante o desenvolvimento de um sistema teórico é, necessariamente, um ato de produção teórica, pois é inseparável do sistema teórico, o qual, em seu conjunto, está por trás desse ato de inteligibilidade” (GONZÁLEZ REY, 2005, p.07). A partir dessas compreensões, o PPP se coloca dentro dessa relação que se dará a partir da construção de um novo campo de realidade, para que assim de consolide uma zona de sentidos e campos de inteligibilidade (de forma inseparável a realidade e dentro de um movimento especulativo) para que seja possível a produção de conhecimento, para que assim a complexidade da trama que envolve a formação de Educadores do Campo nessa data realidade estudada.

Resumindo, dentro dessa perspectiva a pesquisa se dá na produção de um campo de realidade, que é fruto das práticas do pesquisador e realidade dada, no nosso caso, essas práticas são intermediadas por minhas próprias experiências enquanto sujeito, as práticas da pesquisa documental e análise do conteúdo e os PPP, que resultam na construção desse campo de realidade, na construção teórica de conhecimento e na formulação do campo de inteligibilidade. Esses processos acontecem juntos em um movimento construtivo-interpretativo da pesquisa, pois o empírico é intrínseco a produção teórica, e vice-versa, o empírico diz respeito centralmente os PPP, mas também

minhas experiências subjetivas e pressupostos teóricos.

Além dessas concepções, entendemos a pesquisa qualitativa como um campo, polissêmico, que se divide entre muitos conceitos e paradigmas, mas que, sobretudo, são inerentemente um campo político, que se dá dentro de posições éticas e políticas (DENZIN; LINCOLN, 1994 *apud* GUADÍAN-FERNÁNDEZ, 2007).

El investigador cualitativo [y la investigadora cualitativa] se somete a una doble tensión simultáneamente. Por una parte, es atraído [o atraída] por una amplia sensibilidad, interpretativa, postmoderna, feminista y crítica. Por otra, puede serlo por unas concepciones más positivistas. Postpositivistas, humanistas y naturalistas de la experiencia humana y su análisis (DENZIN; LINCOLN, 1994, p. 576 *apud* GUADÍAN-FERNÁNDEZ, 2007).

Dessa maneira, essa pesquisa se encontra alicerçada (ou pelo menos tenta) a partir da primeira perspectiva, da sensibilidade, interpretativa, pós-moderna (entendendo a busca pelo rompimento de uma modernidade científica eurocêntrica e hegemônica, e a busca pela perspectiva decolonial e pós-colonialista), feminista e crítica, e sem dúvida acrescentaria, em uma perspectiva *construtivista e pós-colonial/descolonial e, sobretudo*, CAMPONESA. Esses sentidos podem ser complexos, porém, entendemos que apesar da impossibilidade de uma compreensão total e integral dos processos de pesquisa e das determinadas realidades (esse não é nem nosso objetivo), compreendemos que “A energia deve centrar-se na valorização da diversidade dos saberes para que a intencionalidade e a inteligibilidade das práticas sociais sejam a mais ampla e democrática” (SANTOS; MENESES, 2009, p. 18).

Desta forma, a Pesquisa Documental se coloca dentro dessas características até aqui pontuadas, algumas com maiores aprofundamentos, o que marca mais essa realidade, outras com menores, mas que também são cruciais para o processo. A Pesquisa Documental sinaliza os do-

cumentos como uma rica fonte de construção de conhecimento e compressão crítica das determinadas realidades, onde será realizado um “exame de materiais de natureza diversa, que ainda não receberam um tratamento analítico, ou que podem ser reexaminados, buscando-se novas e/ou interpretações complementares” (GODOY, 1995, p.21). Tendo como *corpus* aqui os PPP das Licenciaturas em Educação do Campo, da região Centro-Oeste do Brasil, de carácter escrito e primário, onde pode ser caracterizado como fonte natural, pois tem origem e por isso denuncia determinado contexto econômico, social, concepções ontológicas e epistemológicas. Porém, é uma fonte que se restringe a dados escritos e não permite compreender a partir de dados orais ou comunicações não-verbais.

Optamos pela *Análise de Conteúdo* para o tratamento dos dados produzidos, essa escolha foi realizada com receio de cair nos conceitos de ciência ocidental hegemônico/positivista/eurocêntrica, o que vai contra todo o princípio epistemológico pós-colonial/descoloniza posto como base desse trabalho. Esse receio ocorreu devido ao processo histórico que marca o surgimento da Análise de Conteúdo, assentada no positivismo, e na busca de um método para as Ciências Sociais que tivesse base na neutralidade e objetividade das Ciências Naturais, no comportamento humano observado cientificamente para ser quantificado, onde a subjetividade do pesquisador deve ser anulada do processo (ROCHA; DEUSDARÁ, 2005). Por conseguinte, a análise de conteúdo veiculada na década de 70 “trazia a marca dos postulados positivistas para os quais o rigor científico invocado é o da medida, objetividade, neutralidade e quantificação” (FRANCO, 2008, p.09). Porém, Franco (2008) traz a possibilidade de realizar uma Análise de Conteúdo que não se fixe nesses pressupostos, com base em um movimento metodológico crítico, a partir de uma metodologia que reconhece o pesquisador enquanto sujeito ativo no processo de pesquisa, na construção de

novas realidades, na ausência de qualquer neutralidade, sobretudo, que não se ancora em uma perspectiva de ciência ocidental, instrumentalista, eurocêntrica, que concebe um modo epistemológico como certo, mas que se assenta em uma ecologia dos saberes, nas epistemologias do sul/sociologia das ausências, pós-coloniais/decoloniais, que busca novas formas de construir o conhecimento.

Portanto, a Análise do Conteúdo é colocada como uma possibilidade, pois reconhecemos a importância da objetividade (não sob o viés positivista, que coloca a ciência independente dos processos culturais e subjetivos), e não da neutralidade positivista. Assim, há a importância de distinguir a objetividade da neutralidade, assim, entende-se a objetividade como a necessidade de possuir uma metodologia que possibilite a construção de um conhecimento rigoroso, banalizado e crítico, que seja possível superar perspectivas dogmáticas (doutrinas ideológicas/religiosas/socioeconômicas/étnico-raciais colocadas como hegemônicas), e ao mesmo tempo reconhecendo a impossibilidade da neutralidade, pois existimos em um mundo atravessado pela desigualdade e pela opressão social, onde não nos permite ser neutros, mas críticos (SANTOS, 2007). Assim em uma perspectiva de Santos, buscamos fazer uso de uma teoria que surge no centro hegemônico de ciência, para realizar movimentos contra-hegemônicos, onde buscamos a reinvenção da emancipação social, fazendo cruzamento com epistemologias alternativas, tornando-as presentes.

A Análise de Conteúdo é uma diversidade de instrumentos que possibilita sua aplicação em uma variedade de discursos baseados, sobretudo, na inferência, sendo banalizada pelo rigor com base na objetividade e no potencial em gerir movimentos na busca pelas produções subjetivas. Pode ser definida como “um conjunto de técnicas de análise da comunicação” (BARDIN, 1977, p.31). Desta forma, tem como ponto de partida uma mensagem oral ou

escrita, provocada, documentada, gestual ou figurativa, sendo fonte de investigação do escondido, latente, não-dito a ser analisado, inferido e especulado, onde o leitor/pesquisador dentro de suas leituras se caracterizará como investigador, espião e detetive, que terá que superar uma leitura superficial (FRANCO, 2008), para se “compreender as mensagens para além dos seus significados imediatos” (BARDIN, 1977, p.29). Tendo um campo de aplicação diversificado, podendo ser colocado como instrumento de análise para qualquer comunicação/mensagem que carregar significações de um emissor para um receptor. Pois é essencial compreender que

As mensagens expressam as representações sociais na qualidade de elaborações mentais construídas socialmente, a partir da dinâmica que se estabelece entre atividade psíquica do sujeito e o objeto do conhecimento. Relação que se dá na prática social e histórica da humanidade e que se generaliza via linguagem. Sendo constituídas por processos sociocognitivos, têm implicações na vida cotidiana, influencia não apenas a comunicação e a expressão das mensagens, mas também os comportamentos (FRANCO, 2008, p. 12).

Por conseguinte, a mensagem se qualifica enquanto conteúdo central da análise, que surge dentro de uma dinâmica e prática social e que expressa significações segundas que são determinantes para a constituição da realidade concreta, e dependendo das ideologias veiculadas nessas mensagens, seus significados, ela pode reproduzir desigualdade e opressões, ou pode conceber práticas transformadoras e emancipadoras.

A Análise de Conteúdo, desta forma, se coloca como técnica sistemática e objetiva, jamais neutra, para a interpretação dos conteúdos das mensagens, sobretudo na realização de uma análise das significações (que pressupõe os significados definidos a partir das características compreendidas nas mensagens) e sentidos que são geradas a partir da atribuição de significados “pessoal e objetivado

que se concretiza na prática social que se manifesta a partir das Representações Sociais, cognitivas, subjetivas, valorativas e emocionais, necessariamente contextualizadas” (FRANCO, 2008, p.13). Desta forma, compreendemos que no processo de análise ocorre uma dupla jornada de compreender o significado segundo (oculto, não óbvio) e o sentido que está sendo veiculado no documento, essa etapa também está relacionada com a atribuição de sentidos e significados que o pesquisador, enquanto sujeito, direciona a partir de suas relações subjetivas, objetivas, teóricas e práticas contextualizadas com a temática.

Isto posto, a inferência se coloca como processo fundamental para a Análise do Conteúdo. Há grande importância de descrever os conteúdos, porém, é essencial que possamos compreender o que essas temáticas veiculam de maneira concreta, o que eles podem nos ensinar e nos ajudar, buscando compreender o que está além do escrito. Assim, umas das intenções do processo “é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)” (BARDIN, 1977, p.38). Assim, o pesquisador vai inferir ou deduzir de maneira lógica (como nomeia Bardin), nos *polos de descrição e interpretação*. A inferência vai ser o processo intermediário entre esses dois polos, tendo como base a busca por o que conduziu a construção do conteúdo (condições de produção da mensagem) e quais são as consequências/efeitos dessa mensagem na realidade concreta (condições de recepção) (FRANCO, 2008; BARDIN, 1977).

Essa Análise, no nosso caso, se realizará com base em uma questão de pesquisa já colocada, na perspectiva de verificar a partir de uma análise temática, que usa o tema como unidade de registro, para problematização, confirmação ou informação. Sendo utilizada a Análise de Conteúdo para analisar as articulações dos Projetos Político-Pedagógicos das Licenciaturas em Educação do Campo

com princípios da Educação do Campo. Assim, seguimos os seguintes passos:

1° – *pré-análise*: processo de construção de um plano de análise. Caracteriza-se por três processos: a) escolha dos documentos, b) a formulação de hipóteses, questão de pesquisa e objetivos e, c) formulação e indicadores para a análise interpretativa final. Esses processos não precisam ocorrer nessa ordem, pois são independentes. No nosso caso, a questão de pesquisa e os objetivos foram realizados a priori e depois reorganizados com as escolhas dos documentos (os PPPs da LEdoC Centro Oeste do Brasil). Existem alguns processos realizados aqui como: leitura flutuante dos documentos; a própria escolha dos documentos (constituição do *corpus*), regras de exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência. Assim, realizando a reorganização da questão de pesquisa e objetivos, indicadores possíveis e preparação para a exploração (organização).

2° – *exploração do material*: realização da análise das ações previamente tomadas no processo de pré-análise, em um movimento de codificação, onde se torna central a articulação da análise da mensagem com a produção teórica/de conhecimento que o pesquisador já vem elaborando, e que elaborará de maneira mais concreta a partir do encontro com o que está posto no documento. Dessa forma, “a codificação é o processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes dos conteúdos” (HOLSTI, 1969 apud BARDIN, 1977, p. 103/104). Na pesquisa qualitativa esse processo não se dará (pelo menos em nosso caso) a partir de recorte, enumeração, classificação e agregação, mas sim em processo de inferências de questões precisas que se caracteriza por sua presença ou ausência (não se baseando necessariamente em número de frequência), mas focando na compreensão dos significados, nos movimentos de in-

ferência para a compreensão dos princípios da Educação do Campo colocados ou não nos PPP.

Em conclusão, pode dizer-se que o que caracteriza a análise qualitativa, é o facto de a <<inferência – sempre que é realizada – ser fundada na presença do índice (tema, palavra, personagem, etc), e não sofre a frequência de sua aparição, em cada comunicação individual>> (BARDIN, 1977, p. 115/116).

Nessa etapa se faz a categorização, que no nosso caso se trata de categorias de Análise a priori. A categorização é a organização de elementos classificados dentro de um conjunto a partir de critérios pré-estabelecidos, que reúne um grupo ou unidade que possuem características comuns para estarem nesse determinado grupo (BARDIN, 1977). No nosso caso essas categorias serão elaboradas por temas (unidade de registro - que possuem um significado característico), e de maneira à priori, pois minhas categorias foram pré-estabelecidas para direcionarem minha análise dos PPPs. Ou seja, “as categorias e seus respectivos indicadores são pré-determinados em função da busca a uma resposta específica” (FRANCO, 2008, p.60) da presente pesquisa. Deixando claro que isso não impossibilita de, se necessário, reelaborar ou construir novas categorias. As categorias a priori são os princípios formulados: 01 – *Formação crítica/conscientizadora e superação de modelos hegemônicos*; 02 – *Protagonismo dos Movimentos Sociais*; 03 – *Vinculação com a cultura, trabalho e conhecimentos do campo*; 04 – *Formação para construção de um projeto de campo e sociedade*; e, 05 – *Formação por Alternância*. Essas categorias serão explicadas de maneira mais detalhada à frente.

3º – *tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação*: Na perspectiva da pesquisa qualitativa, esse processo já foi iniciado na etapa anterior, assim, ela só consta aqui para seguir a sistematização do método de análise. A inferência (que intermedia a descrição – interpretação) irá responder algumas questões como: Quem? Por quê? O quê?

Com que efeito? Para quem? Que vai desde uma análise e descrição do conteúdo manifesto/explicito é a inferência que se constrói para investigar o conteúdo latente/oculto, na articulação das estruturas semânticas das mensagens e as estruturas sociológicas (ideólogo, representações) que podem envolver determinado enunciado, na busca de compreender as significações profundas e sentidos. Aqui vamos verificar na busca desses significados e sentidos ocultos nas mensagens, nos fatores que envolveram a emissão da mesma, e quais podem ser os impactos dela nos receptores, ou seja, no cotidiano da estruturação de uma LEdoC (FRANCO, 2008; BARDIN, 1977).

A leitura efectuada pelo analista, do conteúdo das comunicações não é, ou não é unicamente, uma leitura <<à letra>>, mas antes o realçar de um sentido que se encontra em segundo plano [...] [. Busca-se atingir] outros <<significados>> de natureza psicológica, sociológica, política, histórica, etc (BARDIN, 1977, p. 41).

Aqui é onde se dará as articulações para a construção de um processo descritivo-inferencial-interpretativo dos PPPs, que vai ser validado pelas construções teóricas/práticas que envolvem a temática da Educação do Campo e a formação de Educadores do Campo.

Freire (1981) em seu texto *Considerações em torno do ato de estudar* (escrito em 1968 no Chile) traz algumas reflexões sobre o que engloba o estudo de um texto, uma bibliografia, que pode nos ajudar a pensar a Pesquisa Documental utilizando a Análise de Conteúdo, em uma perspectiva crítica, pois entendemos que esse percurso deve ser marcado por esses elementos freireanos que conseguem superar perspectivas epistemológicas limitadoras do ato de pensar. Primeiramente, cabe o reconhecimento que o estudo de um texto, nos moldes da Pesquisa Documental e Análise de Conteúdo, não são tarefas fáceis “exige de quem o faz uma postura crítica, sistemática. Exige uma disciplina intelectual que não se ganha a não ser

praticando-a” (FREIRE, 1981, p.08). Desta forma, Freire aponta que o estudo de um texto, é um exercício cotidiano, que se fortalece a partir da prática para alcançar uma maior sensibilidade em perceber o que está posto em um documento, para que assim, a visão crítica seja potente na ação de compreensão e apropriação dos significados mais profundos do documento, na análise desse conteúdo.

Freire (1981) demarca alguns pontos essenciais para o ato de estudar um texto, a partir de uma postura crítica, que em nossa percepção são essenciais para a Pesquisa Documental – Análise de Conteúdo. Sendo assim, vamos aqui frisar esses pontos para se pensar na *Pesquisa Documental – Análise do Conteúdo*, sem seguir a mesma sistematização do autor, mas baseando-se profundamente em seus pressupostos, e articulando com as epistemologias já colocadas:

a) O pesquisador assume o papel de sujeito no ato de realizar a pesquisa documental, se libertando da leitura passiva, procurando ter uma postura crítica do conteúdo veiculado no documento. Pois, ao estudar e analisar um documento deve-se estudar as bases teórico-práticas de quem o escreveu, e “perceber o condicionamento histórico-sociológico do conhecimento” (FREIRE, 1981, p.09) que se articula na produção do documento, suas bases epistemológicas. A ação crítica para se debruçar diante de um documento deve ser a mesma que se tem diante do mundo, da existência, da realidade, se dá na imersão na busca da construção de racionalidade ou campos de inteligibilidade cada vez mais lúcidos para entender e explicar o que está posto no texto (o que está posto está na construção do novo campo de realidade, dentro do encontro do pesquisador e os conteúdos do texto). Assim, esse processo construtivo-interpretativo, que abarca a complexidade epistemologia que um texto coloca, se dá em um sentido decolonial, que resiste às dicotomias determinantes, hegemônicas, instrumentalistas e neutras, o que nos leva a uma

“penetração crítica [no papel de sujeito,] em seu conteúdo básico, mas também numa sensibilidade aguda, numa permanente inquietação intelectual, num estado de predisposição à busca” (FREIRE, 1981, p.09), para analisar as significações, realizando as inferências.

b) O aprofundamento no documento é uma atitude frente ao mundo, pois o ato da análise não se dá na relação entre o pesquisador-documento, mas por todos os processos objetivos e subjetivos que intermediam, e constroem a nova realidade, sobretudo, o documento reflete a relação e enfrentamento dos autores que os escreveram com o mundo. Assim, o pesquisador deve assumir uma postura curiosa no processo de análise não focada apenas no texto, mas na observação de práticas, que está na realidade do mundo (FREIRE, 1981). Esse aspecto conversa com a perspectiva de Rey (2005) que coloca a relação inerente entre a realidade e a produção teórica, com a produção dos campos de inteligibilidade. Assim, as realidades postas no mundo que englobam os processos formativos de Educadores do Campo, estão em plena sintonia com meus movimentos de análise de conteúdo, para gerar reflexões sobre a leitura do tema.

c) O estudo de um texto, sua compreensão profunda no processo de análise, exige que o pesquisador “se ponha, tanto quanto possível, a par da bibliografia que se refere ao tema ou ao objeto de sua inquietude” (FREIRE, 1981, p.10). A imersão nos PPPs da LEdoC, exige um aprofundamento prévio nas bibliografias que tratam sobre as questões, para dar conta de compreender de maneira crítica as contradições que podem ser articuladas nesse documento.

d) Assumir uma relação de diálogo com os sujeitos autores do documento, com a mediação dos temas que são discutidos no texto. “Esta relação dialógica implica na percepção do condicionamento histórico-sociológico e ideológico do autor, nem sempre o mesmo do leitor” (FREIRE,

1981, p.10). Há um olhar novamente que tensiona o contexto e as tensões históricas, sociológicas e ideológicas dos autores do texto, que podem se defrontar com o percurso epistemológico que o pesquisador vem tratando. Temos que assumir esse diálogo, e assumir também os confrontos que banalizam esse percurso.

e) Humildade se coloca como característica essencial para o estudo de um texto, na elaboração de uma Pesquisa Documental. A humildade é condição para um movimento crítico, no ato de não se sentir “diminuído se encontra dificuldades, às vezes grandes, para penetrar na significação mais profunda do texto” (FREIRE, 1981, p.10). Admitindo que o que está veiculado no texto nem sempre é passível de uma resposta imediata, e que exige novos aprofundamentos para dar conta do conteúdo posto, a compreensão não é algo dado a partir da superficialidade, mas exige inferências, curiosidades, especulação, que exige paciência e trabalho.

Nesse percurso, cabe compreender que a Pesquisa Documental – Análise do Conteúdo que se proponha a fazer dos documentos, não irá se dar de maneira corriqueira e simples, mas que exige práticas, leituras, inferências, sondagens sobre significações, sentidos, criação, compreensão da conjuntura social, política e econômica do documento. Além disso, é necessário continuamente a construção de campos teóricos, que sempre estão ligados as práticas, as relações dialógicas com as realidades, a compreensão dos contextos, dos vestígios históricos, sociais, políticos e culturais, exige paciência e humildade, e sobretudo, uma perspectiva crítica diante a contradições, colonialidade e opressões que podem estar envolvendo esse documento. Desta forma, a Pesquisa documental “não é um ato de consumir ideias, mas de criá-las e recriá-las” (FREIRE, 1981, p.10).

1.3. Licenciaturas Pesquisadas

Existem 42 cursos de LEdoCs no Brasil (MOLINA, 2015). Nesse trabalho optamos por realizar o estudo apenas com Licenciaturas em Educação do Campo com Habilitação exclusiva e Ciências da Natureza (CN), e compreender assim suas particularidades de institucionalização a partir do Projeto Político-Pedagógico – PPP. Priorizamos pela área de conhecimento de Ciências da Natureza pelo fato dessa área de habitação ser a mesma da LEdoC institucionalizada na UFG – Regional Catalão, Instituição de Ensino Superior essa que sedia o Programa de Pós-graduação em Educação no qual realiza-se a presente pesquisa. Assim, ao debruçar sobre esse objeto busca-se a contribuição e a legitimidade perante nosso compromisso social e político na produção de estudos que serão úteis à nossa sociedade e universidade local e para a LEdoC que se constrói aqui. Além disso, luta-se para o fortalecimento dessa Licenciatura em todo território nacional.

No processo foi identificado que dos 42 cursos, 18 possuem habilitação exclusiva⁴ em Ciências da Natureza, figura 01. Nota-se que todos esses cursos surgiram pela chamada pública do ano de 2012 (Edital – 2012 – PRO-CAMPO) de seleção das Instituições de Ensino Superior para desenvolver a Licenciatura, indicando assim que nenhum dos cursos selecionados foram cursos pilotos.

⁴ Exclusiva em CN, pois excluímos aquelas que tinham a habilitação em CN e Matemática ou CN e Agrária.

Figura 01- Licenciaturas em Educação do Campo com Habilitação exclusiva em Ciências da Natureza do Brasil.



Fonte: Figura construída pelo autor.

Dos 18 (100%) cursos foram analisados dois cursos do Centro Oeste. Os critérios de inclusão e exclusão para seleção das duas (02) Licenciaturas foram: serem cursos do Centro Oeste: ficaram três. Disponibilizar os PPPs de forma virtual nos sites oficiais das Universidades: restaram os dois analisados da Universidade Federal de Goiás/ Regional Catalão e Universidade Federal de Grandes Dourados. As duas licenciaturas selecionadas estão representadas no Quadro 02.

localiza-se na divisa com Minas Gerais e a 248 km de Goiânia, 305 km de Brasília, 657 km de São Paulo e 1.069 km do Rio de Janeiro (IBGE, 2016).

Sua localização faz com que a cidade tenha vantagens econômicas, além de ser o polo regional referência para as cidades ao redor. Esses fatos devem-se a historicidade da cidade, que tem como marca a construção da Estrada de ferro (com sua inauguração em 1912), que coloca Catalão e o Sudeste Goiano como ponto efervescente de investimentos do capital, potencializando a produção agrícola e industrial (MENDONÇA, 2004). De acordo com Pedrosa (2001), há um surto de desenvolvimento na cidade, tendo como consequência a criação do Colégio Mãe de Deus e a instalação da Usina Hidroelétrica de Ribeirão Pirapitinga; em 1936 já existiam 80 firmas comerciais e indústrias na cidade. Ademais, outros fatores contribuíram ao longo da história para o crescimento econômico da cidade, como

[...] a construção de Goiânia (1937) e de Brasília (1960); a implantação da rodovia BR/050, que liga a cidade a Brasília e aos grandes centros de São Paulo e Minas Gerais; a GO/330 que liga Catalão a Goiânia, a exploração de minérios a partir da década de 1970; a modernização [conservadora] da agricultura a partir da década de 1980; e as montadoras de automóveis e máquinas agrícolas nos últimos anos (OLIVEIRA, *et al.*, 2005, p. 10801).

Percebe-se que há uma modernização capitalista do Sudeste Goiano, especificamente em Catalão, sendo o sinônimo da tomada do território Catalano pelo capital nacional e internacional. Nessa dinâmica a expansão da mineração, a partir de 1970, tem grande impacto estrutural na cidade, marcando um período de profunda migração da população do campo para a cidade. Além disso, há a fixação das atividades industriais e comerciais, acarretando um profundo processo de urbanização e migração intraregional. Sendo consequência do modelo de política econômica do Regime Militar subordinado ao capital internacio-

nal, que priorizava “um grande crescimento econômico, e não o atendimento das necessidades básicas da maioria da população, nem tampouco da melhoria de seu padrão de vida” (LIMA, 2010, p.01).

A situação atual toma novas formas, porém, a hegemonia do capital – via neoliberalismo – continua em centralidade, potencializando o agronegócio e a industrialização conservadora. Há a instalação de indústrias multinacionais, que não possuem vínculos com a sociedade local – a não ser pelo uso da mão de obra barata, marcando o lugar do Brasil e do Goiás na divisão internacional do trabalho, tendo a mineração como centro, na exploração de minérios (fosfato, nióbio), que ocorre desde 1970 (GONÇALVES; MENDONÇA, 2015; MENDONÇA, 2004).

Nesse processo, a população do campo de Catalão é fortemente tensionada pelas diversas faces do avanço do capital, fundante no processo de desterritorização desses sujeitos, explicando a migração campo-cidade, via a expansão das mineradoras, a modernização conservadora da agricultura, que secundariza a agricultura familiar, tendo apoio direto do Estado (MENDONÇA, 2004).

A expropriação e o empobrecimento dos camponeses, a precarização das relações sociais de trabalho, a depredação ecológica e a desterritorização dos trabalhadores da terra são resultados da história opção feita pelo capital, que, patrocinado pelo Estado, obteve todas as condições para sua ampliação e reprodução nas áreas do cerrado (MENDONÇA, 2004, p.36).

Gonçalves e Mendonça (2015) vem sinalizando o aumento da exploração de jazidas minerais em Goiás, onde a exploração específica de Catalão é de fosfato e nióbio (com atuação de empresas nacionais e internacionais como Yamana Gold, Anglo Gold Ashanti, Anglo American, Vale, Votorantim), compreendendo os impactos desses processos nas comunidades camponesas. Os autores sinalizam que essas práticas, exploração do subsolo sob a ofensiva

do campo, têm como consequência o “esgotamento da água, poluição do ar, sonora e visual e conflitos fundiários ameaçam as condições de reprodução coletiva da existência e do trabalho dos camponeses em Catalão/Ouvidor – GO” (GONÇALVES; MENDONÇA, 2015, p.135). Assim, há a privatização dos recursos naturais via o agrohidro-genócio, impactando em comunidades como Coqueiros e Macaúba, localizadas no município de Catalão, ameaçando a existência dessas comunidades camponesas. Em pesquisa dos autores supracitados, um dos moradores dessas comunidades relata: *“Viver aqui pra nós ficou difícil com a mineração ampliando cada vez mais pra perto. Vai comprando terra, querendo tirar o povo, acabando com as águas. Está tudo mudado”* (GONÇALVES; MENDONÇA, 2015, p.140, grifos dos autores).

Porém, é importante pontuar que esse processo não ocorre sem resistência, sendo um território em disputa, em âmbito nacional com a criação do Comitê Nacional em Defesa dos Territórios frente a Mineração, ações da Campanha Justiça nos Trilhos no Pará e Maranhão, criação do MAM – Movimento Nacional pela Soberania Popular frente à Mineração, além da mobilização dos demais movimentos (Movimento dos Trabalhadores Sem Terra – MST, Movimento Camponês Popular – MCP e Movimento dos Atingidos por Barragens – MAB). Em Catalão, a pauta da mineração vem sendo colocada em discussão pelo MCP, Comissão Pastoral da Terra – CPT, Associação dos Geógrafos Brasileiros – AGB, intervenções junto a Secretaria Municipal de Meio Ambiente de Catalão – SEMMAC, produção de estudos de doutorado e mestrado sobre as problemáticas que envolvem essas práticas (GONÇALVES; MENDONÇA, 2015).

Desta maneira, esse é o contexto territorial catalano que envolve os tensionamentos das comunidades camponesas, e é onde a UFG/ Regional Catalão se localiza. A UFG/ Regional Catalão existe desde 1983, período que se

consolida com campus avançado da UFG, com o objetivo de colocar a UFG efetivamente no processo de desenvolvimento cultural, social e econômico local, regional e nacional. Essa Regional integrou a Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), aumentando o número de cursos e matrículas na regional, de 2006 a 2011 passou de sete para 21 cursos. Atualmente existem 26 cursos, duas graduações à distância, 10 cursos de mestrado e um doutorado, 3.200 (três mil e duzentos) alunos regularmente matriculados, 300 professores, 84 técnicos administrativos em educação e os funcionários terceirizados (que o site não coloca o número) (UFG, 2017; SILVA, 2013).

- *Dourados - MS*

Mapa 02: Dourados - MS



Dourados, Mato Grosso do Sul

Fonte: Google Maps < <https://www.google.com.br/maps/@-18.1508582,-47.9267677,15z?hl=pt-BR>>.

A Universidade Federal de Grande Dourados (UFGD) localiza-se em Dourados – MS. Leva o nome Grande Dourados, pois cobre as várias regiões como Dourados,

Rio Brillhante, Itaporã, Caarapó, Glória de Dourados, Jateí, Fátima do Sul, Deodápolis, Douradina, Vicentina, Juti e Nova Alvorada do Sul, inseridos na região denominada Grande Dourados. Dourados – MS tem população estimada de 218.069 pessoas para 2017, fica em média de 230 km de distância da capital Campo Grande (IBGE, 2017).

A história de Dourados é marcada pela expulsão e genocídio da população do campo, especificamente a população indígena, desde o século XIX (IBGE, 2017). Dourados, antes da colonização, foi habitado pelas tribos Guaraní e Kaiwa, onde até os dias de hoje resistem em seus territórios, se colocando como um dos municípios com maior população indígena no Brasil. O processo de colonização de Dourados tem como destaque a criação da Colônia Agrícola Nacional de Dourados (CAND), criada em 1943 (Decreto Lei nº 5.941, de 28 de outubro de 1943), com o objetivo de povoar por não-indígenas esse território, dentro do processo de embranquecimento nacional e subalternização dos sujeitos indígenas, buscando a homogeneização da nação e a industrialização – ofensiva capitalista. “A proposta prevê um número ilimitado de colônias, pontos avançados de penetração impulsionando a ‘marcha para o oeste’, capaz de, a partir de sua rápida expansão, promover o ‘desenvolvimento’ das regiões ‘desabitadas e improdutivas’” (VIETTA, 2007, p.97), que na verdade estava sendo ocupada como espaço de vida pelas comunidades indígenas. Nessa dinâmica, as famílias colonizadoras eram beneficiadas com títulos das terras, e “muitas comunidades [indígenas] foram expulsas de suas terras tradicionais, provocando um trauma em suas histórias, sempre lembrado nas narrativas de seus líderes atuais” (PEREIRA, 2014, p.03). Assim, se consolida um movimento de crescimento econômico do município, marcado pela expansão capitalista via agronegócio, que se constitui em todo Mato Grosso do Sul, engendrado pela modernização da agricultura, fortalecimento da racionalidade

dade capitalista, signos do moderno e os demais processos sociais, de privatização da terra que produz classes sociais com interesses antagônicos (classe camponesa x proprietários de terras/latifundiários), e assim há a apropriação da terra pelo capital financeiro, industrial e comercial (MIZUSAKI, 2005).

Dentro dessa dinâmica capitalista, as populações indígenas e camponesas do Mato Grosso do Sul (MS) sofrem com o processo de desterritorialização. Sem as condições possíveis de reprodução social, há um processo de desumanização, os colocando em situação de vulnerabilidade social, tendo consequência, por exemplo, a desnutrição das crianças indígenas, pauta que tem ganhado visibilidade, marcando a forma que a terra e o alimento vêm sendo tratado como mercadoria e inviabilizando a produção de vida indígena (MIZUSAKI, 2005). Desta forma, o MS (como grande parte do território nacional) se encontra sob domínio sócio-político até os dias atuais, onde seus processos históricos de colonização/exploração e expropriação capitalista “deu origem a um território monopolizado pela classe dos proprietários de terra, marcado pela concentração fundiária e pela violência desferida àqueles que lutam contra o *status quo*” (SILVA, 2014, p.30). Sendo assim, também há resistência nesse processo, pelos movimentos e organizações, como o MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), FETAGRI (Federação dos Trabalhadores Rurais na Agricultura de Mato Grosso do Sul), DETR/CUT-MS (Departamento Estadual dos Trabalhadores Rurais da Central Única dos Trabalhadores do Mato Grosso do Sul) e as comunidades indígenas que lutam pelo seu direito a terra.

Dessa forma, a UFGD se coloca nesse contexto. A Universidade surgiu a partir do desmembramento do Centro Universitário de Dourados (antes Centro Pedagógico de Dourados – CPD fundando em 1971), campus da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS.

Com o REUNI, em 2005, há a consolidação e emancipação da UFGD, sob tutela da Universidade Federal de Goiás, com avanços nos investimentos de pessoal, infraestrutura, criação de novos programas de graduação e pós-graduação. Ademais, a partir de uma política de inclusão a universidade passa a oferecer vagas para assentados rurais e comunidades indígenas. Oferece mais de 35 cursos de graduação, mais de 20 de mestrado e nove de doutorado (UFGD, 2017).

CAPÍTULO 2

MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL

Esse capítulo discorre sobre os processos históricos que deram vida a Licenciatura em Educação do Campo, buscando trazer os principais marcos desse percurso e problematizar questões que rodeiam e tensionam o Movimento de Educação do Campo, enquanto movimento que vem ganhando força no cenário nacional.

Desta maneira, aqui há uma explanação sobre Questão Agrária, Movimentos Sociais do Campo, Movimento de Educação do Campo, dicotomias entre Educação do Campo e Educação Rural, formação de Educadores do Campo e por fim a constituição da Licenciatura em Educação do Campo.

2.1. Breve reflexão acerca da Questão Agrária e Movimentos Sociais do Campo

A Questão Agrária está presente há séculos na constituição da sociedade, e pode ser percebida nas mídias, nos livros, nas ocupações, nos acampamentos, nos latifúndios. Sua complexidade reside principalmente na conflituabilidade, tende por vezes desanimar os autores em tentar desvendá-la dentro de sua vasta trama de contradições. Contradições que nascem do capitalismo, que concentra a riqueza sócio-econômica nas mãos de uma minoria e afirma superioridade material da classe dominante sobre a classe dominada. Esse processo gera a expansão da miséria e inferiorização, ou seja, desenvolve-se grande desigualdade social, que são cada vez mais legitimadas por ações econômicas e políticas que estruturam o Estado brasileiro (FERNANDES, 2008a). A partir da metade da década de 1950, a terra se potencializa (processo que se in-

tensifica nessa década, mas que ocorre muitos anos antes com a Lei de Terras de 1850) como mercadoria que pode ser comercializada e privatizada, ação legitimada por movimentos legais e intensificada no processo de modernização e industrialização do campo, como a Revolução Verde, na década de 1960.

[...] a Revolução Verde que implica a utilização de todo um aparato industrial, financeiro, científico, tecnológico, educacional, agroindustrial e comercial por meio de ações do Estado e do capital privado, configurando um poderoso sistema e um bloco de poder burguês que invade amplos territórios camponeses, impondo-lhes a modernização conservadora e a condição de subalternidade, seja como “produtores menores” de alimentos e de determinadas matérias-primas, seja como trabalhadores semi-assalariados ou assalariados em processos produtivos agrícolas e agroindustriais (TARDIN, 2012, p.184)

De acordo com Silva (1981), esses movimentos de rápida industrialização na década de 1960, agravaram as desigualdades sociais, com a expansão da miséria, potencializando a já grave e histórica questão agrária. Para o autor, isso ocorreu em decorrência ao crescimento da presença do capitalismo monopolista no campo, que dá lugar para as grandes empresas o invadirem, objetivando a produção agropecuária, com base em relações de expropriação e exploração da mão de obra do campo, levando a uma concentração fundiária nas mãos do capital.

Nota-se então que a questão agrária possui estreita relação com a expansão do capital no campo

[...] que provoca o desenvolvimento desigual, por meio da concentração de poder expresso em diferentes formas, por exemplo: propriedade da terra, dinheiro e tecnologia. Esta lógica produz a concentração de poder criando o poder de concentrar, reproduzindo-se infinitamente. A reprodução infundável é da natureza do modo capitalista de produção, portanto, para garantir sua existência, o capital necessita se territorializar sem limites. Para a sua territorialização, o capital precisa destruir outros territórios, como, por exem-

plo, os territórios camponeses e indígenas (FERNANDES, 2008b, p. 43/44).

Fernandes (2005) resume essa relação de contradição, apontando que ela é produzida na diferenciação econômica entre o campesinato e a lógica capitalista de “sujeição da renda da terra ao capital” (MARTINS, 1981, p. 175 apud FERNANDES, 2005), como fonte de exploração para atingir grandes acumulações de lucro e terras.

[...] o desenvolvimento do capitalismo, em particular no campo, é um caminho sempre cheio de contradições, e não havia de ser diferente no caso brasileiro. Pelo contrário, as contradições aqui foram acentuadas tanto pelo caráter extremamente desigual do desenvolvimento das várias regiões do país, como pela presença marcante do Estado nesse processo (SILVA, 1981, p. 17).

Nesse contexto, ocorrem dois movimentos: de sujeição e resistência a colonialidade/capitalismo. Tendo fortes impactos negativos na estrutura camponesa brasileira, com a destruição e inviabilização dos modos de produção e vida desses sujeitos. Há então uma recriação da Agricultura Familiar para a existência do campesinato, há a transformação de alguns sujeitos camponeses em capitalistas pela acumulação e compra de terra, e há a *resistência e reconfiguração dos movimentos sociais do campo*, (FERNANDES, 2005) que engendram uma luta decolonial. Assim, grande parte do campesinato se reorganiza de acordo com as modificações socioeconômicas, culturais e epistêmicas, na tentativa de se reestruturarem dentro das tensões capitalistas. Fernandes (2008b, p.40) aponta que

Temos dois campos, porque os territórios do campesinato e os territórios do agronegócio são organizados de formas distintas, a partir de diferentes relações sociais. Um exemplo importante é que enquanto o agronegócio organiza seu território para produção de mercadorias, o grupo de camponeses organiza seu território, primeiro, para sua existência, precisando desenvolver todas as dimensões da vida.

Os Movimentos Sociais do Campo se mobilizam, com a intensificação dos conflitos sociais pela terra. As contradições e impactos negativos do modelo hegemônico social que ameaçam sua existência no campo brasileiro, produzem suas movimentações. Com a intenção de através de ações coletivas, reivindicarem suas demandas, como a reforma agrária, a educação do campo e o acesso as diversas políticas sociais que reconheçam a existência do campesinato, seus modos de vida, cultura, lutas e resistências e historicidade (GOHN, 2000).

Movimentos sociais são ações coletivas de caráter sociopolítico, construídas por atores sociais pertencentes a diferentes classes e camadas sociais. Eles politizam suas demandas e criam um campo político de força social na sociedade civil. Suas ações estruturam-se a partir de repertórios criados sobre temas e problemas em situações de conflitos, litígios e disputas. As ações desenvolvem um processo social e político-cultural que cria uma identidade coletiva ao movimento, a partir de interesses em comum. Esta identidade decorre da força do princípio da solidariedade e é construída a partir da base referencial de valores culturais e políticos compartilhados pelo grupo (GOHN, 2000, p. 13).

Dentro dessa definição os Movimentos Sociais dos trabalhadores do campo, constituídos em sua diversidade de povos das florestas, ribeirinhos, pescadores artesanais, catadores de caranguejos, castanheiros, quebradeiras de coco-babaçu, quilombolas, povos indígenas, os serranos, os caboclos, os assentamentos de reforma agrária, os atingidos por barragem e pescadores, e demais sujeitos que vivem e produzem do/no campo (WELCH *et al.*, 2009), tem lançado mão de uma infinidade de movimentos sociopolíticos e culturais, reiterando suas necessidades sociais perante a sociedade civil e ao Estado brasileiro, partindo de suas múltiplas identidades (Sem Terra, Quilombola, Indígena) com interesses comuns, tendo como foco a democratização da terra (que inicialmente se coloca como a principal objeto de luta e mobilização) e do conhecimento,

tomando fundamentos em sua historicidade e sua realidade concreta, partindo

[...] ativamente das disputas relacionadas à conquista da terra, dos territórios pesqueiros e da floresta, ao fortalecimento da produção de base familiar e à garantia do direito à vida com dignidade; constituindo-se enquanto sujeitos coletivos de direito e de produção de novas referências de sociabilidade, em que se inclui o direito à educação (HAGE, 2014, p.134).

Esses movimentos vêm historicamente traçando um percurso de luta e resistência contra movimentos de expropriação, exploração e expulsão compulsória dos territórios do campo, lutando pelo direito a terra e vida digna (HAGE, 2014). De acordo com Fernandes (1998) esse processo é histórico, em seu texto denominado “Brasil: 500 anos de luta pela terra” indica que a luta pela terra se deu em dois percursos, para estar nela e permanecer nela, resistindo aos movimentos de expropriação. O autor demonstra que as lutas nunca tiveram fim, que percorrem desde as lutas messiânicas até as Ligas Camponesas e Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, desde as capitânicas hereditárias ao latifúndio moderno – Agronegócio. Essa luta se intensificou no século XX tomando novas proporções e se articulando sob novas estratégias, pelo fato das mudanças no modelo socioeconômico capitalista, e vem se fortalecendo e ganhando o cenário nas políticas públicas no século XXI.

[...] desde a chegada do colonizador português, começaram as lutas contra o cativo, contra a exploração e consequentemente contra o cativo da terra, contra a expulsão, que marcam as lutas dos trabalhadores. Das lutas dos povos indígenas, dos escravos e dos trabalhadores livres e, desde o final do século passado, dos imigrantes, desenvolveram-se as lutas camponesas pela terra. Lutas e guerras sem fim contra a expropriação produzida continuamente no desenvolvimento do capitalismo (FERNANDES, 1998, p.01).

Fernandes (1998) abre uma questão importante para se compreender os movimentos de luta e resistência dos camponeses, principalmente na segunda metade do século XIX e permanecendo nos séculos XX e XXI, que são as mudanças na estrutura socioeconômica capitalistas, e por consequência coloca a acumulação capitalista em detrimento das necessidades sociais, o que acaba gerando diversas contradições no Estado brasileiro. Ademais, compreendem-se os Movimentos Sociais do Campo como representantes “de resistência contra a expansão do capitalismo” (FERNANDES, 2010, p. 01), os caracterizando como agentes da luta de classe, que são tensionados pelas relações contraditórias entre trabalho e capital.

É importante destacar aqui que os movimentos sociais podem ser tanto conservadores quanto progressistas (GOHN, 2008), sendo os movimentos de luta do campo descritos até aqui encaixados na segunda opção. Pelo fato de serem movimentos que se caracterizam por serem compostos por sujeitos críticos e políticos que objetivam transformar realidades instituídas, de caráter ideológico e estrutural, e assim desconstruir relações sociais com base na exploração do trabalho do sujeito do campo e expropriação da terra (RIBEIRO, 2012a). Além disso, de acordo com Gohn (2008), pode-se ainda caracterizar esses movimentos como identitários e de luta por melhores condições de existência: identitários pelo motivo se configurarem como lutas por “direitos sociais, econômicos, políticos, e [...] culturais” (, p. 439/440) de populações historicamente marginalizadas das políticas sociais; e de *luta por melhores condições de existência* pelo fato de atuarem intensamente por “condições de vida e de trabalho, [...] que demandam acesso e condições para terra, moradia, alimentação, educação, saúde, transportes, lazer, emprego, salário, etc” (*Ibidem*, p. 440).

Dentro desse contexto de conflitos e disputas pautados em dois projetos societários de desenvolvimento do

campo, uma com base na agropecuária capitalista e nas relações de colonialidade (agronegócio) e outro voltado para a classe trabalhadora do campo, na Reforma Agrária e Agricultura camponesa, nas enunciações decoloniais do campo. Fernandes (2008a, p.74) afirma que “no centro dessas conflitualidades há a disputa territorial que se manifesta no controle do processo de criação e destruição do campesinato”, assim, afirma-se que o campo brasileiro vivencia esse processo a décadas, que vem se intensificando, pois há um avanço da lógica capitalista (fundadas no lucro, no latifúndio, na expropriação da terra, na exploração do homem e mulher do campo, degradação da natureza), mas também há intensificação de movimentos sociais do campo de resistência, que a partir da década de 1980 se instrumentalizam politicamente em defesa de um projeto para o campo voltados para o trabalhadores, suas lutas e cultura (agricultura familiar, relação de conservação com a natureza, direito a terra e a políticas sociais para uma vida digna) (LIMA, 2014).

Destacamos nesse trajeto os Movimentos Sociais do Campo, por historicamente esses serem os articulares das ações de resistência e enfrentamento das opressões do campo. Desta maneira, o protagonismo desse movimento é central na constituição dos avanços conquistados pelos povos do campo, esses Movimentos vêm tensionando o Estado neoliberal/neocolonial pela ampliação dos direitos dos povos, *enfrentamento da violência neocolonial/neoliberal*. Como já sinalizamos nos percursos metodológicos, os Movimentos Sociais do Campo são imprescindíveis para a resistência a colonialidade e ao capitalismo, e busca por alternativas culturais, epistêmicas e socioeconômicas para se pensar o campo e a sociedade brasileira.

Um dos Movimentos Sociais do Campo que realiza diversas ações no campo é o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), que surgiu efetivamente em 1984, no I Encontro Nacional de Trabalhadores Sem Terra (ocorri-

do de 21 a 24 de janeiro de 1984, em Cascavel - Paraná). Ao longo dos anos o movimento foi se expandido em diversos estados brasileiros, construindo sua história de resistência pelo objetivo de “lutar pela terra, pela Reforma Agrária e pela construção de uma sociedade mais justa, sem explorados nem exploradores” (CALDART, 2003a, p. 51). O MST se configura como o movimento que intensifica o processo de criação de assentamentos desde a década de 1990, resistindo ao movimento das transnacionais – modelo agroexportador, com base no agronegócio, que podem ser considerados os latifúndios modernos (FERNANDES, 2008).

2.2. Movimento de Educação do Campo

As mobilizações dos Movimentos Sociais, especificamente do MST, são os pontos de partida para o surgimento do *Movimento de Educação do Campo*. A partir da ofensiva e tensionamento do capitalismo, via agronegócio/latifúndios, sobre a existência dos sujeitos do campo, impedindo o desenvolvimento do campesinato e se suas bases de produção econômica, cultural e epistêmica, esse movimento procura superar as mazelas decorrentes da invasão capitalista/colonial, propondo projetos político-pedagógicos a favor do campo brasileiro, com base nas necessidades sociais dos trabalhadores e trabalhadoras do campo (LIMA, 2014).

Como já discutimos, a Questão Agrária se dá em dois movimentos relacionados: a inclusão do campo como “lugar de atraso” e a tomada do modelo de produção capitalistas/colonialistas, processo esses legitimados pelas ações políticas, desta forma, dentro das colonialidades. Os aparelhos ideológicos do Estado (ALTHUSSER, 1970), como a escola, agiram sobre a falsa noção do campo como “lugar de atraso”, replicando essa ideologia em suas ações, assim, essas relações sociais se formam a partir dessas con-

cepções, que apontam o urbano como único lugar de progresso. Essa ideia se incorpora na existência dos sujeitos do campo, com a finalidade de desconstruir seus modos de vida, desenraizá-lo de sua epistemologia, cultura e história, para que esses não resistam ao modelo de produção capitalista.

Desta maneira, com a “inculcação” ideológica dominante, os sujeitos do campo não se empoderam sobre seus valores, levando ao êxodo rural e diminuindo a resistência ao modelo econômico capitalista. Podemos colocar aqui como uma *expulsão ideológica dos seus territórios* (a partir da ideia de inferioridade rural), que está estreitamente atrelada com a *expulsão territorial pelos latifundiários* (na tomada dos territórios, e que é legitimada pelo Estado, que se ausenta das responsabilidades sociais junto aos esses sujeitos do campo) (CALAZANS; CASTRO; SILVA, 1981). Sem ideologias fortalecidas sobre suas identidades, cultura e epistemologias, e com a invasão do agronegócio, as únicas opções se restringem ao êxodo rural, que leva ao trabalho assalariado urbano ou o trabalho assalariado no agronegócio, ou seja, explorados pela lógica da infraestrutura (relações econômicas produção capitalistas).

Desta forma, a partir da dinâmica conflituosa, com base na historicidade das questões do campo ressurgem os Movimentos Sociais do Campo, especificamente no final do século XX (com a redemocratização do país), e com eles o *Movimento de Educação do Campo*. Esses desenvolvem em um movimento para educação contrário à lógica do agronegócio/colonial/neoliberal (educação que (re) produz relações dicotômicas entre campo – cidade) e volta para os trabalhadores do campo, pois os dois modelos de desenvolvimento do campo se contradizem. O desenvolvimento do agronegócio é homogêneo, composto pela monocultura da produção e dos saberes, expresso na mercadoria, sua estrutura tem como alicerces as relações de produção marcadas pela exploração e expropriação. Já no

desenvolvimento do campo, na perspectiva do trabalhador camponês, essas relações possuem bases distintas, se caracterizando por um território heterogêneo, ocupado por pessoas, homens, mulheres, crianças, culturas, produção de mercadorias, território vivo.

“Portanto, a educação possui sentidos completamente distintos para o agronegócio e para os camponeses” (FERNANDES, 2005, p.41). De acordo com Fernandes (2005) os projetos em jogo para o desenvolvimento do campo e da sociedade brasileira estão entre duas perspectivas: *o paradigma da questão agrária e o paradigma do capitalismo agrário*. A diferença entre esses dois paradigmas é sua visão em relação ao capitalismo, para *o paradigma da questão agrária*, a questão agrária é inerente à estrutura capitalista, onde os tensionamentos e problemas agrários só serão capazes de serem resolvidos com a superação desse modelo societário, que produz a sujeição, expropriação e expulsão dos camponeses dos seus territórios de vida pelo capital. Já *o paradigma do capitalismo agrário* defende que a questão agrária não existe, pois, as problemáticas desenvolvidas no capitalismo são resolvidas pelo próprio capital, sendo as políticas públicas a solução para os problemas a serem desenvolvidas com o capital. Compreendendo que a *Educação do Campo* é indissociável à reflexão sobre os modelos e projetos de desenvolvimento nacional, e, do campo (FERNANDES; MOLINA, 2004, p.40).

Fernandes (2006) pontua que a Educação do Campo está contida no paradigma da questão agrária, voltada para o campo camponês, na busca material e imaterial dos Movimentos Sociais pela autonomia territorial, onde o desenvolvimento do campo é pauta essencial para a educação, protagonizado pelos modos de vida camponesa, a agricultura camponesa familiar, sendo crítica na compressão de território e suas contradições. Sendo a Educação Rural associada ao paradigma do capitalismo agrário, ao campo do agronegócio, onde os camponeses são subalter-

nizados ao interesse do capital, onde o desenvolvimento do campo é apenas um tema a ser estudado, sendo a Educação pensada sob a égide do modelo hegemônico/ capitalista do agronegócio.

Nesse sentido a Educação do Campo advoga, por sua origem e princípios, pelo desenvolvimento do campo na perspectiva do camponês, por um desenvolvimento que não destrua seus modos de vida. Tendo em vista que a Educação é um ponto fundamental a constituição do desenvolvimento territorial, e a Educação do Campo surge para superar a lógica urbano-centrada de educação rural, que teve por finalidade alienar o campesinato a partir de processos educacionais que os subordinavam a lógica de produção capitalista, inviabilizando e deslegitimando seus modos de vida.

Pode-se definir que esse movimento se consolida na valorização dos modos de produção como em seus modos de vida, epistemologias pautadas nas relações de proteção e conservação da natureza, na agrobiodiversidade, no trabalho familiar, na coletividade, na solidariedade, na cultura, na valorização das lutas pela terra, no respeito aos modos de viver, falar, se constituir, se relacionar, dos sujeitos que formam o campo, ou seja, na reprodução social de todos os trabalhadores do campo (TARDIN, 2012). Indo contra os princípios de fazer agricultura do capitalismo, que tem como objetivo o lucro, a utilização de mão de obra assalariada, a monocultura, a concentração de terra, o uso de tecnologias e insumos (agrotóxicos), objetivando a maior lucratividade possível, que acaba tendo efeitos nocivos para o campesinato, gerando desigualdade, expulsão da terra, exploração da força de trabalho e degradação ambiental (STEDILE, 2012). A partir dessas tensões surgem diversos Movimentos Sociais do Campo, e com eles os movimentos pela consolidação da Educação do Campo.

Constata-se então, que os protagonistas do Movimento de Educação do Campo são os povos do campo,

agindo a partir de movimentos sociais organizados, atuando em prol de políticas educacionais voltadas para os interesses da classe camponesa historicamente marginalizada. A Educação do Campo pode ser definida como um fenômeno sócio-político cultural brasileiro (CALDART, 2012a), que surge a partir das demandas dos movimentos sociais do campo, que se constitui, principalmente, pelos trabalhadores do campo, que em meio de contradições e tensões geradas pelo modelo socioeconômico capitalista no meio rural, historicamente vem resistindo e lutando por direitos sociais, inclusive o direito a uma educação transformadora e emancipadora para todos os sujeitos que compõem o campesinato brasileiro.

No MST, surgem as pautas da Educação, o que acaba os consolidando como movimentos sociais *populares*, voltados para projetos sociais, e também educativos, objetivando superar movimentos de exclusão, que tendem colocar ações sociais e educacionais para subordinar o campo à lógica urbano-centrada e de produção agro capitalista. É importante destacar que essa luta pela terra, e pelos direitos sociais dos sujeitos do campo, entre eles por Educação, envolve múltiplos movimentos sociais, como a Via Campesina, os Sindicatos de Trabalhadores Rurais, a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), o Movimento dos Atingidos por Barragens, os Movimentos Quilombolas e Indígenas, entre outros, que se caracterizam por diversas particularidades e se organizam de formas distintas, porém, objetivam a mesma finalidade: resistir à invasão de movimentos capitalistas que descaracterizam os modos de vida do campo (RIBEIRO, 2012a). Optou-se aqui por centralizar no MST, tendo em vista a importância deste para a consolidação da Educação do Campo, porém não se pode deixar de evidenciar que vários outros movimentos do campo são e foram fundamentais para a constatação desse projeto educacional contra-hegemônicos.

Evidencia-se, assim, o MST como movimento fundamental para a luta por educação das populações do campo. Porém, esse processo se deu depois de algumas discussões, pois as ações iniciais do movimento centralizavam exclusivamente na luta pela Reforma Agrária, a luta por escolas era secundária. Todavia o MST iniciou a tomada de consciência da Educação como aspecto essencial para a consolidação do movimento e para formar atores sociais do campo autônomos e críticos, com base em conhecimentos sólidos para atuarem na luta pela terra, constituindo uma nova perspectiva de projeto de campo. Nesse percurso, o MST entrou no processo de ocupação da escola, em três perspectivas: inicialmente na década de 1980, as famílias iniciaram movimentos pelo direito à escola, mas uma escola que contemplasse questões sociais e históricas dessa população, e que realmente tivesse poder emancipador e transformador; em seguida o MST começou colocar a escola na organização e articulação das ações do movimento, propondo formas pedagógicas específicas para escolas inseridas nas comunidades rurais, e pensando na formação dos educadores para trabalharem dentro dessa lógica, o que se intensificou com a criação do Setor de Educação, em 1987; por fim, a escola começou a se inserir na dinâmica, cotidiano e preocupações do movimento. Então, assim se instituiu de forma marcada a necessidade da escola e educação, como princípio político fundamental para a luta pela Reforma Agrária e a formação dos sujeitos que ali lutam e se constituem.

A partir daí, o movimento consolidou a consciência de que “não há como implementar um projeto popular de desenvolvimento do campo sem um projeto de educação, e sem expandir radicalmente a escolarização para todos os povos do campo” (CALDART, 2003b, p. 64). Além disso, Lima e Silva (2015) afirmam que a expulsão e devastação do campesinato brasileiro, com o êxodo rural, também se davam pela ausência de políticas públicas (de saúde,

educação, trabalho), para tornar a vida no campo possível. Assim, além de serem tensionados pelo projeto político-latifundiário moderno (agronegócio), o Estado também não olhava para esses sujeitos, pelo contrário, compactuou com os processos voltados para o capitalismo, sem se importar com seus impactos negativos (LIMA, 2014).

Assim sendo, nota-se como o MST iniciou o Movimento de Educação do Campo, reconhecendo esse movimento como fruto da mobilização dos movimentos sociais do campo, sendo o mais latente no seu surgimento justamente o MST, por isso destacamos seu papel aqui. Essas movimentações pela educação se deram voltadas para as comunidades do campo, associadas às lutas dos Sem Terra pelos direitos de escolas públicas de qualidade em seus territórios, principalmente nas áreas da reforma agrária, nos assentamentos, e assim para superarem a educação urbano-centrada e o capitalismo. Intensificando a resistência para não perderem suas escolas, suas experiências de educação, seus territórios, e principalmente suas identidades, constituídas a partir de modos de vidas estreitamente atrelados a cultura e o modo de produção do campo (CALDART, 2008; HAGE, 2014).

A Educação do Campo nasceu tomando/precisando tomar posição no confronto de projetos de campo: contra a lógica do campo como lugar de negócio, que expulsa as famílias, que não precisa de educação nem de escolas porque precisa cada vez menos de gente, a afirmação da lógica da produção para a sustentação da vida em suas diferentes dimensões, necessidades, formas. E ao nascer lutando por direitos coletivos que dizem respeito à esfera do público, nasceu afirmando que não se trata de qualquer política pública: o debate é de forma, conteúdo e sujeitos envolvidos (CALDART, 2008, p. 71/72).

A luta pela Educação do Campo se inicia no MST, em meados da década de 1980. Esse processo vai se fortalecendo, principalmente na década de 1990, período onde acontecem fóruns e conferências para se discutir e cons-

truir novos saberes, pensar em projetos político-pedagógicos e políticas públicas focadas na Educação do Campo, tendo como centralidade as pessoas do campo, com sua participação efetiva em todas essas elaborações (OLIVEIRA; CAMPOS, 2012). Esses avanços aconteceram, principalmente, por dois fatores:

1. *Maior intensificação dos movimentos com o fim da ditadura militar*: na década de 1970, há uma grande expansão da agroindústria e monocultivo no campo brasileiro, juntamente com um processo de praticamente o desaparecimento dos movimentos sociais camponeses, consequência de uma forte repressão militar. Esse período se configurou por desenvolver ataque e uma crise nos processos de luta e resistência no campo. Porém, com a redemocratização do país, por volta da década de 80, esse cenário se modifica, apesar de haver o estabelecimento da agroindústria (que depois se consolida como agronegócio) como modelo que continua a se estabelecer no campo brasileiro (com seus processos nocivos), há também o fortalecimento dos movimentos sociais do campo, inclusive é o período onde surge efetivamente o MST, objetivando a organização dos trabalhadores, a fim de resistir aos latifúndios modernos (agronegócio) e retomar os ideais de direito pela terra. Assim, o processo de luta pela terra, pela reforma agrária, e os movimentos de ocupação se multiplicam. Os movimentos se articulam de forma mais fortificada, e as lutas por diversos direitos, como a Educação do Campo, se potencializam (LIMA; SILVA, 2015; OLIVEIRA; CAMPOS, 2012).

Em 1990, há ainda mais forte esse processo, os movimentos que lutam pela terra ampliam seus conflitos, contra o modelo de agro-exportação, que já recebe o nome de agronegócio, há uma ampliação dos assentamentos e o MST toma a frente dessa movimentação. Esses fatos que começam a gerir os processos da Educação do Campo, como movimentos político e social, valem ressaltar que na

entrada do século XXI, os movimentos sociais só tenderam ao fortalecimento, agindo de maneira mais ofensiva contra o agronegócio, com a organização mundial de movimentos camponeses (Via Campesina) e a criação de diversos outros movimentos (FERNANDES, 2008a). Esse processo foi essencial para a consolidação da Educação do Campo como movimento emancipatório e política pública.

2. *Constituição Federal brasileira de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – 1996*: Com o fim da ditadura militar, em 1988 se institui a nova Constituição da República Federativa do Brasil, marcada como um avanço para os movimentos sociais por estabelecer diversas conquistas sociais compatíveis com suas reivindicações, apesar de conter diversas contradições. A Constituição coloca a educação como um direito de todos a ter acesso e permanecer na escola, sendo dever do Estado, indicando a necessidade de organização, elaboração, financiamento, avaliação e implementação de políticas públicas pela União, Estados e Municípios, objetivando, assim, a universalização escolar básica. A Constituição não especifica questões voltadas para educação do campo, porém coloca a educação como um direito de todos, além de em seu Art. 206 colocar a necessidade de “I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988, p.121). Fortalece, assim, o movimento pela Educação do Campo, potencializa as ações dos movimentos sociais, que agora estavam respaldados na constituição, porém que só seria materializado com pressão ao Estado.

Com o surgimento da Educação Básica como um direito para todos, diversos movimentos sociais, não só o de Educação do Campo, firmaram a luta pela universalização do acesso à educação, em outras diversas modalidades, como a Educação para Jovens e Adultos e a Educação Especial, reorientando os espaços de lutas dos diversos movimentos populares, aumentando as possibilidades de conquistas de direitos, que agora estavam respaldados

legalmente (OLIVEIRA; CAMPOS, 2012). Ferreira e Brandão (2011, s/p) afirmam que

Leituras detalhadas sobre a temática nos indicam que os avanços mais significativos foram e continuam sendo conquistados após a promulgação da Constituição em questão, que abriu caminhos à busca de direitos sociais que historicamente tinham sido renegados.

A Constituição Federal de 1988 apesar de não trazer diretamente questões voltadas para o campo, contribuiu para a consolidação da luta, e coopera para que assim, na LDB de 1996 (lei nº 9394/96) as questões da Educação do Campo fossem tratadas de maneiras mais diretas, mesmo com limitações e insuficiências. Logo, a LDB marca avanços na questão, apesar de ter se orientado para a desconstrução de um ensino unitário, voltando suas questões de acordo com as exigências do Banco Mundial, ou seja, para a concepção Neoliberal do Estado (QUEIROZ, 2011; FERREIRA; BRANDÃO, 2011). Porém, os avanços são admitidos, pode ser observado no seu Artigo 28, que diz

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

I - Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - Adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996, s/p).

Podemos notar que após a ditadura militar houve avanços na legislação, começa-se a tratar da questão da educação como um direito firmado de toda a população a partir da Constituição Federal de 1988, e logo em seguida na LDB – 1996, onde se trata da questão específica da educação rural. Mesmo que não se fundamente sobre

os moldes da Educação do Campo, essas questões foram resultadas da luta dos movimentos sociais, que historicamente já vinham se organizando em torno de experiências educativas, como as escolas do MST e Centros Familiares de Formação por Alternância, sendo esses avanços também resultado disso (QUEIROZ, 2011). Então, podemos conceber que foram passos fundamentais para o fortalecimento e legitimação do Movimento pela Educação do Campo, para que pudessem se organizar de maneira mais intensa, cobrando do Estado o que já estava disposto na legislação. Porém, observa-se também que apesar dessas vitórias, ainda contavam um ambiente de resistência, contra projetos para Educação do Campo nas concepções emancipatórias, com intensas ações que legitimavam cada vez mais a expropriação do campo pela capital, que podemos denominar de Neoliberalismo, que começa a regular as políticas educacionais (LEHER; MOTTA, 2012).

[...] seria de supor que as políticas neoliberais advogariam o afastamento radical do Estado da educação, em benefício de um mercado autorregulável ou, pelo menos, que a atuação do Estado se reduzisse, exclusivamente, à garantia do mínimo de educação possível para os “perdedores”, aqueles que, seja por sua “natureza humana inferior”, seja por algum outro infortúnio, sucumbiram no mercado. Alternativamente, a educação em livre metabolismo com o mercado seria a mais adequada, pois ensinaria às crianças e aos jovens a virtude do individualismo e da ordem social competitiva (LEHER; MOTTA, 2012, p.577).

Sendo assim, as políticas educacionais de caráter neoliberal, passam a ser mais uma das questões a serem enfrentadas pelos movimentos sociais do campo, porém não iremos tratar dessa questão específica nessa parte do trabalho. Logo, apesar do surgimento de mais esse fator que veio contribuir e intensificar para a problemática da questão agrária, os Movimentos Sociais do Campo, que também se multiplicaram e se organizaram com novos agentes de luta, continuaram a resistir e a avançar acerca

do direito ao acesso à educação para a população do campo. Então, nota-se que

Foram abertos precedentes legais, jurídicos e políticos para a possibilidade da implantação de uma educação que respeitasse a identidade do homem e da mulher do campo. Até a presente lei, o direito a uma educação de qualidade voltada às escolas do campo, havia sido negligenciada pelos governos anteriores. Ainda continuam as negligências, mas os embates organizativos e acadêmicos, com centenas de produções científicas, têm contribuído com as discussões políticas e abertura de diálogos junto aos setores burocráticos do Estado (FERREIRA; BRANDÃO, 2011, s/p).

Eventos, que começam no final dos anos 1990, marcam fortemente a articulação para a consolidação do *Movimento de Educação do Campo*, de acordo com os princípios tratados anteriormente. Primeiramente, pode-se apontar como evento fundamental o I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA), em 1997 na Universidade de Brasília (UnB), evento organizado pelo o MST, em parceria com organizações como Fundo das Nações Unidas pela Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), e a própria UnB. Esse evento é marcado pela insatisfação dos atores políticos, com a má qualidade e a falta de acesso à educação básica e superior para as pessoas do campo, sendo um evento fundamental para incentivar uma movimentação política mais incisiva desses atores, (LIMA e SILVA, 2015; DOCUMENTO-SÍNTESE DO SEMINÁRIO, 1999). Foi o evento inicial para a consolidação do Movimento “enquanto articulação nacional Por uma Educação do Campo” (DECLARAÇÃO, 2002, p. 11). Assim, esse é o ano em que a partir de uma consciência política pela Reforma Agrária ampla, e por um modelo de educação que superasse a concepção excludente de educação para o campo, inicia-se aí uma série de eventos (encontros, fóruns, conferencias) tratando dessas questões de forma

central (TEIXEIRA, 2012).

Evidencia-se que apesar do I ENERA ser determinante para a construção das bases para o Movimento de Educação do Campo, ainda não há referências sob a nomenclatura Educação do Campo, mas suas discussões e debates são estruturantes para dar vida ao Movimento.

É importante destacarmos nesse ponto que ocorre distinções entre a Educação do MST e a Educação do Campo, apesar da Educação do Campo ter fortes raízes nas perspectivas e mobilizações do MST, ela toma uma proporção mais ampla dentro dos Movimentos Sociais do Campo, buscando contemplar e se constituir não apenas tendo como protagonismo e referência o MST, mas as necessidades, experiências e protagonismos dos diversos sujeitos e Movimentos do Campo. Martins (2012, p.106) coloca que “é preciso evidenciar o papel central do MST, [mas] que se desdobra neste movimento maior de Educação do Campo”. Desta maneira, a Educação do MST se insere dentro da Educação do Campo, sendo um dos seus principais atores, tendo demandas e ações que se misturam, mas a Educação do Campo é um movimento mais amplo.

O I ENERA, que estava homenageando os educadores Paulo Freire e Chê Guevara, fez uma intensa contribuição para se compreender os desafios e conceitos da Educação do Campo e da formação de educadores sob a perspectiva dos movimentos sociais do campo. Além disso, esse evento teve como grande tema discutir as diferenças entre a necessidade de construir uma proposta para um novo projeto protagonizado pela classe trabalhadora e a ofensiva das propostas de caráter neoliberal, que vinham ganhando espaço no cenário das políticas públicas nacionais. Esse encontro resultou em um documento final denominado *Manifesto das Educadoras e dos Educadores da Reforma Agrária*, feito a partir das discussões geradas, mostrando como o projeto da Educação do Campo é opos-

to as questões neoliberais, além disso, o neoliberalismo é nocivo para sua consolidação, sendo uma das barreiras a serem fortemente enfrentadas pelo movimento (TEIXEIRA, 2012).

O Manifesto em seu parágrafo introdutório afirma o seguinte,

No Brasil, chegamos a uma encruzilhada histórica. De um lado está o projeto neoliberal, que destrói a nação e aumenta a exclusão social. De outro lado, há a possibilidade de uma rebeldia organizada e da construção de um novo projeto. Como parte da classe trabalhadora de nosso país, precisamos tomar uma posição. Por essa razão, nos manifestamos (I ENERA, 1997, p.01)

Já no primeiro instante do Manifesto nota-se a postura ofensiva acerca do projeto neoliberal, que dentro da estrutura social, acaba trazendo pobreza e intensificando a exclusão social, principalmente de grupos marginalizados historicamente, como os do campo. Pode-se afirmar que quando os movimentos neoliberais apontam o Estado “[...] como causador de todos os males, [...] querem atacar na verdade é o sistema público de seguridade social, que, em menor ou maior grau, foi construído no período histórico anterior” (GUHUR; SILVA, 2009, p. 86), com a finalidade de desconstruir essa estrutura conquistada pelos movimentos da classe trabalhadora. Porém, o Manifesto aponta alternativa, pautada na concepção da Educação do Campo, caracterizada como “rebelde”, pois se qualifica como um projeto societário que vai contra os pressupostos neoliberais e capitalistas, que vem se consolidando na realidade brasileira como hegemônico. Alguns pontos de destaque do manifesto são

7 – Queremos uma escola que se deixe ocupar com questões de nosso tempo, que ajude no fortalecimento das lutas sociais e na solução dos problemas concretos em cada comunidade e do país.

8 – Defendemos uma pedagogia que se preocupe com todas

as dimensões da pessoa humana e que crie um ambiente educativo baseado na ação e na participação democrática, na dimensão educativa do trabalho, da cultura e da história de nosso povo. [...]

13 – Renovamos, diante de todos, nosso compromisso político e pedagógico com as causas do povo, em especial com a luta pela Reforma Agrária [...] (I ENERA, 1997, p.01)

Pode-se afirmar que o Manifesto exige que as políticas educacionais passem a serem direcionadas para as necessidades sociais e não econômicas ou do mercado, que estejam vinculadas com problemáticas atuais, que possam potencializar as lutas por justiça social, que passe a olhar para projetos societários pautados nas demandas do povo. Trata-se de ideais emancipatórias, que trazem a formação em uma dimensão concreta, sendo o papel da educação muito mais amplo que formar mão de obra para interesses do mercado, não associada somente as questões (re) produtivistas, vinculadas com as concepções de interesses dominantes e neoliberais. Admita-se, também, que essas concepções perpassam o ambiente escolar como algo instituído e fechado, mas tem que ir além, se pautar nas relações de trabalho, culturas e histórias de resistência e luta (TEIXEIRA, 2012).

Ademais, deve-se respeitar a identidade dos sujeitos do campo, voltadas para suas relações com a natureza, com uma forte conexão fundamental no cuidado. Valorizando a Agricultura Camponesa, não só como modo restrito de produção, mas como modos de vida, pois essas relações de produção camponesa têm como objetivo a sua subsistência e a produção da vida no campo. O campesinato brasileiro, de acordo com Tardin (2012) possui uma diversidade de sujeitos sociais, que estão envolvidos culturalmente com uma íntima relação comunitária, familiar e com a natureza à sua volta, e assim, se reproduzem materialmente e espiritualmente, expressando seus modos de vida relacionados com a humanização de si mesmo e da natureza, inseridos em um movimento integrado com

os ecossistemas. Sendo assim, o manifesto legitima o respeito a essa identidade nas políticas educacionais, sobretudo para potencializar esse projeto de desenvolvimento do campo, que desencontra relações de vida e produção capitalistas e urbanas. O Manifesto enfatiza, também, sua vinculação e compromisso político-pedagógico com a luta pela Reforma Agrária, tendo em vista, que esse projeto garantiria o acesso à terra aos camponeses, ajudando na consolidação de um novo desenvolvimento social do campo, superando a questão agrária, que vem acarretando problemas de extrema desigualdade em todos os âmbitos no campo (STEDILE, 2012).

Com o I ENERA, há muitas discussões e formulações, e o movimento pela Educação do Campo (que no evento ainda não leva esse nome) se potencializa e realiza em 21 a 31 de junho de 1998, ocorre a I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, em Luziânia, que por sua vez vai dar origem à articulação “Por uma Educação do Campo” (DOCUMENTO-SÍNTESE DO SEMINÁRIO, 1999; DECLARAÇÃO..., 2002). Observa-se que essa conferência possui a temática “Por uma Educação Básica do Campo”, porém, a nomenclatura foi modificada para somente “Por uma Educação do Campo”, no sentido de afirmar mais claramente que o movimento deseja uma Educação para além do ensino básico e da estrutura de ensino formal (NERY, 2002). Essa modificação se deu no Seminário Nacional “Por uma Educação do Campo”, realizado em Brasília, em novembro de 2002, tendo sua consolidação em 2004, já na II Conferência Nacional (CALDART, 2012a).

Acontecem diversos eventos entre a passagem do século XX para o XXI, esses eventos foram fundamentais para o surgimento da Educação do Campo, como articulação política de luta e resistência pelo desenvolvimento do campo. Vamos discorrer alguns pontos desses três últimos eventos citados:

01. *I Conferência Nacional*: ocorre em 1998 (promovida pelo MST e UnB, com apoio da UNESCO, CNBB e UNICEF), nela se afirma a importância das políticas públicas para o campo, como um projeto fundamental para os sujeitos que vivem nele, elucidando os diversos problemas que rodeiam o campo como: a falta de escolas; currículos urbanocentrados; altos níveis de analfabetismo; deseducação para o viver no campo, que acarreta um processo de desenraizamento da identidade dos camponeses. A conferência tem como objetivo principal situar o meio rural e sua educação nas políticas educacionais do país (DECLARAÇÃO, 2002). No *Texto de Debate*, produzido antes da conferência para subsidiar os debates do evento, é posto que

Todos que participamos da promoção desse evento, partilhamos da convicção de que é possível, e necessário, pensar/implementar um projeto de desenvolvimento para o Brasil que inclua as milhões de pessoas que atualmente vivem no campo, e de que a educação, além de um direito, faz parte dessa estratégia de inclusão (BRASÍLIA, 1998).

02. *Seminário Nacional*: realizado em 2002, onde se inicia a denominação Educação do Campo de forma mais ampla. Nesse evento foram discutidos os desafios que estavam por vir no ano de 2003, levando em conta o cenário que a Educação do Campo poderia enfrentar nesse ano. Esse evento deu origem ao documento intitulado *Por uma Educação do Campo - Declaração 2002*, esse documento reafirma questões discutidas na I Conferência (exposta anteriormente), além de colocar como objetivo do movimento duas questões: primeiramente, mobilizar os sujeitos do campo, dentro de suas diversidades, para que esses possam se organizar para atuarem mais firmemente na luta e implementação de políticas educacionais, em todos seus níveis; e desenvolver movimentos de reflexões acerca das questões político-pedagógicas, com base nas experiências e ações educativas que já são desenvolvidas pelos movimentos sociais do campo.

O Seminário reafirma e reflete sobre vários pressupostos que envolve a Educação do Campo, como: seu foco na formação humana, tendo a educação como direito social de trabalhadores e trabalhadoras do campo; superar a concepção de escola do campo como pobre e marginalizada, fazendo com que os camponeses tenham que sair do campo para continuar seus estudos; a vinculação da Educação do Campo como um projeto de desenvolvimento humano, político e social para o campo; seu posicionamento contra o modelo agrícola capitalista, defendendo a união dos movimentos do campo com outros movimentos sociais, para que assim possa fortalecer um novo projeto de desenvolvimento, voltado para a classe trabalhadora; defende-se uma escola do campo política e vinculada com modos de vida camponesa; centra-se sobre o processo de escolarização (como política pública), mas o projeto de Educação do Campo olha para os movimentos de formação vinculados com movimentos sociais, de cultura, trabalho e participação sociais; entre outras questões (MOLINA, 2002).

03. *II Conferência Nacional: promovida pela Articulação Nacional pela Educação do Campo* (MST, UnB, CONTAG, UNEFAB, MPA, MAB, MMC), e apoiado por órgãos como UNICEF, CNBB, UNESCO e UNDIME. Realizada em 2004, foi um evento que marcou a ampliação das mobilizações dos movimentos sociais acerca da Educação do Campo. Houve mais de mil participações de diversas frentes, com 39 entidades (sindicatos dos trabalhadores do campo e professores, organizações não governamentais, os movimentos sociais, Universidades) que assinaram o documento final da conferência. Houve um debate incisivo para definir a questão do projeto social da Educação do Campo, tendo protagonismo dos trabalhadores, que se integraram a *Articulação Nacional Por uma Educação do Campo*. O tema dessa Conferência foi “Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado!”, frisando o entendimento

de que essa luta só é possível por via do ensino público, tensionando o Estado para políticas efetivamente universais. Foi afirmada, também, a concepção de Educação do Campo e sua vinculação com o trabalho, com os modos de vida e de produção com a agricultura camponesa (CALDART, 2012a). Nele se reafirma a nomenclatura Educação do Campo.

Esses eventos foram fundamentais para a consolidação do movimento, e para a construção de uma articulação política mais organizada e ampla. Em meio dessas questões houve vários avanços legislativos, resultantes do tensionamento do Estado a partir dessas movimentações sociais camponesas (vinculadas a Universidades e outras instituições).

Nesse processo existiram construções que foram fundamentais para o fortalecimento da Educação do Campo, como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, em 1998, e Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002 que Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. O PRONERA objetiva desenvolver ações educacionais em territórios da reforma agrária, como estratégias voltadas para as particularidades do campo, e a favor do desenvolvimento sustentável.

Nos seus objetivos específicos, se propõe a garantir a alfabetização e educação fundamental de jovens e adultos acampados e acampadas e/ou assentados e assentadas nas áreas de reforma agrária; garantir a escolaridade e a formação de educadores e educadoras para atuar na promoção da educação nas áreas de reforma agrária; garantir formação continuada e escolaridade média e superior aos educadores e educadoras de jovens e adultos (EJA) e do ensino fundamental e médio nas áreas de reforma agrária; garantir aos assentados e assentadas a escolaridade/formação profissional, técnico-profissional de nível médio e superior em diversas áreas do conhecimento; organizar, produzir e editar materiais didático-pedagógicos necessários à execução do Programa; e promover e realizar encontros, seminários, estudos e pesquisas em âmbito regional, nacional e interna-

A construção da Resolução das Diretrizes Operacionais (Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002) marca um grande ganho, pois o Estado admite a necessidade de uma educação voltada para as questões do campo, com base nas temáticas da atualidade. Além disso, são dispostos eixos e princípios que tendem a superar questões da educação rural, que tinha como base a educação para favorecer interesses do mercado e das classes dominantes. Essa Resolução não anula a necessidade de enfrentamento do modelo hegemônico urbanocêntrico, neoliberal e capitalista, mas é uma vitória pelo fato do Estado começar a admitir as questões do campo, a partir das demandas efetivas dos movimentos por uma Educação do Campo (MUNARIM, 2011). Além dessa resolução, destacamos a Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 abril de 2008 que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, que foi o primeiro documento normativo a trazer a nomenclatura Educação do Campo, e em seu art. 01 a define como,

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 (BRASIL, 2008, s/p).

No decorrer do século XXI tiveram outros avanços, como o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que discorre sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA sendo um documento fundamental, pois o Decreto

tem mais forças em se materializar, quando comparado as Resoluções, e nele se consolida uma política pública no Brasil. O documento coloca o PRONERA como uma política pública fundamental, frisa a importância da valorização dos movimentos sociais, sem criminalizá-los, e o documento se vincula estreitamente com um projeto pautado nos modos de vida da agricultura camponesa. Logo, o Decreto traz questões importantes, como a pontuação do direito ao Ensino Superior para o campo (que não foi mencionado nas Resoluções anteriores) (MUNARIM, 2011).

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, s/p).

Além disso, o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 estabelece princípios da Educação do Campo em seu Art.2, mostrando assim, como esse documento é fundamental para a consolidação da Educação do Campo dentro das agendas educacionais do Estado, a legislação então começa a reconhecer a Educação do Campo, dando legitimidade às lutas Por uma Educação do Campo, e principalmente admitindo a importância das particularidades do campo, para que assim possa ser possível uma universalização real do ensino. Trazendo questões acerca dos seus modos de vida, relacionadas ao trabalho, a natureza, as relações sociais e políticas, aspectos culturais, étnicos, pontuando o protagonismo dos movimentos sociais nas formulações e implementações dessas políticas (LIMA; SILVA, 2015). Os princípios veiculados nos decretos são:

- I - Respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;
- II - Incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos

específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;

III - Desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;

IV - Valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

V - Controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (BRASIL, 2010, s/p).

Observa-se outros avanços, como a implantação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI), em 2004, no âmbito do Ministério da Educação (MEC), que objetiva colocar em prática ações e políticas educacionais focadas no respeito a diversidade cultural, alcançando o campo. Dentro da secretaria se consolidou uma coordenação própria da Educação do Campo, que tem por finalidade olhar mais atentamente para as particularidades do campo, acerca de financiamento e políticas reguladoras (OLIVEIRA; CAMPOS, 2012). Como também a institucionalização do Pronacampo - Programa Nacional de Educação do Campo e diversos outros aspectos que envolvem a institucionalização dos cursos superiores de Licenciatura em Educação do Campo.

Oliveira e Campos (2012) constatam que nesse percurso as políticas públicas da Educação do Campo se instalam em dois ministérios. O Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) com o PRONERA, e o Ministério da Educação, principalmente com a SECADI. Esse fato contribuiu, em diversos momentos, para lançar mão de ações articuladas, por serem Ministérios que estão vinculados

a questões rurais, mas às vezes se chocam, pois, as articulações podem possuir interesses divergentes. É assim, então que se consolida a Educação do Campo, desde as lutas dos movimentos sociais, até sua consolidação como política pública.

2.3. Superação da Educação Rural

É importante frisar que a Educação do Campo é um Movimento que tem por finalidade superar a Educação Rural, por isso é fundamental a consolidação da sua nomenclatura em todos os espaços legislativos e de discussão. O termo é fundamental para a afirmação do projeto político que contempla uma perspectiva pedagógica e educacional contra-hegemônica, com o objetivo emancipador das populações do campo, compreendendo suas lutas, culturas e modos de vida. Assim, esse termo vai contra a expressão e a ideologia da “educação rural”, que foi um movimento que objetivou corromper o homem do campo, e adaptá-lo para um modo de vida produtivista, dentro da lógica de produção urbana, para que assim essas pessoas se tornassem mão de obra assalariada em prol do capital (OLIVEIRA; CAMPOS, 2012).

A distinção com a “educação rural”, o apreço pela apresentação gramatical da expressão educação DO campo, contrapõem-se à educação NO campo, por entender que mais que uma prática educativa realizada na zona urbana, é uma prática educativa que se constrói a partir do local. Frisar que a educação é DO campo é acentuar a reconstrução social desse espaço pelos seus sujeitos, fato que antecede a prática educativa formal (MARTINS, 2009, s/p)

Além disso, entende-se a importância de utilizar o termo CAMPO, e não mais meio rural ou rural, para que se estreitassem os laços dos sentidos do trabalho camponês, as lutas sociais, as expressões culturais que hoje constituem e resistem no campesinato. É válido afirmar que o

termo Educação do Campo, se volta para os trabalhadores do campo de modo geral, sejam eles camponeses, quilombolas, indígenas e os diversos assalariados (BRASÍLIA, 1998).

Sendo assim, a educação rural que estava relacionada com o desenvolvimento econômico, se firmou no começo dos anos 1930, e se potencializou durante o processo de industrialização nos anos 1950, 1960 e 1970, associada ironicamente com a Reforma Agrária, no intuito do Estado fornecer escolarização e formação técnico-profissional para fornecer mão de obra qualificada para atuarem no processo de industrialização e modernização do campo, para que assim o desenvolvimento do capitalismo no campo pudesse ocorrer de forma mais intensa e rápida (RIBEIRO, 2012b). Para Martins (2009) essa concepção de ensino estava vinculada com os interesses da elite e oligarquias agrárias, sob um projeto que tendia intensificar a submissão do trabalho ao capital, se opondo a formulação da educação como processo de emancipação. A educação rural está a serviço do mercado e da economia, oferecendo uma educação unicamente nesses moldes, provocando uma exclusão educacional desses sujeitos, anulando suas condições de existência, suas lutas e seus modos de vida, os conferindo funções e educação alienadoras para gerar mão de obra.

“Assim se compreende que o sistema capitalista tenha incorporado[...], a Reforma Agrária, porém, associada aos interesses de classe, visando a modernização do campo, pela introdução de máquinas, insumos agrícolas, métodos de administração rural etc.; e isso requeria alguma forma de escolarização, o que explica a *relação entre educação rural, o desenvolvimento econômico e a Reforma Agrária*” (RIBEIRO, 2012b, p. 295, grifos nosso).

Calazans, Castro e Silva (1981) apontam que a Educação Rural lançou mão de diversos programas, projetos e ações direcionadas para o campesinato, porém sempre

teve uma importância quase irrelevante do setor público, caracterizando assim, as contradições dessas ações. Esses programas se estruturavam como um pacote fechado, sem qualquer participação dos sujeitos do campo nas suas elaborações, sendo utilizadas como práticas para desviar a atenção sobre as reais necessidades do campo. Além disso, inviabilizavam qualquer tipo de prática educativa transformadora e emancipadora.

O processo educativo oferecido nessa perspectiva tinha como objetivo legitimar o modo de produção capitalista, no sentido de inculcar nas populações do campo o processo de subordinação a esse movimento, consolidando a desigualdade social, e os adaptando a hegemonia do capital sobre o trabalho. Assim, a escola nessa concepção acaba se enquadrando como *aparelho ideológico do Estado* que teve em sua consolidação a função social de institucionalizar a reprodução do sistema capitalista, que por sua vez tende a utilizá-lo como sistema para assegurar relações de dominação sobre classes oprimidas e exploradas (ALTHUSSER, 1970). Essas questões são expressivas nos acessos diferenciados à educação para as diferentes classes, enquanto as classes populares possuem acesso negado ou acesso à educação de baixa qualidade, as classes dominantes possuem seus ingressos facilitados e livres de quaisquer movimentos tendenciosos, tendo seus desenvolvimentos educacionais sem amarras institucionais que os oprima (SAVIANI, 2008).

Podemos apontar quatro formas de como esse sistema reproduz relações sociais de produção:

- a) Contribui para formar a força de trabalho;
- b) Contribui para inculcar a ideologia hegemônica, tudo isso pelo mecanismo das práticas escolares;
- c) Contribui para reprodução material da divisão em classe;
- d) Contribui para manter as condições ideológicas das relações de dominação (TRAGTENBERG, 2004, p. 56)

A Educação do Campo resiste e luta contra a *peda-*

gogia do capital, que são as ações que a burguesia formula para que as relações de dominação estejam em pleno movimento de manutenção, com ações onde um conjunto de sujeitos seja dominado e trabalhem em prol de seu desenvolvimento político e econômico, pode-se denominar também de pedagogia hegemônica. São estratégias implementadas por intelectuais dentro das políticas públicas que buscam favorecer interesses dominantes, colocando o Estado a favor de suas ações (MARTINS; NEVES, 2012). A Educação do Campo luta então por uma pedagogia do oprimido, que Arroyo (2012) define como uma ideia de educação formulada sob bases históricas e sociais concretas, concebida sob “experiências sociais e históricas de opressão e nas resistências dos oprimidos, dos movimentos sociais pela libertação de tantas formas persistentes de opressão” (*Ibidem*, p.554), ou seja, como base nos sujeitos historicamente oprimidos que resistem no campo brasileiro.

Nesse sentido, a Educação do Campo, como dito anteriormente, quer superar esse modelo. Porém, há diversas resistências aos projetos contra-hegemônicos, que tentam conferir uma educação emancipadora para as populações do campo, na perspectiva da classe trabalhadora do campo, e de seus movimentos sociais organizados.

Atualmente a Educação do Campo enfrenta questões da educação rural, que dialogam com interesses dominantes e do agronegócio, como ações reacionárias de bloqueio de repasses financeiros para o PRONERA e com a insistência de reerguer modelos voltados para concepções da Educação Rural (RIBEIRO, 2012b). Além disso, há uma grande ofensiva por parte do Estado neoliberal/neocolonial, que vem com processos de desconstrução das escolas nos territórios rurais, com políticas de fechamentos de escolas, nucleação escolar e transporte dos alunos para as escolas da cidade, negando a essa qualquer vinculação com suas raízes. Nota-se então que apesar dos avanços

dos movimentos sociais, há muito que enfrentar, e o campo está preparado para isso já que “nunca o campo esteve tão dinâmico. Mostrando sua identidade, cultura, valores e organização política” (ARROYO, 2007, p.160).

Ao mesmo tempo em que se evidencia a expansão das políticas em Educação do Campo, que se consolida como um movimento de democratização ao acesso e permanência à educação de pessoas do campo em seus territórios, também se observa a dificuldade dessas políticas se materializarem, e tornarem realmente efetivas, alcançando os lugares mais interiorizados e esquecidos do Brasil, postergando o empoderamento dos povos do campo, ao mesmo tempo que menospreza seus direitos à educação como cidadãos brasileiros.

A ausência do Estado em firmar políticas com investimentos necessários, podem ser vistos como impacto do processo neoliberal que vem se fixando no Brasil desde a década de 1990, tendo impacto mais intenso em populações historicamente marginalizadas, relacionadas com a luta de classes resultante das contradições das relações de produção capitalista (SAVIANI, 2013). A ausência do Estado, e a precarização da educação para esses povos, como as péssimas estruturas de escolas do campo, que por vezes utilizam espaços improvisados, tem função de produzir força de trabalho para o desenvolvimento capitalista, pois esses sujeitos acabam que por circunstâncias do Estado e do sistema capitalista atual, a se submeterem a trabalhos precarizados, entrando em um processo de alienação e exploração, muitas vezes voltado para o agronegócio (BERNARDO; CECÍLIO, 2014). Nunes (2008) aponta que o descaso e o processo educativo que é oferecido no campo, funciona como meio de preparar o sujeito à aceitação e subordinação ao modelo de produção capitalista, ao invés de ser uma educação empoderadora, capaz de tornar esse sujeito ator social do desenvolvimento do campo, pautado em acesso a saúde, educação e condições favoráveis de

trabalho, relacionados a agricultura camponesa ou familiar, e na melhor distribuição de riquezas.

Para melhor compreender a dimensão da Educação do Campo, vamos expor algumas reflexões que sinalizam algumas indagações que envolvem e tornam mais compreendidas as questões que rodeiam esse movimento:

a) A Educação do Campo é racionalizada em um percurso entre o Campo, a Política Pública e a Educação. Tem como objetivo consolidar uma política pública voltada para a classe trabalhadora do campo, contribuindo assim, como política, para um desenvolvimento do campo e de sociedade mais justa. Seu movimento “implica na formação dos trabalhadores para lutas anticapitalistas, necessárias à sua própria sobrevivência: como classe, mas também como humanidade” (CALDART, 2008, p.72). É necessário afirmar que esse movimento é muito mais amplo, não se reduz a políticas públicas, mas essa é uma das suas finalidades, sempre colocando os sujeitos do campo como protagonistas para construir esse percurso político, como sujeito de ação, transformando.

b) Historicamente, as construções políticas no Brasil sempre marginalizaram e anularam o protagonismo dos sujeitos do campo, inclusive as políticas educacionais “quando pensaram a especificidade da população trabalhadora do campo sempre o fizeram na perspectiva do “para”; nem “com” e muito menos “dos” trabalhadores” (CALDART, 2008, p.72). Nesse percurso as realidades camponesas eram desconsideradas nos projetos de escolas, assim a Educação do Campo busca reverter esses processos, sendo uma construção com e dos trabalhadores.

c) A Educação do Campo assume características de especificidade, discutindo projetos do país, de políticas públicas e da educação. Por vezes, esse critério tende a gerar muitas críticas de perspectivas que defendem a universalização e a educação unitária, questionando que essa especificidade pode segregar as lutas de classe. Porém, é

necessário compreender que a “especificidade de que trata a Educação do Campo é do campo, dos seus sujeitos e dos processos formadores em que estão socialmente envolvidos” (*Ibidem*, p.73), desenvolvendo estratégias com a finalidade de respeitar, construir juntos e olhar para os processos que esses vivenciam, em seus modos de vida distintos. Assim, entende que a Educação do Campo não supõe uma educação específica e reduzida ao contexto do campo, mas que é construída a partir dele, onde as particularidades do campo são consideradas no processo de universalização, como projeto de nação que pense no campesinato. Propõe superar a marginalização da produção cultural, educativa e preconceituosa que tem pautado as construções pedagógicas, o que acabou fazendo com que, o que era para ser universal acabasse excluindo populações. “O que se quer, portanto, não é ficar na particularidade, fragmentar o debate e as lutas; ao contrário, a luta é para que o ‘universal seja mais universal’, seja de fato síntese de particularidades diversas, contraditórias” (*Ibidem*, p. 74).

d) A discussão da Educação do Campo vai além de questões restritas a educação e pedagogia, perpassa principalmente no trabalho no campo, suas dimensões culturais e suas relações de produção e sociais. Essa dimensão trabalho-educação marca fortemente essa movimentação. Integra-se “uma tradição teórica que pensa a natureza da educação vinculada ao destino do trabalho” (*Ibidem*, p. 77). De acordo com a autora, nessa perceptiva a educação se alinha a uma concepção pedagógica emancipatória e socialista. Racionaliza um processo de educação vinculado com o movimento formativo do trabalho, vinculado às questões pedagógicas com os modos produtivos camponeses e familiares. Considerando, assim, os sujeitos concretos, “orienta a pensar a educação colada à vida real, suas tradições, sua historicidade; a pretender educar os sujeitos para um trabalho não alienado; para intervir nas circunstâncias objetivas que produzem o humano” (*Ibidem*, p. 78).

Alerta-se aqui que essa concepção não se trata de pensar a partir de uma perceptiva liberal, colocando a educação subordinada a relações de trabalho voltadas para o mercado capitalista do trabalho, mas para a concepção da educação para o trabalho não alienado, que é fundamental para o processo de humanização dos sujeitos.

e) A Educação do Campo tem como núcleo a “democratização do acesso ao conhecimento, reconhecendo sua importância estratégica na formação de sujeitos capazes de construir novas alternativas populares para o desenvolvimento do campo (do País)” (*Ibidem*, p.82). Sendo então fiel aos Movimentos Sociais, colocando em diálogo a educação com a luta dos povos do campo pelo acesso ao conhecimento, educação e cultura, reconhecendo-os como sujeitos capazes de produzir conhecimento, cultura e educação, para desencadear um movimento contra-hegemônico e desconstruir ideologias dominantes que inferiorizam o sujeito camponês.

f) A Educação do Campo não centra seus processos na escola, deixando assim de lado concepções escola-centradas, o *acesso à escola se dá como um movimento de política pública*. Essa ideia ocorre justamente pelo receio de caírem em uma ideologia liberal, que coloca a escola como espaço único de formação de sujeitos, pois para a Educação do Campo a escola é uma das perspectivas desse movimento, já que essa se consolida como um direito de todos, mas não se busca ficar refém dela, como única concepção possível e capaz de transformação social do campo. Tendo em vista que a escola é uma instituição inserida socialmente, que são baseados muitas vezes em concepções dominantes, que centraliza a educação escolar como única via de formação humana, tendo uma visão reducionista que não dialoga com a Educação do Campo. Assim, procura-se “descentrar-se” dessa totalidade que concebe a escola, para assim poder exercer movimentos de formação humana mais ampla, com visões emancipatórias.

A materialidade educativa de origem da Educação do Campo está nos processos formadores dos sujeitos coletivos da produção e das lutas sociais do campo. Por isso, ela desafia o pensamento pedagógico a entender estes processos, econômicos, políticos, culturais, como formadores do ser humano e, portanto, constituintes de um projeto de educação emancipatória, onde quer que ela aconteça, inclusive na escola (CALDART, 2008, p. 81).

g) É importante frisar então que o Movimento de Educação do Campo entende a escola como um avanço nos direitos dos sujeitos do campo, enquanto política pública fundamental para constituição do sujeito social. E que essa escola “deve ser uma aliada dos sujeitos sociais em luta para poderem continuar existindo enquanto camponeses” (MOLINA, 2015, p. 149), ou seja, para garantir os modos de vida do campo, sua reprodução material, social, cultural e econômica.

Combina luta pela educação com luta pela terra, pela Reforma Agrária, pelo direito ao trabalho, à cultura, à soberania alimentar, ao território. Por isso, sua relação de origem com os movimentos sociais de trabalhadores. Na lógica de seus sujeitos e suas relações, uma política de Educação do Campo nunca será somente de educação em si mesma e nem de educação escolar, embora se organize em torno dela (CALDART, 2012a, p.261/262).

h) A Educação do Campo compactua com um novo modelo de desenvolvimento societário para o Brasil, onde o campo toma outro papel nesse cenário, superando a noção de lugar de produção agrária capitalista. Esse novo modelo tem como prioridade as necessidades sociais, a igualdade e a justiça social, e principalmente a democratização do acesso à terra com a Reforma Agrária, sendo assim fundamental a descentralização dos meios de produção. Nota-se então que a Educação do Campo é estreitamente ligada a

Democratização da terra, com a democratização do acesso ao conhecimento, para que os sujeitos coletivos possam, a

partir do acesso à terra e aos recursos naturais, ter estabelecido novos patamares para criação de condições que lhes garantam, a si e a sua família, novas condições de vida com dignidade (MOLINA, 2015b, p. 189).

2.4. Formação de Educadores do Campo e Surgimento da LEdoC

As discussões acerca da Formação de Educadores do campo acontecem pela necessidade de superar processos de exclusão históricos para educação desses sujeitos, como já discutido anteriormente. Assim, para que essa superação seja possível é essencial discutir, compreender, analisar e solucionar questões que envolvem a formação dos docentes para o campo, sendo essa peça fundamental para a consolidação da Educação do Campo para a transformação das vidas dos povos camponeses, construindo um projeto emancipador de educação. Molina e Antunes-Rocha (2014) apontam que no Brasil as questões relacionadas à formação de professores têm historicamente tomado os espaços de discussão em âmbito acadêmico, político e cotidiano, tendo em vista que essa perpassa por diversas problemáticas e fragilidades em nosso país, e quando focalizamos na formação de professores do campo as tensões e contradições que as envolvem são ainda mais complexas.

As ações para a Formação de professores destinados a escolas rurais desde o início do século XX, incentivados pelo surgimento da Lei Orgânica do Ensino Normal, de 1946 (FILHO, 2001), que discorria sobre as diretrizes para a formação de docentes para escolas primárias, como pre-dispõe seu Art.1:

Art. 1º. O ensino normal, ramo de ensino do segundo grau, tem as seguintes finalidades:

1. Prover à formação do pessoal docente necessário às escolas primárias.
2. Habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas.
3. Desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas rela-

Miguel (2010) aponta que a partir dessa Lei, os cursos Normais Regionais tinham por objetivo formar os docentes que já atuavam nas escolas, mas tinham formação incompleta, além de formar novos professores. Além disso, tinha que atingir as necessidades dos alunos em seus territórios de origem, para que se mantivesse a vinculação com a produção agrícola e pecuária. Essa necessidade se deu pelo grande número de escolas, não somente as rurais, mas as escolas de pequenas cidades e vilas, estarem constituídas por profissionais da educação desabilitados para a prática de suas funções (FILHO, 2001). Esses processos tinham vários desafios, como a falta de recursos dos Estados, que eram os responsáveis pela formação dos professores primários, que marcam uma profunda desigualdade educacional entre os territórios, pois os que tinham baixos recursos tinham dificuldades de estruturar, distribuir docentes, formar, contratar e preparar, levando assim a insuficiência do ensino nas zonas rurais. Nesse processo, surgiram muitas escolas normais comuns e cursos normais regionais, sendo proposto também o surgimento da escola normal rural.

O começo do século XX nas décadas de 1920 a 1940, período de surgimento do Ministério da Educação e Saúde, se inicia um movimento renovador com o objetivo de tornar o Estado instrumento para um ensino público, amplo e democrático (SAVIANI, 2013). Notamos então, que a discussão se dá em um contexto efervescente sobre a implementação das escolas públicas no Brasil, que se inicia no começo do século XX; essa discussão emerge em um contexto

[...] de formação das cidades, de alterações no modelo agrário exportador, da introdução da indústria na economia e de reorganização político-partidária, coube a um conjunto de educadores e políticos, o desafio de alertar a sociedade em geral, para ausência do Estado na garantia dos direitos

Além disso, teve grande contribuição do movimento ruralismo pedagógico, movimento que discutiu, elaborou e realizou ações para a educação dos sujeitos do campo, iniciado em 1920. Esse movimento, que foi construído por educadores, religiosos e políticos, sendo apoiado pelos setores agrários e da indústria, foi precursor e incentivador para a criação de diversas ações de grupos e núcleos que defendiam as culturas e a educação para o território do campo (QUEDA; SZMRECSÁNYI, 1973 apud MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014).

Uma das experiências de escolas rurais para a formação de docente é de Juazeiro do Norte, que por sua vez se construíram a partir do ruralismo pedagógico, ideia que foi posta por dois pensadores sociais da época, Sílvio Romero e Alberto Tôrres, em 1933. Foi desenvolvido por uma instituição privada, por falta de recursos por parte do governo. O fato de ser construído a partir de uma entidade privada aponta para as preocupações (pedagógicas, econômicas e sociais) em desenvolver o território rural por parte dos homens cultos da região, que objetivavam buscar resultados mais favoráveis para o desenvolvimento rural. Assim, a Escola começou a funcionar em 1935, com cinco alunos, seguindo os seguintes regulamentos:

- a) Preparar mestres para o ensino primário das zonas rurais do Estado, de maneira a torná-los aptos a orientar racionalmente as novas gerações para as tarefas agrícolas, dando-lhes a conhecer os meios de defesa da saúde e de incentivo do progresso nos campos.
- b) Contribuir, através do preparo conveniente dos mestres, para que a escola primária rural se torne um centro de iniciação econômica e profissional.
- c) Dar, pelos mestres, consciência agrícola e sanitária às populações rurais, além da compreensão do valor da previdência e da economia, como condição de felicidade individual e coletiva.
- d) Despertar, por meio dos mestres primários, nos futu-

ros agricultores e criadores, a consciência do valor de sua classe, que, organizada e liberta de toda influência estranha dominadora, deve colaborar ao lado das demais classes no engrandecimento e no governo do País (FILHO, 2001, p. 83).

Podemos notar que o regulamento da escola está estreitamente vinculado com as questões de desenvolvimento econômico, e objetivam construir movimentos no campo a partir dos agentes (mestres) que favorecessem um desenvolvimento econômico, dialogando com os movimentos de invasão do capitalismo e seus modos de produções ofensivos para o campesinato brasileiro. Porém, vale destacar as orientações que indicam a importância do processo de consciência de classe e valorização dos seus modos de vida, como uma concepção de contribuir para a emancipação desses sujeitos. Assim, esse se configura como um processo inovador e contraditório, que ainda é carregado pelas relações de reprodução capitalista, mas começa a se abrir para as classes trabalhadoras do campo, não podendo ter uma concepção ingênua sobre suas ideologias, tendo em vista as poucas articulações com os movimentos sociais do campo, que já resistiam em seus territórios.

Já que essa ação não foi subsidiada por financiamento público, em 1940 o Movimento de Ruralismo pedagógico, conseguiu junto ao Governo Federal, que esse financiasse a construção de várias Escolas Normais Rurais pelo território nacional. Porém, essa ação não se materializou, já que em 1942 o Fundo Nacional do Ensino Primário deixou as escolas sem apoio institucional e financeiro, que acabou sendo responsabilidade dos governos estaduais, inviabilizando sua fixação, pois como dito anteriormente, tinham poucos recursos financeiros (FILHO, 2001; MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014). Arroyo (2012) aponta que o movimento de ruralismo pedagógico, historicamente foi o único a tentar formar professores específicos para a educação rural, porém foi tomado pela inviabilidade e

pelos projetos de formação hegemônicos focalizados nas concepções generalistas e urbanocentradas.

Entre 1940 e 1970, não há grandes avanços nas ações voltadas para a formação de professores para o campo (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014). Porém, é nesse período que ocorre a invasão do capitalismo no campo brasileiro, que contribuiu para o processo de educação rural e a precarização das escolas do campo.

É importante registrar que exatamente nesse período, eram implantadas as políticas “modernizadoras” da agricultura. A concentração de terras, o crédito para grandes empreendimentos, a mecanização das práticas agropecuárias e a implantação de todo o pacote associado à chamada “Revolução Verde” ampliavam seus índices na mesma medida em que se configurava o cenário de precariedade física, administrativa e pedagógica das escolas rurais (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014, p.223).

As ações que ocorrem na década de 1970 são paliativas e pouco efetivas, sendo processos desestruturados. Assim, somente a partir da década de 1980 a realidade começa a se modificar, com a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), porém, ainda sob uma grande ofensiva ao acesso à educação das populações do campo, tendo em vista a instauração do projeto neoliberal. Entretanto, com o fortalecimento dos movimentos sociais do campo, que intensificaram suas lutas pela terra e o acesso aos direitos sociais conquistados, surge o Movimento de Educação do Campo, e com ele diversas pautas para a formação de educadores para o Campo (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014).

Podemos acompanhar os debates sobre a formação de educadores do campo a partir dos eventos, que já foram citados anteriormente, mas agora vamos pontuar as questões relacionadas com a formação de Educadores do Campo. Como marco para as discussões mais intensas so-

bre a Formação de Educadores e Educadoras do Campo podemos destacar o I ENERA (1997). Sobre essa questão o Manifesto das Educadoras e dos Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro, fruto desse encontro, enfatiza a importância de uma formação política, superando a restrição da ação educativa somente vinculada a questões técnicas e mercadológicas.

Podemos apontar três eixos do Manifesto que são voltados para a Formação de Educadores:

6-Exigimos, como trabalhadoras e trabalhadores da educação, respeito, valorização profissional e condições dignas de trabalho e de formação. Queremos o direito de pensar e de participar das decisões sobre a política educacional.

9- Acreditamos numa escola que desperte os sonhos de nossa juventude, que cultive a solidariedade, a esperança, o desejo de aprender e ensinar sempre e de transformar o mundo.

10- Entendemos que para participar da construção desta nova escola, nós, educadoras e educadores, precisamos coletivos pedagógicos com clareza política, competência técnica, valores humanistas e socialistas [...] (I ENERA, 1997, p.01).

Nesses eixos nota-se a luta dos educadores em obter políticas públicas voltadas para a melhoria de suas carreiras e direito à formação adequada. Afirma-se a necessidade de ações de formação de educadores atrelada a uma formação política e crítica com valores humanistas e socialistas, que vão além das competências técnicas. E entende-se que é fundamental a participação dessas educadoras e educadores na construção das políticas públicas educacionais, para que essas dialoguem com as questões práticas e as necessidades reais (TEXEIRA, 2012). Podemos notar que a concepção que impera é a produção de uma educação para a liberdade no processo de formação dos educadores, que esteja “desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação” (FREIRE, 1967, p. 36), para que ocorra a conscientiza-

ção desses sujeitos como agentes sociais de mudança, os colocando em um movimento de reflexão e autorreflexão sobre seu papel e as questões que rodeiam a realidade, cultura, história e relações sociais do campo.

Acerca da Formação de Educadores a I Conferência Nacional (1998), no Texto de Debate, pontua as questões problemáticas relacionadas à valorização e a formação dos professores do campo. Discorre sobre os baixos salários que os docentes do meio rural recebem, ficando longe de receber o salário mínimo, sendo submetidos a condições precárias de trabalho. Especificamente sobre a Formação docente, o Texto de Debate pontua os principais problemas que inviabilizam as produções de uma educação para o meio rural mais sólida:

- Falta de infraestrutura necessária e de docentes qualificados; [...]
- Em muitos lugares atendida por professores/professoras com visão de mundo urbano [...]; na maioria das vezes esses profissionais nunca tiveram uma formação específica para trabalhar com esta realidade; [...]
- Alienada dos interesses dos camponeses, dos indígenas, dos assalariados do campo, enfim, do conjunto dos trabalhadores, das trabalhadoras, de seus movimentos e suas organizações. [...]
- Estimuladora do abandono do campo apresentar o urbano como superior, moderno e atraente; [...] (BRASÍLIA, 1998, p. 21/22).

Notamos que sobre a formação, é pontuado que os docentes do meio rural são leigos, pois são mínimas as ações que propiciem uma formação adequada para a atuação nesse território, pois os cursos voltados para o magistério e ensino superior, não oferecem abertura para as questões do campo mesmo em regiões onde a maioria dos docentes trabalha no campo. Além disso, quando fazem ações voltadas para a formação específica para essa população, se alicerçam em concepções preconceituosas e reducionistas, tendo o campo como “lugar de atraso”. Há nes-

se contexto uma marginalização das escolas do campo na educação pública, que são deixadas de lado, abandonadas pelos dirigentes e por políticas educacionais, contribuindo para a destruição desse sistema do campo, impondo o deslocamento desses alunos para escolas urbanas ou o abandono da escola. Isso reafirma a ideia de que a escola do campo é inferior à escola urbana, sendo uma concepção errônea, pois a problemática está em torno da ausência de estruturas sociais e políticas que construam uma escola para as especificidades do campo (BRASÍLIA, 1998).

Dentro dessa conjuntura de 1998, a I Conferência Nacional afirma a importância de programas específicos para atuar sob essa realidade, entendendo o campo como espaço vivo, com diversas questões que os tensionam, tomando concepções pedagógicas crítica. Ou seja, proposta que estariam estreitamente vinculadas com as identidades compensas, afirmando que a luta é por uma educação pública, gratuita e de qualidade, garantida pelo Estado. A Conferência coloca como fundamental a construção de políticas públicas para o desenvolvimento da Educação do Campo, a partir de novas concepções, tendo em vista que políticas públicas é um “conjunto de ações resultantes do processo de institucionalização de demandas coletivas, constituído pela interação Estado/Sociedade” (DORNELES, 1990, apud BRASÍLIA, 1998, p. 31). Assim, os principais desafios são: construção de programas voltados para formação de educadores específicos do campo, compreendendo o campo com espaço vivo em pelo movimento, e tensionado por múltiplos fatores; tomar como base concepções pedagógicas, humanistas, críticas e emancipadores; criar lógicas de formação voltadas para novas experiências formativas, com metodologias inovadoras, saindo da concepção formativa comum (TEIXEIRA, 2012).

Podemos destacar a importância nesses percursos do surgimento do Curso de Magistério para formar Educadores do campo, em janeiro de 1990, no Rio Grande do Sul,

desenvolvido pelas ações do MST, apesar das mudanças da LDB – 1996, que passa recomendar o ensino superior para todos os docentes, essa experiência permaneceu, denominado de curso Normal de Nível Médio, desenvolvida pelo Instituto de Educação Josué de Castro (IEJC). Essa ação foi articulada com o MST, que desencadeou na criação do IEJC vinculado com o Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária – ITERRA (em 2008 sua vinculação passou para o Instituto de Pesquisa e Educação do Campo – IPE-CAMPO) (GOMES, 2010).

A educação proposta pelo IEJC está voltada para as demandas e desafios das famílias que vivem no campo, vinculadas aos acampamentos e assentamentos da Reforma Agrária, atendendo à formação técnica e profissional destes jovens e adultos (HACK, 2010, p.324).

Essa experiência foi fundamental para que o Setor de Educação do MST fortalecesse suas experiências e notas-se as potencialidades desse processo formativo, tendo em vista a importância desses para a construção de agentes políticos e colocados com as causas do movimento, potencializando as lutas do MST. Já em 1994, o MST viu a necessidade de se construir cursos de ensino superior já que “já havia toda a experiência refletida das turmas de Magistério, mas também a clareza de que neste caso a única possibilidade viável em curto prazo seria a parceria com uma Universidade” (CALDART, 2002, p.79). Essa necessidade se deu por dois fatores: as modificações na legislação que exige ensino superior como formação mínima para a atuação dos professores nas escolas de Educação Básica; e principalmente, a necessidade de ser formar sujeitos mais capacitados para lidar com os desafios da docência no campo, relacionados à Educação Infantil e de Jovens e Adultos, além das questões relacionadas a coordenação de ações (CALDART, 2002).

Depois de diversos debates, em 1998 surge o curso

de nível superior Pedagogia da Terra, com parceira com Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA), e apoio financeiro do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), resultados de grande mobilização do MST, tensionando o Estado para colocar as questões do campo na agenda de políticas educacionais. Nesse ano que ocorre a I Conferência Nacional, discutida anteriormente, assim definimos esses percursos do surgimento do Magistério e da Pedagogia da Terra fundamentais para as discussões sobre formação de educadores para o campo. Porém, essa movimentação política de Formação (Magistério e Pedagogia da Terra) representa ações específicas das lutas do MST pela Reforma Agrária, assim, apesar das infinitas contribuições, é um movimento ainda restrito e há uma formação para um público específico (ARROYO, 2012b). “[...] a gênese da Pedagogia da Terra está vinculada a um movimento social específico, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que, por sua vez, se insere num movimento mais amplo, a Educação do Campo” (MARTINS, 2012, p.106).

Nesse fluxo, as ações do movimento *Por uma Educação do Campo*, como concepções mais amplas, permaneceram discutindo as questões de formação de educadores.

Na Declaração Por uma Educação do Campo de 2002, do Seminário Nacional Por uma Educação do Campo, frisa a necessidade de ações governamentais para a formação de educadores e educadoras do campo, em nível médio e superior, com parcerias das Universidades, secretarias e organizações do Campo (DECLARAÇÃO..., 2002). Propondo quatro eixos para a formação de educadores e educadoras do campo:

- a. Curso Normal de Nível Médio específico para Educadores e Educadoras do Campo.
- b. Cursos de graduação e Pedagogia e licenciatura considerando a experiência das turmas de Pedagogia da Terra [...].
- c. Cursos de pós-graduação sobre Educação do Campo.
- d. Cursos formação de agentes de desenvolvimento do

campo para atuação junto às comunidades, considerando as experiências desenvolvidas e novas demandas dos Movimentos Sociais (DECLARAÇÃO..., 2002, p.15).

Nota-se então, como as práticas dos cursos Normais de Nível Médio e a Pedagogia da Terra, começaram a se tornar referência para a consolidação de políticas que contemplasse de maneira mais global as questões de formação para todo o campesinato brasileiro.

O surgimento do PRONERA é fundamental para as políticas educacionais do campo, entre elas as políticas de Formação de Educadores, que ocorreram em 1998, por meio desse programa vêm sendo realizadas diversas ações governamentais voltadas para o ensino superior para os trabalhadores do campo. É coordenado pelo INCRA, órgão associado ao Ministério do Desenvolvimento Agrário, sendo um dos seus objetivos a promoção de projetos de formação docentes, além de diversas ações para garantir a população do campo acesso ao conhecimento, fortalecendo a Educação do Campo (BALANÇO POLÍTICO, 2008). O PRONERA, também apoia o surgimento de cursos de Magistério e Pedagogia da Terra, além de diversos outros tipos de licenciaturas, para Molina e Antunes-Rocha (2014, p.230), que fizeram uma reflexão atual sobre o tema,

O Pronera tem-se tornado, efetivamente, uma estratégia de democratização do acesso à escolarização para os trabalhadores das áreas de Reforma Agrária no País, em diferentes níveis de ensino e áreas do conhecimento. Paralelamente à ampliação dos níveis de escolarização apoiados pelo Programa, foi-se viabilizando, a partir das parcerias com as Universidades públicas, a diversificação das áreas de conhecimento propostas por esses cursos, com o objetivo de contribuir para a promoção do desenvolvimento dos assentamentos e das famílias que aí vivem.

O PRONERA foi responsável por desenvolver o primeiro curso de Licenciatura em Educação do Campo, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), se confi-

gurando assim como o projeto piloto para o surgimento desse curso. Essas múltiplas experiências, que levantaram vários êxitos e desafios enfrentados, foram fundamentais para o surgimento da Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) (ANTUNES-ROCHA, 2014). Para Arroyo (2012b) o PRONERA tem um grande papel na tentativa de superar concepções de formação de educadores urbanocentradas para o campo, afirmando as concepções da Educação do Campo.

Não se pode esquecer o papel definitivo da II Conferência Nacional de Educação do campo (CNEC) com o lema “Por uma Política Pública de Educação do Campo”, realizada em 2004, onde novas questões foram levantadas em relação à educação para o campesinato brasileiro, discutindo as necessidades de políticas educacionais que respeitassem as questões concretas do campesinato, como a associação entre democratização do conhecimento juntamente com a terra (SANTOS, 2011). Assim,

A II CNEC se propõe acelerar o processo que vem acontecendo de reconhecimento da urgência de que a Educação do Campo seja assumida em uma Agenda Pública construída em diálogo entre o Estado, as diversas esferas do governo e os M. Sociais do Campo (II CONFERÊNCIA, 2004, p. 04).

A II Conferência foi um evento em destaque pela força representativa e massiva dos Movimentos Sociais do Campo, que reivindicaram e colocaram como pauta o direito a política pública, “Educação, direito nosso, dever do Estado” passou a ser o grito dos militantes educadores (ARROYO, 2007, p. 165), afirmando e tentando garantir os direitos a educação e os demais sujeitos sociais dos diversos povos do campo.

Como resultado dessa Conferência, por meio de diversos tensionamentos dos movimentos sociais, foi criado dentro da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD (vinculado ao Ministério da

Educação) a Coordenação Geral de Educação do Campo, que ficou responsável em elaborar propostas direcionadas para uma Política Pública Nacional de Educação do Campo, estimulando a organização de fórum, eventos e coordenações em âmbito municipal e estadual para fortalecer esse movimento (MOLINA, 2015). A SECAD construiu o Plano Nacional de Formação de Profissionais da Educação do Campo, que descreve ações de formação inicial e contínua de professores para o campo, com a finalidade de atender às demandas dos movimentos em ter uma educação básica de qualidade e universal no meio rural (SANTOS, 2011). Surge então,

[...] uma política nacional de formação, que contempla um sistema nacional articulado e integrado, de formação inicial e continuada de profissionais de Educação do Campo, buscando possibilitar o atendimento efetivo dessas demandas e a diversidade de sujeitos e contextos presentes nas escolas do campo. A estratégia de implementação deve estabelecer um processo institucional que aproxime instituições de ensino, pesquisa e extensão, em especial as Universidades, das redes de ensino do campo e de suas reais necessidades (BRASÍLIA, 2007, p. 34).

O Plano já coloca como ação de formação inicial a LEDOC, já que essa já vinha sendo pensada pelo Grupo Permanente de Trabalho em Educação do Campo, nos quais já tinham pensado as diretrizes, princípios, metodologias, público-alvo e forma de implementação definindo que os projetos-pilotos iriam ser executados por Universidades públicas em parceria com a SECAD (BRASÍLIA, 2007). É importante destacar que os Grupos de Trabalho buscam bases da experiência dos cursos de LEdoC promovido pelo PRONERA na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), que citamos anteriormente, sendo assim essa experiência “teve um papel fundamental na implementação do desenho da política, pois serviu de lastro à sua concepção, por ser a primeira a ousar dar o salto de um curso de Pedagogia da Terra para uma Licenciatura em Educação

do Campo” (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014, p.237). Como foi se sustentando as políticas de formação para educadores do campo, rodeada de tensões e desafios para a construção de um Educador do Campo,

Dificuldades na relação com as próprias Universidades ofertantes dos cursos, que, muitas vezes, apresentam forte resistência às matrizes formativas propostas pelos movimentos camponeses: o trabalho; a luta social; a organização coletiva; a cultura e a história. A construção do perfil do educador do campo, a partir destas matrizes formadoras vai se forjando, na maior parte das experiências, a revelia das instituições, ensinando às próprias Universidades, uma nova concepção de formar educadores, a partir da ocupação, pelos sujeitos coletivos do campo, dos espaços acadêmicos (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, p. 236).

Para materializar esse objetivo a SECAD-ME, com apoio da SESU e FNDE, criam o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO, que foi aprovado em 2006 (SILVA, 2011). Esse ganho é fruto das reivindicações dos movimentos sociais, que para as estratégias de formação de educadores continuarem de maneira mais ampla, não somente em algumas instituições, com responsabilidades isoladas, como nas experiências do PRONERA, mas como responsabilidade pública de outras Instituições de Ensino Superior (IES) na formação de Educadores do Campo, garantindo, assim, o direito público à educação dos povos do campo (ARROYO, 2007).

O PROCAMPO então é uma política de formação de Educadores do Campo para atuarem nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio de escolas do campo, é um projeto que busca corrigir situações de discriminação com essa população, que por muitos anos foi esquecida e desconsiderada em detrimento das populações urbanas e da expansão capitalista. Além de formar sujeitos para a docência, busca-se formar profissionais capazes de atuar nos processos de gestão educativos escolares e

comunitários (MOLINA; HAGE, 2015). O surgimento da Licenciatura está vinculado com os movimentos sociais do campo, bem como seu desenvolvimento, que deve estar atrelado na formação de educadores comprometidos com o projeto de desenvolvimento do campo, dos trabalhadores do campo, suas condições de vida, seus modos de vida, as conflitualidades, considerando as histórias e culturas do campo, formando assim docentes críticos e capazes de transformar as realidades do campo. Essa ação vem valorizar as populações do campo, com a estratégia de formar docentes capazes de atuar na realidade social desses sujeitos, com o intuito de oferecer práticas pedagógicas que reconheçam as particularidades do campo (cultura, modos de vida, modos de produção, leituras do mundo, relações de classe e desenvolvimento agrário), de forma emancipadora e transformadora.

O Procampo fomentará projetos de cursos de licenciatura específicos em educação do campo que integrem ensino, pesquisa e extensão e promovam a valorização da educação do campo e o estudo dos temas relevantes concernentes às suas populações. Os projetos deverão contemplar alternativas de organização escolar e pedagógica, contribuindo para a expansão da oferta da educação básica nas comunidades rurais e para a superação das desvantagens educacionais históricas sofridas pelas populações do campo (BRASÍLIA, 2009).

Além de formar educadores do campo, o PROCAMPO tem por finalidade oferecer às LEdoCs, dando prioridade para o acesso dos próprios sujeitos do campo, oferecendo mais acesso ao ensino superior a essas populações que vêm de processos históricos de exclusão em todos os níveis de educação (BRASÍLIA, 2009).

As primeiras experiências da implementação das LEdoCs acontecem em 2007, quando o MEC convidou quatro Instituições Universitárias Federais para que desenvolvessem as experiências pilotos. A escolha das instituições foi de acordo com indicação dos Movimentos Sociais da

Educação do Campo na audiência de apresentação da proposta para o movimento, as Universidades escolhidas foram: UFMG, UnB; UFBA e UFS (MOLINA, 2015). Com as experiências ainda em andamento, pelo fato de uma grande demanda para os Educadores do Campo e tensionamento dos movimentos sociais, o PROCAMPO lança os Editais de chamada pública em 2008, 2009 e 2012, para que novas Instituições de Ensino Superior pudessem oferecer a LEdoC. Um detalhe que vale frisar é que todas as IES poderiam se inscrever nos editais, sem necessariamente estarem atrelados com práticas voltados para Educação do Campo ou Movimento Social (MOLINA; HAGE, 2015). Desta forma, de acordo com Molina (2015) já existem 42 cursos instituídos em todo Brasil.

O PROCAMPO foi potencializado a partir do Decreto 7.352 de 2010, que instituí a Política Nacional de Educação do Campo, que deu origem ao Pronacampo (Programa Nacional de Educação do Campo), em 2012, que tem como função lançar um “Conjunto de ações articuladas que asseguram a melhoria do ensino nas redes existentes, bem como, a formação dos professores, produção de material didático específico, acesso e recuperação da infraestrutura e qualidade da educação do campo em todas as etapas e modalidades” (BRASÍLIA, 2016, s/p). Estrutura-se em quatro eixos: Gestão e Práticas Pedagógicas; Formação de Educadores (inicial e continuada); Educação Profissional e Tecnológica; e Infraestrutura, sendo que o PROCAMPO, atualmente, se encaixa como subprograma principal para o desenvolvimento do segundo eixo, através da LEdoC (MOLINA, 2015). O Pronacampo tem como meta a formação de 45 mil educadores do campo em três anos, tendo como base três ações: a LEdoC- PROCAMPO; Plataforma Freire através do Plano Nacional de Formação de Professores de Educação Básica (Parfor), que possuem um crescimento em destaque; e por último a mais contestada pelos movimentos sociais, a Educação a Distância através

da Universidade Aberta do Brasil (UAB) (MOLINA, 2015).

Podemos notar a importância da LEdoC nesse contexto, haja vista possuir diversos desafios no movimento de formação, por carregar tensionamentos históricos e conjunturais, e por ser uma proposta contra-hegemônica no contexto de formação docente. Desafio intensificado pelo fato da

[...] história nos mostra que não temos uma tradição nem na formulação de políticas públicas, nem no pensamento e na prática de formação de profissionais da educação que focalize a educação do campo e a formação de educadores do campo como preocupação legítima (ARROYO, 2007, p. 158).

Arroyo (2012b) aponta que um dos desafios que envolve formação de docentes do campo é a lógica unitária e instituída de *docente-educador*, nessa perspectiva a formação seria voltada para um padrão único e global de docente-educador para educação básica. Nessa perspectiva a formação docente concebida como genérica, e sua aplicabilidade por meio de adaptações¹ (horários, períodos, modalidades). Essa lógica faz com que, historicamente, tenhamos docentes do campo com formações em cursos comuns, que deveriam realizar adaptações, se suas práticas fossem voltadas para os sujeitos do campo (tradicionais, quilombolas, ribeirinhos, indígenas, assentados, entre outros), tornando as práticas mais ou menos flexíveis a uma realidade específica, assim, se reduz à secundárias adaptações. Essa lógica unitária e genérica de formação, que permite uma flexibilidade limitada, e

[...] privilegia a visão urbana, vê os povos-escolas campo

¹ Vemos o termo adaptação como não adequado na Educação, haja vista ser um, termo polissêmico e carregado de preconceitos. Entendemos que na Educação há especificidades, assim devem ser desenvolvidas gestão, atividades, formação e estratégias específicas, e não “remendos” (que no final é o significado das “adaptações”) que de fato, pouco ou nada, contribui para as especificidades e complexidades educativas.

como uma espécie em extinção, e privilegia transportar para as escolas do campo professores da cidade em vínculos com a cultura e os saberes do campo. As consequências mais graves são a instabilidade desse corpo de professores urbanos que vão às escolas do campo, e a não conformação de um corpo profissional identificados e formados para a garantia do direito a educação básica dos povos do campo (ARROYO, 2012, p.359).

Segundo Arroyo (2007), o campo sempre é colocado nas políticas como “outro lugar” e seus povos são lembrados como “outros cidadãos”, o território do “campo é visto como uma extensão, como um quintal da cidade”, os oferecendo serviços adaptados, precarizados, com profissionais urbanos. Com isso, há a construção de direitos generalistas sem levar em conta as especificidades nas construções políticas sobre a perspectiva da formação humana sob um protótipo universal. Desta forma “a história mostra que os “outros” em gênero, classe, raça, etnia e território, aqueles coletivos não incluídos nos direitos, normas e política generalistas” (ARROYO, 2007, p.161).

É necessária reconstrução das políticas de formação de Educadores do campo, que superem essas questões de políticas generalistas para um protótipo de sujeito universal equivocado, sendo necessário então pensar nos sujeitos em suas dimensões concretas com suas particularidades culturais, identitárias, políticas, territoriais, raciais, de produção. “Nessa perspectiva, as escolas do campo são uma exigência e a formação específica de profissionais do campo passa a ter sentido para a garantia dos direitos nas especificidades de seus povos” (ARROYO, 2007, p. 161). A LEdoC se caracteriza então como um movimento fundamental para a redefinição dessas políticas sob novas bases, que traz nova concepção sobre os sujeitos do campo e as políticas públicas que devem ser direcionadas para eles, atreladas as lutas dos movimentos sociais, que lutam para que além de direitos, que o povo do campo se fortaleça como agentes históricos e políticas dessa construção e das

futuras políticas.

Os movimentos sociais como coletivos de interesses organizados colocam suas lutas no campo dos direitos, não apenas de sua universalização, mas também de sua redefinição. Concretizam, historicizam e universalizam direitos que, sob uma capa de universalidade, não reconhecem a diversidade, excluem ou representam interesses locais, particulares, de um protótipo de ser humano, de cidadão ou de sujeitos de direitos (ARROYO, 2007, p.162).

Tendo em vista a fragilidade da estrutura governamental e estatal em construir políticas específicas para o campo, por essas “sempre estiveram de maçanetas trancadas (para constituir tais políticas), ao se abrirem, continuam, em grande medida, com as dobradiças emperradas”, na medida em que as concepções de educação para o campo historicamente residem na educação rural, como uma extensão menos prioritária da educação urbana (MUNARIN, 2006; SCHWENDLER, 2008). Munarin (2006) aponta que existem diversas barreiras para tais ações, como empecilhos burocráticos, leis autoritárias, funcionários com concepções ultrapassadas e reducionistas, ausência de sujeitos com formação adequada. Assim, temos que observar as aberturas estatais, como a construção da Coordenação-Geral de Educação do Campo na estrutura do MEC, como um “ponto de partida”, tendo em vista, que ainda existe uma longa trilha a ser explorada até chegarmos nos moldes ideais para as políticas educacionais do campo. Porém, é fundamental frisar

[...] que esse processo de construção de uma política pública não tem início somente agora, tampouco começa com a entrada do MEC em cena a criar espaço aos povos organizados do campo. Em vez, conforme entendo, e como regra no campo das relações sociais, trata-se de um movimento que teve início antes no seio da sociedade civil organizada, mais propriamente, neste caso, no seio dos movimentos e organizações sociais do campo, em forma de experiências de educação popular na formação dos seus quadros dirigentes e de suas bases e, mais recentemente, em forma de

reivindicação de escola pública de qualidade como “direito de todos e dever do Estado” – síntese do conceito de política pública. Assim, seria mais apropriado dizer que o MEC abre espaço na máquina estatal para as vozes desses sujeitos organizados que já vinham sedimentando as bases de uma política pública de Educação do Campo (MUNARIN, 2006, p.16).

Dentro dessa concepção exposta pelo autor, para o desenvolvimento das políticas de formação e a potencialização das ações, é necessário que as políticas públicas de formação de Educadores do Campo realizem sua reconstrução com base nas trajetórias de experiências de formação dos próprios Movimentos Sociais do Campo, que elas se tornem referências para superar problemas relacionados à construção da formação de educadores nas particularidades da Educação do Campo (SCHWENDLER, 2005). Já que os próprios sujeitos se organizam e desenvolvem um longo percurso de experiências formativas, desde os próprios sentidos do processo formativo dos sujeitos Sem Terra e os demais povos do campo, com base no caráter formativo do cotidiano de lutas, até as experiências de magistério, cursos normais de nível médio, pedagogia da terra, pós-graduações (ARROYO, 2007; CALDART, 2012a). Assim, é essencial que se construam essa reconfiguração com base nas concepções de educação constituídas em um contexto histórico concreto, que tiveram como protagonistas os movimentos sociais; é necessário ter como base “uma concepção e prática pedagógicas construídas e reconstruídas nas experiências sociais e históricas de opressão e nas resistências dos oprimidos, dos movimentos sociais pela libertação de tantas formas persistentes de opressão” (ARROYO, 2012a).

Construir políticas públicas de Educação do Campo implica, portanto, olhar o retrato do campo: a sua formação; história; territorialização; organização; espaços de luta e resistências; experiências construídas como afirmação do campo e de um saber, de uma cultura que ali são produzidos; a afirmação do direito ao trabalho, à terra, à educação. Impli-

ca também olhar os avanços, os limites e as possibilidades no espaço da legalidade (SCHWENDLER, 2005, s/p).

Para que esse processo entre em movimento de plena imersão, é fundamental questionar as regras, normas e princípios de formação de educadores generalistas, que pretendem pensar “adaptar” para o ensino do campo. É necessário potencializar o movimento com agente de formulação política, e pressionar os formadores para o desenvolvimento de um sistema público de formação de Educadores do Campo. Sendo um desafio para a constituição da LEdoC atrelar-se aos projetos dos movimentos sociais, trazendo os questionamentos sobre os cursos de formação, os currículos, sua estrutura de modo geral e as dinâmicas institucionais ao desenvolvê-las, a LEdoC tende a estabelecer esses movimentos, sendo necessário várias estratégias de enfrentamento, sendo um processo contra-hegemônico de formação nas Instituições de Ensino Superior (ARROYO, 2005). A LEdoC “penetra nesses espaços, recolocando questões para o repensar pedagógico. Trazem novas dimensões do ser profissional da educação, de seus vínculos com as lutas sociais, com a construção de identidades coletivas” (ARROYO, 2007, p.166).

Sob essa égide, LEdoC basea-se sob os princípios originários da Educação do Campo, e busca a formação de Educadores do Campo com vínculos com os movimento sociais, as culturas do campo, as questões sociopolíticas que tensionam o campo brasileiro. Desta maneira, a formação dos Educadores do Campo não dialoga com a pedagogia do capital/neoliberal ou hegemônica, que ocorre no contexto das reformas educacionais desde a década de 1990². De acordo com Neves (2013) a formação de profes-

² “Essas reformas se fundamentaram num modelo de administração pautado pela eficiência, eficácia, produtividade e gerência racional dos recursos humanos e sociais, e foram orientadas por organismos internacionais, como Banco Mundial; Fundo Monetário Internacional; Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura; Organização de Cooperação e Desenvol-

sores se tornou relevante para construção de um projeto societário neoliberal, como agentes capazes de exercer e (re) produzir lógicas ético-políticas e técnicas para a manutenção do poder da classe dominante.

Os professores se inserem nesse projeto para aumentar a produtividade do trabalho cada vez mais racionalizado e, concomitantemente, viabilizar a consolidação do novo padrão de sociabilidade neoliberal no âmbito escolar. No Brasil de hoje, no projeto político da burguesia, a formação/atuação desses docentes responde majoritariamente a essa dupla determinação (NEVES, 2013, p.02).

Nesse ângulo, Molina e Antunes-Rocha (2014) sinalizam que a formação dos Educadores do Campo não dialoga com uma perspectiva tradicional, mas versa em um sentido de se construir um educador que “deverá necessariamente organizar suas práticas no sentido de promover rupturas, estranhar o que aparece como natural e legal, fazer perguntas, investigar, problematizar a realidade, propor e promover junto com seus educandos, intervenções nessa realidade” (*Idibem*, p.227). Por consequência, a LEdoC busca formar sujeitos que dialoguem com esse constructo de sujeitos, capazes de questionar e problematizar ordens e padrões de poder naturalizados, e, muito além disso, ser capaz de propor e promover alternativas junto aos sujeitos de suas realidades, os Movimentos Sociais articulados. Tensiona o próprio funcionamento da Escola enquanto espaço que dialoga com as realidades do campo, superando as ideias civilizatórias/capitalistas/urbanocentrada que reproduzem dicotomias entre campo/cidade e que estão arraigadas na escolarização dos povos do campo, compreendendo a Educação como prática sociocultural, e não somente uma educação instrucional e

vimento Econômico, entre outros, a partir da compreensão de que a promoção da escolarização mínima para a população estimularia o desenvolvimento do País, garantindo a entrada no mercado, de maneira mais competitiva e forte” (MOLINA; HAGE, 2015, p.126/127).

técnica, mas que busque a conscientização e a modificação das realidades.

CAPÍTULO 3

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

Nesse capítulo buscamos descrever e problematizar discussões acerca do Projeto Político-Pedagógico, focalizando principalmente na discussão sobre seu papel enquanto instrumento vinculado com a inovação regulatória versus a inovação emancipatória. Além disso, precedemos com discussões relacionadas a própria constituição da universidade no século XXI, para pensar sobre o papel do PPP nesse contexto. Finalizamos com a discussão sobre o PPP na Educação do Campo.

3.1. Projeto Político-Pedagógico

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) se constrói como estratégias capaz de deixar posto

[...] opções, definir intencionalidades e perfis profissionais, decidir sobre os focos decisórios do currículo (objetivos, conteúdo, metodologia, recursos didáticos e avaliação), analisar as condições reais e objetivas de trabalho, otimizar recursos humanos, físicos e financeiros, estabelecer e administrar o tempo para o desenvolvimento das ações, enfim, coordenar os esforços em direção a objetivos e compromissos futuros (VEIGA, 2007, p.13).

Desta forma, o PPP surge enquanto alternativa para se vislumbrar possibilidades, formas e estratégias para resolver, debater e materializar questões que se caracterizam como problemáticas no processo educativo. Vai além de uma lista de planos e atividades, é um processo vivenciado nos diversos momentos da instituição, na busca de uma direção. É uma ação com intencionalidade, de um processo coletivo na co-responsabilização dos diversos sujeitos que compõem a dinâmica educativa, levando em consideração tensões locais, nacionais e globais (VEIGA,

2007). Fagundes (2009) discorre sobre o PPP enquanto instrumento de mediação entre as produções sociais e pedagógicas. Para tentar compreender melhor, vamos destringir sobre cada palavra que constitui sua nomenclatura.

Primeiramente, é essencial compreender que vivemos rodeados por projetos, e que esse termo é utilizado em diferentes contextos. O exercício de se construir um projeto perpassa por todos os tipos de atividades humanas, mesmo que esse não esteja materializado de forma explícita. Dessa forma, o Projeto é se pensar antecipadamente, “vem do latim *projectu*, particípio passa do verbo *projicere*, que significa “lançar para diante” [...] “dirigir-se para o futuro”, “lançar-se na direção possível” (VEIGA, 2007, p.15). As perspectivas de futuro orientam essa ação, por meio da antecipação, tendo assim, uma dimensão utópica, que deve ser realizada no futuro, concretizada em ato, sendo uma possibilidade a existir. Severino (2012) define projeto como um “[...] conjunto articulado de propostas e programas de ação, delimitados, planejados, executados e validados em função de uma finalidade previamente delineada pela representação simbólica dos valores a serem efetivados” (SEVERINO, 2012, p.153). Um projeto se organiza a partir desses fluxos de olhar para o futuro, a partir da utopia, marcado por representações que podem veicular uma diversidade de valores e ideologias que permeiam suas intencionalidades.

Severino (2012) compara o projeto educacional com um campo de força em torno de um ímã, onde o papel do núcleo (do ímã) é articular, criando pontes de diálogos com as ações, intencionalidades e práticas que se encontram no campo. Esse movimento dinâmico e dialógico tem por finalidade evitar a fragmentação das práticas que envolvem os sujeitos (educadores, educandos, servidores, comunidade, entre outros), tendo um processo integrativo e interdisciplinar nas intencionalidades a serem desenvolvidas nas práticas cotidianas. Para isso, deve ser concebido

de forma coletiva, trazendo os sujeitos como protagonistas do processo, que “gera fortes sentimentos de pertença e identidade” (VEIGA, 2007, p.15/16), onde a relação de poder é compartilhada e há então uma co-responsabilização dos sujeitos sobre suas práticas sociais.

“O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente” (VEIGA, 2002, p.01). Além disso, depende de um campo de possibilidades para existir, tendo em vista que a educação está vinculada a um projeto histórico, social, político e econômico (VEIGA, 2007). Dessa maneira ele se configura como político “por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população [...]. É político no sentido de compromisso com a formação [...]” (VEIGA, 2002, p.01) de sujeitos para um determinado tipo de sociedade, a partir de uma concepção de educação, de homem, de mundo, de política, de cultura e de economia.

É fundamental se ater ao “caráter político da educação e valorizar o papel da Universidade e o projeto político-pedagógico voltado para o desenvolvimento de um projeto histórico de transformação da ordem social” (VEIGA, 2007, p.15), que se configura atualmente entre relações de poder. Dessa maneira, mesmo em uma organização social marcada pela opressão, desigualdade, exclusão e alienação, é possível que o PPP denuncie essas concepções políticas, e fortaleça um projeto político libertador, crítico e tensionador da ordem política dominante, para ser implementado na prática.

Portanto, o PPP, a partir de um compromisso social da educação em superar relações de desigualdade e subordinação (ou mesmo reproduzi-las) sua prática é essencialmente política, pois se relacionam diretamente com as relações de poder que perpassam a sociedade (SEVERINO, 2012). Nos processos educativos, como a construção de um PPP, é necessário que seja deixado claro as relações

de poder na realidade social, bem como o seu papel e a função de sua existência nesse contexto de contradições.

Dentro desse escopo o PPP se consolida como pedagógico, na medida que se pensa sobre “as ações educativas e as características necessárias às escolas [e demais instituições educacionais] de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade” (VEIGA, 2002, p.01). Desta maneira, se pensa em como as práticas educativas cotidianas podem materializar concepções, objetivos e valores que são postos dentro do PPP. Essa dimensão se assenta, sobretudo, em se pensar nas diversas possibilidades de materialização do projeto pela prática pedagógica, tendo em vista que essa intencionalidade reside na busca da formação dos sujeitos; essa formação pode ser de caráter regulador/reprodutor ou pode ser emancipatória, vamos ver essas questões no próximo tópico. Nessa dinâmica, as questões políticas e pedagógicas estão totalmente ligadas, uma é produto do reflexo da outra.

Por exemplo, em uma perspectiva política democrática, ou podemos dizer emancipatória,

[...] preocupassem instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão (VEIGA, 2002, p.02).

Tomando como base uma concepção política das relações de poder, que podem ser tanto reguladoras ou emancipatórias, o projeto é pensado a partir de uma organização política, que pode legitimar ou transformar concepções. O processo pedagógico será afetado por essas políticas no nível de organização da instituição nas dinâmicas educativas, nas relações de gestão, nas organizações dos processos de ensino, extensão e pesquisa (VEIGA,

2002). No próximo tópico essas questões ficarão melhores elucidadas, pois o PPP está intimamente relacionado com esses aspectos sociais, políticos, educacionais e econômicos que tencionam a práticas sociais, assim, ele pode ser produzido em variadas perspectivas, de cunho emancipatório ou regulatório. Assim, o significado do PPP pode ser visto na figura 02, abaixo:

Figura 02 - Esquema explicativo sobre o Projeto Político-Pedagógico.



Fonte: construção do autor.

3.2. Reflexões sobre Universidade e Projeto político-pedagógico

Antes, é fundamental reconhecer o PPP enquanto processo, movimento e dinâmico constituído nas relações sociais e educativas regionais, locais e globais. Que traz consigo questões históricas e conjunturais, sobre os aspectos macrossociais e microssociais, que dialoga sob diversas dimensões que permeiam o processo de formação educativa de um determinado curso em uma determinada instituição. É fruto de uma teia de tensões, que se estabelecem de modo dialético (FAGUNDES, 2009). “O PPP, nessa perspectiva, é entendido como totalidade concreta e, portanto, não como algo que tem existência em si, mas somente a partir da produção social” (*Ibidem*, p. 45),

que pode estar imerso em uma diversidade de ideologias, que conseguem concebê-lo de maneira individual ou coletiva, excludente ou inclusiva, reprodutora/reguladora ou emancipatória.

Para a consolidação da Educação Superior, tratando aqui especificamente a de ordem pública, é essencial movimentos contínuos de tomada de decisão coletiva e reflexiva. Almeida (2004) aponta que para sua consolidação e para que o desenvolvimento de propostas para uma Universidade sólida na busca por transformações sociais, que objetive uma sociedade mais democrática e cidadã, na sensibilidade em compreender processos sócio-históricos contraditórios, superando lógicas que a coloque como instrumento que perpetua e legitima desigualdades, que se estrutura nas esferas econômica, sociais e culturais, injustas e desumanizantes, (SEVERINO, 2002) é necessário que haja um compromisso com três dimensões (ALMEIDA, 2004):

1- Debruçar-se sobre um conhecimento que resida em uma concepção de mundo contemporâneo, em uma perspectiva macrossocial (global) e microssocial (regional e local). Apoiar-se na percepção da Universidade como lugar integrante da sociedade, produto dela e parte dela, tendo que ter uma vinculação com seus percursos históricos, sociais, econômicos e culturais, bem como suas mudanças e necessidades, reformulando a função social dessa instituição, voltada para um trabalho coletivo, contextualizado e como pressupostos políticos que façam sentido.

2- “[...] o respeito à *missão da Universidade*, considerando os limites e as possibilidades de sua realização” (*Ibidem*, p.11, grifos da autora), que permeia a necessidade de se consolidar uma política acadêmica-administrativa que dê conta de materializar de maneira clara e dialógica questões acerca das dimensões teórico-prática, subjetivas e objetivas que permeiam a instituição, a partir de três eixos: da inovação de conhecimento, da conservação de co-

nhecimentos históricos e da disseminação desses conhecimentos históricos e produzidos. Por meio da extensão, pesquisa e ensino para garantir a consolidação da política acadêmica em que a Universidade se funde.

3- Construção coletiva de um PPP para os cursos de graduação, em prol de subsidiar a proposta acadêmica geral e específica do curso, bem como sua estrutura curricular. Almeida (2004) direciona esse movimento “em cinco importantes momentos ou estágios interligados” (*Ibidem*, p.12): o primeiro diz respeito a consolidação da intencionalidade social da Universidade, enquanto agente social de transformação, na dimensão da pesquisa, ensino e extensão, é onde se determina a direção para as demais questões. “É o momento das concepções e das definições quanto ao papel formal e social de cada curso, os seus objetivos, o perfil desejado para os seus egressos, as competências e as habilidades perseguidas” (*Ibidem*, p.12/13); o segundo momento é onde se discorre com a finalidade de firmar instrumentos em sua dimensão subjetiva e prática para se consolidar os percursos pedagógicos do curso. “Indica as áreas do saber ou campos de estudos, os conteúdos, as disciplinas, as possibilidades variadas, conforme a flexibilidade e a criatividade possíveis ou desejadas (*Ibidem*, p.13). Essa dimensão perpassa o que foi decidido no primeiro elemento, que pode definir uma concepção de grade curricular ou de um currículo dinâmico, elemento que se dá a partir do próprio processo pedagógico; o terceiro momento envolve questões técnica-metodológicas e de modos de gestão, que envolvam pensar maneiras de atuação que consolidem a extensão, ensino e pesquisa e a administração. “Registra, ainda, os requisitos de infra-estrutura – física, tecnológica, bibliográfica – e as exigências de pessoal – quantidade e qualificação, por exemplo” (*Ibidem*, p.13). Esse processo pode desencadear estruturas comprometedoras ou potencializadora para a formação dos estudantes do curso; a quarta questão envolve as três dimensões an-

teriores, por consistir em um momento de ação teórico-prático, que envolve avaliação da proposta desenvolvida, reavaliação, modificações necessárias, resultados e a necessidade de se discutir e reavaliar determinados posicionamentos. Desta maneira, o “quinto estágio corresponde à permanente atualização da pertinência do projeto que sintetiza a proposta do curso e inclui, necessariamente, um processo de avaliação contínua” (*Ibidem*, p,14), sem tempo pré-definido, já que o trabalho pedagógico é um processo que pode ser avaliado a partir das necessidades dos cursos e dos sujeitos que os constrói.

Sendo assim, na presente pesquisa trataremos da terceira dimensão, o PPP. As preocupações que cercam a melhoria da Educação podem estar relacionadas com a construção e consolidação do PPP, sendo esse um instrumento dinâmico essencial para a formação de sujeitos na Educação Superior. Atualmente vem sendo objeto de estudo em todo país, na busca em melhorar e fortalecer a qualidade da Educação em todos os níveis (VEIGA, 2002).

Há uma dificuldade de se demarcar a origem do PPP e sua difusão enquanto processo nas instituições educativa. Historicamente, podemos dizer que as instituições educacionais tinham um PPP, mesmo que esse não fosse materializado como recurso que concebemos atualmente. Fagundes (2009) ao realizar um retrospecto da Universidade em relação ao Brasil, nos traz a reflexão sobre a educação da elite, filhos de portugueses que nasciam nas colônias. Esses eram educados nas metrópoles, pela Ordem Jesuítica, que tinha como objetivo educar essa elite para a homogeneização e unificação cultural de todo Império português, com base em uma relação de hierarquia e subordinação da colônia a Metrópole. Esse contexto marcava então a consolidação de um PPP que tinha origem estatal, que era regido pela concepção, “intencionalidade e consciência política de imposição de um modelo de subserviência da Colônia em relação à Metrópole, objetivando uma

homogeneização cultural” (*Ibidem*, p. 82). Desta forma, observamos que o PPP se consolida enquanto instrumento historicamente, a partir de uma diversidade histórica, contextual, política, social e cultural.

Silva (2004) demarca que a necessidade de se construir um PPP que oriente os cursos da Educação Superior, surgiu desde a década de 1970, onde o Programa de Apoio às Instituições de Ensino Superior (PADES) incentivava as Universidades a formação desse documento, objetivando a melhor qualidade da educação nessa etapa. Porém, os projetos nesse período ainda eram individuais, fruto de iniciativas isoladas (discentes, docentes ou alguém setor da Universidade). Na década de 1980 o PADES passa a se vincular com a Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação (SESU/MEC), onde se inicia uma reformulação do conceito do projeto, que passa a ter sua qualidade relacionada com uma construção coletiva e participativa. A elaboração do PPP é posta dentro da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), onde dentro do Título IV onde se trata “Da organização da Educação Nacional”: “Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I - elaborar e executar sua proposta pedagógica” (BRASIL, 1996, s/p). Constata-se então que a LDB não traz o termo Projeto Político- Pedagógico, em nossa concepção o termo *proposta pedagógica* limita o uso desse instrumento, pois retira sua dimensão política.

É importante frisarmos que a égide da origem do PPP se configura como instrumento de controle de qualidade do Ensino Superior pelo Ministério da Educação a partir de uma percepção de educação pautada na racionalidade administrativa, e não necessariamente a partir do princípio da necessidade de um instrumento sulteador (em contraposição a perspectiva norteador, já que temos como base a Epistemologia do Sul) dos cursos da Educação Superior ou para potencializar a instituição superior em sua

organização enquanto agente social transformador. Nesse sentido, Veiga (2007) aponta como a reforma da educação superior, na nossa percepção uma contrarreforma¹, marcada principalmente pela LDB/1996, vem contribuindo para essas questões.

Questões essas que tem como base as políticas neoliberais, que começam a direcionar os caminhos do Brasil na década de 1980 e 1990, impactando também na LDB/96, e nos aspectos que rodeiam a consolidação da contrarreforma do modelo de educação superior. Nesse sentido Boaventura Santos aponta que,

A perda de prioridade na Universidade pública nas políticas públicas do Estado foi, antes de mais, o resultado da perda geral de prioridade das políticas sociais (educação, saúde, previdência) induzida pelo modelo de desenvolvimento económico conhecido por neoliberalismo ou globalização neoliberal que, a partir da década de 1980, se impôs internacionalmente. Na Universidade pública ele significou que as debilidades institucionais identificadas – e não eram poucas –, em vez de servirem de justificação a um vasto programa político-pedagógico de reforma da Universidade pública, foram declaradas insuperáveis e utilizadas para justificar a abertura generalizada do bem público universitário à exploração comercial. Apesar das declarações políticas em contrário e de alguns gestos reformistas, subjacente a este primeiro embate da Universidade com o neoliberalismo está na ideia de que a Universidade pública é irreformável (tal como o Estado) e que a verdadeira alternativa está na criação do mercado universitário. O modo selvagem e desregulado como este mercado emergiu e se desenvolveu são a prova de que havia a favor dele uma opção de fundo. E a mesma opção explicou a descapitalização e desestruturação da Universidade pública a favor do emergente mercado universitário com transferências de recursos humanos que, por vezes, configuram um quadro de acumulação primitiva por parte do sector privado universitário à custa do sector público (SANTOS, 2004, p.9/10)

Isso instaura uma *crise institucional* na Universidade

¹ Contrarreforma no sentido de se consolidar uma reorganização, porém, não com caráter progressista, sem a finalidade de melhorar no sentido de democratização da universidade para o povo.

Pública, que reside na contradição na autonomia universitária, em definir seus percursos e suas lógicas de organização, voltados talvez para a responsabilidade social, ou se enquadrar a partir de regras postas pelo mundo empresarial, por critério de produtividade e eficácia. Essa crise é justificada por uma crise financeira, que acaba instaurando a lógica do Estado mínimo, onde a Universidade perde a prioridade sobre os recursos estatais. Tendo assim dois impactos na configuração universitária do país, o sucateamento do ensino e a necessidade das Universidades, com os baixos investimentos estatais, a se abrirem para incentivos e consolidação do mercado universitário. Primeira pela instauração do próprio mercado nacional e logo em seguida com a intensa entrada do mercado transnacional na educação superior e universitária, sendo uma estratégia orientada e legitimada pelo Banco Mundial e da Organização Mundial do Comércio para resolver problemas relacionados à educação, em prol na verdade do desenvolvimento econômico e acumulação de capital.

Santos (2004) indica que isso estabelece um *projeto global de política universitária*, que objetivou trazer uma nova configuração a Universidade enquanto bem público “transformando-o num vasto campo de valorização do capitalismo educacional” (*Ibidem*, p. 11). Esse projeto reside em um movimento de longo prazo e em diferentes níveis e formas para a mercantilização da Universidade: o primeiro nível é a mercantilização da Universidade pública instituído como saída da crise financeira “mediante a geração de receitas próprias, nomeadamente através de parcerias com o capital, sobretudo industrial” (*Ibidem*, p. 12), para que assim mantivesse sua autonomia, através da privatização de determinadas ações; e o segundo nível seria

[...] eliminar tendencialmente a distinção entre Universidade pública e Universidade privada, transformando a Universidade, no seu conjunto, numa empresa, uma entidade que não produz apenas para o mercado, mas que se produz

a si mesma como mercado, como mercado de gestão universitária, de planos de estudo, de certificação, de formação de docentes, de avaliação de docentes e estudantes. Saber se e quando este segundo nível for atingido ainda fará sentido falar de Universidade como bem público é uma questão retórica (*Ibidem*, p. 12).

Além disso, Santos (2004) reafirma que essa crise institucional intensifica outras duas crises universitárias:

1- *Crise de hegemonia*: derivada da contradição resolvida do século XX, onde a Universidade tinha como papel a formação de uma cultura erudita e crítica, para a formação de uma elite (papel desde a Idade Média) e a formação de mão de obra qualificada na expansão capitalista, e o seu papel na democratização do direito à educação de classe populares pautada no conhecimento popular, ou seja, essa crise reside na contradição “entre produzir conhecimentos exemplares, sofisticados, e ao mesmo tempo ter de se democratizar com o acesso de mais gente ao ensino público como um direito” (SANTOS, 2007, p.69), intensificando os conflitos entre formação e instrução; alta cultura e cultura popular e educação e adestramento (VEIGA, 2007);

2- *Crise da legitimidade*: onde a Universidade passa por uma crise em sua função social, que perde o consenso, que reside na contradição entre os projetos de ser espaço de produção “dos saberes especializados através das restrições do acesso e da credenciação das competências [ou produzir-se a partir das] [...] exigências sociais e políticas da democratização da Universidade” (SANTOS, 2004, p.06), que busca a igualdade do acesso para os sujeitos de classe populares, filhos de trabalhadores. Essas crises então iniciam na década de 1980 e perpassam, através das intensas contradições até no século XXI.

Sendo assim, nesse contexto descrito no final do século XX e no início do século XXI, a consolidação do PPP na Educação Superior também é atingida, ou melhor, acaba sendo instrumento que nasce nessas contradições, inicialmente como um instrumento verificador de qualidade

com base na lógica empresarial, como descrito anteriormente. Nesse sentido, Veiga (2007) também demarca essa Universidade no bojo da crise social, que se demarca principalmente pela globalização da economia, onde o Estado, em prol de uma lógica do mercado, busca racionalizar e não executa serviços, como da educação, saúde e cultura. “O pressuposto ideológico básico é a lógica do mercado, que ameaça aniquilar a Universidade, transformando-a em centro de reprodução acrítica da ciência e da tecnologia” (*Ibidem*, p.29).

Assim, a educação superior está totalmente inserida nas exigências do mercado globalizado, sob a hegemonia do modelo liberal. As orientações normativas preconizadas são as da eficiência e da racionalidade, o que desarticula as possibilidades de resistência e luta (*Ibidem*, p.30).

Silva (1999) diz que a Universidade é uma das instituições mais antigas e conservadoras da sociedade, e com isso, ela é a instituição que mais sente a dominação da ordem de Mercado, que passa a ser o princípio da regulação (com base no conhecimento de ordenação) social que domina os demais princípios (domina o princípio do Estado e da Comunidade) (SANTOS, 2009).

Em resumo, a situação geral se caracteriza por isso que nós hoje vulgar e banalmente chamamos de globalização, entendida esta como desenvolvimento fundado no eixo da economia de mercado e cujos aspectos mais visíveis são os que se seguem: interdependência tramada pelas leis do mercado financeiro; concentração dos fios dessa trama em três regiões nodais do planeta – EUA, Japão e Europa Ocidental – com seus pontos cegos nas Bolsas de Valores, principalmente as de Nova York, Tóquio e Londres; criação e integração de grandes mercados regionais (Nafta, Mercosul, Mercado Comum Europeu); operações financeiras fortemente rápidas; informação em tempo real; competitividade; transformação do conhecimento em valor econômico (mercado do conhecimento); e aprofundamento das assimetrias sociais (SILVA, 1999, p.16).

Nesse contexto, acaba desenvolvendo uma assimetria e competitividade entre países centrais e países periféricos, nos países periféricos acabam por alastrar desigualdades, sobretudo, regionais. Com esse distanciamento científico e técnico entre os países centrais, os países periféricos acabam por submeter à processos a partir de uma racionalidade técnico-científica com a finalidade de modernização, mas uma modernização em prol da expansão capitalista, contribuindo para as crises já citadas anteriormente (SILVA, 1999).

Nesse percurso o sentido da Universidade está ameaçado, Severino (2002, p.117) aponta que

Nos dias de hoje, o próprio sentido da existência da Universidade já não parece tão claro, podendo-se perceber que, além das críticas oriundas de setores especializados, uma espécie de questionamento generalizado, difuso em todo o corpo social, se faz cada vez mais presente e explícito.

Esse processo de internacionalização da economia, a partir da globalização, serve como fenômeno que justifica qualquer decisão, e sobretudo, omissão do aparelho estatal brasileiro. Onde a existência humana não é observada e privilegiada para se pensar o futuro, onde se promete uma modernidade pautada no “vagalhão neo-liberal, com suas decorrências e expressões no plano cultural, com sua exacerbação do individualismo, do produtivismo, do consumismo, da indústria cultural, da mercadorização até mesmo dos bens simbólicos” (*Ibidem*, p. 117/118).

Em um processo de consolidação do capitalismo e do tecnicismo, para cumprir um projeto civilizatório hegemônico, há um movimento para a consolidação das estruturas rígidas, sob essa justificativa que continuam a manter relações de exploração, onde um grande número de sujeitos permanece em condições de vida precárias, “o aclamado processo de globalização da economia parece universalizar as vantagens do capital produtivo e as des-

vantagens do trabalho assalariado” (*Ibidem*, p.120). Assim, há um controle para as classes economicamente, culturalmente e socialmente dominantes, que leva essa Universidade a esses dois estados, que de certa maneira acaba legitimando relações de desigualdade, ora reproduzindo-as ora não se posicionando em prol da transformação.

Nesse contexto as Universidades acabam por legitimar e se consolidar enquanto instrumento de reprodução, pois “sucumbem sob o peso de pressões espúrias e de muitas opressões, oriundas tanto do aparelho estatal como de grupos internos, que se apropriam de seus instrumentos como se fossem bens particulares” (SEVERINO, 2002, p.117), não conseguindo caminhar e repensar hegemonias consolidadas, reproduzindo movimentos para atingir interesses particulares, corporativos e egocêntricos. E por vezes acaba se permanecendo em “um estado quase que vegetativo, sem força nem vitalidade” (*Ibidem*, p.117), se perdendo em meio de uma lógica burocrática imobilizadora, se retirando de qualquer papel social e se voltando somente em seus processos institucionais.

Para Silva (1999) as tensões e crises na Universidade têm maiores impactos em países menos desenvolvidos, como o Brasil, que correm o risco de se transformarem em espaço reprodutores de um conhecimento técnico-científico acrítico, por conta da globalização e modernização conservadora. Essa priorização das relações de Mercado tem impacto em seis pontos:

- 1- “Produção” de conhecimentos e de técnicas em função das demandas de mercado;
- 2- Conceção de ensino como adestramento;
- 3- Busca, no mercado científico internacional, de lideranças em pesquisa e, obsessiva e exclusivamente, de padrões internacionais de julgamento;
- 4- Envio, aos países centrais, de lideranças científicas potenciais (consequentemente, estímulo à evasão de cérebros);
- 5- Estabelecimento de intercâmbios isolados com núcleos de excelência científica dos países altamente desenvolvidos;
- 6- Arremedo de laboratórios de ponta (de ponta nos países

do primeiro mundo) (*Ibidem*, p.19).

Há então uma busca acrítica a uma modernização sem olhar para as realidades sociais e processos de desigualdades, sendo nocivo para a existência humana no país em longo prazo. Negligenciando as questões sociais que perpassam o país, essa reprodução se molda na égide das colonialidades, que se centram a partir das ideias da modernidade eurocentrada, que se perpetuam desde a colonização, mas agora se subsidiam moldadas a partir da dominação da ciência moderna ocidental. Nota-se processos que estabelecem um *status quo*, pois há estratégias de receitas transplantadas (coloniais/eurocêtricas/modernas) para as questões brasileiras. Assim, essas ações não surgem de análises críticas da realidade nacional, mas que se consolidam na conservação de padrões de dominação que preservam a elite dominadora – que se beneficiam da colonialidades e as (re) produzem (FREIRE, 2016).

Esse contexto acaba produzindo o PPP nos cursos de graduação com base na inovação reguladora. A base reguladora tem como aporte epistemológico uma ciência conservadora, que tem por finalidade a normatividade e a regulação, de cunho racional-mercadológico,

[...] caracterizada, de um lado, pela observação descomprometida, pela certeza ordenada e pela quantificação dos fenômenos atrelados a um processo de mudança fragmentado, limitado e autoritário; e de outro, pelo não desenvolvimento de uma articulação potencializadora de novas relações entre o ser, o saber e o agir (VEIGA, 2003, p.269).

Concebem uma renovação rígida, padronizada e sob os moldes de um controle democrático, com base em uma razão indolente, fechada em si mesma, que se coloca como única, sem considerar outras produções do mundo, e sobretudo, uma razão hegemônica, com base em uma globalização hegemônica, ou seja, que dialoga centralmente com o eixo do mercado (SANTOS, 2007). Configura-se

então com base em um conhecimento-regulação que busca sair do caos e coloca ordem nas estruturas que “dominou por inteiro quando a modernidade ocidental passou a coincidir como capitalismo” (*Ibidem*, p. 53).

O PPP com base em um conhecimento de regulação contribui para uma inovação com base na eficácia, nas normas, nas prescrições e, sobretudo, descontextualizada da conjuntura local, é uma mudança que acaba produzindo um mesmo sistema de formação acrítica, ou seja, tem caráter de reforma com base apenas nas questões científicas conservadoras e técnicas (racionalidade cognitivo-instrumental) (SILVA,1999; SANTOS, 2007). “Este processo deixa de lado os sujeitos como protagonistas do institucional, desprezando as relações e as diferenças entre eles, não reconhecendo as relações de força entre o institucional e o contexto social mais amplo” (VEIGA, 2003, p.270). Assim, o PPP se consolida como instrumento pronto, com normas e prescrições para se reproduzir o instituído, que se projeta nas questões técnicas, e marginaliza questões sociais, políticas e culturais das classes populares. Deixa de lado o processo coletivo, perdendo a integralidade do projeto, pode almejar alguma melhora na estrutura universitária, mas essa não está articulada com o objetivo e nem com os sujeitos.

A inovação de cunho regulatório ou técnico nega a diversidade de interesses e de atores que estão presentes, porque não é uma ação a qual todos participam e na qual compartilham uma mesma concepção de homem, de sociedade, de educação e de instituição educativa. Trata-se de um conjunto de ferramentas (diretrizes, formulários, fichas, parâmetros, critérios etc.) proposto em nível nacional. Como medidas e ferramentas instituídas legalmente, devem ser incorporadas pelas instituições educativas nos projetos pedagógicos a serem, muitas vezes, financiados, autorizados, reconhecidos e credenciados (VEIGA, 2003, p. 271).

Deste modo, as questões não levam em conta o contexto local, nem os sujeitos que produzem a dinâmica edu-

cativa, sendo então um documento fechado em si mesmo, sem diálogos e envolvimento dos agentes o PPP se torna mais um documento de controle, com mecanismos e indicadores de desempenho que objetivam resultados impostos a uma realidade e necessidade que não dialoga com esse movimento, trata-se de uma racionalidade estéril, que comporta decisão política de dominação e de cunho empresarial. O PPP na perspectiva da inovação regulatória “está voltado para a burocratização da instituição educativa, transformando-a em mera cumpridora de normas técnicas e de mecanismos de regulação convergentes e dominadores” (*Ibidem*, p.272).

Essa racionalização do movimento pedagógico que prioriza a produtividade, competência e controle burocrático se materializam como critérios de requerimento e credenciamento das instituições de Educação Superior, e passam a serem critérios de avaliação de qualidade. Essa objetividade tem como princípio um modelo de administração capitalista industrial, onde se prioriza o controle sobre os sujeitos em prol da produtividade, que separa os sujeitos que pensam o processo de trabalho dos que executam. Sobre essa égide o PPP passa apenas a ser objeto para reformar e regular as questões instituídas.

Nesse paradigma, a instituição de Educação Superior passa a ser apenas, um instrumento de cumprimentos de normas e técnicas, de forma alienada e não contextualizada com suas necessidades locais. Com um PPP formulado de forma solitária e hierarquizada, legitimando uma relação vertical de poder e domínio sobre a instituição educativa em prol de interesses políticos, econômicos, sociais e culturais dominantes, que não comungam em uma Universidade plural, diversa e social (VEIGA, 2003).

Esse processo é fruto de uma ciência conservadora que tem como base o conhecimento enquanto objetivo visto pela experimentação e observação controlada, em uma lógica matemática. Sendo a verdade objetiva, fora

dos sujeitos, sendo necessário separar teoria e prática, ciências sociais e ciências naturais, conhecimento científico e conhecimento do senso comum, fragmentando o pensamento, e acarretando uma tendência de sociedade que viabiliza um progresso material pelo crescimento econômico e tecnológico. E a estrutura curricular, se estrutura na fragmentação, na especialização, em disciplinas isoladas. O conhecimento passa a se assemelhar a propriedade provada, em uma relação de dominação (VEIGA, 2007).

A presença de uma concepção de conhecimento como sendo fragmentado, desarticulado e quantificado vem colocando para a existência de projetos pedagógicos como produto pronto e acabado, de concepção estreita e imediatista, e construídos pela perspectiva da racionalidade científica (VEIGA, 2007, p.37/38).

Essa questão perpassa o que Santos (2007) chama de utopia conservadora, que se dá na racionalização do presente.

A utopia do neoliberalismo é conservadora, porque o que se deve fazer para resolver todos os problemas é radicalizar o presente. Essa é a teoria que está por trás do neoliberalismo. Ou seja: há fome no mundo, há desnutrição, há desastre ecológico; a razão de tudo isso é que o mercado não conseguiu se expandir totalmente (SANTOS, 2007, p. 54).

Ou seja, é uma utopia que dialoga com a razão indolente, pois tenta conservar estruturas mesmo que contraditórias, sem olhar com criticidade, em busca de um imediatismo, sobretudo econômico, mas que não almeja pensar coletivamente na existência humana futura. Assim, o PPP se consolida nesse escopo, como produto para atender certos requisitos burocráticos, individuais e unidimensionais.

Veiga (2007) em uma pesquisa realizada em 1977, com 50 PPPs de cursos de graduação fez as seguintes análises. Os PPP realmente estavam em um sentido regula-

dor, ou seja, conservador, pois concebia uma fragmentação entre teoria e prática, objetivando uma aplicabilidade apenas técnica. Além disso, sua formulação tinha como base a “concepção de educação na qual o elemento principal era a organização racional dos meios, buscando sua eficiência e eficácia” (*Ibidem*, p.39, grifos da autora). Assim, os PPP apenas reproduziam modelos de formação, currículos desarticulados e perfis profissionais, sem um olhar crítico a realidade do macrossocial e microssocial, sobre as questões neoliberais, e sem uma reflexão sobre o futuro da Universidade em meio às crises conjunturais da época, sem se debater sobre as concepções de educação, currículo e os demais elementos.

Nesse sentido o PPP se constrói sob um modismo arraigado, se caracterizando pela acriticidade na utilização do termo, sem consenso na construção do projeto, ausência de clareza, materialização de maneira dura, burocrática e fragmentada, como forma de cumprimento de obrigações de instâncias com mais poder. Tendo como critério apenas uma reforma para consolidar o mesmo, só que a partir de novas maneiras e estratégias, conservando o *status quo*, que é imediatista, fruto da individualidade, nasce do centro para periferia ou de cima para baixo, uns pensam outros executam, construído de forma fechada, tem como objetivo gerar padrões pensando pelo poder central, separa teoria da prática, busca a obediência e não a participação coletiva e a coresponsabilização, entre outros fatos (VEIGA, 2007).

Com todas essas questões, que envolvem a Universidade, no século XXI se intensifica a necessidade de se discutir o papel da Universidade, nesse bojo o papel do PPP também é discutido. Fagundes (2009), ainda, afirma que dentro desse percurso histórico e conjuntural

[...] o grande desafio colocado para a Universidade do século XXI é trabalhar na perspectiva da superação do que fora seu papel social, no cenário do século XX. Ou seja, re-

colocar-se como protagonista, juntamente com outras instituições, na construção/problematização permanente de um projeto societário justo, com a sociedade e não para a sociedade (*Ibidem*, p.104).

Acredita-se então, que a Universidade no século XXI tem a missão de resistir às expressões e tensionamentos onde o mercado é colocado como eixo principal para o seu desenvolvimento. Deve olhar com mais criticidade a realidade concreta que envolve um movimento de globalização que “se fortalece cada vez mais em torno do eixo estritamente econômico e de mercado, não dando sinais de enfraquecimento e causando profundas inquietações regionais e, às vezes, até turbulências sociais” (SILVA, 1999, p.20). Assim, começa a alicerçar, sob novas emergências, conciliando a projetos mais solidários, que perpassa a valorização da cultura e das produções de conhecimento locais, e assim, o diálogo com culturas e produções marginalizadas, olhando para a diversidade de sujeitos e formas de conceber o mundo, olhando para as relações de contradições pautadas na subordinação e dominação e rompendo-as. Essas novas perspectivas abrem as seguintes possibilidades para a Universidade:

- 1- A recepção crítica da ciência e da tecnologia produzida nos países centrais;
- 2- A reversão tecnológica, ou seja, a desmontagem, transformação ou adaptação das tecnologias em função de nossas carências e realidades;
- 3- A orientação de nossos esforços de ensino e de pesquisa para as necessidades sociais, sentidas ou não sentidas, o que implica sensibilidade e antena para problemas de pobreza ou de carência material, espiritual, intelectual e ética;
- 4- Diversificação de visões, interpretações e instrumentos de intervenção, por meio de enfoques comparativos, de estudos internacionais e interculturais, de projetos interinstitucionais e inter-regionais, enfim, por meio da recusa à homogeneização (SILVA, 1999, p. 21).

Santos (2004) demarca a necessidade de se realizar um movimento de globalização contra-hegemônico

na Universidade, de forma a resistir a reconfiguração da globalização neoliberal, que desencadeia as crises na Universidade com base em um conhecimento conservador e regulatório. Assim, “o único modo eficaz e emancipatório de enfrentar a globalização neoliberal é contrapor-lhe uma globalização alternativa, uma globalização contra-hegemônica” (*Ibidem*, p.38). Dentro dessa globalização a Universidade se consolida como um bem público onde as reformas universitárias públicas devem levar em consideração um projeto de país, tendo como base escolhas políticas que justificam a inserção do país no contexto de produção e distribuição de conhecimento, se atentando as contradições transnacionais.

Essas escolhas devem, principalmente, levar em conta um projeto político com base em um “amplo contrato político e social desdobrado em vários contratos sectoriais, sendo um deles o contrato educacional e, dentro dele, o contrato da Universidade como bem público” (*Ibidem*, p. 39). O autor ainda afirma que nesse escopo, a Universidade deve atender de maneira positiva as demandas sociais, buscando a democratização drástica desse espaço, “pondo fim a uma história de exclusão de grupos sociais e seus saberes de que a Universidade tem sido protagonista ao longo do tempo e, portanto, desde muito antes da actual fase de globalização capitalista” (*Ibidem*, p. 39), em uma relação entre nacional e transnacional.

Essa globalização contra-hegemônica busca pela superação de uma globalização neoliberal, buscando espaços de globalização com bases na reciprocidade e benefício cultural, econômico e social mútuo. Há a luta por uma nova transnacionalidade, que se baseia nas multiplicidades das experiências pedagógicas, de construção e disseminação de conhecimento, e principalmente nas relações sociais a nível local, nacional e global. Nesse contexto, a Universidade tem o papel de difundir e mediar uma globalização alternativa, para a superação das contradições,

não se isolando, mas se possibilitando na busca de alternativas, objetivando “resituar o papel da Universidade pública na definição e resolução colectiva dos problemas sociais que agora, sejam locais ou nacionais, não são resoluíveis sem considerar a sua contextualização global” (*Ibidem*, p.40).

Há a busca de uma alternativa positiva, que coloca a Universidade como um espaço de resistência ao tensionamento do mercado e da globalização econômica, na busca de uma sociedade igualitária e justa – interculturalidade crítica. Ela busca dentro das contradições se configurar em prol da perspectiva criadora e autêntica. Silva (1999, p.21) afirma que

A Universidade resistente se configura aqui como um herói problemático, ou seja, como aquela personagem que busca, num mundo inautêntico e degradado, mesmo que seja por meios inautênticos ou degradados, valores autênticos. O destinatador desse herói problemático seria o ideal de uma sociedade justa e sua ação incidiria sobre a sociedade iníqua, que deve transformar-se a despeito desse grande e feroz oponente que é a mão invisível e opressiva do mercado. Se acreditarmos nesta possibilidade de resistência positiva, teremos muito que fazer, já que não será fácil gerenciar tensões.

Então, assentado nessa concepção de Universidade, busca-se aqui trabalhar com um conceito de PPP sob uma *inovação emancipatória*, que comungue com uma Universidade que dialogue na perspectiva da globalização contra-hegemônica. Tendo em vista que acreditamos que esse seja o seu papel dentro do processo educativo da Educação Superior, como espaço de resistência e transformação social.

Assim, a partir dessa dimensão o PPP se consolida como instrumento de superação das contradições sociais que foram e ainda são legitimadas pela Universidade, que se consolidava com estratégia para manutenção do *status quo*(FAGUNDES, 2009).

O PPP sob a égide da inovação emancipatória, procura superar a inovação como sinônimo de reforma, superar o modismo, e acima de tudo, superar a Universidade enquanto instituição de reprodução, dominada pela globalização neoliberal, se colocando enquanto lugar que busca a transformação social, via a globalização contra-hegemônica. Desta forma, a inovação emancipatória, não é uma renovação, evolução, reforma ou mudança, mas sim a introdução da ideia de uma ruptura dentro das instituições educativas. Assim, o PPP “visto como ruptura com o *status quo* procura a unicidade da relação teoria-prática, é orientado pelo princípio do trabalho coletivo, solidário, e busca desenvolver atitudes de cooperação e reciprocidade” (VEIGA, 2007, p.19).

A legitimidade da construção do PPP está relacionada com a participação dos sujeitos do processo educativo universitário, pois há uma aproximação e a conquista pela equipe de coordenação em difundir processos de participação, protagonismo e co-responsabilização, em prol da transparência, legitimidade e coletividade. Essa concepção de inovação “[...] significa enfrentar o desafio da transformação na forma de gestão exercida pelos interessados, o que implica reorganizar seu processo de trabalho pedagógico e repensar a estrutura de poder” (*Ibidem*, p.19).

Nesse sentido, a base do PPP busca uma inovação a partir de seus alicerces epistemológicos pautada na ciência emergente, negando a Ciência conservadora que discutimos anteriormente.

A Ciência emergente opõe-se às clássicas dicotomias entre Ciências Naturais/ Ciências Sociais, teoria/prática, sujeito/objeto, conhecimento/realidade. Trata-se, portanto, de buscar a superação da fragmentação das Ciências e suas implicações para a vida do homem e da sociedade (VEIGA, 2003, p.274).

A partir dessa superação, busca-se a construção de uma Ciência e concepção de Ciência, pautada no diálogo

dos diversos saberes, pois supera a separação entre conhecimento científico e conhecimento vindo do senso comum e entre natura e sujeito. Assim, barreiras são postas abaixo e os diferentes atores que compõem a malha educativa passam a ter voz e se realizar-se nesse processo, busca assim, romper com a Ciência fragmentada e seus impactos nas práticas sociais educativas (VEIGA, 2007; 2003). Há uma crítica intensa a teoria positivista, da ciência moderna ocidental e seus impactos nocivos nos processos sociais.

“O posicionamento epistemológico, aqui tratado, descarta a visão conservadora de que a Ciência produz a única forma de conhecimento válido e sagrado” (VEIGA, 2007, p. 41). Desta maneira, esse processo vai reconhecer outras formas de conhecimento produzidas em diversas práticas sociais em múltiplos sujeitos e grupos que compõem a sociedade, que diversas vezes tem seus conhecimentos deslegitimados pela relação de poder e dominação do conhecimento conservador. Ademais, o conhecimento produzido em instituições, que é concebido como ciência, não é a única forma de legítima de olhar para as questões do mundo. Logo, o PPP se baseia na busca por uma ecologia de saberes, baseado na biodiversidade de conhecimento, e não na monocultura de saberes (SANTOS, 2007).

Ou seja, a possibilidade de que a Ciência entre não como monocultura, mas como parte de uma ecologia mais ampla de saberes, em que o saber científico possa dialogar com o saber laico, com o saber popular, com o saber dos indígenas, com o saber das populações urbanas marginais, com o saber camponês (SANTOS, 2007, p. 32/33).

Desta maneira, o PPP se constitui de maneira mais ampla, coletiva e transparente, a partir de conceitos como interdisciplinaridade e de integração (VEIGA, 2007). As relações de poder são compartilhadas, constituindo uma rede de poder onde todos são agentes de transformação, e assim a Universidade ultrapassa o tecnicismo, e começa a conceber outras práticas sociais.

Baseia-se então no conhecimento-emancipação, contrapondo ao conhecimento-regulação, descrito anteriormente. O conhecimento-emancipação, que tem como objetivo justamente superar as relações colonialista, que possuem uma hierarquização do saber-poder, que não reconhece o outro como igual e legítimo, somente como objeto, e busca conceber o outro em uma relação de autonomia solidária, fazendo assim um processo de valorização do outro enquanto sujeito com conhecimentos legítimos e que devem ser dialogados nos espaços de produção e disseminação de conhecimento. Desta forma, o

[...]conocimiento de emancipación, puesto que el punto a sería la ignorancia del colonizado y el colonialismo es no reconocer al otro como igual, es no admitir que el otro es igual a uno, y el punto b de saber se llama solidaridad, que es exactamente el reconocimiento del otro (SANTOS, 2009, p.140).

Contudo, há a necessidade de superar toda a disseminação do conhecimento-regulação, que chegou a descharacterizar o conhecimento-emancipação principalmente com a legitimidade do capitalismo. Dessa forma, busca-se superar a racionalidade indolente, através de uma ecologia de saberes múltiplos e interdisciplinares. Dentro de uma utopia crítica para legitimar essa nova racionalidade, se contrapondo a utopia conservadora, ou seja, uma utopia que almeje transformação efetiva da realidade futura, a partir de um olhar crítico ao presente contraditório (SANTOS, 2007).

Dentro desse escopo a intencionalidade que é veiculada no PPP, no processo de construção, execução e avaliação são as lutas

[...] contra as formas instituídas e os mecanismos de poder. É um processo de dentro para fora. Essa visão reforça as definições emergentes e alternativas da realidade. Assim, ela deslegitima as formas institucionais, a fim de propiciar a argumentação, a comunicação e a solidariedade (VEIGA,

O PPP preza sobre uma qualidade de educação, levando em conta a dimensão técnica ou formal, social e política, tendo em vista que estão conectadas, onde uma não domina, ou é mais importante que a outra. Dentro de um trabalho coletivo deve pensar nas estratégias, técnicas e métodos para a qualidade política, para se pensar a função social da Universidade. Questões pedagógicas, como as questões sobre a concepção e finalidade da educação superior e sua relação com a dinâmica social, bem como questões sobre a mulher e o homem a serem formados, aspectos sobre a cidadania e a produção de consciência crítica nesse percurso formativo na prática cotidiana (VEIGA, 2007).

Veiga (2003) aponta que essa emancipação fixada na lógica de natureza ético-social e cognitivo-instrumental, conduz seu processo principalmente pela ética. Sendo a ética entendida “como reflexão crítica sobre o agir moral dos homens” (SEVERINO, 2012, p.95), tendo em vista que essa ética tem uma relação direta com a política, já que essa área possibilita a ampliação e o entendimento sobre as relações sociais, se consolida com um processo humano. Assim, esse PPP é fruto de uma reflexão interna com os contextos globais e locais.

O PPP sob essa perspectiva coloca como mais importante o processo em construção, tendo em vista que esse direcionará o produto, para a construção em ato da singularidade e particularidade de determinado curso dentro da instituição universitária, para se olhar para o futuro, para romper e para criar possibilidades.

Inovação e projeto político-pedagógico estão articulados, integrando o processo com o produto porque o resultado final não é só um processo consolidado de inovação metodológica no interior de um projeto político-pedagógico construído, desenvolvido e avaliado coletivamente, mas é um produto inovador que provocará também rupturas

epistemológicas. Não podemos separar processo de produto (VEIGA, 2003, p.275).

O caráter coletivo é imprescindível para que o processo seja integrado, na busca de soluções e planos onde todos possam se possibilitar e contribuir nos diversos espaços do trabalho pedagógico-administrativo. Além disso, esse processo coletivo busca desenvolver o sentimento de pertencimento e coreponsabilização dos demais atores sobre seu papel na dinâmica do trabalho educativo “para a explicitação de objetivos comuns definindo o norte das ações a serem desencadeadas, fortalecer a construção de uma coerência comum, mas indispensável, para que a ação coletiva produza seus efeitos” (*Ibidem*, p.275). Deve-se compreender que esse processo instituinte, deve ter uma relação dialética com o instituído (os modos da Universidade, história, currículos, métodos, finalidade social), tendo em vista que esse vai ser referência para os movimentos de inovação instituintes, para a busca de transformação do que está posto como regra geral, e assim instituir processos de cunho emancipatório, sendo um processo contínuo de transformação e revisão.

De acordo com Veiga (2003), o PPP na inovação emancipatória tem as seguintes características:

a) É configurado na luta pela democratização da educação superior, refletindo sobre os conflitos, as barreiras e os pessimismos que perpassa a educação nacional, que ocorre constantemente no processo de construção e desconstrução do PPP (VEIGA, 2003). Com isso, busca possibilidades de superação a partir de um novo compromisso social e político. Tendo em vista que a estrutura educacional também reproduz a estrutura desigual e opressora da sociedade, porém pode “ter efeitos desestruturadores, tornando-se fator de mudança social” (SEVERINO, 2012). “A instituição educativa não é apenas uma instituição que reproduz relações sociais e valores dominantes, mas é também uma instituição de confronto, de resistência e

proposição de inovações” (VEIGA, 2003, p.277).

b) Buscar dar conta das singularidades e diversidades dos sujeitos, não se alicerçando em incertezas, mas na busca de uma utopia crítica ao se comprometer com a transformação social, refletindo sobre a desigualdade escolar, nos diversos contextos, e as questões que estão em voga quando se discute êxito e fracassos escolares do sujeito (VEIGA, 2003).

c) “Por ser coletivo e integrador, o projeto, quando elaborado, executado e avaliado, requer o desenvolvimento de um clima de confiança” (*Ibidem*, p.276), sendo constituído na construção de espaços para o diálogo, cooperação, solidariedade, negociação, cooperação, onde todos os sujeitos possuem poder igualitário na tomada de decisões em relação a instituição universitária. O projeto perpassa os aspectos subjetivos dos sujeitos que ali atuam, seus valores e sentimentos, tendo como base essencial a gestão democrática e participativa, dando poder a todos na constituição de certos consensos que perpassam o PPP, superando gestões hierarquizadas e verticais, que não possibilitam construção de parcerias entre os atores sociais.

A gestão democrática nada tem a ver com a proposta burocrática, fragmentada e excludente; ao contrário, a construção coletiva do projeto político-pedagógico inovador procura ultrapassar as práticas sociais alicerçadas na exclusão, na discriminação, que inviabilizam a construção histórico-social dos sujeitos (*Ibidem*, p.277).

d) A autonomia sociopolítica tem relação direta com o PPP, que possibilita que a Universidade consolide a si mesmo, na construção de uma identidade institucional e para o curso em busca de uma responsabilidade social (VEIGA, 2007; SANTOS, 2004). “A autonomia anula a dependência e assegura a definição de critérios para a vida escolar e acadêmica. Autonomia e gestão democrática fazem parte da especificidade do processo pedagógico” (*Ibidem*, p.277). Essa autonomia leva também a processos de

criatividade, para se pensar nas questões do PPP (SEVERINO, 2002).

e) A legitimidade do PPP se relaciona com o grau e tipo de participação dos agentes educativos do curso, sempre frisando que essa participação é contínua, e ocorre em todos os processos (VEIGA, 2003).

f) Requer unicidade e coerência que ultrapasse a técnica e a metodologia do trabalho pedagógico, levando em consideração aspectos mais amplos, fazendo diálogos entre a instituição e as questões sociais e humanas (VEIGA, 2003). Esses fatos já abordamos anteriormente algumas vezes. “A inovação procura maior comunicação e diálogo com saberes locais e com os diferentes atores, e se realiza em um contexto que é histórico e social, por que é humano” (VEIGA, 2007, p.21).

A instituição universitária assim se habilita com o papel de confrontar, resistir e inovar nas possibilidades de uma educação transformadora, regendo um PPP na coletividade e cooperação. Em um trabalho com legitimidade, aprofundamento, que não separa a concepção da execução, construído no cotidiano, da periferia para o centro ou de baixo para cima, pensando na singularidade da instituição, analisa criticamente a orientação do poder central antes de qualquer execução contínua, valorizando a criatividade e a crítica, entre outras questões (VEIGA, 2007; 2003).

Para visualizarmos as questões discutidas aqui de maneira concreta elaboramos o Quadro 03, tendo como fonte o artigo de Veiga (2003), para que assim essa comparação seja observada de forma mais didática.

Quadro 03 – O PPP sob a égide da Inovação Regulatória e Inovação Emancipatória

PPP na inovação regulatória	PPP na inovação emancipatória
<ul style="list-style-type: none"> - Conjunto de atividades que gera um documento programático; - Visa a eficácia; - Pode servir para a perpetuação do instituído; - Processo não coletivo; - Descontextualizada; - Racionalização do processo de trabalho; - Preocupado com a dimensão técnica; - Nega a diversidade de interesses; - Um instrumento de controle. 	<ul style="list-style-type: none"> - É um movimento de luta em prol da democratização; - Está voltado para a inclusão; - Favorece o diálogo, a cooperação; - Há vínculo entre autonomia e projeto Político-Pedagógico; - Legitimidade ligada ao grau de participação dos envolvidos; - Configura unicidade e coerência ao processo educativo.

Fonte: Formulado pelo autor a partir de (VEIGA, 2003, p. 273; 278).

Então, o PPP ao se construir na Universidade “pode ter a intencionalidade e a consciência de qual sociedade construir ou apenas ser um elemento prescritivo das ações pedagógicas” (FAGUNDES, 2009, p.118). A partir de uma leitura materialista dialética, Fagundes (2009) contribui para a discussão de um PPP emancipatório, onde se compreende o PPP como parte de uma dimensão ampla, de uma ordem educativa regional e nacional em uma sociedade estruturada “não de forma isolada, mas imerso nele, constituindo-se numa relação parte-realidade maior, em uma unidade dialética da estrutura e da superestrutura” (*Ibidem*, p.45). Esses movimentos trazem arranjos históricos, culturais e sociais que chegam até a Universidade e refletem no PPP, tendo interferência nos diálogos realizados e na forma de sua construção, que possui o tencionamento do mercado globalizado e da ordem neoliberal. Sendo assim, o caráter emancipatório coloca o PPP como estratégia para a problematização dessas ordens e fluxos que desembocam na Universidade e no seu papel social, sua concep-

ção de educação, de mundo, de formação, de método, de cidadania, de emancipação, entre outras questões.

Na concepção capitalista, a educação é compreendida como estratégia de qualificação de força de trabalho alienada, para contribuir para a reprodução do capital. O PPP enquanto emancipador, tenciona contrariamente essa concepção opondo-se a essa concepção enviesada e se estabelecendo na transformação, em prol de uma educação que não se baseie na reprodução da força de trabalho, de uma ideologia da classe dominante, mas conceba uma educação que possa “criticar e superar esses conteúdos ideológicos e assim atuar na resistência à dominação da sociedade, contribuindo para relações político-sociais menos opressoras. Nessa medida torna-se uma prática transformadora” (SEVERINO, 2012, p.75).

Na busca por um PPP pautado na emancipação, Faundes (2009) traz a reflexão sobre como esse instrumento pode se assentar no processo de transição de consciência pensado por Paulo Freire, para que haja um processo de conscientização vinculada e materializado no PPP, já que esse é constituído por um coletivo de sujeitos conscientes “existentes no mundo e com o mundo” (FREIRE, 1981, p.53). O processo de construção do PPP é pautado na busca de superação da consciência intransitiva e ingênua para afirmar a “consciência crítica das classes dominadas – sua consciência de classe” (*Ibidem*, p. 67). Tendo em vista que a consciência de classe se dá na compreensão crítica das realidades que os cercam e que os oprimem, para que assim, possa materializar no processo do PPP uma perspectiva crítica e libertadora, considerando o papel da educação na superação das relações de dominação de classe.

Em vista disso, deixamos exposto que nossa concepção dialoga com um PPP calcado na inovação emancipatória, dialogando com os aspectos técnicos, política e principalmente com a necessidade de superar as relações de desigualdades sociais. Com uma intencionalidade e

práxis transformadora, voltado para o conhecimento-e-mancipatório, a gestão democrática, a construção coletiva, cooperação, dialógica e a utopia crítica.

3.3. Projeto Político-Pedagógico na Educação do Campo

Compreendendo a Educação Superior como espaço capaz de contribuir para as transformações das estruturas sociais dentro das contradições conjunturais e históricas, se responsabilizando em contribuir para uma “sociedade menos hierarquizada, menos dividida, menos fragmentada e iníqua e mais humana” (SILVA, 1999, p.22), e tendo em vista as particularidades estruturais que permeiam os povos do campo. Concebemos o PPP como instrumento emancipatório, que contribui para a consolidação dessa Universidade democrática e decolonial. Dentro dessas questões, vamos pensar aqui em uma PPP voltado para a Educação do Campo.

Tendo em vista essa afirmação, a Educação do Campo vê as instituições educativas como espaços capazes de desencadear transformações nas estruturas sociais de opressão (SEVERINO, 2012). Assim, as instituições educativas na perspectiva da Educação do Campo e da democratização do conhecimento, estão estreitamente ligadas com o “projeto de campo e de sociedade pelas forças sociais da classe trabalhadora, mobilizadas no momento atual na disputa contra-hegemônica” (MOLINA; SÁ, 2012, p. 327). Desta maneira, a intencionalidade do projeto formativo dos sujeitos se concretiza nos processos de conscientização, para que seja vista criticamente os processos que os rodeiam, na busca de alternativa de projetos sociais e políticos, onde a instituição educativa contribui para a transformação social. Executando assim,

[...]um projeto de educação integrado a um projeto político

de transformação social liderado pela classe trabalhadora, o que exige a formação integral dos trabalhadores do campo, para promover simultaneamente a transformação do mundo e a autotransformação humana (*Ibidem*, p. 327).

A partir de então, o processo que empodere os trabalhadores do campo a dirigir seus projetos a partir de suas necessidades sociais, consolidando e legitimando suas experiências de luta e resistência das perspectivas capitalista de educação e agricultura (MOLINA; SÁ, 2012). Ademais, busca se desenvolver uma Educação do Campo formal que supere a perspectiva educacional capitalista, que procura formar trabalhadores assalariados para atender as necessidades do mercado, o que se intensifica mais no campo, tendo em vista a experiência da educação rural (SOUZA *et al.*, 2008).

Espera-se que as instituições educativas que se propõem em construir processos a partir da Educação do Campo, tenham um novo desenho de seus projetos formativos, políticos, epistemológicos e filosóficos, vinculados a um projeto histórico da classe trabalhadora do campo, com base contra-hegemônica e emancipatória, a partir de novos movimentos de conhecimento-emancipatório, que rompe relações de poder-saber, e trabalha na coletividade. Para que, a instituição educativa de Educação do Campo “se enraíza no processo histórico da luta da classe trabalhadora pela superação do sistema do capital” (MOLINA; SÁ, 2012, p.327).

Molina e Sá (2011) ao tratarem sobre a Educação do Campo na Universidade, pontua como a LEdoC vem desenvolvendo movimentos contra-hegemônicos dentro da Educação Superior, pelo fato desse curso ser protagonizado pela classe trabalhadora do campo, que tensiona e exige assim um novo papel da Universidade no século XXI. Trazendo desafios na organização das dinâmicas pedagógicas

[...]pela exigência de que o processo educativo não se desvincule das questões relacionadas à disputa dos modelos de desenvolvimento rural e de sociedade. O desafio é criar um projeto educativo integral, coerente, que produza valores, convicções, visão de mundo, consciência organizativa, capacidade de ação, sentido pleno de ser humano (*Ibidem*, p.43).

Logo, o PPP nesse sentido deve ser um processo que consolide essas dimensões dentro de concepções do próprio Movimento de Educação do Campo, que se articula diretamente com os movimentos sociais do campo da classe trabalhadora do campo e seu projeto societário popular (Reforma Agrária, Agroecologia, agricultura camponesa, soberania alimentar). Em processo, necessita de articulação cotidiana entre as ações formativas, as práticas coletivas de organização, o trabalho, os processos de luta e resistência, o conhecimento produzido e com as necessidades sociais do campo. Componentes entre os conhecimentos diversos articulados e as realidades vividas, contribuindo para a superação e a tomada de ação frente aos desafios dos povos do campo, para que esse possa compreender e analisar aspectos que circundam sua existência de maneira crítica (MOLINA; SÁ, 2011).

Nesse sentido, a LEdoC a partir do contra-hegemonico, deve forjar uma identidade político e pedagógica contra-hegemonica, a partir das ações dos movimentos sociais do campo. Desta maneira, essa modalidade de educação

[...]pode ser uma das protagonistas na criação de condições que contribuam para a promoção do desenvolvimento das comunidades camponesas, desde que se promova no seu interior importantes transformações, tal como já vem ocorrendo em muitas escolas no território rural brasileiro, que contam com o protagonismo dos movimentos sociais na elaboração de seus projetos educativos e na sua forma de organizar o trabalho pedagógico (MOLINA; SÁ, 2012, p.329).

Dentro dessas concepções vamos pensar no PPP da Educação do Campo. Antes, é importante sinalizar a dificuldade que tivemos em achar bibliografias que tratassem do PPP para a Educação do Campo na Educação Superior, desta forma vamos utilizar referências que trazem essa reflexão entre PPP e Educação do Campo de forma mais geral, para irmos destrinchando sobre suas especificidades na Educação Superior. Tendo como também, as obras que trazem essa discussão relacionada à Educação Básica, entendendo suas diferenças, e dialogando com suas possíveis semelhanças para a Educação Superior.

Ao refletir sobre a constituição da Educação do Campo enquanto política pública, o texto *Debate da I Conferência Por uma Educação do Campo* traz que “Não basta ter escolas no campo; queremos ajudar a construir escolas do campo, ou seja, escolas com um projeto político – pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo” (BRASÍLIA, 1998, p. 11). Nesse sentido, compreendemos que o PPP na Educação do Campo, seja na Educação Básica ou Superior, deve estar vinculado nas questões e tensões mais amplas do campo brasileiro, nos movimentos das classes trabalhadoras que defende a Reforma Agrária e política agrícolas voltadas para a agricultura familiar camponesa, objetivando construir uma educação “voltada aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo, atendendo as diferenças históricas e culturais” (*Ibidem*, p.10). Sendo assim, no caso da Educação Superior, a busca por uma Universidade que valorasse os múltiplos saberes, na busca de um conhecimento-emancipatório, e de movimento de globalização contra-hegemônico que priorize as necessidades sociais do campo. Mas que acima de tudo, seja uma Universidade DO povo do campo, fortalecendo os vínculos com os movimentos sociais e a cultura do campo, valorizando suas produções de conhecimento, cultura, produção e história,

o protagonismo é então dos sujeitos do campo.

Desta maneira as movimentações para o processo de construção do PPP da Educação Superior, como na LEdoC, devem se consolidar a partir de um coletivo, com “todos os sujeitos comprometidos com o projeto político-pedagógico originário da Educação do Campo, mediante uma ação política articulada e não por fragmentos” (CALDART, 2009). A autora supracitada coloca que o protagonismo dos Movimentos Sociais é fundamental no estabelecimento das ações das políticas públicas de Educação do Campo para manter vivos os projetos originários da Educação do Campo enquanto movimento em prol de um projeto societário popular.

Nesse sentido há uma compreensão que a Educação do Campo nasce da luta por direitos dos Movimentos Sociais por 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, 2012, p.03).

Os debates que perpassam o PPP devem estar vinculados coletivamente com esses sujeitos, e com suas próprias experiências educativas emancipatórias, como as experiências do MST, Pronera, da Pedagogia da Terra, em interface com suas múltiplas lutas pela terra e pela a agricultura familiar (FONEC, 2012).

Desta forma, o PPP da Educação do Campo necessita fazer-se emancipatório, na busca de uma concepção crítica sobre as questões macrossociais e microssoais (em nível local, nacional e global) tendo como base e protagonismo, a classe trabalhadora do campo.

Nesse sentido, se concebe um conhecimento-emancipatório, na busca da valorização de conhecimento mar-

ginalizado pelo conhecimento conservador, ou seja, os conhecimentos dos povos do campo, baseando-se em suas ecologias de saberes diversos, solidária e cooperativa, superando relações colonizadoras/capitalistas (SANTOS, 2004; 2007; 2009). Assim, pensamos que o PPP da Educação do Campo a partir da inovação emancipatória está “buscando indícios de superação das relações sociais capitalistas nos movimentos e lutas sociais concretas construídas nas sociedades colonizadas e da periferia do capitalismo” (FRIGOTTO, 2007, p.11). Supera-se a uma monocultura do saber, que legitima apenas o conhecimento científico eurocêntrico como único, assim, procura-se outras práticas sociais baseadas, sobretudo, na sabedoria dos povos do campo (camponeses, indígenas, quilombolas, movimentos dos trabalhadores do campo, entre outros), em uma perspectiva contra-hegemônica, que resiste aos tensionamentos do capitalismo na educação (da globalização neoliberal), ou seja, na busca da globalização contra-hegemônica (SANTOS, 2007).

Os movimentos sociais possuem centralidade nos processos de Educação do Campo, inclusive no PPP, por terem a capacidade de ressignificarem conceitos hegemônicos, para usá-los de modo e para fins contra-hegemônicos, em prol da emancipação sobre

Consiste en el conjunto extenso de redes, iniciativas, organizaciones y movimientos que luchan contra la exclusión económica, social, política y cultural generada por la encarnación más reciente del capitalismo global, conocida como globalización neoliberal (Santos, 2006b, 2006c). Toda vez que la exclusión social es siempre producto de relaciones de poder desiguales, estas iniciativas, movimientos y luchas son animadas por un ethos redistributivo en su sentido más amplio, implicando la redistribución de los recursos materiales, sociales, políticos, culturales y simbólicos y, como tal, está basado en el principio de la igualdad y el principio del reconocimiento de la diferencia (SANTOS, 2010, p.47).

O texto base da *II Conferência Nacional Por uma Educa-*

ção do Campo quando discutido sobre o PPP da Educação do Campo, pontua claramente a necessidade de se pensar em projetos que não se limitem ao sistema de educação formal. Mas que seja um instrumento que intensifique um modelo de participação social de forma reflexiva, para se pensar em princípios acerca da formação humana, questões relacionadas ao projeto societário, político, pedagógico e dos processos de organização e gestão. Em busca de constituir uma identidade da Educação do Campo dentro das instituições educativas, como a Universidade, com protagonismo dos movimentos sociais. “Por essa razão, falamos de Projeto Político Pedagógico no âmbito da Educação do Campo como um conjunto de referências que vem sendo construída coletivamente por diferentes movimentos sociais para criar a identidade da Educação do Campo” (II CONFERÊNCIA, 2004, p.11).

Souza *et al.* (2008) ao enfatizarem os vínculos da Educação do Campo nos processos de valorização de um projeto voltado para os povos do campo, dentro de um contexto socioeconômico e cultural capitalista, que tensiona sua existência, afirmam nossa perspectiva do PPP da Educação do Campo se materializa em uma inovação emancipatória, no sentido que “Na perspectiva da Educação do Campo, o Projeto Político-Pedagógico pressupõe uma ruptura com o atual modelo de educação e de sociedade vigentes” (*Ibidem*, p. 51), ou seja, ruptura como um modelo capitalista, hierarquizado, individualizado, prescritivo e regulador, prezando por um que se baseia em uma epistemologia alternativa, coletiva, participativa, autônoma, em busca da democratização dos espaços de poder-saber (VEIGA, 2007). O PPP da Educação do Campo deve ter como base a utopia crítica, se articulando com outros espaços educativos, dentro dos coletivos e movimentos, para formular utopias concretas, e criar condições e possibilidades coletivas para uma efetiva transformação social.

É fundamental a não fragmentação da teoria e prática, reafirmando novamente a necessidade do vínculo com a comunidade e os Movimentos, tendo profundidade na realidade concreta dos povos, e que seja um PPP articulado centralmente nele. Para que assim, o “Projeto Político Pedagógico tenha uma fundamentação teórica, cujo valor e prática sejam a coletividade, a organização social, a cooperação, a solidariedade, a terra, o trabalho e as relações sociais” (SOUZA *et al.*, 2008, p.52), superando as concepções fragmentadas do conhecimento para concepções mais coletivas e baseadas na ecologia dos saberes, na interdisciplinaridade, para consolidar um projeto a longo prazo com intencionalidade progressista e emancipadora.

“A discussão de Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo está vinculada a determinadas concepções de direitos, que, por sua vez se relacionam com um projeto de sociedade, de país e de mundo” (II CONFERÊNCIA, 2004, p. 14). Assim, a Educação do Campo se institucionalizando e se consolidando enquanto política pública de educação, deve seguir os seguintes princípios, com base no texto base da II Conferência:

1 - *A formação humana vinculada ao campo como um projeto emancipatório*: deve ser pautada na formação humana, se consolidando enquanto política pública vinculada com as demais políticas de cultura, agricultura, meio ambiente, saúde, assistência social, assistência técnica, agricultura camponesa familiar e reforma agrária. Vincular o campo, mas a partir de diálogos solidários e horizontais com a cidade, “É dessa forma que as identidades dos povos do campo vão se construindo, pela diversidade cultural, em um pacto simbólico entre os diferentes sujeitos do campo e da cidade” (II CONFERÊNCIA, 2004, p.14).

2- Educação como exercício da devolução das temporalidades aos sujeitos: a Educação do Campo vai além dos espaços formais de educação, perpassa as diferentes formas dos sujeitos se relacionarem com o campo, seus

princípios educativos das práticas culturais, sociais, organizacionais, identidades, saberes diversos e espaços. Desta forma, o PPP se consolida como recurso que possibilita o trânsito e admite os diversos lugares de educação, como um projeto cultural de formação humana, que se produz, principalmente, pelos Movimentos Sociais que exigem uma formação humana emancipadora. A Educação do Campo

[...] envolve saberes, métodos, tempos de aprendizagem e espaços físicos diferenciados (a educação indígena, dos quilombolas, dos agricultores familiares, dos ribeirinhos, dos camponeses...), realizam-se nas comunidades e nos seus territórios trazendo narrativas e símbolos culturais que mantém a unidade e a pertença de cada grupo (II CONFERÊNCIA, 2004, p.14).

3 - *Educação vinculada ao trabalho e a cultura*: se pontua que a educação do campo deve estar colada com a cultura e o trabalho. A II Conferência (2004) marca a necessidade de se vincular a educação com os processos produtivos multidimensionais que consolida a classe trabalhadora do campo. Desta maneira, o PPP precisa estar afinado com as práticas produtivas que envolvem a classe trabalhadora na conjuntura atual, se posicionando sobre os debates que envolvem esses aspectos e seus impactos no desenvolvimento social, global e local, de forma a se pensar na busca da dignidade das populações do campo, produzindo assim um projeto que dialogue com a realidade.

Ter o trabalho como princípio educativo, é mais do que ligar a educação com o trabalho produtivo de bens e serviços. Tomar o trabalho como princípio educativo é tomar a própria vida (atividade humana criativa) como princípio educativo. Vida que é luta, que implica contradições (FREITAS, 2010, p.03).

4 - *Educação como instrumento de participação coletiva*: O PPP deve ser construído a partir do princípio da partici-

pação social como direito fundamental para a constituição da Educação do Campo na instituição. A vinculação com a cultura e o trabalho devem ser produtos e expressões pensadas coletivamente, para que assim tenha realmente legitimidade. Ao se pensar em novas estratégias de gestão e organização de maneira emancipatória e democrática, depende diretamente com a coletividade, onde todos os sujeitos participam do processo educativo. Essa dinâmica coletiva também é essencial para a consolidação da autonomia e responsabilidade e, possibilita olhares para as práticas sociais solidárias e dialogadas, “mas essencialmente, é o espaço do exercício democrático dos direitos, como também é o espaço onde temos a possibilidade de criticar o presente e de reinventar o futuro” (II CONFERÊNCIA, 2004, p. 15).

Dentro dessas pontuações breves expostas na II Conferência (2004), podemos notar o cunho emancipador do PPP, que dialoga como um processo inovador de projeto, que se consolida na legitimação coletiva, participativa, democrática e, sobretudo, é consolidada pelos povos do campo, a partir de suas realidades, lutas, resistências, culturas e modos de vida. Dentro de uma concepção de Educação transformadora, que busca olhares críticos para o campo e, além disso, busca movimentos de conscientização para práxis, para as ações efetivas de mudanças a partir da reflexão (FREIRE, 1981). Empoderando-se a partir dos saberes para compreender a prática social que se desenvolve no campo, superando relações colonialistas que coloca o outro com objetivo, mas o conferindo o poder de sujeito de ação, rompendo silenciamentos (SANTOS, 2007).

Sob essa ótica, o PPP para a Educação do Campo não deve ser construído de forma isolada pela instituição educativa, e sim a partir de redes coletivas, de educandos, educadores, Movimentos Sociais e demais sujeitos do campo. Essa construção perpassa uma ação onde cada sujeito tem possibilidade de se organizar para “unirem-se

e separarem-se de acordo com as necessidades do processo” (VEIGA, 2003, p.275), tendo tarefas para serem consolidadas coletivamente, mas com atuações específicas de cada agente na construção democrática do PPP (II CONFERÊNCIA, 2004).

As proposições da II Conferência para a atuação dos gestores das instituições de educação, vinculados às comunidades e aos Movimentos Sociais são as seguintes, de forma compactada:

a) Reconhecimento das especificidades que permeiam a Educação do Campo, firmando critérios na rede de Educação que atenda essas especificidades, que perpassa a diretrizes, resoluções e decretos (II CONFERÊNCIA, 2004). Como o DECRETO nº 7.352 de 04 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA.

b) Em nível de Educação Básica vincular-se às diretrizes nacionais de Educação Básica, criando pontes para o projeto de Educação do Campo, a partir de suas especificidades (II CONFERÊNCIA, 2004). Bem como com as demais políticas voltadas para população do campo, em níveis de saúde, agricultura, lazer, trabalho e assistência social.

c) Construir e garantir redes e espaços coletivos, fortalecendo cotidianamente, o diálogo com a comunidade, os educadores, as organizações dos trabalhadores do campo, os movimentos sociais, a intersetorialidade com outros serviços (II CONFERÊNCIA, 2004). Para o exercício do controle social, sobretudo, para o surgimento de processo dos povos e não para os povos.

d) “Estimular a ‘inovação pedagógica’ ” (II CONFERÊNCIA, 2004, p.15), mas não no sentido de traçar normas prescritivas ou modelos fixos, e sim sob uma óptica multidimensional constante e crítica, com o objetivo de garantir condições materiais e pedagógicas para a produção edu-

cativa.

e) Entender a necessidade de se moldar um PPP emancipatório, de ser construído e reconstruído constantemente, não como uma obrigação burocrática, “mas como uma orientação ao pensar coletivo sobre a intencionalidade política e pedagógica do processo educativo” (II CONFERÊNCIA, 2004, p.16) das instituições.

f) Prezar pela participação intensa dos educandos na condução dos processos pedagógicos, tendo em vista seus potenciais de se fazer uma educação DOS povos do campo, que está vinculada às práticas culturais, sociais e políticas (II CONFERÊNCIA, 2004).

g) Conhecer a realidade do campo brasileiro (âmbito nacional) e da realidade específica do território local, conhecendo assim os “sujeitos, [...] relações sociais e suas potencialidades e necessidades educativas, cotejando-as com o debate político e pedagógico da Educação do Campo” (II CONFERÊNCIA, 2004, p. 16).

Notamos que o PPP voltado a perspectiva da Educação do Campo, está estreitamente vinculado com os princípios que são veiculados pela Educação do Campo enquanto movimento sociopolítico cultural.

CAPÍTULO 4

“Ocupemos o latifúndio do saber¹” : análise das articulações entre PPP e os princípios do Movimento de Educação do Campo

Inicia-se aqui o processo de análise dos PPPs, tendo como base os percursos teórico-metodológicos dos capítulos anteriores. Aqui iremos discutir sobre os princípios que tomamos como base do *Movimento de Educação do Campo*, e a partir disso realizaremos as análises dos PPPs das duas universidades. Ademais, antes da análise realizamos uma reflexão sobre o conceito de princípios e problematizamos os Edital PROCAMPO que dá vida as LEdoCs analisadas. Vamos lá!

4.1. Mas quais são esses princípios?

Princípios de acordo com MST são ideias/convicções/formulações que são as balizas (estacas, marcos, referências) para o trabalho educativo. Resultado da experiência acumulada de trabalho. Os princípios dizem do começo, são bases para a construção de práxis transformadora,

Mas não surgiram primeiro, antes das práticas. Ao contrário, eles já são o resultado de práticas realizadas, das experiências que [o Movimento de Educação do Campo está] [...] acumulando nesse tempo de trabalho. Podemos comparar com a abertura de uma picada no meio do matagal: as primeiras pessoas vão abrindo o caminho, devagar, experimentando, quebrando galhos, desviando banhados; se estas pessoas deixam estacas, marcos, referências, isso se tornará guia para os próximos caminhantes, que por sua vez também poderão deixar novos marcos, abrir atalhos, refazendo a estrada e o próprio jeito de andar nela (MST, p.04, 1996).

¹ O grito dos e das militantes do campo, indígenas e quilombolas na inauguração do curso de Pedagogia da Terra na Universidade Federal de Minas Gerais (ARROYO, 2009).

Desta forma, os princípios se caracterizam como marcas e referências em uma estrada, que é a Educação do Campo, que está sendo percorrida por várias autoras e autores, sendo um caminho em movimento dialético e dinâmico. Porém, é essencial compreender que existem marcas e princípios que o Movimento de Educação do Campo vem deixando nesse caminho, que devem ser discutidos e trazidos enquanto referências para reafirmar a originalidade e radicalidade em que se coloca esse movimento no Brasil. Assim, procura-se fortalecer esses princípios, para construir uma Educação do Campo coerente, mostrando que o movimento possui ESTACAS, MARCOS e REFERÊNCIAS as quais são fundamentais para os novos caminhos que estão desenvolvendo-a e construindo-a. Pois, quanto mais se avança nos princípios, mais coerente é a prática (MST, 1996), daí surge a pergunta: quais os princípios pontuados e construídos nesse trabalho enquanto constituintes do Movimento de Educação do Campo?

01 – Formação crítica/conscientizadora e superação de modelos hegemônicos

02 – Protagonismo dos Movimentos Sociais

03 – Vinculação com a cultura, trabalho e conhecimentos do campo

04 – Formação para construção de um projeto de campo e sociedade

05 – Formação por Alternância

A Educação do Campo confere uma diversidade de princípios que devem ser consolidados para a efetivação de um PPP da Educação do Campo. Além disso, princípios esses que devem ser consolidados para a formação de Educadores do Campo.

Esses princípios se consolidam como princípios do Movimento de Educação do Campo, e perpassam por diversas vezes, toda a constituição do presente estudo. Desta

forma, tendo em vista que esses princípios se consolidam como objetos da presente pesquisa, percebemos a necessidade de descrevê-los de maneira mais sistematizada, para que, assim, possa ficar posto e firmado nossa concepção acerca desses aspectos, com base na literatura sobre a Educação do Campo.

Na busca por sinalizar, a partir das leituras das diversas autoras e autores e documentos que abordam questões sobre o Movimento de Educação do Campo, como concebemos alguns princípios do Movimento de Educação do Campo para a construção de um PPP voltado para a Formação de Educadores do Campo, especificamente a LEdoC.

Desta forma, pontuamos alguns princípios, sistematizados por nós, com base nas reflexões e problematizações das autoras e autores e documentos lidos para a constituição dessa pesquisa. Não são princípios novos, pois respeita-se aqui a própria constituição, historicidade e protagonismo do Movimento de Educação do Campo. Só ordenamos princípios que já vem sendo dialogados por esses sujeitos políticos, ora também repetimos princípios já firmados e consolidados por eles. Nossa contribuição é dar continuidade a esse Movimento, a partir da afirmação, potencialização e fortalecimento de suas produções.

Pontua-se, mais uma vez, que todos os princípios aqui já foram descritos em meio às reflexões, desta forma, vamos apenas afirmá-los de maneira categórica, para tornar os processos de discussões mais organizados². Pontuamos os seguintes princípios que, a partir de nossa leitura, são essenciais para a consolidação de um PPP voltado para formação de Educadores do Campo, enquanto movimento voltado para um projeto societário da classe trabalhadora do campo. Mais à frente vamos descrevê-los de maneira mais sólida, antecedendo o processo de análise

² Não temos o objetivo de fixar princípios estáticos, mas realizar uma reflexão dialética, firmando posicionamentos para atingir o objetivo do estudo.

de cada PPP.

4.2. Edital PROCAMPO – 2012 – uma breve análise

As LEdoCs foram aprovadas pelo Edital 2012 do PROCAMPO (Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo) (Edital nº2 de 05 de setembro de 2012). Assim, o edital foi uma chamada pública para seleção de Instituições Federais de Educação Superior (Universidades Federais e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia), para criação de LEdoCs na modalidade de educação presencial.

De acordo com Molina e Hage (2016), esse Edital de 2012 colocou o PROCAMPO com uma política pública estruturante na formação de Educadores do Campo, onde foram aprovados 42 projetos para a implantação de LEdoCs, com o objetivo de formar 15 mil educadores para atuarem na Educação Básica do Campo. Esse edital se consolida nos seguintes moldes:

O Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Superior – SESU, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - SETEC e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI torna público e convoca as Instituições Federais de Educação Superior, a apresentarem Projetos Pedagógicos de cursos presenciais de Licenciatura em Educação do Campo do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo - PROCAMPO, em cumprimento à Resolução CNE/CEB nº 1, de 3/4/2002, ao Decreto nº 7.352, de 04/11/2010 e em consonância com o Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO (BRASIL, 2012, p.01)³.

Portanto, o PROCAMPO, programa vinculado ao

³ Os fragmentos dos **documentos analisados** apareceram totalmente grifados em itálico pelos autores, para distinguir das citações convencionais. Algumas vezes esses fragmentos também aparecerão com trechos em negrito, para apontar destaques mais específicos.

MEC, convocou as Instituições Federais de Educação Superior, que concorreram ao Edital por meio da submissão de Projetos Pedagógicos dos futuros cursos de LEdoCs. Como já apontamos anteriormente, o PROCAMPO se estrutura por meio do PRONACAMPO que busca alicerçar diversas ações para a infraestrutura e qualidade da Educação do Campo. Tendo a Resolução CNE/CEB nº 1, de 3/4/2002 (Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo) e Decreto nº 7.352, de 04/11/2010 (que discorre sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA).

O Edital 02/2012 – PROCAMPO visava então apoiar a implementação e a continuidade dos cursos já existente (abrindo novas turmas), para integrarem a universidade e se articularem nos três eixos principais: ensino, pesquisa e extensão. Para que assim a Educação do Campo fosse promovida sob o viés da valorização, através de uma organização pedagógica por área de conhecimento, “contribuindo para a expansão da oferta da Educação Básica nas comunidades rurais e para a superação das desvantagens educacionais históricas sofridas pelas populações do campo” (BRASÍLIA, 2012, p.01).

Os projetos pedagógicos submetidos ao Edital deveriam seguir alguns critérios, de acordo com um formulário base, e com os marcos legais da Educação do Campo. Algumas exigências eram que os projetos tivessem os seguintes aspectos:

- a) considerar a realidade social e cultural específica das populações a serem beneficiadas, o acúmulo dos Comitês/Fóruns Estaduais de Educação do Campo, onde houver, e as demandas dos sistemas estaduais e municipais de ensino;*
- b) prever os critérios e instrumentos para uma seleção específica a fim de contribuir para o atendimento da demanda por formação superior dos professores das escolas do campo, com prioridade, para aqueles em efetivo exercício nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio das redes de ensino;*
- c) apresentar organização curricular por etapas equivalentes à*

semestres regulares cumpridos em Regime de Alternância entre Tempo-Escola e Tempo-Comunidade. Entende-se por Tempo-Escola os períodos intensivos de formação presencial no campus universitário e, por Tempo- Comunidade, os períodos intensivos de formação presencial nas comunidades camponesas, com a realização de práticas pedagógicas orientadas; [...]

e) apresentar currículo organizado de acordo com áreas de conhecimento previstas para a docência multidisciplinar – (i) Língua-gens e Códigos; (ii) Ciências Humanas e Sociais; (iii) Ciências da Natureza, (iv) Matemática e (v) Ciências Agrárias. Recomenda-se, preferencialmente, que as habilitações oferecidas contemplem a área de Ciências da Natureza e Matemática, a fim de atender a demanda de docentes habilitados nesta área nas escolas rurais; [...] (BRASÍLIA, 2012, p.02).

Observa-se que as questões dialogadas pelo Movimento de Educação do Campo são, em certa medida, enfatizadas, como os aspectos relacionados à compreensão das comunidades locais e suas demandas, ao Regime de Alternância como estratégias fundamentais no processo educativo dos sujeitos do campo e os próprios aspectos relacionados com a formação por área de conhecimento. Ademais, é necessário que a instituição preveja formas de ingresso específicas, afirmando o caráter de ação afirmativa do PROCAMPO. Sobre os critérios avaliados nos Projetos apresentados alguns chamam atenção:

[...] g) articulação com um conjunto de movimentos sociais e sindicais do campo ou Comitês Estaduais de Educação do Campo; h) contribuição do projeto político pedagógico do curso para o desenvolvimento da Educação Básica no campo; i) formação alicerçada em saberes, teorias, metodologias, competências e práticas que integram e fundamentam os processos de ensinar e de aprender na área objeto da formação docente, tendo como referência a realidade sociocultural do campo; j) promoção de estratégias de formação para a docência multidisciplinar com organização curricular por áreas de conhecimento; k) realização de práticas pedagógicas orientadas em Regime de Alternância; [...] (BRASÍLIA, 2012, p.03).

Assim, a articulação com os Movimentos e organizações Sociais do campo são aspectos avaliados dentro do critério, compreendendo que a LEdoC, para prezar sua

organicidade, deve se construir a partir e junto a esses movimentos (MOLINA, 2015; MOLINA; HAGE, 2016). Nesse sentido, outro trecho chama atenção: “Serão apoiadas preferencialmente propostas de cursos elaboradas em parceria com as comunidades do campo a serem beneficiadas” (BRASÍLIA, 2012, p.01). Desta maneira, a preferência se daria para instituições com diálogos com os movimentos sociais do campo, para construção desse curso conjuntamente. Então, aspectos que envolvem a superação da referência urbanocentrada de educação, para uma referência sociocultural do campo, questões como formação vinculada a área de conhecimento e Regime de Alternância também são dialogadas como aspectos avaliados para decidir quais Instituições de Ensino Superior (IES) iriam ingressar no Edital e promover a implementação da LEdoC.

Compreende-se a importância do Edital/2012 – PROCAMPO para a expansão da formação de Educadores do Campo, para a própria inclusão dos camponeses na universidade, para a expansão de pesquisas e assim, para o próprio desenvolvimento do campo. Porém, tem alguns aspectos desse Edital/2012 que chamam a atenção quando comparados ao *Documento Orientador* para a construção da LEdoCs experiências-pilotos, aprovado pelo Grupo de Trabalho de Educação do Campo (GTP) – MEC.

O primeiro aspecto que chama atenção é como ocorreu a escolha das Universidades que sediariam as experiências-pilotos. As instituições selecionadas (UnB, UFMG, UFBA e UFS) para implementar as LEdoCs experiências-piloto

[...] foram indicadas em consequência do acúmulo acadêmico demonstrado com base nos critérios de: experiência em formação de educadores do campo e/ou experiências com implementação de licenciatura por área de conhecimento e/ou experiência em gestão compartilhada com os sujeitos do campo e suas representações (ANTUNES-ROCHA, DINIZ; OLIVEIRA, p.19, 2015).

Desta maneira, existia critérios de seleção das Uni-

versidades que tivessem algum vínculo com a formação de educadores do campo, com os movimentos sociais do campo ou experiência de implementação de licenciatura com a proposta de formação por área de conhecimento. Em certa medida, esses aspectos contribuiriam para implantação dos cursos na Universidade, tendo em vista o critério fundamental de vínculo com Movimentos Sociais do Campo, para a construção da LEdoC que forma educadores engajados com as lutas sociais do campo, potente para articular propostas educativas para a transformação social, compreendendo as contradições socioeconômicas e contribuindo para sua superação (MOLINA; SÁ, 2011; MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014). “Os movimentos aspiram uma formação [de Educadores do Campo] e uma qualificação que lhes dêem autonomia para reorganizar o campo sob novas bases” (II CONFERÊNCIA, 2004, p.19). Já no Edital 2012 esses critérios não são colocados, o que pode contribuir para a expansão das LEdoCs no Brasil, porém, abre oportunidade para universidades sem experiências/vínculos com Movimentos Sociais do Campo implementarem a licenciatura, o que pode gerar dificuldades nesse processo, relacionadas com a ausência de ações conjuntas com esses movimentos e conseqüentemente a perda dos princípios originários da Educação do Campo, que é ter o protagonismo dos Movimentos Sociais do Campo em seus processos.

Outros aspectos que se destacam entre o Edital/2012 e o *Documento Orientador* (Minuta Original) das experiências-pilotos, estão relacionados com o nível de aprofundamento e detalhamento das discussões que perpassam a formação de Educadores do Campo. Sendo assim, o *Documento Orientador* para a construção dos Projetos das experiências-pilotos se aprofundam mais nas questões, enquanto o Edital/2012 colocam as questões de maneira mais breve e sucinta.

O Documento orientador, antes de apontar diretrizes

para a elaboração do PPP das LEdoCs, realiza um recorte mais extenso sobre as questões que envolvem a implementação da Licenciatura de forma mais minuciosa. Por exemplo, o *Documento Orientador* traz alicerces básicos relacionados a ações afirmativas, discorre sobre alguns marcos históricos como a “Declaração Final da II Conferência Nacional Por uma Educação do Campo”, estrutura objetivos gerais e específicos e justificativas, pontuando as experiências acumuladas com o PRONERA. Afirmando sobre os aspectos que legitimam para uma formação política, pedagógica, como ferramenta para transformação e desenvolvimento do campo (MINUTA ORIGINAL, 2011). Assim, alguns trechos sinalizam isso:

Formação contextualizada e consistente do educador como sujeito capaz de propor e implementar as transformações político-pedagógicas necessárias à rede de escolas que hoje atendem a população que trabalha e vive no campo (Documento Orientador, 2011, p.358).

Formar educadores para a atuação na Educação Básica em escolas do campo aptos a fazer a gestão de processos educativos e a desenvolver estratégias pedagógicas que visem a 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 (MINUTA ORIGINAL, 2011, p.359).

Desta maneira, entendemos que as informações e aspectos enunciados pelo *Documento Orientador* estão orientados de forma mais sólida, sinalizando para os aspectos originários da Educação do Campo, trazendo o papel do educador enquanto transformador da realidade social de sujeitos que vivem e trabalham no campo. Sua estrutura se destaca em organicidade com os princípios originários, compreendendo a dimensão da LEdoC enquanto política pública fundamental para o desenvolvimento e transformação das estruturas opressoras que invisibilizam e subalternizam os sujeitos do campo. Ademais, no docu-

mento orientador traz aspectos relacionados ao campo enquanto território de disputa, e a importância de Educadores do Campo que atuem na perspectiva de prezar por um desenvolvimento sustentável do campo e do país, tendo em vista que o campo que a Educação do Campo busca (re) afirmar é o campo camponês, nas formas de produção material e imaterial relacionado a um modo de vida e produção camponesa, familiar, onde a relação de preservação e respeito entre sujeito/natureza é a base (FERNANDES, 2008b).

Nota-se que apesar do Edital/2012 expandir a Educação do Campo na Universidade, ele se constitui dentro de diversos processos imediatistas e que negligenciam aspectos importantes para a implementação da Licenciatura (como o fato da importância da Universidade estar necessariamente vinculada com os Movimentos Sociais; e a própria estrutura do Edital/2012 que não é um documento emissor de diversos aspectos primários/radicais). Esse fato, sinaliza para uma discussão sobre a expansão das LEdoCs no país, que vem sendo realizada no sentido de tentar compreender essa ampliação e seus aspectos para *maximização ou descaracterização* de suas relações enquanto política pública que nasceu para formar educadores do campo críticos, a partir da demanda dos movimentos sociais do campo, para potencializar a disputa em defesa de uma educação, universidade e sociedade mais igualitária, voltado para as necessidades dos sujeitos do campo. À vista disso, a grande questão que se coloca é: Será que com a expansão/institucionalização da LEdoC vem descaracterizar ou maximizar os princípios do Movimento de Educação do Campo? (MOLINA; HAGE, 2016; MOLINA, 2015). Essa descaracterização ocorre na medida em que a LEdoC pode passar a assimilar modelos de formação tradicionais, de base capitalista e hegemônica, perdendo seu vínculo, relação política e cultural com os Movimentos Sociais do Campo e os modos de vida do

campo, passando a assimilar um modelo de formação técnico-científico acrítico/regulador, com base em uma formação técnica. A maximização ocorre na medida em que a LEdoC se afirma enquanto espaço de formação distinta, técnico/político/crítico/emancipador, com base em uma formação humana e conscientizadora, abrindo espaços na Universidade para se discutir o campo em uma perspectiva do paradigma da Educação do Campo, dialogando com um desenvolvimento social de base realmente sustentável, valorizando os modos de vida e o construir junto com os movimentos sociais do campo, e ampliando assim as discussões sobre políticas públicas para esse campo formado por pessoas.

Sendo assim, compreendendo que o Edital/2012 – PROCAMPO vem indicando e imerso em diversas questões, buscamos contribuir para essa discussão, e tendo em vista que o Edital em questão foi a base para a construção dos PPPs da LEdoCs analisadas. Entendo o PPP enquanto instrumento fundamental para construir coletivamente as intencionalidades dessas LEdoCs, se qualificando enquanto elemento mediador desse processo formativo (FAGUNDES, 2009) de Educadores do Campo, dando uma identidade à instituição (VEIGA, 2002; 2003) e assim denunciando suas concepções de formação e princípios da Educação do Campo, sinalizando suas características emancipatórias ou conservadoras.

4.3. LEdoC – Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão e LEdoC – Universidade Federal da Grande Dourados

O processo de construção/elaboração do PPP da LEdoC - UFG regional Catalão não está exposto no documento, sendo assim, não é descrito como ocorreu e ocorre o movimento de construção, ou quais são os sujeitos ou coletivos que estão envolvidos no processo, para que as-

sim pudéssemos compreender em que medida esse instrumento tem caráter coletivo, na perspectiva da inovação emancipatória, ou não coletiva/hierarquizada, na perspectiva da inovação reguladora (VEIGA, 2003). Assim, tendo como compreensão o PPP emancipador para a Educação do Campo, pautado na construção coletiva, protagonizada juntamente com os movimentos sociais do campo, esse processo não fica elucidado no PPP da LEdoC em questão.

A ausência da descrição desse processo pode sinalizar uma problemática no sentido do cunho desse PPP, tendo em vista que o direcionamento para uma construção coletiva, principalmente com os Movimento Sociais e organizações do campo, é um processo essencial para consolidação de um caráter político-pedagógico desse projeto atrelado às necessidades do campo (II CONFERÊNCIA, 2004). Porém, ainda vamos nos aprofundar nessas questões mais à frente, mas cabe pontuar que a não descrição desse processo compromete um resgate das raízes dessa construção, desse documento, nesse território em questão. Sobre o histórico do Departamento Especial de Educação da Regional Catalão com os Movimentos Sociais do Campo ou a oferta de formação voltada para as questões do campo, podemos notar que era inexistente, tendo em vista que o PROCAMPO/2012 foi a primeira imersão do Departamento de Educação nos aspectos que envolvem população campesina. O PPP sinaliza o histórico do Departamento na formação de professores no curso de Pedagogia em disciplinas relativas à Educação em todas as licenciaturas (PPP – UFG, 2016), sinalizando que esses aspectos o tornam credenciado para acolher a LEdoC, porém, ações anteriores que acolhessem as demandas do campo até então não existiam dentro do Departamento, a LEdoC se consolida como uma das primeiras ações do Departamento que olha para as populações do campo, o PPP sinaliza a LEdoC como uma iniciativa inédita.

O curso de Licenciatura em Educação do Campo, nas dimensões e especificidades que apresenta, configura-se em uma iniciativa inédita promovida pela Regional Catalão da UFG, em especial pelo Departamento de Educação. A oferta do curso reflete, portanto, a maturidade e alinhamento do campus aos objetivos institucionais de desenvolvimento e ampliação da presença da universidade (PPP-UFG, p.17, 2016).

Assim, a LEdoC vem como iniciativa primeira na entrada e, no rompimento das próprias barreiras da Universidade, onde o PPP sinaliza que finalizada a implementação, objetiva e se sustenta pelo propósito da instituição em ampliar o acesso à Universidade de demandas da Educação do Campo.

Já a LEdoC – UFGD traz, também, a mesma ausência do processo de construção do PPP, mas na medida em que não sinalizam os sujeitos que constroem o documento não indicam a raiz dessa construção de forma elucidativa, assim, é interessante perceber como os dois PPPs não demonstram como ocorrem os movimentos de formulação e construção, principalmente os protagonistas da construção e da identidade da LEdoC. Porém, essa LEdoC - UFGD vem sinalizando para uma trajetória de experiências relacionadas à Educação do Campo, especialmente com sujeitos dos assentamentos da Reforma Agrária, com a *Licenciatura em Ciências Sociais* focada para sujeitos do campo (criado em 2008 e encerrado em 2012, fomentada pelo PRONERA/MDA, em parceria com INCRA/MS e Movimentos sociais). A segunda experiência, o *Projovem Saberes da Terra* (parceria entre a UFGD e a Secretaria Estadual de Educação e SECADI/MEC) e por fim, o curso encaminhado pela Universidade *Estudo de Gênero e Interculturalidade* (de 2011 a 2013), curso voltado para a construção de uma prática educativa pautada na equidade cultural e de gênero no campo, voltado para a formação de educadores do campo na perspectiva do respeito às diferenças. Além disso, parte dos docentes da IES está envolvida em atividades vinculadas com a Educação do Campo, com pesquisa e

extensão juntamente com os assentamentos (PPP – UFGD, 2013).

No que se refere à Educação do Campo, a UFGD tem uma trajetória nessa área, a qual nasceu junto com a própria implantação da Universidade, tendo encaminhado três cursos destinados a atenderem pessoas do campo, mais especificamente de assentamentos de reforma agrária (PPP – UFGD, 2013, p.12).

Orientando-se pelo acúmulo de experiências anteriores de educação do campo na UFGD (Pronera – Licenciatura e especialização e Projovem Campo-Saberes da Terra) ... (PPP – UFGD, 2013, p.14).

Podemos perceber que a LEdoC na UFGD não surge como uma iniciativa primária, mas como consequência de um processo histórico relacionado com os vínculos com a Educação do Campo, e com a formação inicial e continuada de Educadores do Campo.

Desta maneira, os PPPs vêm sinalizando, apresentando, justificando e descrevendo a implementação das LEdoCs em questão, demonstrando suas bases teórico-metodológicas sendo marcada suas intencionalidades. Assim, para compreender com maior aprofundamento essa intencionalidade e concepções envolvidas no PPP das LEdoCs, suas perspectivas políticas e pedagógicas, dentro das concepções que envolve a inovação reguladora e a inovação emancipatória, vamos nos aprofundar na investigação de cada princípio:

01 – Formação crítica/conscientizadora e superação de modelos hegemônicos

A superação de modelos hegemônicos de formação é um dos pressupostos da LEdoC, tendo em vista seu compromisso político e social para a formação de educadores críticos. Assim, exija-se a superação de uma pedagogia hegemônica ou do capital que tem como papel central a for-

mação de professores para a manutenção das relações de opressões capitalistas (NEVES, 2013; NEVES, 2005; MARTINS; NEVES, 2010), colocando em prática uma pedagogia do oprimido, decolonial e dos movimentos sociais, ou seja, uma formação de educadores capazes de adquirirem uma leitura crítica/problematizadora das relações de opressão e que surja junto e a partir aos movimentos sociais do campo, focalizando a transformações das contradições sociais (CALDART, 2008; FREIRE, 1987; II CONFERÊNCIA, 2004; ARROYO, 1999).

Sobre esse aspecto, alguns pontos chamam atenção na consolidação do PPP da LEdoC – UFG no tópico do PPP denominado *Princípios Norteadores⁴ para a Formação Profissional*. Inicialmente, se descreve a prática profissional, cumprimento da resolução CNE/CEB nº 2 de 28 de abril de 2008 que afirma a necessidade de formação pedagógica apropriada para formação de professores da Educação do Campo. Bem como a Lei nº12.014 de 6 de agosto de 2009, que aponta a necessidade de formar docentes capazes de atender as especificidades de suas atividades. Em sequência, aborda a *formação técnica* descrevendo os aspectos da atuação do educador na segunda era do Ensino Fundamental e no Ensino Médio e na modalidade EJA (PPP – UFG, 2016). Nos subtópicos seguintes *Formação ética e função social do profissional e A articulação entre teoria, prática e interdisciplinaridade*, o PPP traz aspectos relacionados aos objetivos que os Educadores do Campo devem alcançar no exercício da profissão, como:

Em consonância com as demandas da realidade a qual se destinam os licenciados em Educação do Campo, o curso promove o desenvolvimento profissional do graduando com a finalidade de atuação também em projetos especiais de Educação do Campo, na disseminação dos preceitos e da filosofia da Educação do Campo, atuando para o desenvolvimento de políticas sociais e projetos educacionais

⁴ Cabe afirmar nossa oposição ao termo “Nortear”, tendo em vista nosso horizonte metodológico pautado na Epistemologia do Sul. Porém, esse é o termo trazido no PPP analisado.

em suas regiões de origem. Atuar na gestão qualitativa dos processos educacionais, em propostas de Educação do Campo e na reorganização do trabalho pedagógico das escolas onde atua e nos espaços educativos não-escolares (PPP – UFG, p.21, 2016).

Porém, os tópicos não trazem as concepções sobre formação que a LEdoC em questão articula para pensar a formação desses sujeitos ativos e envolvidos nos movimentos de transformação. Assim, traz quais são os objetivos desse processo formativo, mas não dialoga sobre o processo em si, ou seja, *quais são as concepções -político-pedagógicas que perpassam esse processo formativo para a consolidação de um educador que vai atuar nas escolas do campo (disseminando a filosofia da educação do campo; desenvolvendo políticas sociais e projetos educativos; atuando na gestão; entre outras)?*

Assim, esse tópico demonstra muito bem os aspectos legais e técnicos sobre a formação dos Educadores, porém não diz sobre o processo formativo, sobre a construção e os aspectos político-pedagógicos necessários para formação desse perfil docente dentro da Universidade. O tópico em questão traz a interdisciplinaridade enquanto estratégia, porém descreve muito mais de forma conceitual, sinalizando que a LEdoC irá privilegiar essa concepção no ensino, extensão e pesquisa, mas não descrevendo de maneira mais aprofundada sua interferência no processo pedagógico-político formativo, focalizando em descrever a formação técnica desses sujeitos e os aspectos legais, e como o egresso deve atuar futuramente, como deve ser sua prática pedagógica na escola do campo que irá atuar e não da própria LEdoC, o processo formativo que é primordial para a formação desse egresso fica marginalizado na elaboração do tópico em questão. São elaboradas as intencionalidades sobre o egresso, mas as intencionalidades do PROCESSO formativo – as intenções que perpassam o PPP para o movimento dentro da universidade – ainda são pouco discutidas no PPP.

Esse foco em elaborar princípios focalizando na for-

mação técnica e na base legal, levou a marginalização das concepções da formação política, ética, filosófica e social, coloca o PPP como documento para cumprir função técnica de normas prescritas, pautada em uma inovação regulatória, sem criar processos de problematização, crítica e transformação da burocratização, neutra, descontextualizada, padronizada, conservadora e prescritiva (VEIGA, 2003), não contemplando o princípio da Educação do Campo em estabelecer um PPP colaborando para o debate, embate e construção coletiva, assumindo posicionamentos políticos (CALDART, 2004), corroborando a Universidade enquanto espaço reprodutor das opressões sociais ao campo. Assim, analisando esse tópico Princípios Norteadores para a Formação Profissional, podemos perceber essas limitações que exigem atenção, pois dialoga com uma pedagogia hegemônica.

Porém, o PPP traz aspectos em outros tópicos, que contribuem para a compreensão desse processo formativo de uma melhor forma:

A principal estratégia pedagógica está estruturada e se articula à dinâmica Tempo-Universidade e Tempo-Comunidade como princípio básico do curso. Assim, as estratégias definem-se na valorização das vivências sócio-culturais dos estudantes por meio do uso de metodologias que promovam o intercâmbio entre formação e experiência de vida no Campo; Prática integrada de ensino, pesquisa e extensão como espaços interdependentes para a formação do Licenciado em Educação do Campo Ciências da Natureza; Imersão no objeto de formação (a docência e o ensino em Escolas do Campo) nas áreas de afinidade das Ciências da Natureza, por meio da humanização da docência, da discussão ética da profissão, da compreensão da escola na sua totalidade: princípios pedagógicos, sociabilidade e relações comunitárias, práticas de ensino e aprendizagem além da gestão (PPP – UFG, 2016, p.19).

Os princípios de formação de Educadores do Campo articulados no PPP envolvem centralmente uma concepção atrelada à Pedagogia da Alternância, focalizando essa como o caminho para construção de uma formação. O Pedagógico é processo essencial para a formação dos

sujeitos, sendo a base para a formulação das práticas educativas para atingir os objetivos de formação dos futuros educadores (VEIGA, 2002) e para atingir as intencionalidades (disseminando a filosofia da Educação do Campo; desenvolvendo políticas sociais e projetos educativos; atuando na gestão; entre outras) descritas anteriormente. Além disso, a Educação do Campo busca uma pedagogia forjada junto aos sujeitos do campo em um processo de recuperação de sua humanidade (FREIRE, 1987), para a formação de um educador agente de transformação (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014).

Desta maneira, a Pedagogia da alternância aparece como método, no sentido de potencializar o componente prático na formação, concepção de formação central, sinalizando essa como capaz de promover intercâmbio entre experiência e formação, diálogos entre prática e formação acadêmica, para produzir um processo de humanização da docência, para desenvolver uma prática pedagógica pautada na relação prática-teoria valorizando as vivências do estudante (PPP – UFG, 2016). A pedagogia da Alternância, assim, é o método central para o processo político-pedagógico da LEdoC, se caracteriza como um movimento de transformação e resistência à pedagogia do capital, tendo em vista que essa articula-se dentro de uma concepção humanista, articulando teoria-prática dentro de uma práxis. Ademais, o que contribui para esse processo humanizado é o movimento histórico relacionada com as experiências de educação da população do campo e os demais Movimentos Sociais populares. Esse método educativo sinaliza “para um novo projeto de sociedade e de educação. Como um broto minúsculo e com muito esforço, este novo, luta para romper por dentro da velha árvore que se constitui na sociedade e educação burguesas” (RIBEIRO, 2008, p.30), sendo uma pedagogia potente para a articulação da educação formal com o trabalho, a cultura, a luta, as experiências produtivas e os movimentos sociais do campo,

vinculando o processo educativo das necessidades e formas de existências desses sujeitos (ANTUNES-ROCHA; MARTINS, 2011), contrária à pedagogia do capital, que procura afirmar relações de desigualdade, competitividade e não protagonismo da população do campo. Um trecho vem afirmando de maneira concreta a intencionalidade de uma formação crítica e reflexiva, como segue:

A Prática Como Componente Curricular se caracteriza como um aspecto articulador do processo de formação de professores de Licenciatura da Educação do Campo consistindo em um elemento indissociável entre teoria e prática, as quais procuram formar um profissional crítico, reflexivo e construtor do trabalho educacional (PPP – UFG, 2016, p.26/27).

A concepção de formação nesse trecho afirma que a LEdoC realiza um processo formativo prático, com a intencionalidade de formar o educador crítico, reflexivo e construtor do trabalho. Apontando para a Pedagogia da Alternância enquanto movimento capaz de dar conta, sozinho, desse processo.

Nesse sentido, tomamos a pedagogia da alternância enquanto método central no PPP da LEdoC – UFG, porém ele não vem sendo abordado de maneira concreta no tópico *Princípios Norteadores para a Formação Profissional*. Na discussão sobre os princípios formativos de base técnica, ética e sociopolítica que perpassam a LEdoC, ainda focalizam no técnico e nos conceitos teóricos, sendo pouco discutido os pressupostos de formação para a transformação, na perspectiva crítica/conscientizadora, e o potencial da pedagogia da alternância para isso, trazendo no PPP concepção de base demasiadamente técnicas e burocráticas. Essa perspectiva que, em certa medida, focaliza-se em expressar e delimitar à formação técnica, pode cair na neutralidade, e assim em uma concepção de formação pautada na pedagogia hegemônica. A não delimitação sobre a importância de princípios focalizados na educação crítica, transformadora, vinculada com a classe campone-

sa, deixa margem para a marginalização desses aspectos político-sociais que deve perpassar o princípio de formação de educadores do campo, não dialogando (ato de invisibilizar temas como esses, que são fundamentais para compreender que questões sociopolíticas devem dialogar diretamente com a formação profissional desses, para se empoderarem enquanto sujeitos transformadores da realidade e para compreenderem essa realidade –conscientização) com a ideia de formar educadores técnicos e alienados a reproduzir nas escolas uma pedagogia do capital (MOLINA; HAGE, 2015; NEVES, 2005). Podemos perceber esse aspecto também nos Objetivos Gerais:

Tem como objetivo geral, promover, por meio do Curso de Licenciatura em Educação do Campo a formação de educadores para atuar nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, conferindo ao graduado o grau de Licenciado em Educação do Campo - Habilitação em Ciências da Natureza. Especificamente, objetiva habilitar educadores para a docência Interdisciplinar em escolas do campo nas áreas de Ciências da Natureza, para a gestão de processos de educação básica em escolas do campo (PPP – UFG, 2016, p.18).

Percebe-se que o objetivo geral se apega em descrever a formação técnica do profissional, o apego em descrever essencialmente a formação técnica está vinculada à uma estrutura e paradigma de formação hegemônica e tecnicista, dialogando com a lógica que olha a Universidade enquanto espaço de formação técnica e alienada, ou seja, vinculada com a ordem capitalista e produzir mão de obra (VEIGA, 2007; NEVES, 2005). O apego ao discurso da formação técnica – tecnicista –, logo com objetivo geral, leva a alienação dos aspectos relacionados à formação crítica, pautada nas relações humanas, tendo em vista que esse tecnicismo dialoga com práticas dominantes que reafirmam as relações de subalternização do campo, na medida em que não dialoga com seus aspectos políticos, sociais e culturais criticamente, fundada na égide do conhecimento

de regulação (SANTOS, 2007). Não é apenas formar Educadores com habilitação em Ciências da Natureza para atuar nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, mas essa atuação requer, sobretudo, uma formação e “decisão política, que é a que efetua e impulsiona as proposições técnicas que, não sendo neutras, implícitas à opção ideológica dos [...]” (FREIRE, 1983, p.37) Educadores. Já que o conhecimento nesse espaço não deve estar direcionado apenas para a ação técnica, mas sim, para os aspectos sociopolíticos (SEVERINO, 2002). Logo, essa centralidade do técnico, veiculada no PPP enquanto Objetivo Geral é nociva para viabilizar compreensões mais amplas, correndo o perigo de se enunciar uma formação limitada para o trabalho/ formar mão de obra, pois prioriza o conhecimento técnico-acrítico dialogando com a mercantilização da Universidade (SILVA, 1999)

Agora vamos realizar o exercício de análise sobre o PPP da LEdoC – UFGD. Alguns elementos nos chamaram atenção que diz respeito à concepção de formação dos Educadores do Campo, que se encontra no tópico organização didático-pedagógica:

Orientando-se pelo acúmulo de experiências anteriores de educação do campo na UFGD (Pronera – Licenciatura e especialização e Projovem Campo-Saberes da Terra) o PPP toma [...] como marco teórico/metodológico, entre outras, as perspectivas humanistas de educação (em especial Vigotski, Gramsci e Freire) (PPP – UFGD, p.14).

Ao descrever os aspectos que envolvem o PPP, inicia-se suas bases teórico/metodológicas que estão orientadas pelo acúmulo das experiências anteriores com a Educação do Campo. Assim, o PPP sinaliza de maneira elucidada que os aspectos formativos que orientam as intencionalidades do instrumento são pautados em perspectivas humanistas, citando especificamente três autores: Vigotski, Gramsci e Freire. O fato do PPP se posicionar de maneira clara, deixa marcada suas intencionalidades e concepções

que rodeiam a formação dos sujeitos, dialogando com uma Pedagogia crítica/conscientizadora/humanista, haja vista, que em nossa perspectiva, utiliza autores que se orientam em ideologias contra hegemônicas, como Paulo Freire, que dialoga sobre a importância do processo educativo conscientizador, crítica, problematizador das realidades concretas (FREIRE, 1987). Já que as perspectivas Freirianas – Educação Popular – historicamente e atualmente influência o Movimento de Educação do Campo (CALDART, 2004), bem como as ideologias Gramscianas concebendo a Educação do Campo enquanto movimento contra hegemônico (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014). O Manifesto do I ENERA traz esses aspectos, ao afirmar que as Educadoras e os Educadores do Campo devem ter clareza política, técnica, valores humanistas e socialistas (I ENERA, 1997), afirmando as perspectivas Freireanas e Gramscianas que pauta a intencionalidade do PPP.

Nesse sentido, o PPP discorre que a partir das referências humanistas:

A partir destas referências concebe-se uma relação pedagógica onde os educandos não são pessoas genéricas, mas vinculadas às comunidades camponesas, inseridas nas práticas pedagógicas locais – prática que será o ponto de partida do processo formativo (PPP – UFGD, p.14).

Compreende que o processo formativo coloca a discente enquanto sujeito do processo, fundamentalmente vinculado à sua comunidade, que se torna o ponto de partida. Compreende-se que a Educação deve estar estreitamente vinculada com a realidade do campo, com a realidade dos discentes, suas vivências e seus processos históricos (CALDART, 2008), entendendo que a especificidades da Educação do Campo existem previamente com a compreensão do campo, suas pedagogias, suas formas de conceber a realidade, seus processos de educação não formal, pois essas são as bases para se compreender a Edu-

cação do Campo, bem como para a formação do Educador do Campo. Porém, não se deve tomar essa realidade apenas como ponto de partida - colocando que o sujeito (Educador do Campo) deve partir desse para outro lugar - mas também como ponto de chegada (CALDART *et al.*, 2012) dos movimentos educativos da LEdoC, em um movimento de compreensão das particularidades e das universalidades.

Para mais, há a proposta de (re)pensar as perspectivas genéricas, tendo em vista que as políticas de formação tendem a se produzir na generalidade, negando o direito as especificidades de coletivos, ignorando inclusive as diferenças territoriais de direitos e de sujeitos de direito (ARROYO, 2007), produzindo políticas pensadas tendo como referência um padrão sujeito (urbano/branco/homem/burguês - um modelo de cidadão civilizado) para pensar suas estruturas, ignorando as diferenças e (re) produzindo desigualdade. Assim, ao pensar o educando como não sendo pessoas genéricas, há o rompimento dessa lógica opressora e reprodutora de desigualdade nas intencionalidades da Licenciatura. Quando analisamos os tópicos Objetivos Gerais identifica-se:

Formar inicialmente licenciados/as em ciências da natureza com uma sólida formação humanística, que sejam capazes de atuar como profissionais críticos/as da realidade multidimensional da sociedade brasileira, do processo educacional e nas organizações dos movimentos sociais, habilitando-os/as a produzir conhecimentos que resultem em práticas de docência, lideranças de movimentos sociais, pesquisas e intervenções sócio educacionais (PPP - UFGD, ANO, p.15).

Nesse enunciado percebe-se que o Objetivo Geral vem priorizando a perspectiva do processo formativo dos futuros Educadores do campo a partir da perspectiva humanista, para atuarem sob um olhar crítico dentro da sociedade, e capaz de produzir conhecimentos dialogados com os movimentos sociais. Logo, esse objetivo se constrói

no sentido de afirmar uma concepção formadora humanista e crítica, ao invés de sinalizar para a formação técnica, tendo em vista que essa se encontra em outros espaços do PPP. Esse aspecto, como já dito antes, faz com que o instrumento se potencialize, elucidando sua intencionalidade e sua concepção teórico-prática de formação, humanista e crítica. Evitando que o PPP caia em aspectos direcionados à neutralidade, a técnicas, e em ideologias acríticas que se baseiam no conhecimento regulação (SANTOS, 2007; VEI-GA, 2003).

Essa perspectiva anula as possibilidades da Ciência moderna em reproduzir conhecimentos acríticos, típicos de uma Pedagogia hegemônica ou do capital, que busca reproduzir modos de formação capitalista/neoliberal/colonial, tendo em vista que a formação docente, também, é um projeto em disputa para entre a reprodução do capital ou a transformação da sociedade desigual (NEVES, 2013; FREITAS, 1999). Além disso, há de se compreender que essa perspectiva se pauta no paradigma da Educação Rural (bancária/alienante/acrítica/capitalista), que ainda assola as políticas e concepções da Educação para as populações do campo, buscando a subordinação dessas populações a um modo de produção capitalista, que desqualifica o campo e seus sujeitos (CALAZANS; CASTRO; SILVA, 1981; MOLINA; JESUS, 2004).

Assim, a construção desse objetivo geral alimenta a importância da formação político-social, tendo em vista que a compreensão do campo e a construção de um olhar crítico sobre as contradições que o perpassam precedem a formação técnica/científica (CALDART, 2008). Tendo em vista que para o Educador do Campo atuar e compreender suas atribuições técnicas-científicas, é essencial entender que esse conhecimento está em prol da transformação social, da problematização e da criticidade, para a libertação/conscientização dos povos do campo (FREIRE, 1987; MOLINA; SÁ, 2011).

Compreendemos que apesar do nosso esforço em analisar dentro dessa categoria algumas concepções de formação, e como os PPPs vem articulando, intencionalizando e estruturando uma formação na perspectiva crítica, conscientizadora (pautado em uma Pedagogia do Oprimido/ Decolonial/ dos Movimentos Sociais, pautada em um conhecimento emancipatório, ideologicamente afirmado), ou se articulando institucionalmente na (re) produção da pedagogia hegemônica (que dialoga com a função da educação para a (re) produção do capital, das relações de opressão, acrítica sobre os processos sociais e políticos, voltada para um conhecimento regulador, transvestido na reforma, mas não na transformação), isso não é possível ser dialogado apenas nesse tópico. Mas são entendimentos que vão envolver todos os tópicos subsequentes, tendo em vista que o PPP e a formação dos Educadores do Campo envolvem os demais aspectos para compreender que concepções político-pedagógicas envolvem intencionalidades. Assim, esse tópico vai se somando aos outros, para que ao final possamos realizar reflexões mais consistentes.

02 - Protagonismo dos Movimentos Sociais

Os Movimentos Sociais são a força histórica e contínua de criação da Educação do Campo (CALDART, 2009; 2012a), desta forma, todos os processos que envolvem essa perspectiva educacional, política, social e cultural, deve ser constituída juntamente com esses Movimentos (CALDART, 2004), os tendo como protagonista do processo, correndo o risco, ao negar esse protagonismo, de não estar fazendo Educação do Campo, mas (re) produzindo uma Educação Rural ilusória, travestida e reformada/ regulatória. Perdendo assim, a radicalidade da Educação do Campo, onde os Movimentos Sociais do Campo, as Educadoras e Educadores e a Universidade buscam superar Pedagogias e concepções que inferiorizam as populações

do campo, construindo e difundindo uma Pedagogia libertadora pautada nas epistemologias, saberes, identidade e cultura da população do campo. Assim, esses coletivos em movimento “se organizam em ações coletivas diversas, em movimentos sociais de libertação/emancipação dos padrões de poder, de trabalho, de apropriação/expropriação da terra, do solo, da riqueza, do conhecimento, das instituições do Estado” (ARROYO, 2012c, p.15).

Desta forma, os Movimentos Sociais do Campo dentro dessa movimentação rompem e desestabilizam as estruturas educacionais/pedagógicas dominantes/ hegemônicas, construindo e enunciando a Educação do Campo enquanto projeto transformador da sociedade, onde a LEdoC vem realizado essa transformação na instituição Universitária, como projeto emancipador – uma práxis que se constrói nos Movimento Sociais. Assim, esses Movimentos Sociais do Campo devem estar construindo e protagonizando esse processo dentro dessa instituição, buscando aqui compreender até que ponto o PPP, enquanto instrumento *sultedor*⁵, vem trazendo essa questão para pautar as intencionalidades para a formação dos Educadores do Campo.

Molina e Sá (2012, p.468) afirmam que

[...] os princípios que regem as práticas formativas propostas pela Licenciatura em Educação do Campo têm como fundamento as especificidades do perfil de educador que se intenciona formar em conjunto com os movimentos sociais e sindicais participantes deste processo histórico [...].

Desta forma, entende-se que a LEdoC tem que se constituir em conjunto com os Movimentos Sociais, tendo em vista que para uma formação conscientizadora e crítica, que compreenda e fortaleça o engajamento nas lutas do campo, é essencial que o processo educativo seja realiza-

⁵ Sulteador, utilizamos esse conceito em contraposição ao termo Norteador, já que temos como base a Epistemologia do Sul.

do juntamente com esses Movimentos na implementação e constituição dessas políticas públicas de Educação do Campo. Assim, o PPP enquanto articulador e documento coletivo deve enunciar esses aspectos fundamentais para construção de práticas transformadoras e contra hegemônicas dentro da Universidade. Desta maneira, compreende-se que o PPP deve articular esses aspectos, e, sobretudo, deve ser construído em conjunto com os Movimentos. Para formar educadores que “nos limites ‘impostos pelo quadro em que se insere’, [...] interrogadores da educação, da sociedade, construtores (pela luta/pressão) de políticas, pensadores da pedagogia, sujeitos de práticas” (CALDART, 2009, p.41). Nesse sentido, o desafio da LEdoC é construir um PPP vinculado com os aspectos da vida do campo, questões relacionadas as lutas e as condições, que são temas *sultedores* para a formação desses Educadores (MOLINA; SÁ, 2011), e que os Movimentos Sociais são protagonistas na luta e expressão dessas conjunturas sociopolíticas e culturais do campo, enunciado a realidade para a construção práxis educadora libertadora.

Iniciamos com a análise do PPP – UFG. O primeiro aspecto que chama atenção, como já afirmado anteriormente, é a ausência da descrição de como foi constituído o PPP, dando abertura para inferir que o mesmo se construiu de forma individual, calcado em uma respectiva de inovação regulatória (VEIGA, 2003). Assim, não se compreende de forma clara como e, se os Movimentos Sociais foram inseridos nessa construção. Trabalhamos com a hipótese que não foram, pois acreditamos que se tivessem tido participação efetiva na elaboração, esse aspecto, fundamental na Educação do Campo, seria descrito. Esse é um dos desafios que vem sendo discutidos sobre o processo de ampliação das LEdoCs – protagonismo dos Movimentos Sociais (MOLINA, 2015), pois a ausência desses no processo de constituição da Licenciatura, bem como do PPP, leva a desvinculação com os princípios da Educação do Campo,

pois se afasta do projeto e das intencionalidades de construção da LEdoC enquanto espaço para as construções de conhecimento articulados de forma visceral com as lutas e resistências do campo.

Pois, “a Política Pública demandada, pensada, proposta pelos Movimentos Sociais, quando chega ao Estado é transformada. Defende-se que a política tenha a forma e o conteúdo que os Movimentos Sociais desejam” (SOUZA; BELTRAME, 2010, p. 91). Assim, a LEdoC, veiculada pelo PROCAMPO, é uma política pública que se insere nessa dimensão.

O PPP da UFG traz que a articulação com os Movimentos Sociais é uma estratégia para alcançar as metas da LEdoC, como:

- a) Atender, nos termos do Edital N.2 SESU/SETEC/SECADI/ MEC, (de 31 de agosto de 2012), o mínimo de 120 vagas em três anos para o Curso de Licenciatura em Educação do Campo, habilitados a atuarem na docência das disciplinas correlatas às áreas de Ciências da Natureza oferecidas nos Anos Finais do Ensino Fundamental e nos três anos que compõem o Ensino Médio do ensino regular e da Educação de Jovens e Adultos, na gestão dos processos educativos relacionados a toda atividade docente, além das demais possibilidades de atuação desse profissional;*
- b) Criar e manter, além de uma política de acesso consistente, o acompanhamento das condições de permanência do estudante no curso.*
- c) Acompanhar o impacto da formação ofertada pelo curso nos espaços em que mora ou trabalha o graduando, analisando a repercussão do curso na escola do Campo e na comunidade em que ela se encontra;*
- d) Estabelecer critérios e condições para ocupação de possíveis vagas remanescentes do processo seletivo, bem como condições para ampliação do alcance do curso em regiões carentes da formação do licenciado em Educação do Campo (PPP – UFG, 2016, p.14).*

Compreendemos que as metas focalizam questões relacionados à implementação, acesso, permanência e formação técnica dos Educadores do Campo. Os aspectos relacionados às questões sociais, políticas e culturais, onde os Movimentos Sociais do Campo, enquanto sujei-

tos de enunciação epistemológicas, culturais, políticas e sociais, são articuladores potentes na história da Educação do Campo, e para a constituição de Educadores do Campo. Entendem-se os Movimentos Sociais enquanto sujeitos de princípios educativos essenciais no processo da LEdoC, enquanto sujeitos de produção de sujeitos, de culturas, de práxis, de valores, de coletividade, de conduta, de formação humana, protagonistas que colocaram a terra como elemento central para a libertação, articuladas com a produção de novas dimensões de educação, cultura e produção, para o enfrentamento da estrutura capitalista e da educação alienada, em busca de uma renovação pedagógica popular (CALDART, 2003a; SILVA *et al.*, 2014; ARROYO, 1999). Porém, as metas que eles podem contribuir, colocadas no PPP, não exploram esses aspectos dos Movimentos Sociais, mais radicalizados. Ao descrever a articulação da LEdoC com os Movimentos encontra-se o seguinte:

Como estratégia para atender à demanda do curso recorrer-se-á a contatos com movimentos sociais, órgãos públicos estaduais e municipais, organizações e lideranças do Campo, visando a divulgação do curso e incentivo para a candidatura ao processo seletivo. Dentre os movimentos sociais buscaremos a formalização de parcerias, após contato inicial com: Movimento dos Sem Terra (MST), o Movimento Camponês Popular (MCP), Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Catalão-GO, Movimento dos Atingidos por Barragem – Serra do Facão, Pastoral da Terra da Diocese de Ipameri, Liga Camponesa, Movimentos de Mulheres de Campo, dentre outros. A articulação do curso com esses setores organizados terá por finalidade a atenção às demandas da Educação do Campo a partir do olhar daqueles que vivem e se relacionam com o campo (PPP – UFG, 2016, p.14).

Percebe-se então que a articulação com os Movimentos Sociais é uma proposta do PPP *visando a divulgação do curso e incentivo para a candidatura ao processo seletivo* da LEdoC, buscando firmar essas parcerias pós constituição do Projeto, afirmando mais uma vez que a articulação com os Movimentos foi uma proposta do PPP após sua cons-

trução (que é contínua), inferindo que esses Movimentos não participaram de sua constituição inicial para pensar as intencionalidades que orientam a Licenciatura. Ao final do trecho é afirmada que a articulação com esses Movimentos Sociais tem finalidade de focalizar a atenção para as demandas da Educação do Campo em âmbito local, afirmando o protagonismo desses sujeitos que vivenciam a realidade do campo. Deparamo-nos então com contradições na constituição do PPP, ao mesmo tempo em que reafirmam que os Movimentos Sociais são fundamentais para pensar as necessidades e demandas da Educação do Campo no território de Catalão – GO, compreende-se que esses Movimentos não fizeram parte da constituição do PPP da LEdoC, demonstrando que há uma consciência da importância da articulação, mas ela não foi realizada na construção de um PPP – UFG coletivamente, não se efetivando no processo de conscientização para uma práxis transformadora. Não houve uma inovação-emancipatória (VEIGA, 2003), no sentido de construir PPP juntamente com os Movimentos Sociais e as suas demandas educacionais, sociais, econômicas e culturais das comunidades camponesas locais.

Compreendemos que por mais que o PPP possa se comprometer e firmar intencionalidade consoantes com uma educação libertadora/crítica/decolonial, só “a vinculação concreta com as lutas sociais e coletivas, que, de fato, promoverão uma formação diferenciada aos educadores que dela participam. Só o debate teórico sobre as lutas não forma os lutadores do povo” (MOLINA, 2015, p.156). Desta forma, o PPP deve firmar essa vinculação concreta desde sua constituição inicial e na sua (re) construção contínua para pensar a LEdoC, e as concepções políticas e pedagógicas que devem promover e potencializar, concepções de campo, de educação, de sujeitos, de formação, de pedagogia, de transformação e de libertação.

Os Movimentos Sociais aparecem no PPP em espa-

ços para demarcar a construção histórica da Educação do Campo:

Historicamente, diferentes movimentos sociais organizados pela sociedade civil e entidades vinculadas às denominações religiosas, têm fomentado e trazido a lume aspectos fundamentais desse debate, apontando a emergência de questões centrais de interesse das populações rurais. A partir do decreto acima mencionado, as primeiras experiências do PRONERA respaldadas pelo I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), foram produzidas documentos que potencializaram a institucionalização de processos formativos para profissionais da Educação do Campo. (p.10)

A Educação do Campo surge a partir da luta dos movimentos sociais, como crítica à realidade da educação brasileira, particularmente à educação destinada aos povos do campo. (p.18)

Compreende-se que o resgate dos Movimentos Sociais, bem como dos educadores e educadoras da Reforma Agrária, na construção história, sendo a forma motriz da Educação do Campo, é um aspecto essencial para ser descrito, reafirmado e lembrado no PPP. Tendo em vista que afirmar que a Educação do Campo surge dos Movimentos Sociais e suas críticas à educação brasileira, que historicamente vem excluindo o camponês de suas agendas educacionais, afirmar e legitimar a radicalidade desse projeto de educação, pois suas raízes são os Movimentos Sociais e seus movimentos de libertação, conscientização, práxis e criticidade para lutar e pensar uma Educação DO campo, a partir de suas experiências e necessidades. Essas raízes enunciam reafirmam qual é a concepção de Educação do Campo que deve estar na Universidade, legitimando mais uma vez a essencialidade de estar em pleno diálogo com os Movimentos Sociais do Campo para pensar a LEdoC.

Caldart (2012b) discorrendo sobre a pedagogia do Movimento Sem Terra, aponta que a Pedagogia da História, afirma que os Sem Terras se educam a partir da conser-

vação da memória, e com a reafirmação e compreensão da história. A autora coloca que essa perspectiva focalizada na historicidade, na valorização do olhar para o passado enquanto princípio pedagógico, trazer e dialogar sobre a perspectiva histórica vai contra a sociedade capitalista que busca produzir processos anti-históricos, pois olhar para a história é um movimento que gera lições para subsidiar movimentos presentes e futuros, “saber-se enraizado em um passado significa ter mais força; na verdade é condição para pretender algum tipo de transformação” (CALDART, 2012b, p.376).

Entender que trazer os Movimentos Sociais para afirmar a construção histórica da Educação do Campo no PPP, afirma que há uma compreensão da origem desse movimento sociopolítico educacional, para basear as intencionalidades dispostas nesse documento, apontando para um resgate histórico para pensar movimentos/direções/ intenções transformadoras. Então, o PPP que pauta questões históricas em sua construção podem indicar sua valoração pedagógica e política em direcionar para uma identidade de curso pautada nessa consciência histórica. Além disso, essa construção, acreditando que deva ser coletiva, leva ao debate, à discussão e a troca de ideias sobre a Educação do Campo entre os sujeitos que estão construindo esse documento, caso contrário, se o documento se constrói na individualidade (do centro para a periferia) (VEIGA, 2003), essa potencialidade é desperdiçada, pois fica centralizada, individualizada e autoritária.

Colocar os Movimentos Sociais no PPP pode ser potente, mas depende das formas com que essas construções são realizadas. Os Movimentos Sociais não devem estar somente para compreensão da história, mas em todo o processo presente e futuro da Educação do Campo, inclusive em todo o processo que rodeia a LEdoC, desta forma, é insuficiente afirmar o vínculo histórico, se ele é perdido dentro da construção e intencionalidade presentes e futu-

ras.

Ao analisarmos o PPP – UFGD, algumas partes do instrumento nos chamam atenção:

Cabe destacar que a UFGD se localiza em um espaço sócio-político de discussões sociais proficuas acerca das territorialidades que se configuram diante da presença e interferência dos movimentos sociais rurais, reconhecendo o sentido de território (PPP – UFGD, p.4).

[...] o PPP toma como princípios a dinâmica da alternância, a relação de organicidade com os movimentos sociais e o contexto local [...] (p.14).

Primeiramente o PPP vem reafirmando que a Universidade em questão se coloca em um espaço sociopolítico de discussões sociais, pontuando que esses debates são realizados com a presença dos movimentos sociais rurais, colocando então esse movimento como positivo na construção da LEdoC na Universidade. Em páginas mais à frente quando se trata da Organização didático-pedagógica no subitem *Contexto Educacional*, afirma-se que o PPP tem com princípio a relação de organicidade com os movimentos sociais. Essa relação é afirmada dentro da perspectiva geral da Instituição e é reafirmada como um princípio do PPP, ou seja, carregando as intencionalidades pensadas para o curso em questão.

Pontuamos que a construção dessa intencionalidade dentro do PPP, afirmando que esse documento se orienta nessa perspectiva é essencial para a construção da LEdoC, tendo em vista que relações já estabelecidas da Universidade com os Movimentos sociais facilitam e potencializam esse processo, já que as necessidades, demandas, lutas e resistências já adentraram na Universidade, que historicamente os excluíram. Essa presença deve pontuar-se a partir de um protagonismo na execução dessa política pública, levando em conta que para a formação de Educadores capazes de articular as Escolas do Campo com os sujeitos do campo e seus processos de luta, a presença dos Movi-

mentos Sociais é vital (MOLINA, 2015) para construção de engajamento, para a conscientização do sujeito. Os Movimentos Sociais demandam e reafirmam uma concepção contra hegemônica de formação de Educadores, assim, para que essa demanda se efetive dentro de concepções hegemônicas de formação capitalista, o protagonismo dos mesmos é imprescindível, reafirmando que a LEdoC surge de uma perspectiva desestabilizadora do *status quo*. “Com base nas próprias concepções originárias do Movimento de Educação do Campo, não há sentido formar um educador do campo que não seja capaz de compreender as contradições e os processos de acumulação de capital no campo” (MOLINA; HAGE, 2015, p.135).

Retomando novamente os aspectos dos Objetivos Gerais do PPP da UFGD observa-se:

Formar inicialmente licenciados/as [...] que sejam capazes de atuar como profissionais críticos/as da realidade multidimensional da sociedade brasileira, do processo educacional e nas organizações dos movimentos sociais, habilitando-os/as a produzir conhecimentos que resultem em práticas de docência, lideranças de movimentos sociais (p.15).

Os aspectos que afirmam uma formação que pense um Educador capaz de articular processos educacionais nos Movimentos Sociais, e, além disso, produzir conhecimento que tenha como horizonte a construção de lideranças em Movimentos Sociais é um aspecto que chamam atenção. Esse processo legitima a organicidade e a centralidade dada pelo PPP aos movimentos sociais, ao trazerem nos Objetivos Gerais. Legitima mais uma vez a radicalidade da LEdoC, que tem como papel a construção de educadores críticos, capazes de compreender as lutas e conflitos que envolvem o campo, colocando os Movimentos Sociais como campo de estudo, crítica, vinculação, vivência e como espaço de atuação desse sujeito.

O Educador nessa perspectiva deve estar vinculado com os Movimentos Sociais do Campo para a construção

da Educação do Campo, enquanto fenômeno sócio-político, cultural e enquanto política pública, compreendendo criticamente a importância do protagonismo desses movimentos e produzindo conhecimentos que dialogam com as experiências desse movimento. Tendo em vista que os Movimentos Sociais são sujeitos educativos, de enunciação epistemológica, cultural, de valores, perspectivas e práticas de formação humana, que resistem aos processos de desumanização e subalternização (ARROYO, 2015), sendo assim, produzem princípios educativos que devem ser direcionados à educação escolar e a formação dos Educadores do Campo. Arroyo afirma que “Procuro estar atento por onde é que neste país está acontecendo a renovação educativa e observo que está acontecendo nos movimentos sociais e nos governos populares” (ARROYO, 1999, p.14), a educação pós-abissal/decolonial se articula e se produz dentro dos movimentos sociais (ARROYO, 2012c). Desta forma, a LEdoC enquanto experiência educativa inovadora, com raízes na classe trabalhadora do campo e seus movimentos, deve se constituir continuamente sob o protagonismo dos mesmos, com o risco de ser consumida por perceptivas educacionais capitalistas que desencontram a transformação social articulada pela Educação do Campo. Nesse sentido, um dos objetivos específicos chama atenção:

Possibilitar melhor e maior integração entre os movimentos sociais rurais e a universidade, promovendo uma troca de experiências entre estes sujeitos sociais, buscando enriquecer reciprocamente as diferentes práticas (p.15).

Nessa concepção, estabelece-se que um dos objetivos de constituição da LEdoC é ampliar a interação entre Universidade e os movimentos sociais rurais, dentro de um movimento de reciprocidade. Compreendemos essa intencionalidade enquanto potente e necessária, afirmando que a LEdoC enquanto movimento de resistência, luta

e democratização do conhecimento, tem o papel de ampliar e trazer esses movimentos sociais para dentro dessa Universidade, historicamente elitista (SANTOS, 2004), e trazendo consigo novas concepções de formação, novos horizontes (ARROYO, 2007), são movimentos sociais, culturais e educacionais de transformação que brotam dos Movimentos Sociais do Campo. Essas articuladas pelo PPP são mais que legítimas.

Mas abrimos novamente uma questão, será esse objetivo específico se consolidar na própria construção do PPP? Tendo em vista que esse instrumento que orientará a Licenciatura, e que essa deve dialogar e estarem protagonizadas pelos movimentos sociais, suas demandas, necessidade, práticas e epistemologias.

O protagonismo nesse processo é fundamental, mas cabe enfatizar que essa intencionalidade que perpassa o PPP, só se potencializa na construção da LEdoC na medida em que se efetiva na prática, na própria construção do PPP, aspecto que não é descrito no documento. Abrindo a questão de que até que ponto esse discurso da importância dos Movimentos Sociais do Campo na universidade e na construção da LEdoC se efetiva na prática da instituição, na construção coletiva das intencionalidades, podendo sinalizar para a ausência de construções coletiva desse documento, algo não destacado na análise do PPP-UFG. Assim, há ausência de uma compreensão melhor da construção desse documento, e apontando que a LEdoCs são espaços potentes para a vinculação com os Movimentos Sociais, e que esse são fundamentais para sua construção, mas será que esses Movimentos estão presentes na construção desse PPP?

Além desses aspectos, que dizem respeito à construção coletiva do PPP, quando falamos do vínculo entre a LEdoC e os Movimentos Sociais, Arroyo (1999, p.14) pontua:

Estamos querendo vincular educação com o movimento social, o que significa isso? Significa que acreditamos que somente a educação se tornará realidade no campo se ela ficar colada ao movimento social. Mais ainda acreditamos que o próprio movimento social é educativo, forma novos valores, nova cultura, provoca processos em que desde a criança ao adulto novos seres humanos vão se constituindo.

Para tanto, a radicalidade no sentido de que só se acredita em uma Educação para os povos do campo potente para conscientização, libertação e transformação colada no Movimento Social. E essa colagem, esse vínculo, não perpassa apenas a presença física de sujeitos do Movimento nesse espaço, mas perpassa pelo reconhecimento dos Movimentos Sociais como sujeitos educativos/pedagógicos (ARROYO, 1999; CALDART, 2012b). Sujeitos de enunciação cultural, de novos pontos de vista, valores, formação humana, conscientização, que resistem aos modelos coloniais/capitalistas que desumanizam suas existências (SILVA *et al.*, 2014).

Destarte, além dos questionamentos sobre como esses Movimentos protagonizam os PPP analisados, observou-se nos documentos que há ausência de intencionalidade que colocam os Movimentos Sociais enquanto sujeitos potentes para articulação político-pedagógica, para intermediar os processos de ensino e aprendizagem, enquanto sujeitos de enunciação epistemológicas, culturais, sociais e educacionais. Os enunciados realizam uma afirmação sobre a importância da presença, colocando o vínculo como potente para pensar as demandas, as necessidades, para ampliar e divulgar o curso, e movimento de reciprocidade. Observou-se poucos aspectos que descrevessem esses Movimentos Sociais em sua radicalidade de protagonismo, no sentido de afirmá-los como sujeitos educativos, essenciais para constituição de Educadores do Campo potentes, engajados e conscientes para transformação social. Adaptando uma citação de Arroyo (2015, p.47), acreditamos que a LEdoC “não se efetivará enquan-

to não se avançar na construção de currículos [e PPPs] que traduzam as concepções, os conhecimentos, as culturas e os valores de que são produtores e sujeitos os movimentos sociais”. Nesse ponto de vista, essa tradução e incorporação, ainda, se observam de forma superficial, não tendo as referências dos Movimentos Sociais (suas concepções de educação, suas práticas, suas produções teóricas) enquanto sujeitos educativos tomando centralidades.

Portanto, esse protagonismo dos Movimentos Sociais na LEdoC estar na intencionalidade de maneira mais radical é fundamental, porém essa radicalidade só é possível de realização concreta na medida que esse PPP seja construído a partir de um trabalho coletivo, cooperativo, participativo, com concepções amplas e profundas, continuamente, unindo teoria-prática (em um movimento prático), surgindo da periferia para o centro, em prol da democratização, onde os Movimentos Sociais protagonizem esse movimento, buscando intenções articuladas para serem assumidas de forma coletiva, pautando na criticidade e compromisso social e político da inovação emancipatória (VEIGA, 2003; 2007), almejando a participação coletiva afirmada pela Educação do Campo (II CONFERÊNCIA, 2004). Esse aspecto é importante de ser afirmado e reafirmado, tendo em vista que o protagonismo dos Movimentos Sociais nas políticas públicas de Educação do Campo está sendo ameaçada (MOLINA, 2015).

[...] esse protagonismo tem sido ameaçado e se transformado em mera representação formal, sem uma efetiva participação na concepção e no modus operandi das políticas públicas, à medida que foram se intensificando as mudanças do modelo de desenvolvimento no campo, a partir da consolidação do agronegócio no País, e que a correlação de forças foi se transformando, a começar da configuração da nova aliança de classes em função dos novos interesses econômicos no campo e do aumento das estratégias de criminalização dos movimentos sociais na mesma época” (MOLINA; HAGE, 2015, p.135/136).

Os conflitos que cercam o campo brasileiro, e o avanço do paradigma de desenvolvimento capitalista (Agronegócio) atingem diretamente o protagonismo dos movimentos sociais nas políticas públicas. Bem como os aspectos da tomada do paradigma capitalista na própria Universidade e na formação de professores pautada na Pedagogia da hegemonia, da reprodução de sistemas de produção capitalistas (NEVES, 2013; MOLINA; HAGE, 2015), fazendo com que o protagonismo dos Movimentos Sociais passe a ser meramente formais, não participando efetivamente da construção cotidiana de estratégias, como a LEdoC e seu PPP. Assim, esse aspecto é alarmante quando diz respeito à Educação do Campo no Brasil.

03 – Vinculação com a cultura, trabalho e conhecimentos do campo

O Movimento de Educação do Campo surge a partir das demandas dos Movimentos Sociais por uma educação vinculada com a justiça social, um dos movimentos essenciais para consolidar essa visão. Busca a produção/construção de processos educativos que tenham como ponto de partida e chegada a cultura, trabalho e conhecimentos que são enunciados pelos sujeitos do campo. Ou seja, a consolidação de uma educação que reconheça e fortaleça a vida concreta dos sujeitos do campo, seus modos de vida, de expressão cultural, modos de produção, modos de educação formal e informal e suas relações subjetivas com a natureza.

Historicamente, como toda a construção das ideias capitalistas/modernas/eurocêntricas/colonialidades, há a consolidação de uma Educação exclusivamente a partir das referências urbanas de sujeitos e modos de existência, pautando-se na dicotomia do urbano – progresso/moderno e o rural – atrasado/bárbaro. Nessa perspectiva, a Educação dos povos do campo sempre foi secundarizada, a

partir da concepção de que “gente da roça não precisa estudar”, e quando se iniciou sua consolidação, sob a égide da Educação Rural, essa educação tinha como papel formar sujeitos acríticos sob a base de conhecimento urbano-centrados, inferiorizando e desumanizando os modos de existência dos camponeses (LEITE, 1999; SILVA, TORRES; LEMOS, 2012; BRASÍLIA, 1998). Assim, essa educação tinha como papel a manutenção/ (re) produção das dicotomias que subalternizam as formas de vida das populações do campo.

É possível destacar ainda que essa oferta de educação pensada de fora para dentro do campo (onde os camponeses são sujeitados à educação e não sujeitos dela) é forma de expressão de, ao menos, três formas de colonialidade: a colonialidade do poder (impondo ao camponês o modo de existir e manipulando as suas tomadas de decisão), a colonialidade do saber (as formas de produção e de disseminação do conhecimento científico são validadas e exaltadas em detrimento das demais formas de conhecimento) e a colonialidade do ser (quando os povos subalternizados interiorizam a condição imposta de raça inferior) (SILVA; TORRES; LEMOS, 2012, p.426, grifos dos autores).

Essa ótica da Colonialidade traduz bem os aspectos que historicamente marcam a Educação dos povos do campo, onde há um processo de desumanização, sujeição, imposição de um modo de ser urbanocentrado, domesticado, alienado, onde seus conhecimentos são marginalizados e deslegitimados, o seu “Ser” é inferiorizado em todas as formas: no ato de enunciar e produzir conhecimentos, culturalmente, nas formas de trabalhar, se relacionar com a natureza, produzir epistemologias, ocupar e sem seus próprios processos educativos, de formação humana. Desta forma, a Educação do Campo surge enquanto resistência desse modelo hegemônico dicotômico, que não perpassa somente a dimensão deducional da sociedade, mas todas as dimensões ideológicas, políticas e culturais, pois, a partir do momento em que os Movimentos Sociais lutam pela

terra, articulam a educação, trabalho e cultura enquanto aspecto fundamental para a libertação e resistem ao modelo capitalista/urbanocêntrico/colonial de existência (SILVA *et al.*, 2014; BRASÍLIA, 1998).

Assim, a necessidade de uma formação de docentes vinculados com os modos de vida do povo do campo, ideologicamente afinado com um projeto de desenvolvimento voltado para realidade cultural, de trabalho e conhecimento do povo do campo, no sentido de potencializar essa perspectiva emancipadora. Arroyo (1999, p.34) sinaliza que

Outro ponto que gostaria de destacar na formação de professores: Por favor, não deixem que os cursos de Pedagogia ou de Magistério estraguem sua cultura e sua identificação com o campo. Muitas vezes, o que faz a Pedagogia e o Magistério é inculcar no educador do campo valores contra o próprio campo. Como os cursos de formação de educadores vão viver intensamente a própria cultura do campo?

Isso é afirmado enquanto problemática nos CADERNOS de Debates da conferência, sinalizando que um dos problemas históricos da Educação dos povos do campo é o fato dessas escolas serem constituídas por docentes com visão de mundo urbana, que não tiverem formação vinculada com a realidade do campo (BRASÍLIA, 1998).

Nesse sentido, a LEdoC surge justamente para desconstruir e pensar sob a visão das populações do campo, uma formação de Educadores do Campo, tendo em vista que essa perspectiva nasce colada com a cultura do campo e seus modos de existência, identificando a potencialidade e desafios que cercam e tensionam esses espaços de produção de vida. Essa perspectiva de formação humana pauta-se em outra lógica, estreitamente vinculada com os sujeitos camponeses que lutam, vivem, amam, trabalham, constroem e enunciam seus conhecimentos/epistemologias e constrói o campo – “seu *modus vivendi*” (ANTUNES-ROCHA; MARTINS, 2015 p.17, grifos das autoras).

De acordo com as autoras supracitadas, pensando sobre a LEdoC dentro da Universidade, esse espaço passa a cumprir sua função educativa a partir da inclusão das demandas, das formas de pensar, de produzir conhecimento, de existir no mundo das populações do campo, a partir de um movimento de aprendizagem com o campo, compreendendo seus modos de vida, organização, lutas políticas, reconhecendo essa população enquanto sujeitos que produzem saberes e culturas legítimas. Assim, a LEdoC constitui-se cotidianamente em prol da “inadiável necessidade da formação de educadores capazes de compreender e trabalhar processos educativos *a partir das especificidades dos modos de produção e reprodução da vida do campo*” (MOLINA, 2015b, p.185, grifos nossos).

O PPP que é a referência para a construção, organização e concepções (VEIGA, 2007) que cercam a LEdoC, devem pontuar e reafirmar esses aspectos que perpassam a licenciatura enquanto espaço de valorização e vínculo com a vida do campo (II CONFERÊNCIA, 2004). “A leitura dos processos produtivos e dos processos culturais formadores (ou deformadores) dos sujeitos do campo é tarefa fundamental da construção do projeto político e pedagógico da Educação do Campo” (CALDART, 2004, p.20).

Vamos à análise do PPP – UFG. Sobre esses aspectos os primeiros fragmentos que chamam a atenção encontram-se no tópico Justificativa de implementação do curso, e são:

Assim, objetiva formar profissionais da Educação [...] que sejam sensíveis e atuantes na defesa dos direitos e no respeito à especificidade da vida, do trabalho, da escolarização e educação do campo (p.07).

A carência de uma formação do magistério fundamentada nos preceitos e na filosofia da vida no campo repercute há tempos, na ação de subjugar o campo à cidade, ao seu ritmo, à sua cultura, à sua educação (p.08).

Constata-se que a valorização da cultura das comunidades rurais,

bem como o fortalecimento de instituições de ensino no meio rural tem sido marcada por lacunas históricas, pela ausência e distanciamento das ações do Estado e esquecidas pelas políticas públicas da educação (p.12).

No primeiro trecho constitui-se o objetivo da LEdoC na IES, pontuando a necessidade desses educadores constituírem processos respeitando a especificidade da vida, trabalho, escolarização e educação do campo, marcando esse movimento enquanto intencionalidade e compromisso da Licenciatura, acentuada dentro do PPP enquanto referência para direcionar a prática nesse sentido (VEIGA, 2007). Assim, compreende-se que esse respeito está estreitamente vinculado com a luta por direitos, contra processos que subalternizam a população do campo enquanto sujeitos não passíveis de direitos fundamentais.

Os demais fragmentos do PPP retomam as marcas históricas na colonização urbanocêntrica sofrida pela população do campo, forjada pela perspectiva da invasão cultural, sufocamento e deslegitimação dos seus modos de existência. Colocando as lacunas históricas que caracterizam a Educação para a população do campo, bem como a própria formação de educadores, onde historicamente há carência de formação de Educadores do Campo fundamentada, pensada e formulada a partir da vida do campo, pelo contrário, os processos formativos afirmavam a subjugação do campo à cidade, legitimando uma relação dicotômica de poder – um pensamento abissal – onde o campo e seus sujeitos eram constantemente inferiorizados, pensada sob o paradigma urbano (ARROYO, 2007; 1999; SILVA *et al.*, 2014).

O PPP realiza uma retomada histórica, sobre os processos em que as populações do campo são sujeitadas, pautadas em ideologias e ações educacionais marginalizadas, que a partir do momento que incorpora a Educação nesse território, a faz com base na Educação Rural, incorporada

segundo o desenvolvimento capitalista, a subordinação/domesticação/alienação existencial e material desses sujeitos em prol do avanço de ideologias urbanocentradas/capitalista educacionais, onde a Educação tinha a função de formar mão de obra disciplinada, destituindo os modos de vida e produção dos camponeses (RIBEIRO, 2012b). Assim, o PPP retoma esse aspecto para justificar a importância e a necessidade emergente da criação da LEdoC. Cabe sinalizar que a LEdoC deve se propor ir além do “*respeito à especificidade da vida*”, mas deve (re) construir-se continuamente a partir desses modos de vida, dessas necessidades, trazendo essas realidades concretas para dentro da Universidade, trazendo esses sujeitos e suas enunciações culturais, epistemológicas, suas lutas e resistências e modos de trabalho para ser o enredo que fundamenta política-pedagogicamente a formação desses educadores. Pois

Como educadores, temos que pensar na força que tem as matrizes culturais da terra e incorporá-las em nosso projeto pedagógico. Sobretudo, incorporar as transformações que as lutas no campo provocam nessas matrizes culturais. A cultura é dinâmica. Ao longo da história a luta pela terra acelerou essa dinâmica cultural (ARROYO, 1999, p.23).

Essa reflexão vai de encontro à compreensão das ações dos Movimentos Sociais do campo enquanto movimentos que enunciam princípios educativos, que integram os aspectos culturais, os conhecimentos e o trabalho que são (re) produzidos no campo, e caracterizam os modos de vida dos sujeitos. Compreendendo que os saberes que perpassam a Educação do Campo e a constituição da LEdoC devem estar em sintonia com os saberes com a cultura, a formação, os aspectos que envolvem o campo em que os Estudantes camponeses vivem.

Em vista disso, o PPP deve subsidiar-se em uma perspectiva muito além do respeito, mas do reconhecimento, da sintonia com a cultura do campo enquanto aspecto que protagonizará a formação dos Educadores, trazendo esses

sujeitos para realizar esse movimento em conjunto pautando-se em um PPP constituído coletivamente, em prol da democratização das decisões, eliminando relações hierárquicas, pautadas em uma concepção conservadora de conhecimento, assimilando uma relação pautada na ecologia dos saberes, no reconhecimento de outros saberes enquanto potentes no processo educativo (VEIGA, 2013; SANTOS, 2007). O fragmento a seguir pauta-se nessa perspectiva: “Oportunizar estas discussões em um curso de licenciatura abrirá a perspectiva de uma reflexão sobre como construir uma escola e efetivar o ensino e a docência por meio de diferentes práticas pedagógicas que valorize e consolide os valores do campo” (p.08).

Nessa sequência, pontua-se que a reflexão sobre a carência de processos educativos escolares que valorizem a atuação de Educadores que reconhecem os modos de vida do campo, levará a discussões, e até mesmo conscientização dos Educadores, para trilharem percursos pedagógicos que valore e consolide os valores do campo. Desta forma, esse trecho reafirma a necessidade de *ir além do respeito, mas valorizar e, sobretudo, consolidar esses modos de existência*, reafirmando-os enquanto conteúdos potentes para a formação humana dos sujeitos. Essa valorização cultural, epistemológica, social e existencial busca colocar o camponês enquanto sujeito dos processos educativos, como formas de vida valorativas e imersas de princípios educativos, potentes de transformações sociais (FREIRE, 1981), dentro de uma perspectiva que valoriza outras visões de mundo. O trecho a seguir vem afirmando as concepções da Educação do Campo: “Neste sentido, tal educação deve partir das características relacionadas ao modo de vida, pensar e produzir inerente a esta população, a fim de promover sua emancipação” (p.10).

Observa-se que o PPP reafirma as concepções da Educação do Campo, estabelecendo que somente uma Educação relacionada com o modo de vida, pensar e produzir

inerente à população do campo é capaz de promover uma Educação emancipadora. Arroyo (1999, p.22) reafirma essa concepção, enaltecendo que “Nós temos que recuperar os vínculos entre educação e terra, trabalho, produção, vida, cotidiano de existência, aí que está o educativo”. A cultura da terra, do campo, da roça, produz e cultiva seres humanos e sujeitos culturais, para que se consolide uma formação de Educadores do Campo transformadores é necessário que essa cultura, esses modos de pensar e viver sejam transpostos para dentro dessa Universidade, enquanto conteúdos centrais para a práxis educativa. Para que o LEdoC alcance o perfil de egresso são necessárias essas concepções de formação, pois o PPP pontua sobre o egresso o seguinte: “O egresso se constituirá, portanto, em agentes de mudanças e protagonista de novos conhecimentos que permitam a valorização de aspectos sócio-culturais da população e do meio no qual está inserido” (p.24).

O PPP constrói a intencionalidade de um Educador, agente de mudança, de novos conhecimentos que permitam a valorização sociocultural do território do campo. Cabe afirmar que essa valorização é o início da desconstrução das concepções hegemônicas sobre o ato de educar, que deve ir além, mas deve estar direcionado a um processo de aprendizagem, onde a cultura e modos de existência do campo sejam elementos centrais para a consolidação de uma formação reformadora e afinada com as necessidades socioculturais epistêmicas e econômicas desses sujeitos. Assim, a LEdoC deve se construir a partir dessa compreensão, tendo foco nessas populações e nos Movimentos Sociais como protagonistas que lutam e reafirmam a existência e vida do camponês, atrelando-se à cultura cotidiana, relacionada ao trabalho, as formas de se relacionar com a natureza, às lógicas de produção, de cultura, de relações comunitário/cooperativa, aos cultos, a própria cultura de resistência e luta, entre outros aspectos que marcam a diversidade camponesa, (TARDIN, 2012;

ARROYO, 2012c; 2007) tendo esses aspectos como princípios educativos.

Esta seria uma das marcas de especificidade da formação: entender a força que o território, a terra, o lugar tem na formação social, política, cultural, identitária dos povos do campo. Sem as matrizes que se formam sem entender a terra, o território e o lugar como matrizes formadoras, não seremos capazes de tornar a escola um lugar de formação (ARROYO, 2007, p.164).

Afirma-se o lugar dessa vinculação com o território, a terra, a política, a cultura e a identidade dos povos do campo enquanto matriz do processo de formação dos Educadores, para que sejam capazes de constituir uma escola de formação humana, colocando as discentes como sujeitos, em contraponto a perspectiva bancária de educação, que realiza a manutenção das relações de opressão. Esses Educadores estão na busca de legitimar, valorizar, aprender, assimilar, entender e tornar esses modos de vida princípios matrizes para a escola, assim, a LEdoC tem o papel de se constituir nessa mesma direção. O PPP afirma esse processo, porém, questiona-se a profundidade dessa intencionalidade, que muitas vezes emerge sob o discurso da apenas valorização e respeito, mas que essa vinculação deve ultrapassar a isso, deve ser a radicalidade do processo formativo, matéria prima e produto final da formação humana.

A relação com o modo de vida dos sujeitos do campo se direciona a uma visceralidade que vai além do respeito e da valorização, mas a compreensão dessas enunciações culturais como conteúdos educativos que devem estar na Universidade, que devem ser potencializadas/resgatadas e reafirmadas em cada Educador do campo. Evitando que o PPP contribua para discursos como *“eu respeito a cultura do campo, mas acho que a Universidade é lugar exclusivo do saber erudito/científico/clássico”*, pelo contrário a Universidade é lugar que deve dialogar com a partir da ecologia

dos saberes (SANTOS, 2007), realizando um percurso que reconheça e construa espaços para os diálogos de saberes e formas de existências diversos, que reconhece a vida concreta e suas potências educativas, sem construir hierarquia entre saberes.

Vamos ao PPP-UFGD, no tópico *Necessidade Social* do curso identificamos:

A Educação do Campo está respaldada legalmente e garante o direito aos camponeses de um sistema de ensino adequado à sua diversidade sociocultural, visando o atendimento das necessárias adaptações de organização, metodologias e currículos que atendam as demandas e interesses dos cidadãos que vivem na área rural (PPP-UFGD, 2012, p.05).

O reconhecimento de que as pessoas que vivem no campo têm direito a uma educação diferenciada daquela oferecida a quem vive nas cidades é recente e inovador. Compreende os direitos subjetivos, as necessidades culturais e a formação integral dos mesmos. Adequada ao modo de viver, pensar e produzir dos povos do campo a Educação do Campo quer fazer frente a grandes passivos sociais historicamente herdados, bem como à déficits em políticas públicas (p.07).

É importante sinalizar que o PPP vem trazendo o respaldo Legal que a Educação do Campo vem consolidando no século XXI, como o Decreto nº7.352 que dispõe da Política Nacional de Educação do Campo e o PRONERA, que coloca como o primeiro princípio da Educação do Campo “respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia” (BRASIL, 2010, s/p). Assim, volta para a perspectiva que reconhece os sujeitos do campo como sujeitos de direito, onde os movimentos sociais a partir da ação coletiva tensionam e lutam por transformação de padrões de poder, buscando, através da Educação do Campo, garantir seus direitos, reagindo à invasão cultural e ao silenciamento, afirmando sua existência (FREIRE, 1981; ARROYO, 2012). Não lutam apenas por escolas públicas abstratas, com perspectivas genera-

listas, mas lutam por uma educação “com as marcas de suas culturas e identidades, com educadores professores arraigados nas comunidades. Não mais políticas, currículos generalistas, mas focados, reconhecendo os diferentes como sujeitos” (ARROYO, 2009, p.03).

Cabe sinalizar que há uma problemática ao PPP descrever que a Educação do Campo busca o *atendimento das necessárias adaptações de organização, metodologias e currículos que atendam as demandas e interesses dos cidadãos que vivem na área rural*. Que é identificado na LDB nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, onde se estabelece no Art. 28. “Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente” (BRASIL, 1996, p.10). Arroyo (2007) vem afirmando que a palavra “*adaptação*” é utilizada diversas vezes nos documentos legais, e isso reflete um pensamento abissal (SANTOS, 2009), onde o campo é lembrado de forma secundária, como o outro lugar, outros sujeitos, outros educadores e outras escolas, a tônica dessa perspectiva é olhar para esses outros e adaptar a escola, o currículo, a formação de professores que ainda são pensadas no paradigma urbano. Assim, o paradigma urbano ainda é central no processo, e, dentro do contexto rural é adaptado de maneira atrapalhada, não há o intuito de construir processos radicalmente pensados no paradigma do campo, os modos de vida, de produção, os conhecimentos e as lutas e resistências do campo, mas há a adaptação para esses outros. Articular isso no PPP é formulá-lo dentro de uma visão da inovação regulatória, reformista, alienada e estreita (VEIGA, 2007) que ainda se produz sobre uma estrutura de poder dicotômica, legitimando o *status quo* e a subalternidade dos povos do campo.

O termo adaptação vai ao desencontro com a proposta orgânica de Educação do Campo, em que busca destabilidade, formar maneiras hegemônicas de pensar a

Educação, e busca uma radicalidade em pensar uma Educação DO campo, das experiências, transgredindo qualquer perspectiva reformista ou adaptativa, colocando os camponeses enquanto sujeitos, propor uma radicalização, onde os sujeitos não são chamados para a adaptação (na qual a realidade é alterada pela reforma de algo dado), pelo contrário, busca produzir sujeitos inadaptados, revolucionários, com a capacidade de transformação e criação de modos de racionalidade inéditos (FREIRE, 1967).

Ainda, no tópico *Necessidade Social do curso*, é interessante observar que o documento descreve a existência Constituição Estadual para a Educação do Campo, no Estado de Mato Grosso do Sul, recentemente foi aprovada a Resolução/SED nº 2.501, de 20 de dezembro de 2011, priorizando a *organização da Educação Básica do Campo na Rede Estadual de Ensino*. “Além disso, a existência de uma base legal para o Estado fomenta a implementação de novas ações e programas educacionais que reconheçam as especificidades sociais, culturais, ambientais, políticas e econômicas do modo de produzir a vida no campo” (p.06/07).

Na compreensão de legítima, o PPP vem afirmando esse respaldo em uma dimensão estadual, mostrando a mobilização nos processos legais que dizem respeito a Educação do Campo em Mato Grosso do Sul, onde descreve-se e reflete-se sobre as especificidades da população do campo. É interessante perceber o diálogo do PPP com a Resolução estadual, notando que as iniciativas legais, em nível de Estado, potencializam a construção da Educação do Campo, em todos os níveis de Educação, inclusive no Superior. Munarin (2006) aponta que houve avanços nas políticas no Estado brasileiro, mesmo que de forma bastante tardia, porém, essas iniciativas, ainda são frágeis e incipientes dentro da estrutura estatal. Assim, articular uma legislação específica em nível Estadual pode contribuir para potencializar a Educação do Campo nesse Estado, e demonstra a atuação dos Movimentos Sociais do

Campo, onde possuem mais uma amparo legal que o legitimam enquanto sujeitos coletivos de direito, tendo em vista que o fechamento e sucateamento de escolas do campo em estados e municípios é uma prática permanente, pautada na racionalidade econômico-financeira desenvolvida no capitalismo/urbanocentrismo (MUNARIN, 2011). Outro fragmento no tópico *Contexto Educacional*, é:

“[...] toma-se como ponto de partida o conjunto de relações que esse ser humano assume com o meio ambiente, base de seu modo de vida e de seu saber fazer, posto em relação dialógica com o saber científico. Por isso o PPC pauta-se numa ampla noção de desenvolvimento e de sustentabilidade do campo, que considera todas as suas especificidades, a partir das inter-relações de seus sujeitos: econômica, política, ambiental, cultural e social” (p.14).

O PPP vem afirmando a concepção *do ponto de partida*, compreendendo que realmente o ponto de partida para se pensar os processos educativos na Educação do campo deve ser as relações humanas do campo, dos sujeitos com o mundo, sua realidade concreta, seus modos de perceber a realidade de ser relacionar com os aspectos que os rodeiam e constituem, sendo ponto de partida gerador de dialogicidade (FREIRE, 1987). Para que ao se constituírem educadores, estejam afinados à um projeto educativo pautado na vida, na cultura e nos conhecimentos dos sujeitos do campo (ARROYO, 2007). Cabe chamar atenção, novamente, que a perspectiva do ponto de partida, não legitima discursos como “devemos partir da cultura do campo, para que ele aprenda o saber legítimo e científico”, mas entende, bem como o PPP sinaliza a construção de diálogo com o saber científico e o saber dos povos do campo, onde não existam hierarquias entre saberes/poderes/sujeitos, legitimando um conhecimento emancipatório, pautado na ecologia dos saberes (SANTOS, 2007). Além disso, a concepção *do ponto de partida* precisa sinalizar que não significa que o *ponto de chegada* também não seja o campo, os saberes do campo, em um processo intercultural, tendo

em vista que a realidade do campo, seus saberes, culturas e modos de vida são ponto de partida e chegada dos processos educativos na consolidação da LEdoC (CALDART *et al.*, 2012). Tendo em vista que o objetivo da Licenciatura é formar educadores capazes de serem articuladores dentro desse território, em uma perspectiva de luta contra hegemônica a ideologias urbanocentradas, abissais e dicotômicas, que coloca o modo de vida do campo como ponto de partida para legitimar a superioridade do modo de vida urbano – que seria o ponto de chegada (que se constrói dentro do imaginário social como o ponto de chegada/ o sucesso/ o vencer na vida).

Podemos pensar esses aspectos que dizem respeito ao ponto de chegada dentro de um dos objetivos específicos do PPP:

“Contribuir para a formação de profissionais capazes de compreender o processo histórico da produção do conhecimento científico e suas relações com os aspectos de ordem política, cultural, social, ética e econômica, para assim intervir no espaço vivido, com uma concepção de educação referenciada num paradigma do campo” (p.15).

Assim, há a construção de uma formação de Educadores do Campo capazes de compreender, aprender o conhecimento científico, “transformando-o em apreendido, com o que pode, por isto mesmo, reinventá-lo; [sendo] aquele que é capaz de aplicar o aprendido-apreendido a situações existenciais concretas” (FREIRE, 1983, p.16), nos espaços vividos pelos sujeitos camponeses.

Além disso, é necessário atenção quando se coloca em centralidade o conhecimento científico no enunciado, pois se entende a importância de articular o conhecimento científico, mas essa é uma das dimensões do saberes do processo formativo, compreendendo que o conhecimento popular/camponês também deve ser compreendido e articulado com o mesmo peso valorativo que o científico, tendo em vista que compreender, valorizar e aprender com

os conhecimentos populares do camponeses é crucial para articular movimento decoloniais/humanizadores e transformadores da realidade do campo, superando paradigmas capitalista focados em ideologias que defender o conhecimento científico e na maioria das vezes eurocêntrico como única fonte legítima de saberes.

Não há dúvida de que para levar o homem ou a mulher à Lua não há conhecimento melhor do que o científico; o problema é que hoje também sabemos que, para preservar a biodiversidade, de nada serve a ciência moderna. Ao contrário, ela a destrói. Porque o que vem conservando e mantendo a biodiversidade são os conhecimentos indígenas e camponeses (SANTOS, 2007, p.33).

Entende-se que o conhecimento científico, além de superar o eurocentrismo, não se coloca como monocultura, como o único lugar legítimo, mas que faça parta de uma ecologia dos saberes, onde o saber científico possa ser dialogado com o saber popular, saber camponês e seus modos de existência, sem a construção de padrões e colonialidades de saberes, poderes e seres (SILVA *et al.*, 2014; SANTOS, 2007). Sobre o egresso: “O curso tem como objetivo fundamental oferecer uma boa formação ao acadêmico/cidadão/a, construindo um perfil que corresponda às necessidades concretas do campo com suas especificidades e diversidade sócio-culturais” (p.16).

O fragmento acima do PPP em questão, então vem sinalizando que o objetivo é a *formação correspondente às necessidades concretas do campo e sua diversidade sócio-cultural*. Assim, entende-se que a *boa formação* descrita no fragmento corresponde com esse perfil de sujeito, tendo em vista que colocar boa formação em um enunciado abre espaço para interpretações múltiplas sobre os conceitos de o que é uma boa formação, pois essas concepções de modificam de acordo com os paradigmas capitalistas/ libertadores/ emancipadores/ críticos, mas quando o PPP descreve o perfil esse enviesamento é evitado.

Compreende-se então que busca o egresso, Educadores do Campo com perfis que dialoguem com os percursos culturais dos sujeitos do campo, e mais que isso, que seja capaz de transformar a realidade opressora. Para a construção de Educadores com essa capacidade esses sujeitos com necessidade de um percurso formativo transformador e libertador, para entender que a visão de mundo dos sujeitos do campo e até mesmo suas visões de mundo (caso seja um sujeito do campo) reflete nas suas ações, seus modos de existência, sua situação no mundo. Essa situação deve ser compreendida de maneira crítica e dialogal, para não realizar uma educação bancária, mas que faça sentido para esses sujeitos e seus vínculos e situações vivenciadas (FREIRE, 1987). É necessário entender, aprender, apreender e estar aberto a desconstruir ideais estereotipadas e inferiorizantes do ser camponês, compreendendo que o sujeito

[...] brasileiro que vive e trabalha no campo tem uma raiz cultural própria, um jeito de viver e de trabalhar, distinta do mundo urbano, e que inclui diferentes maneiras de ver e de se relacionar com o tempo, o espaço, o meio ambiente, bem como de viver e de organizar a família, a comunidade, o trabalho e a educação. E nos processos que produzem sua existência vão também se produzindo como seres humanos; O respeito a esta especificidade se coloca na perspectiva de superação da dicotomia campo-cidade, estabelecendo-se relações de igualdade social e reciprocidade (II CONFERÊNCIA, 2004, p.03).

Constrói-se, nesse sentido, um percurso formativo, onde o PPP materializa e reafirma essa perspectiva, para a consolidação da construção de Educadores do Campo, como instrumento de expressão social e lugar de formação e construção de uma Educação que se deseje, que tem intencionalidade de se efetivar (VEIGA, 2007), onde esse PPP não pode se construir abrindo mão de refletir sobre essa cultura do campo, seus modos de vida, suas realidades concretas de lutas e resistências históricas e contem-

porâneas. Onde esse PPP deve compreender os sujeitos do campo e os sujeitos em formação com sujeitos enraizados culturalmente, reconhecendo-os como agentes de transformação e pertencimento cultural, preocupados com a valorização e construção da identidade camponesa.

Caldart (2004, p.22) afirma que “Esta compreensão pode fazer muita diferença no jeito de fazer a educação e por isso deve ser uma preocupação específica na formação dos educadores e das educadoras do campo”. Arroyo (1999, p.34) completa que “A melhor formação de um educador é ser fiel às matrizes culturais [...], estar sintonizado com o movimento social e cultural”. Nesse sentido, esse reconhecimento de uma ecologia dos saberes, culturas e vivências para formar Educadores do campo é uma perspectiva inovadora e são reflexões cruciais para construção de um PPP emancipatório, articulado com as necessidades sociais e culturais dos sujeitos que constituem essa Licenciatura (VEIGA, 2003; 2007; SOUZA *et al.*, 2008).

04 - Formação para construção de um projeto de campo e sociedade

As discussões que envolvem a Educação do Campo enquanto perspectiva que procura construir um projeto de campo e sociedade acontece desde os eventos que lhe deram origem, como no I ENERA em 1997, quando aponta a possibilidade de uma rebeldia organizada para construir um novo projeto de país, em oposição aos projetos de exclusão social, como o neoliberal, sendo o manifesto resultado disso (I ENERA, 1997).

2 – Manifestamos nossa profunda indignação diante da miséria e das injustiças que estão destruindo nosso país, e compartilhamos do sonho da construção de um *novo projeto de desenvolvimento para o Brasil, um projeto do povo brasileiro*. [...]

12- Trabalhamos por uma identidade própria do meio rural, *com projeto político-pedagógico que fortaleça novas*

formas de desenvolvimento no campo, baseados na justiça social, na cooperação agrícola, no respeito ao meio ambiente e na valorização da cultura camponesa (I ENERA, 1997, p.01, grifos nossos).

Desde o Manifesto do I ENERA, coloca-se a necessidade e missão de uma Educação voltada para as populações do campo que tenha como objetivo no projeto de desenvolvimento para o Brasil, um projeto popular, do povo brasileiro. Além disso, as Educadoras e os Educadores afirmam que há necessidade de se construir uma escola do campo com identidade própria, com um PPP que fortaleça o desenvolvimento do campo dentro de uma visão de justiça social, respeito e valorização cultural aos modos de existência camponesa. Entendemos então, que essa construção descrita no Manifesto, deve perpassar todos os níveis da Educação do Campo, inclusive, a LEdoC, que se constitui enquanto uma política pública fundamental na Universidade para fortalecer esse desenvolvimento do campo em uma perspectiva de valorização desses sujeitos, contrário à expropriação e exploração desses sujeitos e territórios. Sendo o PPP o instrumento primordial para essa construção identitária do curso, que perpassa sua intencionalidade em realizar essa reflexão e ação – práxis educativas para transformação.

Quando se discorre sobre projeto de desenvolvimento e a construção da Educação do Campo “a questão que tem nos desafiado é: *qual o campo da Educação do Campo?*” (FERNANDES, p.40, 2008b, grifos do autor). Compreendendo que a Educação do Campo é pensada para o campo camponês, em oposição ao campo do agronegócio, tendo em vista que esses dois modelos de campo produzem territórios e relações sociais distintas.

Um exemplo importante é que enquanto o agronegócio organiza seu território para produção de mercadorias, o grupo de camponeses organiza seu território, primeiro, para sua existência, precisando desenvolver todas as dimensões

As perspectivas de desenvolvimento para o agronegócio estão ligadas à exploração do campo, para a produção de mercadoria, enquanto para o camponês esse território é lugar de produção de vida, território para sua produção existencial. Enquanto a paisagem do agronegócio é homogênea, organizada geometricamente a partir da monocultura, com poucas pessoas e um espaço vasto de mercadorias, a paisagem do campo camponês é heterogênea, com pessoas que constroem sua existência nesses e desses espaços. “Homens, mulheres, jovens, meninos e meninas, moradias, produção de mercadorias, culturas e infraestrutura social, entre outros, são os componentes da paisagem dos territórios camponeses” (FERNANDES, 2008b, p.41). Assim, é visto o campo na perspectiva do paradigma da questão agrária, defendendo esse território camponês, compreendo esse campo como espaço de (re) produção de vida.

Nessa perspectiva, há a compreensão que o significado de Educação nesses dois modelos e projetos de território e desenvolvimento é distinto. A Educação em um panorama de desenvolvimento pelo agronegócio/latifundiário é pensada para um território mercadológico, para o desenvolvimento econômico, pensando a educação enquanto estratégias para a domesticação e subalternização do campo, formando mão de obra para o próprio funcionamento da lógica capitalista – Educação Rural – ou para o próprio avanço tecnológico para acumulação do capital para intensa e exploração do campo, desumanizando seus modos de vida, que destrói a natureza e seus recursos (FERNANDES, 2008b; RIBEIRO, 2012b).

Já a Educação do Campo busca contribuir para o desenvolvimento do campo em uma perspectiva que protagonize os camponeses nesse processo, legitimando suas formas de existência, e tendo uma compreensão territo-

rial enquanto espaço de vida humana, focando em uma análise crítica das relações sociais do campo, dos aspectos culturais, econômicos, sociais e educacionais, defendendo um projeto de campo pautado na agricultura familiar, tendo em vista que a Educação do Campo não existe sem a agricultura familiar e o território vivo no campo, pauta-se na democratização da terra, modos de produção pautados na cooperação e conservação da natureza (FERNANDES; MOLINA, 2004). Esse último voltado para um projeto de desenvolvimento focando nos setores populares, tratando a população do campo enquanto protagonista dos seus territórios, e não resíduos de modelos capitalistas perversos (BRASÍLIA, 1998).

A Educação do Campo pauta-se em um modelo de desenvolvimento do campo que

Instiga a recriação de sujeitos do campo, como produtores de alimentos e de culturas que se constitui em território de criação e não meramente de produção econômica. O campo não é somente o território do negócio. É, sobretudo, o espaço da cultura, da produção para a vida (FERNANDES; MOLINA, 2004, p.50).

A Educação do Campo pauta-se em um processo de luta por um modelo de desenvolvimento societário que volte para o *campo camponês*, resistindo às lógicas hegemônicas de desenvolvimento do campo do agronegócio. A LEdoC constitui-se enquanto política pública nesse sentido, tensionando e fortalecendo um modelo societário que objective e tenha base na concepção de um campo camponês. Compreende-se que “[...] a luta por essas Licenciaturas não são um fim em si mesmos, mas se constitui um meio que se propicia o acúmulo de forças na perspectiva de construção de outro modelo societário” (MOLINA, 2015b, p.189). Desta forma, a consolidação da LEdoC tem como pauta e missão a reflexão e problematização dessa questão. Vamos às análises!

No PPP – UFG observa-se alguns pontos importantes

para se compreender as perspectivas de desenvolvimento do campo, e de país, que se constitui:

“Na visão do PRONERA, a Educação do Campo é um direito de todos e deve se realizar por diferentes territórios e práticas sociais que incorporam a diversidade do campo, garantindo e ampliando as possibilidades de criação e recriação de condições de existência da agricultura familiar/camponesa” (p.10)

Observa-se, que no tópico justificativa do curso, o PPP vem afirmando que a Educação do Campo na visão do PRONERA, é considerada uma das experiências constituinte atual e historicamente desse movimento educacional. É importante verificar então que traz o pressuposto de uma Educação do Campo que contribua para a criação e recriação de condições de existência da agricultura familiar/camponesa.

Desta forma, entende-se que o PPP assimila essa perspectiva atrelada à um projeto de desenvolvimento do campo camponês, que se define dentro de uma agricultura familiar/camponesa. A transformação social do campo privilegiou e privilegia o modelo da agricultura capitalista, banindo o modelo de desenvolvimento pautado na agricultura familiar, essa óptica expropria o camponês do seu território, o subordinando ao assalariamento ou ao processo de urbanização, levando ao esvaziamento do campo e à perda de possibilidade de reprodução de vida para o campesinato (FERNANDES; MOLINA, 2004). A Educação do Campo “é a que defende os interesses, a política, a cultura e a economia da agricultura camponesa, que construa conhecimentos e tecnologias na direção do desenvolvimento social e econômico dessa população” (FERNANDES, 1999, p.51/52). Desta forma, a Educação do Campo, vai ao encontro de qualquer defesa de modelo agro capitalista que leva a expropriação e expulsão do camponês de seu território de existência, a partir do momento que defende uma agricultura familiar/camponesa.

Ao analisarmos novamente o Objetivo do curso e perfil do egresso respectivamente:

*Outro propósito deste curso capacitar professores para atuação na Educação Básica em escolas do campo, visando torná-los aptos a realizar a: [...] 2) implementar estratégias pedagógicas que objetivem à formação de pessoas autônomas e criativas capazes de elaborar soluções para **questões relacionadas à sua realidade com o propósito de auxiliar à construção sustentável do campo e do país** [...] (p.18).*

*[...] apto a qualificar as ações educativas com vistas à melhoria das condições pedagógicas e transformação da realidade educacional em que irá atuar levando em conta o compromisso com o **desenvolvimento social, solidário e sustentável** (p.23).*

Identifica-se que há intencionalidade de formar Educadores capazes de elaborar soluções para a construção sustentável do campo e do país, enquanto agentes de transformação a partir da ideia de sustentabilidade, desenvolvimento social e solidário. Arroyo (2007) vem pontuando a importância da formação de Educadores do Campo para um projeto de campo, entendendo que a Educação está atrelada às políticas fundiárias, à reforma agrária, a um projeto de campo e nação. Sendo assim, é realmente necessário que as políticas de formação, como a LEdoC, “estarem inseridas em uma nova responsabilidade pública do Estado para um novo projeto de campo e, especialmente, para a garantia do direito universal dos povos do campo à educação” (ARROYO, 2007, p.171), dentro da consciência e do protagonismo dos movimentos sociais que vivenciam e compreendem o emaranhado de questões que formam esse projeto.

Frente ao estilo de programas para suprir carências de formação-titulação, as políticas encontrarão sentido se concebidas como parte de um projeto de campo no projeto de Nação. A pergunta “que projeto de formação?” Tem que estar articulada a outras: que projeto de campo, de desenvolvimento econômico, social, cultural do campo no grande projeto de nação (ARROYO, 2007, p.174).

Por conseguinte, entende-se que só há sentido no processo de formação de Educadores do Campo se existir a compreensão de um projeto de campo e nação, de desenvolvimento econômico, social e cultural, para que assim o movimento de formação possa ter a potencialidade de constituir sujeitos capazes de transformação (com criticidade, reflexão e conscientização) a realidade do campo a partir das práxis educativas.

É necessário olharmos também para o uso do termo *sustentabilidade e desenvolvimento*. De acordo com o Texto base da I Conferência Por uma Educação do Campo traz enquanto projeto popular de desenvolvimento nacional duas perceptivas:

1- O *compromisso com o desenvolvimento*. O Brasil deve romper com a tirania do capital financeiro e com a condição de economia periférica, passando a utilizar todo o seu potencial.

2- O *compromisso com a sustentabilidade*. O Brasil precisa buscar um novo estilo de desenvolvimento que não se baseie na cópia de modelos socialmente injustos e ecologicamente instáveis (BRASÍLIA, 1998, p.28, grifos dos autores).

Há a compreensão que a Educação do Campo se constitui em um olhar de desenvolvimento e sustentabilidade em oposição à tirania do capitalismo, onde esse não seja priorizado em relação às necessidades sociais do sujeito, e na busca de um modelo próprio à realidade nacional, não assimilando modelos injustos e que comprometam ecologicamente o país. Nesse sentido o desenvolvimento atrela-se a perspectiva dessa sustentabilidade que nega a injustiça e modelos ecologicamente instáveis, como o modelo do agronegócio e da modernização conservadora do campo. O desenvolvimento nesse sentido se coloca a favor das elites do campo, do capitalismo, do uso de agrotóxico, no monocultivo e na expropriação e expulsão da vida humana no campo, concentrando a propriedade fundiária, não dando espaço para a agricultura familiar de subsis-

tência, pois a agricultura capitalista se dissipa de forma global para a exportação, ligado a dominação territorial, econômica e violenta das oligarquias agrárias.

Destarte, a Educação do Campo busca superar essa visão de desenvolvimento, entendendo que esse projeto capitalista de agricultura é perverso, e não responde as necessidades das populações do campo, defendendo um modelo do campo camponês, onde os povos do campo sejam sujeitos desse projeto de desenvolvimento baseado na agricultura familiar, na reforma agrária, na segurança alimentar, nos princípios agroecológicos, nas tecnologias alternativas e nas novas relações de trabalho cooperativo, quebrar o monopólio da agroindústria, promoção de políticas agrícolas para agricultura familiar; e o desenvolvimento social, cultural, habitacional e educacional do campo (BRASÍLIA, 1998).

Igualmente, o termo *sustentabilidade* também se encontra nessa dualidade. A assimilação da sustentabilidade como “discurso apropriado pelo capital na disputa ideológica; [e] a sustentabilidade enquanto atributo da agricultura camponesa [...]” (SILVA, 2012a, p.728). Assim, a sustentabilidade também é um termo que carrega esses significados determinantes para o desenvolvimento e projeto de campo, onde a sustentabilidade apropriada pelo capital se coloca como estratégia que legitima a colonialidade da natureza, buscando harmonia entre o crescimento econômico desenfreado e a conservação da natureza, com a finalidade de abafar as críticas à destruição da natureza realizada pelo crescimento econômico, colocando que os problemas ecológicos não são resultado do acúmulo do capital e de modelos agro capitalistas, legitimando a exploração colonial do território camponês (SILVA, 2012b).

Em contraponto à perspectiva anterior, sustentabilidade na agricultura familiar, volta-se para a compreensão e respeito dos ecossistemas enquanto os recursos integridos, olhando para a biodiversidade e colocando o mono-

cultivo como prática insustentável, tendo as comunidades camponesas enquanto enunciadores dessa sustentabilidade cotidiana, capaz de conservar, cultivar os ecossistemas e suas paisagens a partir da biodiversidade e levando a segurança alimentar, superando ideologias antropocêntricas e mercadológicas do território camponês, olhando a extensão enquanto lugar de (re)produção de vida.

A partir dessa contextualização os diferentes paradigmas que estão entre o *desenvolvimento e a sustentabilidade para o campo camponês* e o *desenvolvimento e sustentabilidade para o campo do agronegócio*. Assim, quando o PPP - UFG traz à tona o uso desses termos, deve se compreender que ideologicamente eles podem tomar significados diferentes, tendo a necessidade de aprofundamentos sobre essa questão, negando neutralidade e se posicionando dentro de uma perceptiva política, ideológica, social, econômica e cultural. A partir do momento que não há essa reflexão de forma mais radical, essa intencionalidade pode ser manipulada dependendo do projeto de campo e sociedade do sujeito que utiliza esse instrumento enquanto direcionador de sua prática na LEdoC.

Cabe trazer que temáticas como Reforma Agrária, Movimentos Sociais do Campo, Agroecologia, desenvolvimento sustentável, entre outros, são colocados como temas para serem trabalhados dentro do Núcleo Livre do curso ou como temas para estarem nas Atividades Complementares, não se colocando no Núcleo Comum e nem no Núcleo Específico no PPP. Como podemos ver no trecho a seguir:

Assim, a opção do curso é por 02 (dois) Núcleos Livre, e serão ofertadas como disciplinas e eixos temáticos relevantes para a formação do licenciado em Educação do Campo: Movimentos Sociais do Campo; Reforma Agrária; Cultura do Campo; Economia Solidária; Agroecologia e Permacultura; [...] (p.26).

[...] as Atividades Complementares devem compreender

seminários, eventos científico-culturais e estudos curriculares, de modo a propiciar vivências vinculados a educação e a luta pela terra, a educação nos movimentos sociais do campo, a educação indígena, a educação em remanescentes de quilombos, a questão da reforma agrária e o desenvolvimento sustentável (p.28).

Esse aspecto é preocupante, tendo em vista que temáticas como Reforma Agrária são essenciais para se compreender as intencionalidades da Educação do Campo. O núcleo livre é apenas 4% (128 horas) da carga horária total (3.200 horas) da LEdoC – UFG, se colocando ainda como disciplina optativa. As Atividades Complementares são essenciais no processo formativo, mas não se constituem como obrigatória ou que necessariamente irão abordar as temáticas apontadas.

Porém, observando as disciplinas que integram a matriz curricular do curso, observa-se que há a efetivação de disciplinas obrigatórias voltadas para temáticas que buscam a compreensão concreta da realidade e discussões do campo, apesar de no processo descrito do PPP não apontar isso, como as disciplinas: Realidade Brasileira do Campo (que busca problematizar a estrutura agrária no Brasil, questões históricas e contemporâneas sobre modo de vida e trabalho dos sujeitos do campo); Questão Agrária e Agricultura Familiar (que busca trabalhar aspecto da questão agrária, sustentabilidade, agricultura familiar, A Lei de Terras, o Estatuto da Terra e a Reforma Agrária); Educação Popular e Movimentos Sociais (tratar sobre o movimentos, a educação do campo e popular a partir do pensamento de Paulo Freire); Diversidade e Cultura (tratando diversas questões entre elas a diversidade social, as desigualdades econômicas entre o campo e a cidade). Desta maneira, nota-se que há o tratamento dessas temáticas de forma obrigatória, mas o PPP descreve isso incorretamente, quando ele traz que seria temática para o Núcleo Livre, é uma contradição do próprio documento, que acaba invisibilizando essas disciplinas que já estão em Núcleo

Comum/ obrigatório.

Há a compreensão no processo de construção de matriz curricular, que temas como Reforma Agrária, Movimentos Sociais do Campo e Agroecologia sejam importantes para Licenciatura. Antunes-Rocha, Diniz e Oliveira (2011) vêm afirmando que reforma agrária, movimentos sociais do campo, sustentabilidade, luta pela terra, entre outros temas sobre modelo de desenvolvimento do campo comprometido com os sujeitos que trabalham no campo, são temas centrais na formação de Educadores do Campo, na medida em que são importantes para se compreender a realidade do campo e atuar sobre ela a partir da educação. Porém, é necessário dialogar com o currículo com o processo que está descrito no PPP, para não *haver contradições*.

Ademais, percebe-se que a uma oferta pequena/limitada de conteúdos com essas temáticas, somente quatro disciplinas, somando 256 horas das 3.200 horas do curso. Há assim, uma limitação na oferta curricular, e um pobre diálogo sobre esses temas no próprio PPP. Desta maneira, há um movimento alienado na construção do PPP-UFG, na medida em que trata, de forma secundária ou traz com superficialidade temáticas essenciais para formação de Educadores do Campo potentes e engajados na transformação e na luta por modelos de desenvolvimento populares para o campo, não problematizando esses aspectos em seu desenvolvimento, o que reflete na própria estrutura curricular. Pautado em uma renovação regulatória (VEIGA, 2003), e o país se eximindo de discussões mais radicais relacionadas a justiça social, não colocando a Universidade enquanto espaço com compromisso social para a problematização dos modelos societários e a busca por um modelo mais justo, pensando em um projeto de país (FAGUNDES, 2009; SANTOS, 2004), que em nossa análise está atrelado com a defesa e luta de um campo camponês.

Vamos ao PPP – UFGD, no tópico Contexto Educacional o documento traz o seguinte fragmento:

[...] o PPC pauta-se numa ampla noção de desenvolvimento e de sustentabilidade do campo, que considera todas as suas especificidades, a partir das inter-relações de seus sujeitos: econômica, política, ambiental, cultural e social. Tal visão opõe-se a políticas de desenvolvimento baseadas unicamente no crescimento econômico e setorial, insuficiente para promover a melhoria da qualidade de vida da população (p.14).

Nota-se que o PPP traz fortemente a questão do desenvolvimento e sustentabilidade do campo, as colocando dentro de múltiplas dimensões, como, econômica, política, ambiental, cultural e social. Aqui há um posicionamento ideológico dentro da perspectiva de desenvolvimento que se opõe a uma racionalidade unicamente pautada no crescimento econômico e setorial, tendo em vista a insuficiência desse projeto para a melhoria da qualidade de vida da população. Esse posicionamento nega a neutralidade do termo e a manipulação ideológica do mesmo, na medida em que se coloca que não entende o desenvolvimento, apenas, em uma concepção econômica, que dialoga com *desenvolvimento e sustentabilidade para o campo do agronegócio*. Entendendo que as “regras propostas pelo agronegócio são sempre a partir de seu território: o mercado” (FERNANDES; MOLINA, 2004, p.42), colocando-se como processo modernizador voltado apenas para o crescimento econômico e setorial das classes dominantes/latifundiárias/empresárias, explorando intensamente o campesinato, sua territorialização levando a destruição do território camponês e com isso da existência dos sujeitos do campo – não sendo capaz de promover qualidade de vida para os sujeitos do campo e nem das cidades. Desta forma, afirmamos que o PPP – UFGD, em certa medida, busca radicalizar seus conceitos, sendo fundamental para a constituição de um projeto de LEdoC, na medida que busca uma intencionalidade pautada na justiça social e na negação da neutralidade, na inovação-emancipatória, afirmando um compromisso social e político enquanto cons-

trução identitária do curso (VEIGA, 2007).

Outros trechos importantes em nossa análise são os que constituem os Objetivos Gerais e específicos, respectivamente:

“Fortalecer a educação e a possibilidade de ação qualificada no campo de Mato Grosso do Sul, com conhecimentos teórico-metodológicos voltados às especificidades, às necessidades e ao desenvolvimento sustentável do campo para a conquista de melhorias na qualidade de vida” (p.15)

“Estabelecer articulações entre teoria e prática nos grandes temas geradores que possam mobilizar a comunidade ou grupo, como por exemplo, as questões ambientais, agrárias, urbanas ou da globalização, entre outras” (p.16).

Observa-se que os objetivos, principalmente o geral, vem reiterando os aspectos relacionados ao desenvolvimento sustentável, que problematizamos anteriormente pelo fato de ser uma temática que possui diversos significados e ideologias, sendo necessário elaborar mais profundamente que desenvolvimento sustentável é esse, sobre *qual perspectiva política, ideológica, social, cultural e econômica esse desenvolvimento é pensando enquanto objetivo para a LEdoC?* Essas elaborações ainda ficam nebulosas nos percursos construídos pelos PPPs, deixando brechas para que as racionalidades neoliberais/capitalistas/agronegócio (MENEZES NETO, 2015) se inserem enquanto perspectiva, tendo em vista a hegemonia dessas ideologias institucionais.

O objetivo específico traz as questões de articular teoria e prática com temas geradores como questões ambientais, agrárias, urbanas ou da globalização, entre outras. Afirma-se, que há realmente a necessidade de trabalhar esse tema dentro dessa articulação teórico-prática, tendo em vista serem temáticas que envolvem a realidade do campo, e, para aprofundar, conhecer e problematizar essa realidade é necessária a constituição de espaços que explorem esses temas. Porém, percebe-se que há o apontamen-

to desses temas para serem discutidos de forma neutra, não há uma ideologia que, por exemplo, Antunes-Rocha, Diniz e Oliveira (2011) apontam a luta pela terra, a superação do sentido de terra enquanto mercadoria, a reforma agrária, a sustentabilidade política, econômica, cultural e social como temas radicais na formação de Educadores do Campo, porém, há uma defesa de uma compreensão nesse discurso, tendo em vista que elabora-se uma racionalidade trazendo os movimentos sociais, e o projeto de campo camponês/popular em centralidade.

Dessa maneira, trazer a importância de temas de forma neutra, deixa-se mais uma vez de se posicionar sobre qual perspectiva esses temas na LEdoC serão estudados, sim, *é importante trabalhar questões agrárias, mas em qual perspectiva isso será trabalhado? Qual perspectiva e olhar que esse PPP tem sobre as questões agrárias?* Existem interesses de classe quando diz respeito à Educação do Campo, inseridos dentro desses projetos de campo, um representado pelo agronegócio e outro pelo projeto camponês, como são propostas antagônicas devem elaborar e defender Projetos Políticos-Pedagógicos adequados aos seus interesses (MENEZES NETO, 2015). Tendo em vista que a Educação do Campo se constrói para um campo camponês, a construção do PPP deve defender e elaborar propostas que deixe essa marca de interesse evidente, correndo o risco de institucionalizar uma LEdoC que dialogue com a neutralidade de um projeto voltado para a hegemonia neoliberal/anti-democrática/agro capitalista.

Sobre as bases curriculares o PPP traz que:

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

Desta maneira, ainda traz o discurso da sustentabi-

lidade para elaborar o debate sobre as bases curriculares, porém, esse discurso está atrelado à ideia de uma LEdoC com ênfase nas questões agroecológicas, firmando assim uma perspectiva de desenvolvimento sustentável agroecológico. Sendo a agroecologia uma temática que apareceu no Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (MANIFESTO..., 2015), trazendo como Compromisso de luta e construção: “5. Trabalhar pela agroecologia como matriz tecnológica, produção de conhecimento e desenvolvimento de uma agricultura a partir dos princípios da agro biodiversidade e da soberania alimentar dos territórios” (MANIFESTO..., 2015, p.165, grifo dos autores). Analisando que a Agroecologia vem fortemente compor e fortalecer a Educação do Campo, na medida em que os saberes do campo possuem centralidade nesse movimento, e tem como finalidade a superação de uma visão do agronegócio, pautando-se na construção de um campo com base nos modos de vida e produção do campesinato (GUHUR; TONÁ, 2012). De natureza igual, a Agroecologia assume-se como eixo essencial para a LEdoC, para a criação de um projeto educativo capaz de possibilitar alternativas de recreação e criação de projetos focados na qualidade de vida material e imaterial dos povos do campo.

Ainda sobre a grade curricular o PPP-UFGD, tem sua carga horária de 3.420 h/relógio. Algumas disciplinas chamam atenção: História Indígena e Educação Étnico-Racial (trata da história dos povos indígenas do Brasil e do Mato Grosso do Sul, situação atual e perspectivas no contexto regional, entre outras coisas); Antropologia dos Povos e Comunidades Tradicionais (aspectos da antropologia do homem/mulher do meio rural); Organização e Gestão da Produção no Campo (Políticas Públicas e Projetos de Desenvolvimento Rural, relação entre a produção, o mercado e a formação do cooperativismo e o associativismo das famílias e dos empreendimentos solidários); Territorialidade de Mato Grosso do Sul (questões relacionadas

a questão agrária, Reforma Agrária e Agricultura Camponesa, monopolização do território pelo capital e a luta pela terra); Educação Sócio-Ambiental e Sustentabilidade (aspectos como, educação em defesa do patrimônio natural/cultural, desenvolvimento sustentado, conservação e valorização ambiental); Princípios em Agroecologia (relações das correntes agroecológicas com as questões sociais, ambientais, econômicas, culturais, éticas, religiosas e políticas, agricultura familiar). Bem como no PPP-UFG percebe-se que há disciplinas direcionadas para as questões que envolvem o projeto em disputa do campo, inclusive de forma mais intensa, soma 360 horas as seis disciplinas mencionadas, porém, ainda se nota que há pouco espaço para tais questões. Além disso, é interessante perceber que a UFGD coloca disciplinas voltadas para sua realidade regional, como o foca na população indígena e nas questões do Estado.

Nos dois PPPs analisados (mais latente no PPP – UFG), é a ausência ou pouco profundida em alguns temas determinantes para a Educação do Campo quando diz respeito à um projeto popular de país voltado *ao campo camponês, como: reforma agrária, agroecologia, agricultura familiar/camponesa, neoliberalismo, agronegócio, estrutura latifundiária, conflito no campo, luta pela terra, movimentos sociais do campo em luta, capitalismo, aspectos contraditórios da economia, soberania alimentar, entre outras questões*. Isso reforça a ideia de que os *termos sustentabilidade e desenvolvimento* podem ser interpretados de várias compreensões, à medida que a neutralidade se coloca a partir da invisibilização de discussões mais radicais. Ademais, vemos avanços nos componentes curriculares, porém, ainda há pouco espaço para os temas mencionados, claro que podem ser temas mais recorrentes no processo prático do que nos PPP (ou em outras disciplinas que não tem esses temas nos títulos), porém, isso caberei um aprofundamento na prática para verificar, nossas inferências aqui se limitam ao documen-

tal.

Há disputa dos projetos de campo, entre o campo do agronegócio e o campo camponês, onde a disputa se coloca também no campo da educação, sendo necessário o fortalecimento da Educação do Campo enquanto movimento radicalmente comprometido com os povos do campo para consolidação de um projeto transformador e contra hegemônico. De acordo com o autor, para que se consolide um projeto popular/camponês para o campo, na respectiva emancipadora, os “Projetos Político-Pedagógicos vinculados às classes populares devem demarcar suas diferenças em relação ao projeto capitalista para o campo, representado pelo agronegócio” (MENEZES NETO, 2015, p.36). Conseqüentemente, há necessidade dos PPPs trazerem as temáticas anteriormente citadas, na perspectiva de problematizar e demarcar as concepções políticas, culturais, econômicas e ideológicas que se defende para direcionar, intencionalizar, dar rumo, construir utopias (VEIGA, 2022; 2003) para a LEdoC em questão, não dando abertura para a neutralidade da Ciência conservadora, que dialoga com as lógicas bancárias/alienadas/capitalistas de formação. Assim, além de trazer as temáticas centrais quando se pensar em projeto de desenvolvimento do campo, que de certa forma é negligenciado, é necessário problematizá-los e demarcar o que é defendido dentro do PPP.

A LEdoC se coloca como um movimento contra hegemônico dentro da Universidade, estreitamente relacionada às discussões sobre os projetos em disputa para o desenvolvimento do campo e da sociedade. “O desafio pedagógico desta proposta é de criar um projeto educativo integral, coerente, que produza valores, convicções, visão de mundo, consciência organizativa, capacidade de ação, sentido pleno de ser humano (MOLINA; SÁ, 2011, p.43)”. Desta forma, o desafio da LEdoC é complexo, visto que essa Licenciatura deve se construir de forma coerente, produzindo perspectivas de sociedade e desenvolvimen-

to, com o objetivo de uma práxis transformadora, para isso é necessário aprofundamento e radicalidade sobre os pressupostos históricos da Educação do Campo e da realidade concreta do campo vivenciada pelos movimentos sociais do campo e a população do campo.

As questões que devem fundamentar esse processo, construindo sobretudo o PPP das LEdoCs, são temas como Reforma Agrária, Agroecologia, Soberania Alimentar, entre outros (citados anteriormente), para garantir a formação de educadores capazes de interpretar e analisar a realidade e articulá-la ao conhecimento produzindo na Universidade. Com a ausência e o não aprofundamento em temas, de ordem fundamental para se entender o campo, não há produção de uma formação conscientizadora sobre a realidade que revele e problematize tais questões, bem como não há consolidação do PPP da LEdoC enquanto instrumento direcionador e emancipador, pois não se constrói uma visão de mundo vinculada com os pressupostos originários da Educação do Campo. Arroyo (2007) traz que

Os movimentos sociais reivindicam que nos programas de formação de educadoras e educadores do campo sejam incluídos o conhecimento do campo, as questões relativas ao equacionamento da terra ao longo de nossa história, as tensões no campo entre o latifúndio, a monocultura, o agrogêncio e a agricultura familiar; conhecer os problemas da reforma agrária, a expulsão da terra, os movimentos de luta pela terra e pela agricultura camponesa, pelos territórios dos quilombos e dos povos indígenas. Conhecer a centralidade da terra e do território na produção da vida, da cultura, das identidades, da tradição, dos conhecimentos[...]. Um projeto educativo, curricular, descolado desses processos de produção da vida, da cultura e do conhecimento estará fora o lugar. Daí a centralidade desses saberes para a formação específica de educadoras e educadores do campo (ARROYO, 2007, p.167).

Esses temas que são reivindicações dos Movimentos Sociais para a formação de Educadores do Campo e, são

essenciais para estruturar o PPP da LEdoC, tendo em vista que esse documento direcionará o fazer político-pedagógico, e mais que isso, a construção desse documento é fruto da organização ou desorganização/ dos debates, ou não debates, dos coletivos que constroem essas LEdoCs. Não trazer esses temas no PPP, é correr o risco de não fazer Educação do Campo, estando fora do lugar, pois se a realidade do campo não é discutida e trazida de forma demarcada, visceral, radical, problematizadora, e, sobretudo, em defesa (de forma clara, e não nebulosa) de um projeto de campo camponês, as utopias e construção não são construídas para uma inovação emancipatória, que se constrói na desconstrução de um *status quo*, da Ciência emancipadora, mas se constrói na inovação regulatória, reformista, na permanência da neutralidade e da Ciência conservadora, não consolidando uma identidade da LEdoC enquanto um curso radicalmente atrelado a um projeto de desenvolvimento do campo camponês, sem abrir espaços para a ideologia do agronegócio.

A precarização e a fraqueza das escolas no território camponês, ausência de redes escolares, de educadores e profissionais da Educação do Campo é a manifestação de um projeto de desenvolvimento que esteve historicamente e, ainda, está sendo construído dentro da perspectiva educacional capitalista que busca a expulsão dos povos do campo, ou uma educação voltada para a contribuição da consolidação de mão de obra assalariada para o agronegócio. A escola do campo e seus profissionais não se afirmam, se o projeto político for expulsar os povos do campo, expandir o agronegócio, acabar com a agricultura familiar (ARROYO, 2007, p. 174). Assim, é importante que o PPP trate essas questões de maneira firme, para se construir um novo projeto de campo, constituído por GENTE, diversidade, vida, modos de existência, de fazer educação e produzir conhecimentos, pois só assim será possível e terá sentido a Educação do Campo e a formação de Educado-

res do Campo.

05- Formação por Alternância

A metodologia Alternância vem se construindo historicamente na Educação do Campo, e se consolida enquanto matriz da LEdoC nas Universidades, trazendo essa metodologia para a Educação Superior, e assim, caracterizando como um desafio para sua institucionalidade enquanto políticas públicas de formação de Educadores do Campo. Santos (2012) afirma que

A alternância tem se constituído na principal pedagogia que tem orientado a organização da Educação do Campo no Brasil, mediante as iniciativas pensadas em sua maioria pelos movimentos sociais e, mais recentemente, por algumas iniciativas do poder público, seguramente por meio da articulação dos movimentos sociais e sindicais do campo (SANTOS, 2012, p.82).

Assim, a organização da Educação do Campo tem colocado em sua base as concepções pedagógicas da Alternância, que se consolidaram e formam recriadas dentro da realidade nacional, principalmente, pelos movimentos sociais como as experiências do MST, sendo uma perspectiva que passou a permear as políticas públicas para a Educação do Campo. Aparecendo, inclusive, no Decreto nº 7.352, colocando a necessidade de os entes federativos assegurarem a “oferta de Educação Básica, sobretudo no Ensino Médio e nas etapas dos anos finais do Ensino Fundamental, e de Educação Superior, de acordo com os princípios da metodologia da Pedagogia da Alternância” (BRASIL, 2010). Inclusive no processo de formação de professores para a Educação do Campo.

Caldart (2000) ao descrever as Pedagogias produzidas pelo MST, aspectos que conduzem a formação humana, a partir da humanização – educação – traz a Pedagogia da Alternância enquanto uma marca dessa Pedagogia

ao Movimento. Essa alternativa surge historicamente das experiências de Educação dos povos do campo, utilizada há mais de 30 anos no Brasil nas Escolas-Família Agrícola (EFAs). É uma forma que no MST “brota do desejo de não cortar raízes [...]. Busca integrar a escola com a família e a comunidade do educando” (CALDART, 2000, p.34). Estabelece troca de conhecimento e fortalecimento com a comunidade do campo e com território. Acontece em dois tempos – Tempo Escola/Universidade e Tempo Comunidade:

- a) O tempo escola, onde os educandos têm aulas teóricas e práticas, participam de inúmeros aprendizados, se auto-organizam para realizar tarefas que garantam o funcionamento da escola, avaliam o processo e participam do planejamento das atividades, vivenciam e aprofundam valores...
- b) O tempo comunidade que é o momento onde os educandos realizam atividades de pesquisa da sua realidade, de registro desta experiência, de práticas que permitem a troca de conhecimento, nos vários aspectos (CALDART, 2000, p.34).

Desta forma, a Pedagogia da Alternância se caracteriza, essencialmente, pela lógica temporal do processo educativo, sendo essa temporalidade essencial para a efetivação da perspectiva em que essa pedagogia se propõe, que é a construção de processos educativos atrelados e em pleno diálogo com a vida comunitária, com o território, com a vida familiar, e com os modos de existências dos sujeitos em formação.

Assim, como boa parte das experiências em Educação do Campo, as LEdoCs funcionam em regime de alternância, tendo em vista a incorporação da metodologia/pedagogia da alternância a partir de uma nova forma (MOLINA; SÁ, 2011). A formação por alternância surge na França, onde começa a ser utilizada como metodologia no sistema de educação no início do século XX. Surge em um contexto onde trabalhadores e trabalhadoras do campo começaram a se organizar para a criação de escolas que

possibilitassem a matrícula de seus filhos juntos à suas famílias, sem precisar ocorrer uma mudança de território, ou total desvinculação com o campo, para esses terem acesso à educação formal de qualidade. A primeira experiência no Brasil aconteceu em 1969, no Espírito Santo, que a concebeu em escolas de caráter profissional. Atualmente, os Centros de Formação por Alternância (CEFFAs) a partir das Escolas Famílias Agrícolas, Casas Familiares Rurais e Escolas Comunitárias Rurais já possuem 250 experiências dessa dinâmica de ensino, sendo também utilizada nas LEdoC (ANTUNES-ROCHA; MARTINS, 2011).

Desse modo, a alternância se configura nos discentes alternarem *Tempo Universidade (TU) ou Escola e Tempo Comunidade (TC)*, mas não apenas na perspectiva de um alternar simplesmente física, esse movimento de inserção no espaço educativo e na realidade comunitária ocorrem com base nos princípios: “a vida ensina mais do que a escola; que se aprende também na família, a partir da experiência do trabalho, da participação na comunidade, nas lutas, nas organizações, nos movimentos sociais” (ANTUNES-ROCHA; MARTINS, 2011, p.216). Essa metodologia, além de não tirar os sujeitos do campo dos seus espaços de vida, também indica a experiência como processo fundamental para a aprendizagem e na produção de saberes, onde os discentes iniciam um processo de formação como ator principal, a partir da realidade concreta dos coletivos. Destarte, o processo de ensino e aprendizagem acontecem em uma dinâmica de movimento em diferentes espaços, com a finalidade de integrar os saberes de cada tempo de forma dinâmica (o TU e TC).

Nessa perspectiva analítica e prática, na alternância, a realização das atividades é entendida não como complementar, mas de interação permanente entre as atividades formativas e o trabalho formador no processo educativo, em que os sujeitos e os sistemas constituem-se em movimento dinâmica de formação e não uma mera transmissão de conhecimento (ANTUNES-ROCHA; MARTINS, 2011, p.217).

A alternância não se coloca como apenas uma mudança física, mas como um exercício de práxis educativa, de interação e que exige um manejo dinâmico dos processos, onde nenhum local é priorizado e superiorizado enquanto lugar de formação, mas ambos em pleno diálogo são espaços essenciais para a construção do sujeito, para a formação do Educador do Campo. Há a legitimação dos dois espaços enquanto potentes para produzir conhecimentos, com sujeitos capazes e valorizados enquanto enunciadores de epistemologias, práticas, culturas, relações que enunciam princípios educativos/formativos, essenciais para a formação de Educadores do Campo que estejam afinados com a realidade e com os saberes escolares e saberes camponês – ambos saberes educativos. Assim, a LEdoC constrói-se prevendo etapas presenciais, em semestres, “ofertadas em regime de Alternância entre Tempo Escola e Tempo Comunidade, tendo em vista a articulação intrínseca entre educação e a realidade específica das populações do campo” (MOLINA, 2015a, p.152).

Há questões nebulosas quando diz respeito à Alternância enquanto metodologia, relacionada a nomenclatura *Regime de alternância ou Pedagogia de Alternância*. Coloca-se que

Quanto à Pedagogia da Alternância, é preciso avançar nas pesquisas, no sentido de aprofundar os efeitos dessa metodologia no ensino e, sobretudo, na formação de professores do campo, de técnicos em agroecologia, e refinar o debate, no sentido de refletir sobre as diferenças entre *Pedagogia da Alternância e regime de alternância* (POLÍTICAS..., 2010, p.37, grifos nossos).

Na LEdoC, bem como na Educação Superior, a forma educativa por alternância foi sendo assimilada, tendo em vista sua construção pelos Movimentos Sociais, porém, essa apropriação, também, exigiu recriação de algumas perspectivas e experiências, exigindo avanços nas pesquisas que pautem essa metodologia de educação nas

especificidades e experiências já produzidas nas LEdoCs. Identificamos que trabalhos de Molina e Sá (2012), Molina e Hage (2015), Molina (2015a), Molina e Hage (2015), Molina e Antunes-rocha (2014), Molina e Sá (2011), entre outros, vêm colocando a alternância na LEdoC enquanto um Regime. Contudo, entendemos que as experiências se constroem de forma diferenciadas, tendo cursos que vão trazer que a base da LEdoC é a Pedagogia da Alternância (JESUS; SANTOS, 2011). Assim, entende-se que há diferenças entre realizar a LEdoC em regime ou pedagogia da alternância, tendo em vista que o regime se caracteriza por uma forma/metodologia educativa que não necessariamente vai beber da fonte histórica/prática/teórica da Pedagogia da Alternância que surgiu na França, e que está na realidade das EFAs e movimentos sociais, já colocar a Pedagogia da Alternância enquanto princípio, requer um esforço em olhar para sua construção e princípios enquanto metodologia gestada em diversos territórios.

Molina e Hage (2015) nos ajudam a compreender essa questão:

Portanto, a matriz formativa desenvolvida pela Licenciatura em Educação do Campo apresenta a intencionalidade pedagógica de formar um educador capaz de compreender a totalidade dos processos sociais nos quais se inserem sua ação educativa. **Nessa matriz, a Alternância é compreendida tanto como metodologia, quanto também como pedagogia, materializando e oportunizando novas estratégias de produção de conhecimento que buscam verdadeiramente incorporar os saberes dos sujeitos camponeses** (p.141, grifos nossos).

Nesse sentido, as autoras vêm colocando a Alternância enquanto metodologia, enquanto um regime TC/TU, mas também como uma pedagogia, na medida em que ela se consolida enquanto uma forma de fazer educativo que oportuniza experienciar e produzir novos conhecimentos. Antunes-Rocha e Martins (2011) trazem a construção da *denominação* TE/TC para caracterizar a organização por

Alternância na LEdoC. “Sendo assim, o par TE/TC foi-se constituindo como uma prática que pode na atualidade ser considerada como um princípio da Educação do Campo” (ANTUNES-ROCHA; MARTINS, 2011, p.23).

Para entendermos mais sobre essa questão vamos lançar mão dos conceitos de *alternância copulativa*, *alternância falsa* e *alternância aproximativa* (QUEIROZ, 2004). Entende-se que a alternância na Educação do Campo constrói-se na perspectiva da *alternância copulativa ou integrativa*, entendida como aquela que busca integrar os dois tempos, não construindo hierarquias entre os saberes de cada tempo, compreendendo que são conhecimentos diferentes e, que devem se complementar e se integrar para a formação do sujeito, é “um plano de formação que articula tempos, os saberes, a formação geral e profissional, os sujeitos, as instituições, a escola e a vida” (BORGES *et al.*, 2012, p.39). Tendo em vista que a alternância decorre do reconhecimento que ambos os tempos são formativos e possibilita construir

[...] sequência de tempos-escola e tempos-comunidade [que] compreende a reciprocidade integrada entre ação e reflexão e possibilita explorar, na cultura do campo, na organização do trabalho e da política e no relacionamento com os sujeitos, as práticas e saberes do campo, conhecimentos diferenciados e complementares à formação escolar. [...] [Busca-se promover] interações recíprocas entre contextos distintos que, no diálogo, se completam (CORREIA; BATISTA, 2012, p.175).

Desta maneira, essa perspectiva de alternância que se procura produzir na LEdoC, vai em contraponto a *alternância falsa*, que é aquela que não consegue produzir diálogos e articulações com a vida, o trabalho e a comunidade, onde os tempos são trabalhados de forma fragmentada e justaposta, e a *alternância aproximativa*, que é aquela que simplesmente articula teoria e prática, onde a prática é vista somente para facilitar a compreensão da teoria, os

estudantes são apenas observadores para atestar a teoria que foi estudada, não a produção de processo de ação-reflexão ou produção de saberes formativos que surgem da prática e das vivências (BORGES *et al.*, 2012).

Assim, afirmar mais uma vez o uso de diversas denominações para caracterizar a Alternância, mas que, em certo sentido se colocam como a organização dos tempos que busca, sobretudo, a construção de diálogos entre a Universidade e o território vivo camponês, ambos enquanto espaços educativos e de produção de conhecimento. Vamos às análises na busca de compreender e problematizar essas questões de forma mais sólida.

O PPP – UFG vem trazendo sua organização enquanto Regime de Alternância, afirmando essa perspectiva que se constrói historicamente e, que é assimilada para a formação de Educadores do Campo no PROCAMPO. Assim, no tópico Objetivos do Curso e subtópico “*As atividades formativas do Curso*”, vem apontando uma centralidade pedagógica na dinâmica TU/TC enquanto princípio do curso.

A criação do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFG/CAC, na modalidade presencial em regime de alternância [...]”(p.15).

A principal estratégia pedagógica está estruturada e se articula à dinâmica Tempo-Universidade e Tempo-Comunidade como princípio básico do curso. Assim, as estratégias definem-se na valorização das vivências sócio-culturais dos estudantes por meio do uso de metodologias que promovam o intercâmbio entre formação e experiência de vida no Campo (p.19, grifos nossos).

Coloca-se desta forma que a Alternância é uma estratégia que possibilita valorização das vivências dos estudantes, promovendo o intercâmbio entre formação e experiência. Assim, o PPP – UFG, bem como todas as LE-doCs seguem a construção calcada e pensada desde as experiências-pilotos, bem como é exigido pelo Edital PRO-

CAMPO/2012, onde todos os PPPs deveriam “apresentar organização curricular por etapas equivalentes a semestres regulares cumpridas em Regime de Alternância entre Tempo-Escola e Tempo-Comunidade” (BRASÍLIA, 2012, p.02).

Desta maneira, o regime de alternância, além de estar atrelado à construção histórica, política e ideológica da Educação do Campo, está ligado ao próprio condicionamento do Edital PROCAMPO/2012, que coloca o Regime de Alternância enquanto eixo fundamental para a implementação da LEdoC nas Universidades. Para, além disso, o PPP – UFG vem discorrendo sobre uma concepção de alternância baseando-se no *intercâmbio*, que se formos pensar na etimologia da palavra significa *inter- entre/ cambiare – trocar*, significando então o estabelecimento de relações de troca, recíprocas no nível cultural, social (dicionário) e educacional. O PPP vem pontuando essa estratégia enquanto fundamental para a construção desse intercâmbio entre a experiência de vida do campo e o processo formativo do Educador, constroem-se relações entre realidade e processos formativos – pedagogia integrativa (BORGES *et al.*, 2012).

Sobre a experiência Antunes-Rocha e Martins (2012, p.25) trazem que “A formação está no e para além do espaço escolar e, portanto, a experiência se torna um lugar com estatuto de aprendizagem e produção de saberes, em que o sujeito conquista um lugar de ator protagonista, apropriando-se do seu processo de formação”. Desta forma, a experiência se coloca como um lugar de produção de conhecimento, que produz e reproduz princípios educativos em diálogo com o processo formativo, se dando principalmente pela experiência no TC, onde se vivencia relações entre saberes, sujeitos, culturas e modos de existência.

Há o desenvolvimento de reflexões acerca da Alternância, principalmente, ao descrever o Perfil do Curso, onde o PPP – UFG traz as seguintes questões:

Tendo em vista que a proposta de alternância favorece a multiplicidade dos espaços e das possibilidades de formação, o curso atuará na dinâmica: Tempo-Universidade, momento em que a formação será desenvolvida nas dependências da Universidade Federal de Goiás, sob responsabilidade do Departamento de Educação da UFG, Regional Catalão, em que as atividades serão concentradas em aproximadamente 30 dias, dependendo de cada etapa curricular e sua metodologia, com 8 horas aula diárias de forma intensiva; o Tempo-Comunidade, a formação ocorrerá no lugar de moradia/ convivencial/ espaço de atuação dos graduandos, com acompanhamento sistemático dos professores formadores (p.23, grifos nossos)

Há a concepção de uma alternância integrativa, no sentido que admita-se como construção que possibilita uma multiplicidade de espaços de formação. Entende-se que a proposta da alternância integrativa é a mais desafiadora, pois ela busca superar uma concepção de formação que coloca a Universidade enquanto foco, admitindo que a vida, as relações materiais e imateriais da vida comunitária e territorial podem ser espaços de formação, que geram princípios educativos. Tanto o TC e o TU possuem respaldos de Educadores que acompanharam esse processo formativo, de maneira com que o TC não se coloque apenas, na discussão institucional, mas que seja realmente um *lócus* de produção de conhecimento, aprendizagem, ensino, apreendimento de uma determinada realidade, que vai ter o mesmo valor que os conhecimentos articulados na Universidade, e além disso, vão integrar-se no processo, buscando articular esses espaços e vivências, sem primazia de um tempo sobre o outro (ANTUNES-ROCHA; MARTINS, 2011; BERGE *et al.*, 2012; CORREIA; BATISTA, 2012).

Cabe destacar que mesmo quando a formação for desenvolvida no TU ou TC, essa formação prevê uma dinamicidade, onde o *lócus* oposto sempre integrará os conhecimentos articulados, por exemplo, entende-se que mesmo de o *lócus* é o TU, o TC estará integrando essa prática, no sentido dinâmico, no sentido de produzir uma

conexão entre esses dois momentos “é um movimento de perpétuo ir e vir, facilitado por essa retroação, a integração dos elementos de uma a outra” (ANTUNES-ROCHA; MARTINS, 2011, p.218). Deste modo, quando o PPP traz que o TU é o momento em que a formação será desenvolvida nas dependências da Universidade Federal de Goiás, e o TC a formação ocorrerá no lugar de moradia/convivência/ espaço de atuação, diz respeito de lócus em que cada formação está ocorrendo, e não que há a anulação do lócus oposto naquele momento, pois essa ideia pode trazer que a formação no TC negligencia o conhecimento produzido no TU e vice-versa, porém, a construção está em um movimento de ir e vir, seja no espaço comunitário ou universitário.

A estrutura pedagógica organizada nos moldes e fundamentos da Pedagogia da Alternância objetiva desenvolver ações que estimulem a relação sistemática da teoria-prática-teoria construída no ambiente de vivência/origem do acadêmico. [...] Tanto o tempo-universidade quanto o tempo-comunidade dar-se-ão na perspectiva da pedagogia da alternância, incluindo o uso de ferramentas tecnológicas, com a finalidade de direcionar e acompanhar diferentes atividades ao longo do curso (p.23).

Nesses trechos pode-se perceber que a Alternância tem como fundamentos a Pedagogia da Alternância, seus moldes e fundamentos para se pensar uma alternância para a LEdoC e para a Educação Superior. O TU/TC, bem como vem denominando Antunes-Rocha e Martins (2011) tem como perspectiva a Pedagogia da Alternância, afirmando que a Alternância ora aparece como metodologia de organização e regime, ora como pedagogia. Cabe ressaltar o cuidado em se pensar a Alternância como estimulante da relação *teoria-prática-teoria*, com o risco de cair na lógica da Alternância aproximativa, pois essa tem como objetivo associar teoria e prática, onde a prática tem como função explicar a teoria, a vida comunitária deixa de ser lócus de enunciação e produção de conhecimento e passa

a ser lócus apenas para atestar teorias dialogadas na Universidade, não tendo uma ação, reflexão, vivência, criação e produção de conhecimento dentro do TC. É uma adição da prática para atestar a teoria e o conhecimento produzido na academia, que permanece como lugar de primazia. Nessa perspectiva “acontece quando ocorre uma associação entre a formação geral e a formação profissional, mas ainda como uma simples adição, e não integração de fato” (COSTA; MONTEIRO, 2014, p.117).

Não é possível reduzir a Alternância, dentro da Educação do Campo, que propõe a integração do TU/TC, como espaço de estímulo à relação teoria-prática, tendo em vista que integração vai além, a vivência e a experiência servem para a assimilação de várias questões práticas, porém, ela se coloca como espaços de produção própria de conhecimentos, como espaço formativo que não necessariamente vai atestar algo veiculado pela Universidade, mas vai integrar de forma igualitária e, a partir de seu potencial formativo o processo de conscientização e aprendizagem do Educador do Campo. Ocorrem diversas alternâncias nesse movimento dinâmico, que vão além de teoria e prática, rompe dicotomias teóricas e práticas, integrando a partir da dinâmica e de relações dialógicas, está “voltada para uma compenetração afetiva dos meios de vida sócio-profissional e escolar em uma unidade de tempo formativo” (COSTA; MONTEIRO, 2014, p.117).

Há movimentos além da teoria e prática, há alternâncias numa perspectiva dialética e dialógica, há produção de uma pedagogia das relações, entre instituições (escola, universidade, família, organizações da comunidade), entre saberes (familiares, populares, religiosos, tradicionais, empíricos, indígenas, camponeses, entre outros), entre os processos de formação (ação-reflexão-ação, conscientização, práxis), entre sujeitos (estudantes, familiares, professores formadores, comunidades) (BORGES *et al.*, 2012).

O PPP – UFGD traz na Organização didático-peda-

gógica os seguintes trechos:

O Curso de Licenciatura em Educação do Campo funcionará segundo a Metodologia da Alternância, sendo desenvolvido através da dinâmica: Tempo Universidade – TU e Tempo Comunidade - TC (p.65).

Orientando-se pelo acúmulo de experiências anteriores de educação do campo na UFGD (Pronera – Licenciatura e especialização e Projovem Campo-Saberes da Terra) o PPP toma como princípios a dinâmica da alternância [...]. A partir destas referências concebe-se uma relação pedagógica onde os educandos não são pessoas genéricas, mas vinculadas às comunidades camponesas, inseridas nas práticas pedagógicas locais – prática que será o ponto de partida do processo formativo (p.14, grifos nossos)

O PPP – UFGD toma como forma a Metodologia da Alternância, tendo como base o acúmulo de experiências realizadas, colocando assim a dinâmica da alternância como princípio. É interessante perceber a superação da ideia que coloca os educandos como genéricos, os colocando como sujeitos do processo educativo, imersos em práticas pedagógicas locais/comunitárias. A alternância na Educação do Campo busca realmente colocar o educando enquanto sujeito do processo, visto que busca a articulação de saberes produzidos e vivenciados por esses educandos, valorizando seus saberes, entende-se que a alternância dá centralidade para o movimento do educando no mundo, em diferentes territórios, compreendendo a “produção da vida (em casa, no trabalho, na rua, nos movimentos sociais, na luta, dentre outros) é um espaço educativo tal qual a [...]” (ANTUNES-ROCHA; MARTINS, 2012, p.24) Universidade. Desta maneira, o Educando tem um papel intenso na construção da alternância, superando qualquer perspectiva de educação bancária/hierárquica/hegemônica, pois esse processo exige práticas dialógicas (FREIRE, 1987), já que o educando enuncia seus modos de existência no mundo, produzindo repertórios de vida que são educativos, e que integrarão outras formas de conhe-

cimento (COSTA; MONTEIRO, 2014).

A estrutura universitária é tradicional, fragmentada, separa teoria e prática, saber-fazer e saber teórico, habilidade manual e ensino transmitido pelos professores que detêm saber. [...] A educação tradicional permanece fechada em si mesma, muitas vezes cortada da vida, porque os baluartes da cultura cuidam para não se deixarem corromper pelas tradições do povo (CORREIA; BATISTA, 2012, p.181).

Desta maneira, a Universidade, ainda se institui como conservadora, resistindo à movimentos instituintes de transformação dos modos educacionais, sendo assim fundamental que a LEdoC reivindique esse espaço de transformação, tendo em vista sua organicidade em tornar a Universidade um espaço do povo do campo, onde sua existência seja reconhecida, e mais que isso, onde existam sujeitos camponeses dentro desse território, produzindo conhecimento centralizado na realidade concreta do Ser camponês.

Cabe ressaltar novamente o aparecimento de aspectos relacionados ao *ponto de partida*, no trecho “*prática que será o ponto de partida do processo formativo*”. A realidade do educando e as experiências e processos formativos do TC não necessariamente serão desenvolvidos enquanto ponto de partida para se compreender e prosseguir no TU, o processo formativo não tem um ponto de partida, mas se desenvolve de maneira conjunta, são experiências que estão à todo momento integradas (ANTUNES-ROCHA; MARTINS, 2011; CORREIA; BATISTA, 2012), tanto no TC e no TU são possibilidades de territórios de formação e construção de conhecimentos, que estão em pleno diálogo. Cabe ressaltar o que Caldart *et al.* (2012) descreveram, o ponto de partida e chegada na Educação do Campo é o próprio Campo, seja no TU seja no TC, assim, os tempos estarem em pleno diálogo formativo tendo como referência o território camponês. Segundo Freire (1987, p.39) “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se

educa a si mesmo: [as mulheres e] os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. A comunidade não é de onde se parte para o aprofundamento mais, e depois onde se retorna para levar conhecimento, é espaço de produção de educação, de existência, de vida, de formação humana. Nesse sentido, os TC/TU são processos formativos, de produção de conhecimentos, que estão mediatizados pela realidade camponesa e do mundo a todo instante, e que devem estar integrados enquanto pontos centrais do processo educativo.

Em relação aos Objetivos específicos o PPP traz mais questões em relação à Alternância:

“Garantir e fortalecer o princípio da Pedagogia da Alternância, possibilitando a articulação das atividades Tempo Universidade com as atividades Tempo-Comunidade, num processo de ação-reflexão-ação do conhecimento;” (P.15).

“A organização curricular por etapas presenciais (equivalentes a semestres de cursos regulares) acontece em regime de alternância entre Tempo/Espaço Curso e Tempo/Espaço Comunidade-Escola do Campo, para permitir o acesso e a permanência nessa Licenciatura dos professores em exercício e não condicionar o ingresso de jovens e adultos na educação superior à alternativa de deixar de viver no campo.” (P.17).

O PPP – UFGD traz como objetivo a garantia e fortalecimento do princípio da Pedagogia da Alternância, o que se demonstra como algo necessário, na medida em que a forma da Educação Superior hegemônica, podendo haver movimentos que resistão à essa forma de fazer Educação. De acordo com Correia e Batista (2012) discorre sobre as dificuldades e resistência que a Alternância enfrenta na Universidade, ao nível burocrático-insitucional e socioculturais nas relações entres os sujeitos.

É importante perceber que a sua concepção reforça o processo ação-reflexão-ação diálogo com uma Alternância Integrativa, que preza uma pedagogia de “relações entre processos de formação: ação-reflexão-ação. [...] valoriza

a busca e a construção coletiva do conhecimento com a transformação da realidade” (BORGES *et al.*, 2012, p.40). Assim, a constituição e intencionalidade de realizar uma Alternância focalizada em um processo formativo para a transformação, a partir da reflexão sobre determinados territórios de produção de conhecimento.

É interessante ver como o segundo trecho vem trazendo a Alternância enquanto estratégia para permitir o acesso e a permanência dos educandos que vivem no território camponês, e para facilitar o ingresso de professores em exercício. Afirmando que a metodologia por alternância, além de oferecer a consolidação de uma outra dinâmica de formação e produção de conhecimento, “intenciona também evitar que o ingresso de jovens e adultos na Educação Superior reforce a alternativa de deixar de viver no campo, bem como objetiva facilitar o acesso e a permanência no curso dos professores em exercício” (MOLINA; SÁ, 2012, p.468). Assim, o PPP vem colocando que a alternância diz respeito à um processo que traz a possibilidade do não desenraizamento dos sujeitos do campo, de seus modos de vida, onde historicamente a migração para o acesso à Educação é uma realidade, buscando assim superá-la, para que o educandos consigam permanecer em seus territórios, e para além disso, produzam e construam e reconheçam esse território enquanto espaço educativo.

Ao analisar os PPP percebemos que a Alternância da LEdoC é uma realidade em construção, que tem como base a Pedagogia da Alternância construída historicamente pelas EFAs e pelas próprias experiências dos Movimentos Sociais do Campo (como o MST) (CORREIA; BATISTA, 2012), mas que vem se construindo em uma perspectiva própria, que se apropria das visões anteriores buscando recriar-se dentro das necessidades e demandas da Educação Superior. Nota-se que apesar de, em alguns momentos o PPP colocar a Alternância em uma estratégia somente copulativa, há intencionalidade em constituir uma Alter-

nância realmente integrativa, que superem dicotomias entre teoria e prática, e que façam a TC/TU realmente em um diálogo radical.

Ademais, na medida em que se percebem as intencionalidades do PPP, que são fruto da força da Educação do Campo e do próprio Edital 2012/PROCAMPO, identifica-se que a Alternância exige desses PPPs um movimento a partir do rompimento da Ciência conservadora/conhecimento regulador, que separa o conhecimento científico e popular, que cria dicotomias entre teoria e prática – fragmentada –, apontado para um conhecimento-emancipação, reconhecendo e produzindo-se na ecologia dos saberes, não criando-se hierarquização entre conhecimentos, que não considera outros saberes além do acadêmico (VEIGA, 2007, SANTOS, 2007; CORREIA; BATISTA, 2012).

Há assim, o potencial e a intencionalidade, apesar de alguns equívocos (que ainda produzem o conhecimento conservador), de superar uma Pedagogia do capital, na medida em que a realidade vivida é um conteúdo central; não há apenas o recebimento de conhecimento de forma alienada e focada para o trabalho, há produção de sujeitos que vivem e que refletem sobre as vivências, em um movimento de conscientização. Aponta-se então para o PPPs que busca a inovação emancipatória (VEIGA, 2003), na medida em que a Alternância leva a democratização do acesso e permanência, e leva os conteúdos sociais da vida concreta para serem trabalhados dentro da Universidade. Desta forma, o fato de se consolidar em Alternância contribui para o potencial emancipador e produtor de uma Educação como prática de liberdade, porém há a necessidade de se consolidar essa intencionalidade de maneira que não reduza a Alternância a um processo de prática-teoria, mas a um movimento de formação humana integral e integrada.

Vale ressaltar que a condição instituinte do formato em alternância está exigindo sistematizações e reflexões em torno

das experiências em desenvolvimento, visto que é a partir desse trabalho que fortaleceremos princípios, conceitos e metodologias para compor a luta pela Educação como uma política pública que reafirme o direito dos povos do campo (ANTUNES-ROCHA; MARTINS, 2012, p.23).

Vale lembrar que o PPP em um movimento entre instituído e instituinte, sendo o instituído o *status quo* de cunho regulatório, que deve ser transformado em inovação instituinte emancipatória, na construção de alternativas (VEIGA, 2003). Assim, a Alternância um processo instituinte, principalmente na Educação Superior, há um processo de reconfiguração das dinâmicas, caracterizando um desafio da LEdoC, e exige a recriação, a partir, das experiências desse movimento histórico de Alternância.

Desta maneira, vemos que a Alternância na LEdoC exige novas pesquisas e reflexões, para seu fortalecimento e o reconhecimento de seu potencial em transformar as estruturas conservadoras da Universidade. Assim, apesar dos desafios, as múltiplas experiências por Alternância nas LEdoCs estão em processo de construção, se consolidando como, pois, vem possibilitando a aproximação da Universidade aos processos do campo, aos modos de vida dos sujeitos que ali se constituem e produzem existências (MOLINA, 2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendendo as diferenças entre as LEdoCs e as limitações da pesquisa

Cabe trazer que ao realizarmos as análises, o objetivo maior foi problematizar as questões que envolvem as LEdoCs como um todo, não objetivando julgar individualmente as Universidades analisadas, mas colocando seus PPPs como objetos centrais para nos ajudar a desenvolver criticamente problematizações, pensamentos, conhecimentos e práticas para colocar em voga questões em prol da Educação do Campo no Brasil.

Ademais, é importante considerar que as análises não buscam sinalizar uma maneira certa ou errada de se fazer Educação do Campo, esse movimento não se reduz a esse dualismo. Mas buscamos trazer que fazer e pensar a Educação do Campo radicalmente depende de processos históricos, culturais, sociais e políticos que envolvem a *Educação do Campo enquanto Movimento* que procura legitimar e produzir um projeto societário popular, da classe trabalhadora historicamente subalternizada, e esse resgate radical que possibilita colocar a Educação do Campo enquanto política pública que produza tensionamento as lógicas desumanizadoras e produza práxis para a emancipação dos sujeitos do campo.

É importante sinalizar que o objetivo **não** foi tecer comparações entre os PPPs UFG e UFGD, mas entender seus processos (enquanto realidade parcial) em prol da fortificação da Educação do Campo. Nesse sentido, entendemos que os movimentos que envolvem a LEdoC nas duas Universidades possuem suas particularidades históricas e conjunturais, que modificam as formas como as questões analisadas aparecem nos PPPs, o que explica ausências e presenças de temáticas mais sólidas em um do que em outro, mas que não deslegitima a caminhada e a

resistência de cada Universidade em construir uma Licenciatura em Educação do Campo, na consolidação de um percurso de resistência.

Um exemplo das distinções das Universidades, é a própria iniciativa de implementar a Licenciatura em cada uma, a UFG tem a LEdoC com iniciativa inédita de ações voltadas para a população do campo, enquanto a UFGD antes de implementá-la já vinha desenvolvendo ações voltadas para essa realidade. Esse ponto pode ser determinante para a forma com que cada universidade constrói seu PPP, tendo em vista que colocar em prática a Educação do Campo enquanto política pública na Educação Superior é um movimento recente, que vai se aperfeiçoando a partir da lida diária. Ademais, existem todas as distinções territoriais de cada espaço, da realidade do Mato Grosso do Sul/ Dourados, e da realidade Goiás/Catalão, que se consolidam como tensões e mobilizações diferenciadas dos Movimentos Sociais do Campo e a Universidade. Deste modo, o objetivo não foi tecer comparações, mas compreender como isso se constitui nas realidades, para que assim seja possível compreender parcialmente esse processo de institucionalização, e como ele vem se articulando ou se desarticulando com os Princípios do Movimento de Educação do Campo.

Uma das *limitações da pesquisa*, que é importante evidenciar, é o fato das inferências e interpretações serem realizadas essencialmente a partir do PPP, mesmo compreendendo a importância de se olhar para o PPP e dar centralidade para esse objeto, tendo em vista suas potencialidades para o processo de construção, desenvolvimento e mudanças da LEdoC, admita-se que a LEdoC ocorre para além dele, sendo um objeto que revela uma realidade parcial. À vista disso, analisamos aqui como os Princípios se articulam com o PPP, contudo, entendemos que esses podem se apresentar ausentes nos PPPs, mas estarem sendo colocados nas práticas pedagógicas e nos espaços de

discussão da Licenciatura, ou o contrário. Desta maneira, analisamos o processo em uma perspectiva parcial, que se coloca como fundamental para a implementação das LE-do-Cs, contudo, são necessárias continuidades nas pesquisas para observar esse fenômeno na prática cotidiana das Universidades, com o propósito de compreender de forma mais profunda essas questões.

Vigilância crítica – busca por uma Educação do Campo pautada na interculturalidade crítica

Nesse percurso identificamos problemáticas e potencialidades nos PPPs analisados, os *princípios do Movimento de Educação do Campo* se fazem presentes nos PPPs, porém, há problemáticas que diz respeito principalmente às bases ideológicas, que por vezes são colocadas com neutras, e já que a neutralidade é impossível, logo acabam dando espaço para interpretações e assimilações ideológicas capitalistas/ hegemônicas/ conservadoras, ou até mesmo trechos que afirmam essas ideologias de forma direta. Ideologias essas que não dialogam com a radicalidade da Educação do Campo, assim, pontuamos aqui essa questão, tendo em vista que a Educação do Campo é um projeto educativo e societário em disputa, que nasce dos Movimentos Sociais para a emancipação, mas que pode ser apropriada pelo capital/ empresas e pelo próprio Estado para a manutenção da ordem capitalista, neoliberal e opressora (CAMACHO, 2017). Segundo o autor supracitado, já se consolida um processo que utilizam a Educação do Campo como “práticas [...] reacionárias e [que] rompem com o caráter revolucionário, essência da Educação do Campo, formando para subalternidade ao capital ao invés de para a resistência política, cultural e econômica” (CAMACHO, 2017, p.651). Sinalizando a problemática de o PPP conter conteúdos que dialogam e fortalecem essa apropriação.

Desta maneira, aqui afirmamos que a Educação do

Campo é um movimento imaterial, político e ideológico que surge a partir do Paradigma da Questão Agrária, ou seja, surge pelos Movimentos Sociais do Campo, em prol de um *campo camponês* e não do *campo do agronegócio* (CAMACHO, 2017; FERNANDES, 2008b). Contudo, o capital de tudo se apropria, sendo necessário que o Movimento de Educação do Campo tenha uma vigilância crítica nos processos de institucionalização da Educação do Campo, tendo em vista que o Estado se estrutura a partir da lógica capitalista, e com o Golpe de 2016¹ isso toma outras proporções, que acarreta uma ameaça e retirada de direitos sociais em prol da estabilidade e manutenção do capital a partir da lógica neoliberal intensa – dando espaço para o *campo do agronegócio*.

Nesse sentido, é essencial a construção de PPPs como instrumentos emancipatórios, que afirmem a LEdoC enquanto articulada com um projeto societário democrático e voltada para as demandas dos Movimentos Sociais do Campo, e mais que isso, tendo esses como protagonistas. Sendo necessário compreender que para a construção do PPP emancipatório não há possibilidade de discursos neutros/imparciais ou acrílicos, pois as concepções precisam afirmar seu caráter radicalmente emancipadoras. Portanto, é imprescindível que ideologicamente o PPP se coloque bem alinhado a partir dos princípios originários da Educação do Campo, correndo o risco ao não fazer, de potencializar o discurso hegemônico do capital que tudo se apropria. Por isso, colocamos aqui duas bases essenciais para a consolidação da LEdoC, e constituição de seus PPPs: *uma vigilância crítica e a luta pela interculturalidade crítica*.

¹ O Golpe de 2016 se configura como golpe parlamentar-judicial-midiático a partir do impeachment da presidenta Dilma Rousseff, em 31 de agosto de 2016. “O impeachment, por certo, é uma instituição presente na Constituição Brasileira de 1988. Todavia, no caso em questão, ele deve ser considerado um golpe, pois causas que poderiam levar a ele foram forjadas sem prova material e cabal, pelo menos, até o presente momento” (MANCEBO, 2017, p.04, grifo nosso). Desta forma, o Estado ficou nas mãos do governo ilegítimo Michel Temer.

De acordo com Severino (2012, p.116) “ao proceder com vigilância crítica, o conhecimento não está imune à ideologização [...]. Trata-se de desarmar a argumentação do discurso ideológico”, significa a necessidade de reconhecer que o conhecimento e valores não são neutros e que é necessário o seu desvelamento. Assim, é um movimento que pressupõe do desvelamento e a capacidade de afrontar ideologias² falseadas quanto ela tem o viés de atender somente a interesses particulares e desconsidera interesses coletivos, e a educação é um espaço fértil para falseamentos ideológicos, tendo em vista que a educação escolar ou não contribui para os sujeitos se apropriarem de padrões culturais necessários para conservação de *status quo*. Compreende-se então que a *vigilância crítica* para Educação do Campo é produzir percursos críticos e coerentes para o *não desvirtuamento* dos Princípios da Educação do Campo, em todas suas práxis, inclusiva na produção dos PPPs nas Universidades e escolas, desarmando os discursos ideológicos falseados e excludentes, que afirma interesse do *campo agronegócio/neoliberal*, que falseiam a radicalidade da Educação do Campo e seu projeto societário.

Sobretudo, reforça-se a necessidade de uma *vigilância crítica* sobre o conteúdo ideológico, político, as intencionalidades e a construção dos PPPs, haja vista que as ausências de aprofundamentos podem dar margens para o uso desses PPPs em uma perspectiva de falseamento ideológico, não sendo potente para fazer uma Educação

² “A ideologia é ao mesmo tempo uma representação (mediante conceitos) e uma avaliação (atribuição de valores). O conteúdo representativo se propõe explicativo da realidade e o conteúdo avaliativo se proclama instaurador de uma validação de objetivos. A ideologia é um processo de legitimação de relações de poder e opera um desvirtuamento das representações, pois os interesses que se expressam como valoração sobrepõem-se à possível objetividade dos conteúdos do conhecimento. Em sua expressão manifesta, os conceitos e valores são apresentados como neutros e objetivos, produzidos pela investigação científica ou filosófica; em sua realidade latente, efetivam interesses particulares. Assim, a ideologia dissimula as relações de poder. Enquanto defende no plano manifesto a solidariedade entre todos os indivíduos, no plano latente aprofunda a acomodação à exploração” (SEVERINO, 2012, 116/117).

do Campo que transforme a realidade de forma concreta. Deve-se atentar que nem sempre os processos ideológicos se dão de forma consciente, podendo estar no nível do inconsciente (SEVERINO, 2012), já que a socialização da humanidade se dá sob a égide do capital, onde o falseamento ideológico pode não ser produto de uma elaboração. Porém, majoritariamente, o uso de ideologias são formas para legitimar e potencializar interesses particulares de forma consciente, sobretudo do capitalismo, sendo utilizando intencionalmente.

“A compreensão reflexiva e crítica não é fruto da lucidez de um ou outro indivíduo, mas do esforço coletivo daqueles que, em todos os lugares sociais e tempos históricos, emprenham sua racionalidade do desvelamento do sentido do real” (SEVERINO, 2012, p.118). Logo, essa vigilância é constante, histórica e exige olhar para os diversos lugares sociais, sendo (tendo em vista os aspectos da intencionalidade consciente ou convicção inconsciente) imprescindíveis construções coletivas nos processos educacionais, onde o grupo se unifique em prol dessa vigilância crítica para construção da Educação do Campo sob o paradigma do *campo camponês*, e assim, para a construção de PPPs nessa perspectiva. Sendo possível produzir movimentos opostos a ideologias dominantes, ou como Severino (2012) denomina movimentos *contraideológicos* na denúncia de ideologia que dissimulam a organicidade da Educação do Campo.

Sem aprofundamentos corre-se o risco de fazer uma Educação do Campo pautando-se na *interculturalidade funcional*, ou seja, se caracteriza por

[...] uma estratégia política funcional ao sistema/mundo moderno [, neoliberal] e ainda colonial; pretende “incluir” os anteriormente excluídos dentro de um modelo globalizado de sociedade, regido não pelas pessoas, mas pelos interesses do mercado (WALSH, 2009, p.20).

Essa inclusão não dialoga com as necessidades das

pessoas, dos Movimentos Sociais, dos sujeitos que questionam as lógicas de subordinação, e assim, não busca transformação das estruturas sociais, pelo contrário, diante das demandas dos sujeitos, eles tentam agenciar a diversidade a partir de inclusões para minimizar as revoltas. Essa foi a perspectiva da Educação Rural.

Assim, a *vigilância crítica* deve-se ter em conta que a Educação do Campo advoga pela formação de sujeitos e construção de uma sociedade pautando-se na *interculturalidade crítica*, que é uma perspectiva Decolonial. Fundamenta-se em práxis e pedagogias que busquem questionar, transformar e intervir nas realidades contraditórias (WALSH, 2009; 2005; OLIVEIRA, s/a), se opondo a ser funcional ao modelo de formação pautado a pedagogia do capital, na verdade busca questioná-lo, focando nas relações históricas e conjunturais de opressão colonial/neoliberal/urbana/capitalista que rodeia a formação humana.

A interculturalidade crítica “é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma histórica submissão e subalternização” (WALSH, 2009, p.22). Essa perspectiva almeja projetos outros de sociedade, e assim, projetos outros (contra hegemônicos) de formação sujeitos, de educação, que rompa com o silenciamento dos povos subalternizados, com a imposição monocultural, e os coloque na centralidade de enunciação epistêmica, cultural, econômica e social. Desta maneira, percebe-se a Educação do Campo enquanto movimento que tem se construindo nesse sentido, essencial essa compreensão para o desenvolvimento de um PPP pautado na inovação emancipatória.

No bojo reformista da educação superior o PPP e as demais avaliações surgem para normatizar as ações institucionais a partir de uma lógica empresarial, mecanicista, ligados a produtividade, eficiência e eficácia. O que acaba limitando o uso do PPP enquanto recurso de regulação, pautado no conhecimento regulatório, que busca hierarquização e relações de dominação em prol de lógica mer-

cantis e econômica, inviabilizando assim o PPP enquanto instrumento de produção de reflexão e discussão. Desta maneira, há a necessidade de superar a concepção de PPP (VEIGA, 2004) para a LEdoC.

É necessário o que Veiga (2004) chama de *resistência positiva*, que entendemos que deve estar associada a uma *vigilância crítica* (SEVERINO, 2012) para a produção da *interculturalidade crítica* (WALSH, 2009) sob a égide do *conhecimento emancipatório* (SANTOS, 2007) e da *inovação emancipatória do PPP* (VEIGA, 2003). Esses movimentos tem como parâmetro a concepção de uma universidade como lugar: que tem papel crítico sob a ciência vinda de outros países; produtora de conhecimento voltado para as necessidades sociais, éticas, culturais e matérias; recusar a homogeneização, na busca de projetos diversos de interpretações e visões; utilizar os conhecimentos teórico-metodológicos para resolver questões vitais da vida acadêmica; compreender que a produção de conhecimento é um processo coletivo; reconhecer o PPP com instrumento que deve expressar questões explícitas e compartilhadas pela instituição e os sujeitos que a integra, em prol da ação coletiva; indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, com formação integrada as realidade concreta; utilizar a avaliação em perspectiva emancipatória, como processo integrado, processual, contínuo e coletiva; em prol da democratização da educação; negando a fragmentação do conhecimento e causando rupturas com aspectos instituídos; movimento que exige a consolidação de um PPP com unicidade e coerência; busca de uma universidade que produza conhecimento emancipatório; entre outros aspectos (VEIGA, 2004;2003).

Nesse sentido, observa-se o PPP como um instrumento fundamental para dar forma e possibilitar a construção desse projeto de universidade, essencial para a constituição da Educação do Campo na Educação Superior, tendo em vista seu caráter originário, emancipatório e transgres-

sor. Esse percurso exige então, coerência, onde o PPP da Educação do Campo não se coloque político, pedagogicamente e ideologicamente instável/neutro e reprodutor de concepções conservadoras/capitalistas. Sendo necessário os PPPs das universidades levantarem questões relacionadas as potencialidades e problemáticas que envolvem o Campo e a Educação do Campo, revisando suas questões relacionadas a visão de mundo, e afirmando-se enquanto espaço para a produção de um projeto voltado para o *campo camponês*, impedindo assim que o processo de institucionalização falsei, que seja incoerente em relação a esses aspectos, acabando por legitimar o *status quo*.

Na perspectiva da Educação do Campo, o Projeto Político Pedagógico pressupõe uma ruptura com o atual modelo de educação e de sociedade vigentes. Para isso é preciso que [...] [a universidade] faça rupturas na estrutura organizacional e nas suas relações sociais, e possibilite uma educação para transformação da sociedade e dos sujeitos envolvidos no e fora do processo escolar (SOUZA et al., 2008, p.51).

Desse modo, legitima-se a importância da comunidade camponesa e os Movimentos Sociais do Campo na construção dos PPPs, tendo em vista que esses são os principais sujeitos para desenvolverem rupturas a partir da radicalidade que a Educação do Campo se constrói, os Movimentos possibilitam o reconhecimento das lutas e práxis que ocorrem no campo, sociopolíticas, culturais e educativas, que são diretivas para pensar os limites e possibilidades do fazer educativo (SOUZA et al., 2008). É importante que as marcas das contribuições dos Movimentos Sociais do Campo sejam evidenciadas nos PPPs, para se compreender de que forma esse instrumento vem se consolidando e dando visibilidade para essa construção coletiva, se faz essencial saber como e quais foram os construtores desse documento, isso fortalece a compreensão do conteúdo e afirma a perspectiva emancipatória do mesmo. Aspectos esses que não ficou evidente nos PPPs

analisados.

Tendo como parâmetro os conceitos PPP na perspectiva inovação emancipatória x inovação regulatória percebe-se que os documentos se constituem de forma híbrida (entre potências e limitações), pois os dois PPPs trazem elementos de ambas perspectivas, por isso é necessária vigilância crítica, com a finalidade de preservar a radicalidade da proposta e construir um PPP alinhado com as intenções emancipatórias, rompendo com o formato de universidade positivista, colonialista e mercadológico.

É significativo conceber o PPP e analisá-lo reconhecendo que é um instrumento que pressupõe um processo *continuum*, é um instrumento que deve estar em pleno movimento da instituição, sendo uma oportunidade de reflexão sobre aspectos relacionados aos projetos institucionais, as intencionalidades, as identidades da instituição, a revisão da visão de mundo no processo formativo dos cursos, repensar aspectos da contemporaneidade, os conflitos políticos e sociais latentes, a necessidade de repensar aspectos ideológicos, políticos e pedagógicos que concebem o PPP, discutir o papel da universidade, debater sobre as potencialidades e limitações do PPP e dos cursos de forma geral para a justiça social, formação crítica e transformação social. Portanto, o PPP é um sistema social, que possibilita a construção de espaços coletivos de trabalho, mas também de vida e de relações sociais, para a construção de percursos coerentes objetivando a produção de práxis (reflexão mais ação), possibilita a construção de uma rede solidária de participação, em um movimento continuum de inovação emancipatória (VEIGA, 2004; 2007). À vista disso, as problematizações e potencialidades realizadas apontadas nessa pesquisa, buscam contribuir para essa construção contínua, não só para as universidades analisadas, mas para todos os movimentos que desenvolvem a Educação do Campo.

Além disso, é necessário pontuar que as realidades e

práticas não se inventam pelo idealismo, é necessária materialidade para que os percursos da Educação do Campo ganhem forma, contornos e estacas dentro das universidades, e esse movimento foi observado nos PPPs. Apesar das limitações, ambos os cursos têm potenciais, e buscam a construção da Educação do Campo, cabe agora avaliar de forma contínua e crítica esses percursos.

Ademais, firmamos o que Molina e Antunes-Rocha (2014, p.248) já vem sinalizando, a necessidade de estimular “permanentemente espaços de troca e articulação entre as diferentes Licenciaturas em Educação do Campo”, dialogando com as experiências e a produção de conhecimento das LEdoCs, estimulando pesquisas integradas para acumular práticas e conhecimentos para o fortalecimento da Educação do Campo na universidade, atrelada a justiça sociais e um projeto societário emancipatório. Logo, afirmamos aqui a necessidade dessa troca e unificação para além da construção de conhecimento, mas para a consolidação de uma unificação para a resistência para o enfrentamento da conjuntura econômica e política brasileira atual, que vem ameaçando e limitando (com cortes de verbas principalmente) a Educação do Campo enquanto política pública. Sendo então necessário a unificação dos pesquisadores, docentes e discentes engajados na Educação do Campo, e sobretudo, juntos aos Movimentos Sociais do Campo, em defesa da Educação do Campo e dos demais direitos sociais. Bem como dialogar e unificar essa luta com as demais lutas dos Movimentos: Negro, LGBTQI+³, Feminista, das periferias urbanas, entre outros, lutando de forma intensa em prol de um projeto societário emancipatório e resistindo a ofensiva capitalista/ neoliberal.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. D. de. Uma reflexão introdutória. In.: ALMEI-

³ Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Travestis, Queer, Intersexuais, entre outros gêneros e sexualidades.

DA, M. D. de. (Org.). **Projeto Político-Pedagógico**. 2. ed. – Natal, RN: EDUFRN – Editora da UFRN, 2004.

ALTHUSSER, L. **Ideologia e Aparelhos ideológicos de estado**. Lisboa: Presença, 1970.

ANTUNES-ROCHA, M.I.; MARTINS, M. de F. A. Diálogo entre teoria e prática na educação do campo: Tempo escola/ Tempo comunidade a alternância como princípio metodológico para a organização dos tempos e espaços no curso de licenciatura em educação do campo. In: MOLINA, C.M. e SÁ, L. M. (Org.). **Licenciaturas em Educação do Campo**: Registros e reflexões a partir das experiências-piloto (UFMG; UnB; UFBA e UFS). – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 5).

_____. Formar docentes para a Educação do Campo: desafios para os movimentos sociais e para a universidade. In: ANTUNES-ROCHA, M. In.; MARTINS, A. A. (org.). **Educação do Campo: desafios para a formação de professores**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, Coleção Caminhos da Educação do Campo 1, 2015.

_____. Tempo Escola e Tempo Comunidade: territórios educativos na educação do campo. In: MARTINS, Aracy Alves; ROCHA, Maria Isabel Antunes; MARTINS, Maria de Fátima Almeida (Orgs.). **Territórios educativos na educação do campo**: escola, comunidade e movimentos sociais. Belo Horizonte: Autêntica, 2012, p. 21-33.

_____. Percurso formativo da turma Dom José Mauro: segunda turma do curso de licenciatura em educação do campo FAE-UFMG. In: MOLINA, C.M. e SÁ, L. M. (Org.). **Licenciaturas em Educação do Campo**: Registros e reflexões a partir das experiências-piloto (UFMG; UnB; UFBA e UFS). – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 5).

ARROYO, M. G. Formação de Educadores do Campo. In: CALDART, R. et al. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012b, p. 359-365.

_____. Os Desafios Da Construção De Políticas Públicas para A Educação Do Campo. **Cadernos temáticos: educação do campo / Paraná**. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. - Curitiba: SEED-PR, 2005. 72 p.

_____. Os Movimentos Sociais e a construção de outros currículos. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 47-68, jan./mar. 2015.

_____. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012c.

_____. Pedagogia do Oprimido. In: CALDART, Roseli et al. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012a, p. 553-561.

_____. **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. In.: ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 1999. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, n. 2.

_____. Ações Coletivas e Conhecimento: Outras Pedagogias?. **Universidade Popular dos Movimentos Sociais**, 2009. Disponível em: < <http://www.universidadepopular.org/site/pages/pt/documentos/leituras/leituras-sobre-a-upms.php>>. Acesso em: 01 jun. 2016.

_____. Políticas de formação de educadores (as) do campo. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007.

BALANÇO POLÍTICO E LINHAS DE AÇÃO DO PRONERA RUMO AOS 10 ANOS. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). **Educação do campo: campo – políticas públicas – educação**. (NEAD Especial: 10). Brasília: INCRA; MDA, 2008b. p. 97-116.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70 Ltda, 1977.

BDTD - Banco de Dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, 2016. Disponível em: < <http://bdtd.ibict.br/vufind/>> Acesso em: 14 jun. 2016.

BERNARDINO-COSTA, J.; GROSGOUEL, R. Decolonialidade e perspectiva negra. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, jan./abr. 2016.

BERNARDO R. C.; CECÍLIO, M. A. Neoliberalismo E Educação De Jovens E Adultos Do E No Campo. **6º Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais e 2º Seminário de Direitos Humanos**, Unioeste, 2014.

BORGES, I. S. et al. A pedagogia da alternância praticada pelos CEFFAs. In: MARTINS, A. A.; ROCHA, M. I. A.; MARTINS, M. de F. A. (Orgs.). **Territórios educativos na educação do campo: escola, comunidade e movimentos sociais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012, p. 37-56.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). **Resolução CNE/CEB 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. Diário Oficial da União, Brasília, v. 81, Sessão 1, p. 25, 29 abr. 2008.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292p.

_____. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária –PRONERA. **Diário Oficial da União**, Brasília, Sessão1, 5 nov. 2010.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASÍLIA, Ministério da Educação. **EDITAL DE CONVOCAÇÃO**, n. 09, de 29 de abril de 2009, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Secad, 2009.

_____. **Educação do Campo: diferenças mudando paradig-**

mas. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, 2007.

_____. **PRONACAMPO** – Programa Nacional de Educação do Campo, 2016. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 abr. 2016.

_____. **Editais de seleção** nº xxx/2012- SESU/SETEC/SECADI/MEC, 2012

_____. **I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo**, Texto para Debate, 1998.

CALAZANS, M. J. C.; CASTRO, L. F. M. de; SILVA, H. R. S. Questões e Contradições da Educação Rural no Brasil. In.: WERTHEIN, J; BORDENAVE, J. D. (Org.). **Educação Rural no Terceiro Mundo: Experiências e Novas Alternativas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981, p. 161-198.

CALDART, R. S. Educação do Campo. In: CALDART, R. et al. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012a, p. 257-265.

_____. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009.

_____. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. In.: MOLINA, M. C. e JESUS, S. M. S. A. de (Org.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo, 2004.

_____. Pedagogia da terra: formação de identidade e identidade da formação. In: Pedagogia da Terra. **Cadernos do ITER-RA**. Ano II, n. 6, dez. 2002.

CALDART, R.S et al. Apresentação. In: CALDART, R. et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

_____. A Escola do Campo em Movimento. **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.1, p.60-81, jan./jun. 2003b.

_____. Movimento Sem Terra: lições de Pedagogia. **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.1, p. 50-59, jan./jun. 2003a.

_____. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. Editora: Expressão Popular, 2012b.

_____. Sobre educação do campo. In: SANTOS, C. A. dos (Org.). **Educação do campo: campo - políticas públicas – educação**. (NEAD Especial: 10). Brasília: INCRA; MDA, 2008. p. 67-97.

_____. A escola do campo em movimento. In.: BENJAMIN, C.; CALDART, S. R.. **Projeto popular e escolas do campo**. - Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 2000. Coleção Por uma Educação Básica do campo, n. 3.

CAMACHO, R. S. A educação do campo em disputa: Resistência versus subalternidade ao capital. **Educ. Soc., Campinas**, v. 38, n. 140, p. 649-670, jul./set., 2017.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2016. Disponível em: < <http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>>. Acesso em: 20 maio 2016.

CARVALHO, R. A. de. **A construção da identidade e da cultura dos povos do campo, entre o preconceito e a resistência: o papel da educação**. 2011. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba /SP, 2011.

CORREIA, D. M. das N.; BATISTA, M. do S. X. Alternância no Ensino superior: o campo e a universidade como territórios de formação de educadores do campo. In: MARTINS, A. A.; ROCHA, M. I. A.; MARTINS, M. de F. A. (Orgs.). **Territórios educativos na educação do campo: escola, comunidade e movimentos sociais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012, p. 173-197.

COSTA, E. M.; MONTEIRO, A. L. A pedagogia da alternância na licenciatura em educação do campo em Portel (PA). **Comunicações**, Piracicaba, ano 21, n. 2, 2014.

DECLARAÇÃO. Por Uma **Educação do Campo**: Declaração 2002. In.: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R.S. Educação do Campo: identidades e políticas públicas. Coleção Por uma Educação Básica do Campo, n. 4. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 2002.

DOCUMENTO-SÍNTESE DO SEMINÁRIO DA ARTICULAÇÃO NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO. Cajamar/SP, novembro de 1999. In.: ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. Coleção Por uma Educação Básica do Campo, n. 2. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 1999.

EVARISTO, C. Da grafia-desenho de minha mãe um dos lugares de nascimento de minha escrita. In.: ALEXANDRE, M.A. (Org.). **Representações Performáticas brasileiras**: teorias, práticas e suas interfaces. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007. p. 16-21.

FAGUNDES, M.C.V. **Universidade e Projeto Político Pedagógico**: diálogos possíveis fomentando formações emancipatórias. 2009. Tese (Doutorado em Educação), Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, São Leopoldo, 2009.

FANON, F. **Os condenados da Terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FERNANDES, B. M. Brasil: 500 anos de luta pela terra. **Revista da Associação Brasileira de Reforma Agrária**, Rio Claro/SP, v. 28, n.1, p. 01-12, jan./dez. 1998.

FERNANDES, B. M.; MOLINA, M.C. O Campo da Educação do Campo. In.: MOLINA, M. C. e JESUS, S. M. S. A. de (Org.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo, 2004.

_____. Educação do Campo e Território Camponês no Brasil. In: SANTOS, C. A. dos (Org.). **Educação do campo**: campo - políticas públicas – educação. (NEAD Especial: 10). Brasília: INCRA; MDA, 2008b. p. 19-66.

_____. O MST e as reformas agrárias do Brasil. Debates, año IX, n. 24, oct. 2008a.

_____. Questão agrária: conflitualidade e desenvolvimento territorial. In: BUAINAIN, A. M. (Ed). **Luta pela terra reforma agrária e gestão de conflitos no Brasil**. Campinas: Editora da Unicamp, 2005.

_____. Segunda parte: Por Uma Educação Básica do Campo. In.: ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 1999. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, n. 2.

_____. Os Campos da Pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, M. C. (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 27 – 39.

_____. Movimentos sociais do campo. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

FERREIRA, F. de J.; BRANDÃO, E. C. Educação do campo: um olhar histórico, uma realidade concreta. **Revista Eletrônica de Educação**. Ano V. n. 09, jul./dez. 2011.

FILHO, M. B. L. **A formação de professores: da Escola Normal à Escola de Educação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001.

FONEC - Fórum Nacional de Educação do Campo. **Notas para análise do momento atual da Educação do Campo**. Seminário Nacional – BSB, 15 a 17 de agosto 2012.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. 3. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Extensão ou comunicação?**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e

Terra, 1983. 93p.

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

_____. **Educação como prática da liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREITAS, H. C. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 17-43, dez. 1999.

FREITAS, L. C. de. A escola única do trabalho: explorando os caminhos de sua construção. **Cadernos do ITERRA**, n. 15, set. 2010.

FRIGOTTO, G. Apresentação. In.: SANTOS, B. de S. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. Tradução Mouzar Benedito. São Paulo : Boitempo, 2007.

GODOY, A. S. Pesquisa Qualitativa – Tipos e fundamentos. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n.3, p, 20-29, maio/jun. 1995.

GOHN, M. da G. 500 anos de lutas sociais no Brasil: Movimentos Sociais, ONGs e Terceiro Setor. **Rev. Mediações**, Londrina, v. 5, n. 1, p. 11-40, jan./jun., 2000.

_____. ABORDAGENS TEÓRICAS NO ESTUDO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS NA AMÉRICA LATINA. **CADERNO CRH**, Salvador, v. 21, n. 54, p. 439-455, set./dez. 2008.

_____. **Pedagogia da terra**: significados da formação para educadores e educadoras do campo. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

GOMES, N. Intelectuais Negros e Produção do Conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira. In.: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

GONÇALVES, R. J. A. F.; MENDONÇA, M. R. Mega projetos de mineração e acumulação por espoliação em Comunidades Camponesas de Catalão – Goiás – Brasil. **Élisée, Rev. Geo. UEG – Anápolis**, v. 4, n. 2, p.134-146, 2015.

GONZÁLEZ REY, F. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade – Os processos de construção da informação**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

GUHUR D. M. P. e TONÁ, N. Agroecologia. In: CALDART, R. et al. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 59 – 67.

GUHUR, D. M. P.; SILVA, I. M. S. As Políticas Sociais Neoliberais No Quadro Da Mundialização Do Capital: Um “Movimento Em Busca Dos Anéis Sacrificados No Passado Para Salvar Os Dedos”. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 35, p. 76-95, set. 2009.

GURDIÁN-FERNÁNDEZ, A. **El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa**. San José, Costa Rica: Educativo Regional (IDER), 2007.

HACK, L. Formação de educadores no Instituto de Educação Josué de Castro: um contraponto. In: XVIII SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O MERCOSUL/CONE SUL. **Anais...** Santa Catarina: Universidade Federal de Santa Catarina, 2010.

HAGE, S. M. Movimentos sociais do campo e educação: referências para análise de políticas públicas de educação superior. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 1, p.133-150, 2014.

I ENERA. **Manifesto das Educadoras e dos Educadores da Reforma Agrária ao povo brasileiro – I Encontro de Educadoras e dos Educadores da Reforma Agrária**, 1997.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Brasil/ Rio Grande do Sul/ Dourados. 2017. Disponível em: < <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ms/dourados/panorama>>. Acesso em: 01 jan. 2017.

II CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO. “POR UMA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO” (TEXTO BASE). Luziânia, GO, 2 a 6 de agosto de 2004.

JESUS, S. M. S. A. de e SANTOS, J. G. dos. Formação de professores para educação do campo na Universidade Federal de Sergipe. In: MOLINA, C.M. e SÁ, L. M. (Org.). **Licenciaturas em Educação do Campo**: Registros e reflexões a partir das experiências-piloto (UFMG; UnB; UFBA e UFS). – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 5).

LEHER, R.; MOTTA, V.C. da. Políticas Educacionais Neoliberais e Educação do Campo. In: CALDART, Roseli et al. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 576-585.

Lei Orgânica do Ensino Normal. DECRETO-LEI N. 8.530 – DE 2 DE JANEIRO DE 1946. Disponível em: < http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/6_Nacional_Developmento/decretolei%20n.%208.530%20%96%20de%202%20de%20janeiro%20de%201946%20%20lei%20organica%20ensino%20normal.htm>. Acesso em: 15 abr. 2016.

LEITE, S. C. **Escola rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999. (Coleção questões da nossa época, v. 70).

LIMA, M. M. A.; SILVA, C. Educação Do Campo: O Descompasso Entre A Legislação E A Realidade Educacional Para As Comunidades Camponesas. **Revista Lugares de Educação [RLE]**, Bananeiras/PB, v. 5, n. 11, p. 241-254, ago./dez., 2015.

LIMA, R. R. F. **A Política Pública Da Educação Do Campo Em Feira De Santana: Entre O Dizer E O Fazer**. 2014. 174f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Feira de Santana, Bahia, 2014.

LIMA, V. B. de. A indústria mineradora e a produção do espaço urbano em Catalão 1970/2000. In: **Anais do XVI Encontro Nacional de Geógrafos**. Porto Alegre: Associação dos Geógrafos Brasileiros, 2010.

MANCEBO, D. Crise político-econômica no Brasil: breve análise da educação superior. **Educ. Soc.** Campinas, v. 38, n. 141, 2017.

MANIFESTO DAS EDUCADORAS E DOS EDUCADORES DA REFORMA AGRÁRIA. II Encontro nacional de educadoras e educadores da reforma agrária, 2015. In: **Cadernos de Estudos**, V seminário nacional de licenciaturas em educação do campo, Laranjeiras do Sul/ PR, 2015.

MARTINS, A. S.; NEVES, L. M. W. Pedagogia do Capital. In: CALDART, R. et al. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 538-545.

_____. A nova pedagogia da hegemonia e a formação/atuação de seus intelectuais orgânicos. In: NEVES, L. M. W. (Org.). **A direita para o social e a esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil**. São Paulo: Xamã, 2010. p. 23-38.

MARTINS, F. J. A pedagogia da terra - Os sujeitos do campo e do ensino superior. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 36, 2012. p. 103-119.

_____. Educação do Campo: processo de ocupação social e escolar. In: CONGR. INTERN. PEDAGOGIA SOCIAL, mar. 2009. São Paulo, 2009. Disponível em: < http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=M-SC0000000092008000100006&script=sci_arttext#1 >. Acesso em: 30 mar. 2015.

MENDONÇA, M. R. **A urdidura espacial do capital e do trabalho no cerrado do sudeste goiano**. 2004. 458f. Tese (Doutorado em Geografia), Universidad Estadual Paulista, Presidente Prudente/SP, 2004.

MENEZES NETO, A. J. de. Formação de professores para a **Educação do Campo**: projetos sociais em disputa. In: AN-TUNES-ROCHA, M. In.; MARTINS, A. A. (org.). Educação do Campo: desafios para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica Editora, Coleção Caminhos da Educação do Campo 1, 2015.

MIGUEL, M. E. B. "A formação do professor para as escolas rurais e as políticas de educação do homem do campo". In: WERLE, F. O. C. (Org.). **Educação Rural**: práticas civilizatórias e institucionalização da formação de professores. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2010.

MINUTA ORIGINAL. Licenciatura (plena) em educação do campo. In: MOLINA, C.M. e SÁ, L. M. (Org.). **Licenciaturas em Educação do Campo**: Registros e reflexões a partir das experiências-piloto (UFMG; UnB; UFBA e UFS). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 5).

MIZUSAKI, M. Y. Mato Grosso do Sul: impasses e perspectivas no campo. **Revista Terra Livre**, Goiânia, v. 2, n. 25, 2005.
MOLINA, C. M.; ANTUNES-ROCHA, M. I. Educação do campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o prona e o pro-campo. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p. 220-253, jul./dez. 2014.

_____. Desafios para os Educadores e as Educadoras do Campo. In.: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R.S. **Educação do Campo**: identidades e políticas públicas. Coleção Por uma Educação Básica do Campo, n.4. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 2002.

_____; SÁ, L. M. A licenciatura em Educação do Campo na Universidade de Brasília: Estratégias Político-Pedagógicas na Formação de Educadores do Campo. In: MOLINA, C.M. e SÁ, L. M. (Org.). **Licenciaturas em Educação do Campo**: Registros e reflexões a partir das experiências-piloto (UFMG; UnB; UFBA e UFS). – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 5).

_____. Escola do Campo. In: CALDART, R. et al. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 324-331.

_____. Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. **Educar em Revista**, Curitiba, Bras-

il, n. 55, p. 145-166, jan./mar. 2015.

_____. Possibilidades e Limites de Transformações das escolas do campo: reflexões suscitadas pela Licenciatura em **Educação do Campo** – UFMG. In: ANTUNES-ROCHA, M. In.; MARTINS, A. A. (org.). Educação do Campo: desafios para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica Editora, Coleção Caminhos da Educação do Campo 1, 2015b.

_____; HAGE, S. M. Política de formação de educadores do campo no contexto da expansão da educação superior. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 51, n. 37, p. 121-146, jan./abr. 2015.

_____.; JESUS, S. M. S. A. de. Apresentação. In.: MOLINA, M. C. e JESUS, S. M. S. A. de (Org.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo, 2004.

_____. Política de formação de educadores do campo no contexto da expansão da educação superior. In: **Cadernos de Estudos**, V seminário nacional de licenciaturas em educação do campo, Laranjeiras do Sul/ PR, 2015.

_____. Riscos e potencialidades na expansão dos cursos de licenciatura em Educação do Campo. **RBP AE** - v. 32, n. 3, p. 805 – 828, set./dez. 2016.

MST – Movimento dos trabalhadores rurais Sem Terra. **Como trabalhar a mística do MST com as crianças**. Boletim da Educação, n. 02, jan. 1993.

_____. **Princípios da Educação no MST**. Caderno de Educação, n. 8, 1996.

MUNARIM, A. Educação do Campo no cenário das políticas públicas na primeira década do século 21. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 51-63, abr. 2011.

_____. Elementos para uma política pública de Educação do Campo. In: MOLINA, M. C. Brasil. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

NERY, I. S. Apresentação. In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R.S. **Educação do Campo**: identidades e políticas públicas. Coleção Por uma Educação Básica do Campo, n. 4. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 2002.

NEVES, L. W. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia**. Estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

_____. O professor como intelectual estratégico na disseminação da nova pedagogia da hegemonia. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 36, 2013, Goiânia. **Anais...** Goiânia: ANPED, 2013. 1 CD-ROM.

_____. O professor como intelectual estratégico na disseminação da nova pedagogia da hegemonia. In: Reunião anual da associação nacional de pós-graduação e pesquisa em educação, 36, 2013, Goiânia. **Anais...** Goiânia: ANPEd, 2013.

NUNES, K. C. S. **Políticas Educacionais E Formação De Professores No Sistema Neoliberal**: uma análise da Educação Rural no Município de Pedro Afonso - Tocantins de 2002 a 2006. 2008. 217f. Dissertação (Mestrado), Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2008.

OLIVEIRA, A. L. de et al. A degradação ambiental decorrente da expansão urbana: um estudo de caso - Catalão/GO. In: X ENCONTRO DE GEÓGRAFOS DA AMÉRICA LATINA, 20 a 26 de março de 2005, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Universidade de São Paulo, 2005.

OLIVEIRA, L. F. de. **O que é uma educação decolonial?** S/a. Disponível em: https://www.academia.edu/23089659/O_QUE_%C3%89_UMA_EDUCA%C3%87%C3%83O_DECOLONIAL. Acesso em: 10 jan. 2017.

OLIVEIRA, L. M. T; CAMPOS, M. Educação básica do campo. In: CALDART, R. et al. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 237-250.

OLIVEIRA, L. F. de; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial

e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, apr. 2010.

PEDROSA, L. E. **A apropriação do relevo urbano e suas implicações sócio-ambientais**: um estudo de caso em Catalão – GO. 2001. 163f. Dssertação (Mestrado em Geografia), Instituto de Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2001.

PEREIRA, L. M. A atuação do órgão indigenista oficial brasileiro e a produção do cenário multiétnico da Reserva Indígena de Dourados, MS. In: 38º ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 2014, Caxambu/MG. **Anais...** Caxambu/MG, 2014.

MOLINA, M. C. Políticas de educação superior no campo. In: MOLINA, M. C. **Educação do Campo e Pesquisa II**: questões para reflexão. Brasília: MDA/MEC, 2010.

QUEIROZ, J. B. P. de. A educação do campo no Brasil e a construção das escolas do campo. **Revista NERA**, Presidente Prudente, ano 14, n. 18, p. 37-46, jan./jun. 2011.

_____. **Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil**: ensino médio e educação profissional. Brasília. 2004. 210f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In.: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro 2005. Disponível em: < http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_QUIJANO.pdf>. Acesso em: 01 set. 2016.

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

_____. Educação Rural. In: CALDART, R. et al. (org.). **Di-
cionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola
Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular,
2012b, p. 293-299.

_____. Movimentos Sociais, Questão Agrária e Educação do Campo. In: COUTINHA, A. F.; CAVALCANTI, C. R. (Org.). **Questão Agrária, Movimentos Sociais e Educação do Campo**. Curitiba, PR: CRV, 2012a, p. 99-112.

ROCHA, D.; DEUSDARÁ, B. Análise de Conteúdo e Análise do Discurso: aproximações e afastamentos na (re) construção de uma trajetória. **ALEA**, Rio de Janeiro, v.7, n. 2, 2005.

SANTOS, B. de S. **A universidade do Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Pensar el estado y la sociedad: desafíos actuales**. 1. ed. Buenos Aires: Waldhuter Editores, 2009.

_____. **Descolonizar el saber, reinventar el poder**. Montevideo, Uruguay: Ediciones Trilce-Extensión universitaria. Universidad de la República, 2010.

_____. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. Tradução Mouzar Benedito. São Paulo : Boitempo, 2007.

_____. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010b. (Coletação para um novo senso comum; v. 4).

_____. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B.; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

_____. MENESES, M. P. Introdução. In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

SANTOS, C. E. F. dos. **Relativismo e Escolanovismo na formação do educador: uma análise Histórico - Crítica da Licenciatura em Educação do Campo**. 2011. 268f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

SANTOS, S. P. dos. **A concepção de alternância na licenciatura em educação do campo na Universidade de Brasília**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Brasília. Brasília, DF, 2012.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008. 112p.

_____. História das ideias pedagógicas no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2013. 473p.

SCHWENDLER, S. F. Principais Problemas e Desafios Da Educação do Campo no Brasil e no Paraná. **Cadernos temáticos: educação do campo / Paraná**. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. - Curitiba: SEED-PR, 2005. 72vp.

SEVERINO, A. J. **Educação, sujeito e história**. 3. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2012.

_____. Educação e universidade: conhecimento e construção da cidadania. **Interface - Comunic, Saúde, Educ**, São Paulo, v. 6, n. 10, p. 117-24, fev. 2002.

_____. **Metodologia do trabalho científico**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2002. 237p.

SILVA, A. M. dos S. A Universidade no limiar do século XXI. **Interface - Comunic, Saúde, Educ**, São Paulo, fev. 1999.

SILVA, C. M. S. Desenvolvimento Sustentável. In: CALDART, R. et al. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012b, p. 204-209.

_____. Sustentabilidade. In: CALDART, R. et al. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012a, p. 728-732.

SILVA, F. da; TORRES, D. X; LEMOS, G. T. Educação do campo: a luta dos movimentos sociais camponeses por uma educação escolar específica e diferenciada. **Revista Pedagógica – UNOCHAPECÓ**, Chapecó, ano 15, v. 01, n. 28, jan./jun. 2012.

SILVA, H. H. M. da. **Subsídios para a Elaboração do Projeto Político-Pedagógico**. In: ALMEIDA, M. D. de. (Org.). **Projeto Político-Pedagógico**. 2. ed. Natal, RN: EDUFRN – Editora da

UFRN, 2004.

SILVA, J. G. da. **O que é Questão Agrária?** Coleção Primeiros Passos. 4. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

SILVA, J. F. da et al. Paradigmas da educação do campo: um olhar a partir dos estudos pós-coloniais latino-americanos. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p. 09-38, jul./dez. 2014.

SILVA, M. J. da. A Expansão das Universidades Federais e a Vocação Regional: Campus Catalão da Universidade Federal de Goiás. In: XXI SEMINÁRIO NACIONAL UNIVERSITAS/BR, 2013, São Carlos, São Paulo. **Anais...** São Carlos: UFG, 2013.

SILVA, P. B. G. e. **Educação e identidade dos negros trabalhadores rurais do limoeiro**. 1987. 293f. Tese (Doutorado em Educação), UFRGS, Porto Alegre, 1987.

SILVA, T. P. da. **As formas organizacionais de produção dos camponeses assentados no município de Batayporã/MS**. 2014. 165f. Dissertação (Mestrado em Geografia), Universidade Estadual Paulista – UNESP, São Paulo, 2014.

SOUZA E. J. de et al. Limites E Possibilidades: Um Olhar Sobre O Projeto Político Pedagógico Na Perspectiva Da Educação Do Campo. In: MACHADO, C. L. B.; CAMPOS, C. S. S.; PALUD, C. (Org.). **Teoria e prática da educação do campo: análises de experiências**. Brasília: MDA, 2008. 236 p.

_____. Limites e possibilidades: um olhar sobre o projeto político pedagógico na perspectiva da educação do campo. In: MACHADO, C. L. B.; CAMPOS, C. S. S.; PALUDO, C. (Org.). **Teoria e prática da educação do campo: análises de experiências**. Brasília: MDA, 2008.

SOUZA, M. A. educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1089-1111, set./dez. 2008.

SOUZA, M. A.; BELTRAME, S. A. B. Educação do Campo, Movimentos Sociais e Políticas Públicas. In: MOLINA, M. C.

Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão.
Brasília: MDA/MEC, 2010.

STEDILE, J. P. Questão Agrária. In: CALDART, R. et al. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 639-644.

TARDIN, J. M. Cultura Camponesa. In: CALDART, R. et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 178-186.

TEIXEIRA, M. F. A Luta dos Movimentos Sociais Camponeses pela Educação e suas concepções de Formação dos Educadores do Campo. In: COUTINHA, A. F.; CAVALCANTI, C. R. (Org.). **Questão Agrária, Movimentos Sociais e Educação do Campo**. Curitiba, PR: CRV, 2012, p. 113-127.

TRAGTENBERG, M. **Sobre educação, política e sindicalismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

UFG, Universidade Federal do Goiás/ Regional Catalão. História. 2017. Disponível em: < <https://www.catalao.ufg.br/p/6189-historia>>. Acesso em: 01 jan 2017.

UFGD, Universidade Federal de Grande Dourados. **Histórico da Universidade Federal de Grande Dourados**. 2017. Disponível em: < <https://www.ufgd.edu.br/aufgd/historico>>. Acesso em: 01 jan 2017.

VEIGA, I. P. A. **Educação básica:** Projeto político-pedagógico; **Educação Superior:** Projeto político-pedagógico. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

_____. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Cad. Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dezembro 2003.

_____. Projeto político pedagógico na escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. A. (Org.) **Projeto político-pedagógico da escola:** uma construção possível, 29. ed. Campinas, SP: Ed. Papirus, 2013.

_____. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Quem Sabe Faz a Hora de Construir O Projeto Político-pedagógico**. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

_____. (Org) **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 14. ed. Papyrus, 2002.

VIETTA, K. **Histórias sobre terras e xamãs kaiowa**. 2007. 512f. ese (Doutorado em Antropologia- PPGAS) - Fac. de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP, São Paulo, 2007.

WALSH, C. Interculturalidade, crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: Candau, V. M. (Org). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

_____. Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos, In: Walsh, C. (Org.). **Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir**. Quito: Abya-Yala, 2013.

_____. et al. (Org.). **Camponeses brasileiros: leituras e interpretações clássicas**. São Paulo: Editora da UNESP, 2009.

Esperamos que esse livro contribua para o debate político e filosófico sobre a educação. Afirmamos que caso seja infringido qualquer direito autoral, imediatamente, retiraremos a obra da internet. Reafirmamos que é vedada a comercialização deste produto.

Formato A5
1ª Edição Maio de 2019

Navegando Publicações



NAVEGANDO

www.editoranavegando.com
editoranavegando@gmail.com
Uberlândia – MG
Brasil

A coleção "Educação Popular e do Campo" é uma obra financiada pela Capes (Proposta 640602 -03/2017) e pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - Secadi, por meio do Programa Escola da Terra - GO. A coleção reúne trabalhos de diversos autores nacionais e internacionais que se debruçam sobre os estudos da Educação popular e do Campo em diversas perspectivas, desde os fundamentos sociais, históricos, políticos, culturais, filosóficos, pedagógicos e psicopedagógicos. À relatos de experiências, evidenciando as relações entre a dimensão da formação de professores, sujeitos e práticas de ensino em espaços escolares e não escolares, conhecimento, cultura e desigualdades educacionais.

A Coleção possui seis livros, e este é o Livro 6 da coleção! Boa Leitura! O livro é gratuito e pode ser baixado na versão e-book no site da editora Navegando no seguinte endereço <https://www.editoranavegando.com>



Ministério da
Educação

