



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Nayla Marcatto da Costa

**PRINCÍPIOS FORMATIVOS DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO
CAMPO: potencialidades e contradições na formação inicial**

Campo Grande, MS
2025

NAYLA MARCATTO DA COSTA

**PRINCÍPIOS FORMATIVOS DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO
CAMPO: potencialidades e contradições na formação inicial**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Faculdade de Educação como requisito final para obtenção do título de Doutora.

Área de concentração: Educação

Linha de pesquisa: Processos Formativos, Práticas Educativas, Diferenças. Grupo de estudos e Pesquisa em Formação de Professores

Orientadora: Profa. Dra. Célia Beatriz Piatti

Campo Grande, MS

2025

Nayla Marcatto da Costa

**PRINCÍPIOS FORMATIVOS DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO
CAMPO: potencialidades e contradições na formação inicial**

Trabalho acadêmico apresentado ao
Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Federal
de Mato Grosso do Sul - *Campus*
Campo Grande como requisito final
para a obtenção do título de Doutora
em Educação.

Área de concentração: Educação

Campo Grande, MS, 12 de setembro de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Célia Beatriz Piatti (Presidente – Orientadora)
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS

Prof. Dr. Armando Marino Filho (Membro titular)
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS

Profa. Dra. Carina Elisabeth Maciel (Membro titular)
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS

Profa. Dra. Suze da Silva Sales (Membro titular)
Universidade Federal de Tocantins – UFT

Profa. Dra. Celeida Maria Costa de Souza e Silva (Membro titular)
Universidade Católica Dom Bosco – UCDB

Sxxxxp

Costa, Nayla Marcatto. 2025

Análise dos princípios formativos da licenciatura em Educação do Campo (UFMS): potencialidades e contradições na formação inicial/Nayla Marcatto da Costa – 2025. 188fl

Trabalho de tese (Pós-graduação em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus Campo Grande, 2025.

Orientadora: Profa. Dra. Célia Beatriz Piatti.

1. Licenciatura em Educação do Campo. 2. Formação inicial de professores. 3. Projeto pedagógico de curso. 4. Princípios formativos. Costa, Nayla Marcatto. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus Campo Grande. Doutora.

CDD (XX) XXX XXX

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por me sustentar em todos os momentos, especialmente nos mais difíceis, e por iluminar meu caminho com fé, coragem e esperança. Sem sua presença constante, esta caminhada não teria sido possível.

À minha orientadora, professora Célia, minha profunda gratidão pela orientação firme e generosa, pela escuta atenta, pelo incentivo intelectual e humano, e por acreditar no meu potencial mesmo quando eu mesma duvidava. Sua presença foi essencial em cada etapa deste processo.

Aos meus pais Aldo e Fátima e familiares, agradeço pelo amor incondicional, pela paciência, pelas orações e pelo apoio em todos os momentos. Cada conquista minha é também de vocês.

Agradeço aos professores que compuseram a banca de qualificação desta tese. Suas leituras atentas, observações criteriosas e contribuições valiosas foram fundamentais para o aprimoramento deste trabalho. Cada sugestão, questionamento e apontamento trouxe novas perspectivas que enriqueceram significativamente a construção teórica e metodológica da pesquisa.

Aos colegas que o doutorado me deu, com carinho especial para Maria Inez e Andrezza, que estiveram sempre ao meu lado, oferecendo amizade, apoio e parceria verdadeira ao longo desta jornada.

Ao meu colega de mestrado e agora também de doutorado, Luis Fernando, meu companheiro de estrada, com quem compartilhei dúvidas, descobertas e muitas reflexões. Sua presença constante tornou o percurso mais leve e mais significativo.

Aos colegas do grupo de estudos, agradeço pelas discussões ricas e pelo ambiente de acolhimento e aprendizagem. Foi um espaço fundamental para meu amadurecimento acadêmico.

Aos amigos de longa data, que compreenderam minhas ausências, respeitaram meus silêncios e sempre estiveram ao meu lado, com palavras de incentivo e gestos de carinho — minha eterna gratidão.

Aos servidores da EM Profa. Maria de Lourdes, que acompanharam de perto esta caminhada, torcendo por mim e demonstrando um cuidado sincero ao

longo desses anos. Em especial, à querida Ana Márcia, que nunca deixou de perguntar se eu já estava em casa, se estava tudo bem — sua atenção me confortou inúmeras vezes.

A todos e todas que, de alguma forma, estiveram presentes nesta trajetória: meu muito obrigado. Este doutorado é fruto de muitas mãos, corações e mentes que caminharam comigo.

RESUMO

Esta pesquisa vincula-se à Linha de pesquisa “Processos formativos, práticas educativas, diferenças”, tendo como objeto de estudo a formação inicial de professores no curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Como objetivo geral, propõe-se analisar os princípios que norteiam a apropriação do conhecimento teórico-científico nos processos formativos da licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, a partir da análise do projeto de curso (PPC) apresentando potencialidades e contradições nos debates sobre a formação inicial. Como problemática, pretende-se compreender quais são os impactos (possibilidades e contradições) presentes nos processos formativos da referida licenciatura, pensados e apresentados no Projeto Político Pedagógico de curso diante de sua origem e reestruturação. Para tanto, este estudo consiste em uma pesquisa bibliográfica fundamentada na teoria histórico-cultural com base no materialismo histórico-dialético. Como procedimentos metodológicos, realizou-se uma análise documental, utilizando como fontes os PPCs de 2014-2018 e 2018-2022 da referida licenciatura. Considera-se que existem contradições que apontam para questões que muitas vezes já haviam sido pensadas e colocadas em prática, mas houve um retrocesso devido a implicações de políticas públicas (BNCC, BNC-formação) e entendimentos diversos, os quais impactaram e continuam impactando a descaracterização do curso, em virtude de princípios e fundamentos que são divergentes da luta pela Educação do Campo. Com a exclusão da área de Ciências Humanas e Sociais, que comportava disciplinas como História, Geografia e Sociologia, as quais dialogavam com tensões históricas, políticas, sociais e educacionais, houve prejuízos à formação dos estudantes. Por outro lado, evidenciou-se como potencialidades a apresentação e a execução das atividades de alternância em articulação com atividades geridas nas comunidades de origem dos estudantes. Outra potencialidade foi o aumento de carga horária do curso, possibilitando a inserção de disciplinas que geram uma formação política pautada em questões inclusivas e democráticas, tais como: Educação das Relações Étnico-raciais, Educação Especial, Estudo de Libras e Políticas Educacionais, ou de forma transversal no decorrer do curso. Nesse sentido, compreende-se que a elaboração do PPC de um curso retrata as intenções da gestão e dos docentes diante de concepções de homem, de sociedade, de universidade, de política e prática social e, dessa forma, incide na formação e na condução política e social de futuros professores em escolas do campo, porém esbarra em questões das políticas públicas que preconizam e adentram as licenciaturas com concepções neoliberais, que vão na contramão dos princípios e da formação pautados na Educação do Campo.

Palavras-chave: Licenciatura em Educação do Campo. Formação inicial de professores. Projeto Pedagógico de Curso.

ABSTRACT

This research is linked to the research line “Formative Processes, Educational Practices, and Differences” and focuses on the initial training of teachers in the Rural Education Degree Program (Licenciatura em Educação do Campo) at the Federal University of Mato Grosso do Sul (UFMS). The general objective is to analyze the principles that guide the appropriation of theoretical and scientific knowledge in the formative processes of this degree program, based on the analysis of the course project (PPC), highlighting its potentialities and contradictions in debates about initial teacher education. The central problem seeks to understand the impacts (possibilities and contradictions) present in the formative processes of the degree, as conceived and presented in its Pedagogical Political Project, considering its origin and restructuring. To this end, the study consists of a bibliographic research grounded in historical-cultural theory and based on historical-dialectical materialism. As methodological procedures, a documentary analysis was conducted using the PPCs from 2014–2018 and 2018–2022 of the aforementioned degree program. The study considers that there are contradictions that reveal issues previously conceived and implemented, but which regressed due to the implications of public policies (BNCC, BNC-Formação) and diverse interpretations that have impacted and continue to impact the mischaracterization of the program, given the divergence of principles and foundations from those guiding the struggle for Rural Education. The exclusion of the Humanities and Social Sciences area, which encompassed disciplines such as History, Geography, and Sociology—subjects that engaged with historical, political, social, and educational tensions—resulted in losses for students’ education. On the other hand, certain potentialities were identified, such as the implementation of alternating training activities connected to practices developed within students’ home communities. Another strength lies in the increase of the program’s workload, allowing for the inclusion of courses that promote political education grounded in inclusive and democratic issues, such as Ethnic-Racial Relations Education, Special Education, Brazilian Sign Language (Libras) Studies, and Educational Policies, whether as standalone courses or transversally throughout the curriculum. In this sense, it is understood that the elaboration of a PPC reflects the intentions of the management and teaching staff regarding their conceptions of the human being, society, university, politics, and social practice. Consequently, it shapes the political and social formation of future rural school teachers. However, this process encounters obstacles imposed by public policies that introduce neoliberal conceptions into teacher education programs—concepts that run counter to the principles and formative foundations of Rural Education.

Keywords: Rural Education Degree Program. Initial Teacher Education. Pedagogical Course Project.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Organização dos trabalhos por eixos	24
Quadro 2 – Diferenciação de Educação Rural e Educação do Campo	42
Quadro 3 – Núcleo de estudos básicos.....	108
Quadro 4 – Núcleo de atividades integradas e humanísticas.....	111
Quadro 5 - Núcleo de Educação do Campo de MS	112
Quadro 6 – Núcleo de estudos específicos	113
Quadro 7 – Disciplinas equivalentes do currículo de 2018 e 2020	123
Quadro 8 - Disciplinas de 2021/1 com redução de carga horária.....	124
Quadro 9 – Disciplinas de 2020/2 e 2021/1 sem equivalência	125
Quadro 10 – Disciplinas com equivalência, no entanto, sem similaridades nas ementas e nos conteúdos.	127
Quadro 11 - Bibliografia básica de disciplinas equivalentes na Leducampo ..	128
Quadro 12 – Núcleo de estudos específicos – Ciências Humanas e Sociais.	168

LISTA DE FIGURAS

Organograma 1 - Metodologia da pesquisa	18
Organograma 2 – Balanço das produções científicas sobre o tema	193
Figura 1 – Movimento da Educação Rural e da Educação do Campo no Brasil	598
Figura 2 – Parte I da apresentação do PPC da Leducampo - 2020	132
Gráfico 1 – Número de vagas ofertadas pelos Cursos da LEDOC.....	137
Gráfico 2 – Número de vagas ocupadas pelos estudantes dos LEDOC até 2015.....	138
Gráfico 3 – Total de estudantes matriculados na Leducampo de 2015 – 2025.....	138
Figura 3 – Parte II da apresentação do PPC da Leducampo	143
Figura 4 – Parte III da apresentação do PPC da Leducampo	151
Figura 5 – Parte IV da apresentação do PPC da Leducampo	1532

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABDC	Associação Brasileira de Currículo
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC-Formação	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
COGRAD	Coordenadoria de Ensino de Graduação
CP	Conselho Pleno
DEED	Diretoria de Estatísticas Educacionais
EDURURAL	Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural
ENERA	Encontro Nacional de Educação na Reforma Agrária
FNEP	Fundo Nacional do Ensino Primário
FORUMDIR	Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, os Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFMT	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
JK	Juscelino Kubitschek
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LEDOC	Licenciatura em Educação do Campo
Leducampo	Licenciatura em Educação do Campo
Lula	Luiz Inácio Lula da Silva
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MS	Mato Grosso do Sul

MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PROCAMPO	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PRODOCÊNCIA	Programa de consolidação das licenciaturas
PRÓ-LETRAMENTO	Programa de Formação de Profissionais das Séries Iniciais do Ensino Fundamental
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PRP	Programa de Residência Pedagógica
PSD	Partido Social Democrático
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PSL	Partido Social Liberal
PT	Partido dos Trabalhadores
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SED/MS	Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul
SESU	Secretaria de Educação Superior
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnologia
TC	Tempo Comunidade
THC	Teoria Histórico-Cultural
TU	Tempo Universidade
TVT	Terra-Vida-Trabalho
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFG	Universidade Federal de Goiás

UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFSE	Universidade Federal de Sergipe
UNB	Universidade de Brasília
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNIFESSPA	Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 O MOVIMENTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL	333
1.1 Conflitos, debates e discussões presentes no contexto histórico da Educação Rural na transição para a Educação do Campo e suas especificidades	333
1.2 Políticas de governo sob a tríade da Educação do Campo – Campo, Políticas Públicas e Educação	46
1.3 Incidências de conflitos políticos, econômicos e sociais no processo de implantação das políticas públicas para a Educação do Campo	60
1.4 Implantação das políticas públicas da Licenciatura em Educação do Campo e suas implicações para a formação de professores	68
2 PRINCÍPIOS FORMATIVOS E CONCEITOS FUNDAMENTAIS DA FORMAÇÃO SOCIOCULTURAL E DESENVOLVIMENTO DO HOMEM	75
2.1 Concepções teóricas dos princípios formativos e conceitos fundamentais da Leducampo	76
2.2 Formação sociocultural e desenvolvimento integral do homem na formação inicial de professores	80
2.3 Inter-relação entre os conceitos fundamentais do desenvolvimento humano com a formação dos conceitos teóricos-científicos na perspectiva dos princípios da Educação do Campo	933
3 IMPLANTAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO DA LEDUCAMPO	103
3.1 Análise da implantação do projeto pedagógico de curso da Leducampo	1033
3.2 Incidência das políticas públicas de governo, as transformações que ocorreram no período de 2013 – 2018/2020	1155
3.3 Consequências e influência das políticas e reforma do Estado para a reestruturação do PPC da Leducampo em 2018 e 2020	1222
4 PONTOS E CONTRAPONTOS DOS PRINCÍPIOS FORMATIVOS PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NA LEDUCAMPO	1555
4.1 Como os princípios estabelecidos no PPC da Leducampo articulam-se com os processos de desenvolvimento dos conhecimentos teóricos-científicos	1577
4.2 As especificidades da Leducampo influenciam e/ou direcionam o desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes	1666
CONSIDERAÇÕES FINAIS	1744
REFERÊNCIAS	1799

INTRODUÇÃO

Apresento-me como mulher, professora, com trinta e quatro anos de idade, filha de trabalhadores assalariados, que sempre lutaram muito para dar educação e estudos para os filhos. Venho de família simples e sempre frequentei a escola pública, mas, em virtude das condicionalidades sociais e financeiras da minha família, não tive condições de frequentar uma universidade pública na graduação.

Dessa forma, em 2009, ingressei em uma faculdade particular no curso de Administração de Empresas e sempre me dediquei muito aos estudos. No ano de 2012, me formei com honra ao mérito, contudo, na cidade onde nasci e morei a maior parte da minha vida, não tive muitas perspectivas de crescimento e desenvolvimento profissional. Por este motivo, em 2016, fui trabalhar como monitora de informática em uma escola de educação básica da minha cidade.

Foi nesse momento que me identifiquei com a Educação e percebi a oportunidade de fazer o que eu realmente gostava, com chance de crescer profissionalmente. Nesse mesmo ano, ingressei no curso de Pedagogia, também em uma faculdade particular na minha cidade. Essa mudança na minha vida ocorreu de maneira muito rápida, pois em um momento eu trabalhava no comércio e em outro eu já estava dentro de uma escola. Ter a oportunidade de conhecer o ambiente escolar ao mesmo tempo em que estava cursando Pedagogia foi algo que transformou a minha visão de escola.

Estar na faculdade e/ou universidade e poder vivenciar a teoria e/ou os estudos na prática fez toda a diferença na minha formação, pois pude construir um conhecimento que superou a aparência da realidade, uma vez que tive a oportunidade de conviver no espaço escolar e de conhecer como é seu dia a dia.

Em 2018, após concluir a segunda graduação, ingressei como professora efetiva na Educação Infantil em dois municípios próximos à minha cidade e, em um deles, optei por trabalhar no distrito. Essa escola não era classificada como escola do campo, contudo a realidade dos estudantes era completamente diferente daqueles que estudavam na escola do município/cidade.

Mesmo ainda não conhecendo os princípios formativos da Educação do Campo – baseados na emancipação humana, no respeito à diversidade e na

valorização dos saberes camponeses, bem como nas lutas e reivindicações dos movimentos sociais – sempre oportunizei os conhecimentos de forma crítica para os estudantes, realizando pesquisas sobre a realidade de cada um e explorando toda a diversidade e a especificidade que tínhamos ao redor de nossa escola. As curiosidades viravam tema de discussão em sala de aula e eram direcionadas para pesquisas e projetos, visando a transformação dos conhecimentos empíricos. Portanto, sempre busquei avançar nos estudos com o apoio de outras professoras, de amigos e dos meus pais.

No final do ano de 2020, prestei o processo seletivo do Mestrado em Educação na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) – Campus de Três Lagoas, mesmo sabendo que essa era, naquele momento, uma realidade muito distante e praticamente impossível de ser alcançada, pois eu não teria a dispensa do trabalho para cursar o mestrado e não havia a possibilidade de deixar meu emprego, uma vez que eu dependia e dependo do meu salário para viver. Além disso, meus pais não tinham condições para me sustentar enquanto eu estivesse estudando e ainda teria que viajar para um outro município que ficava a 100km de onde eu morava.

A aprovação no mestrado ocorreu no início de 2021, no momento em que estávamos vivendo uma pandemia e, em consequência disso, havia muitas incertezas, pessoas doentes, pessoas morrendo, ou seja, estávamos enfrentando um caos na sociedade. Por esse motivo, as escolas estavam funcionando com aulas *online* e foi a partir de toda essa incerteza que eu tirei forças para lutar por aquilo que eu queria; essa foi a minha oportunidade.

Por estar em trabalho remoto, consegui cursar as disciplinas da Universidade Federal em casa, com aulas *online*. Nesse momento, optei por fazer o máximo de disciplinas possível, pois não sabia quando teria que voltar a trabalhar presencialmente.

Logo na primeira aula do mestrado, tive o grande impacto de estar em uma universidade pública e a sensação de que eu não sabia nada apareceu, mas desistir nunca foi uma opção. Com isso, eu passava grande parte dos meus dias e noites estudando e participava das aulas de Psicologia da Educação no curso de graduação em Pedagogia, pelas quais meu orientador era responsável. Estava sempre presente no grupo de estudos e nas orientações coletivas, buscando compreender esse novo contexto de estudos.

Meu objeto de estudos no mestrado foi a formação inicial de professores no curso de Pedagogia a partir da análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, com aporte teórico nos estudiosos da Teoria Histórico-Cultural (THC) e seguindo o método do Materialismo Histórico-Dialético.

Com todo esse esforço de estudos e pesquisas, foram surgindo produções científicas, participações em eventos e, à medida que fui me apropriando da THC e do método do Materialismo Histórico-Dialético, tudo foi ficando mais claro e fazendo mais sentido.

Com o intuito de ficar mais próxima da UFMS e ter mais uma oportunidade de crescimento pessoal e profissional, prestei o concurso para professor do ensino fundamental na cidade de Três Lagoas/MS e fui aprovada.

Um novo desafio iniciou-se em março de 2022, quando pude vivenciar presencialmente um pouco mais da universidade, bem como trabalhar com outros profissionais, conhecer uma nova cultura, morar sozinha em uma cidade desconhecida e trabalhar em uma escola “de vila”, onde obtive novas vivências e conhecimentos, agora trabalhando com estudantes do ensino fundamental.

Nesse novo trajeto, surgiram novos desafios e novas oportunidades e, no final de 2022, como o mestrado estava chegando ao fim, a vontade de continuar estudando era algo que prevalecia no meu pensamento, por isso fui desbravar novos horizontes, buscando a possibilidade de um doutorado.

Inscrevi-me no processo seletivo da UFMS – Campus de Campo Grande para conhecer as etapas do processo seletivo e pensar nas possibilidades de ingresso. Fiz a prova de maneira despreocupada, mas eu tinha uma certeza: queria continuar estudando com o mesmo referencial teórico e método do mestrado.

Então elaborei o meu projeto de pesquisa seguindo esse embasamento teórico. Como havia uma professora no programa que seguia o mesmo referencial teórico, contudo seu objeto de estudo era a Educação do Campo, logo resolvi enfrentar um novo desafio e conhecer mais sobre essa modalidade de educação, a qual, a princípio, era algo bem distante da minha realidade, mas, à proporção que fui estudando e conhecendo mais sobre sua origem e seus princípios formativos, percebi que mesmo sem conhecê-los, essa já era uma

prática e uma luta minha como professora da educação infantil lá na escola do distrito onde iniciei.

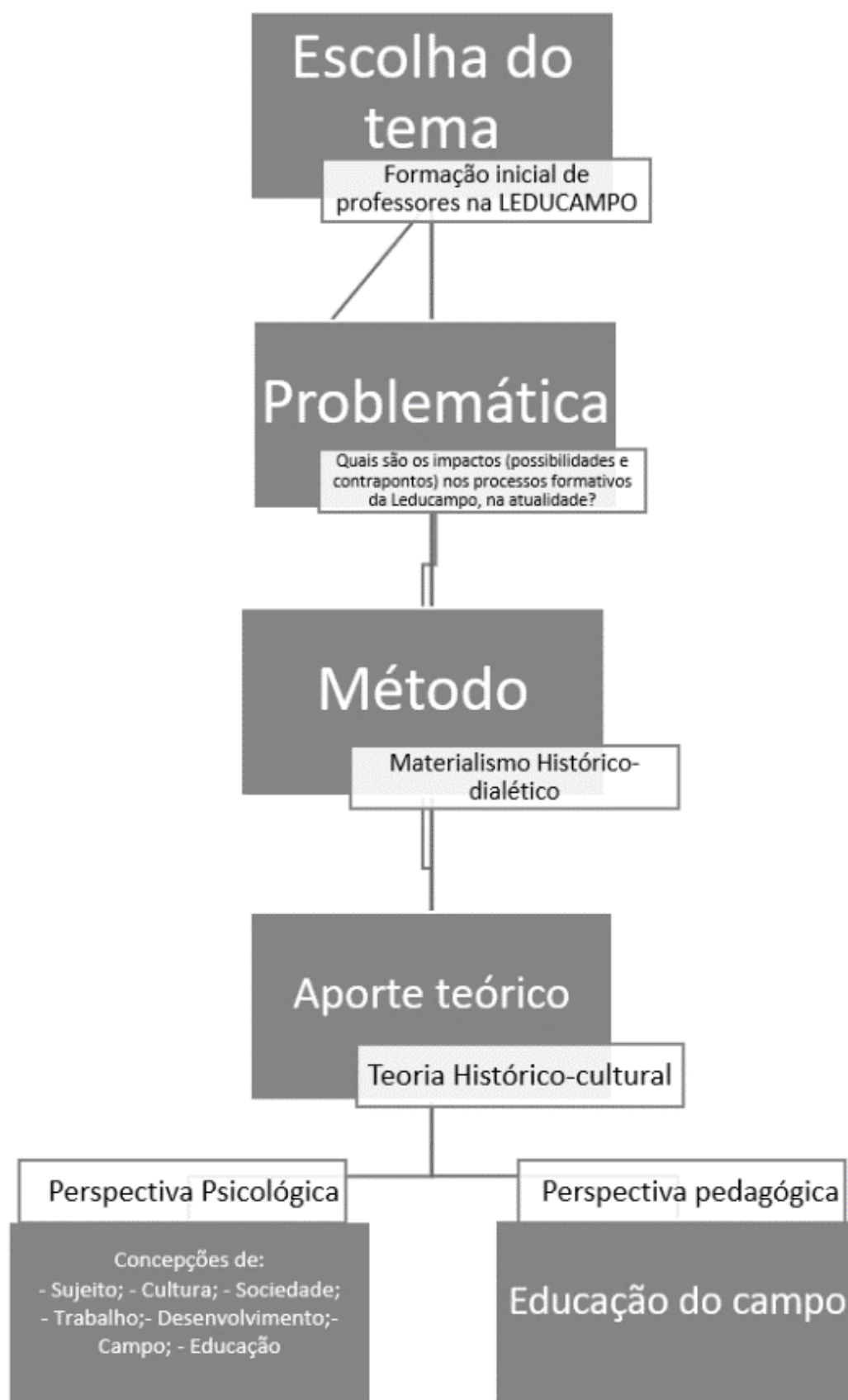
Dessa forma, a pesquisa tornou-se interessante e desafiadora, pois eu teria que falar sobre algo que não conhecia e não tinha domínio, mas, ao mesmo tempo, houve em mim interesse e identificação com o objeto de pesquisa, o que tornou todo esse trabalho mais prazeroso. A cada nova descoberta, tudo foi se encaixando: teoria e prática, aparência e essência, conceitos e realidade. Assim, deu-se o processo de construção deste estudo, cujo objeto constitui-se na formação inicial de professores no curso de Licenciatura em Educação do Campo (Leducampo)¹.

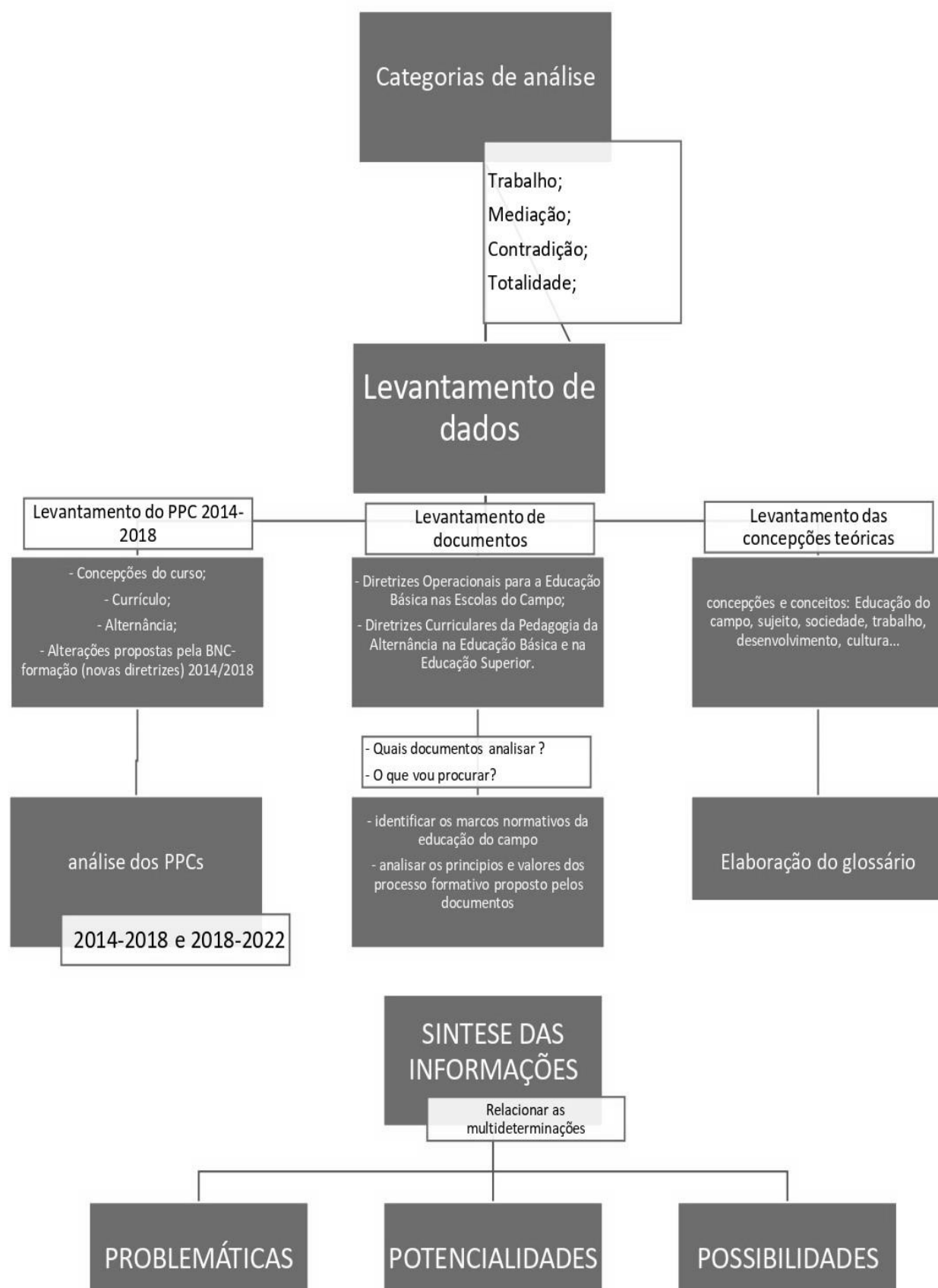
Temos como ênfase compreender a formação inicial, utilizando como fonte de análise o Projeto Pedagógico de Curso (PPC), cujo objetivo é analisar os princípios que norteiam a apropriação do conhecimento teórico-científico nos processos formativos da licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul a partir da análise do PPC, demonstrando potencialidades e contradições nos debates sobre a formação inicial.

Apresentamos no organograma 1 a estrutura da pesquisa em que foram definidos inicialmente o objeto da pesquisa, a problemática, o método e o aporte teórico no qual embasaremos este estudo teórico. Na sequência, realizaremos uma análise da realidade, dos dados empíricos e dos fundamentos teóricos, que serão coletados no levantamento de dissertações e teses relacionados à formação inicial de professores na Educação do Campo.

¹ Utilizaremos Leducampo para a Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), pois é uma denominação utilizada no interior do curso e em sua documentação e, para as demais universidades, utilizaremos LEDOC.

Organograma 1 – Metodologia da pesquisa





Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Neste estudo foram utilizadas como categorias de análise do objeto de pesquisa as mesmas categorias do fundamento teórico filosófico do método, porque entendemos que elas estão intrinsecamente ligadas ao modo como iremos analisar a formação inicial de professores da Leducampo, isto é, visamos compreender “[...] a educação dentro de uma dimensão crítica, procurando analisar os problemas na perspectiva de classe, sinalizando para uma resistência aos ataques empreendidos pelo capital” (Oliveira, 2023, p. 408).

Essas categorias do método são universais e envolvem: totalidade, contradição, mediação, práxis e trabalho. Por meio delas, podemos pensar tanto a formação inicial de professores da Leducampo quanto a Educação do Campo propriamente dita. É importante registrar que, em Marx (2008), as categorias não são abstrações ou meras construções teóricas; elas são concretas. Em virtude disso, no materialismo histórico e dialético, é necessário trabalhar com categorias.

Sobre a categoria totalidade, Marx (2008, p. 259) afirma que: “[...] é, na realidade, um produto do pensar, do conceber, não é de nenhum modo o produto do conceito que se engendra a si mesmo e que concebe separadamente e acima da intuição e da representação, mas é elaboração da intuição e da representação em conceitos”. Destacamos também que a totalidade está diretamente ligada ao contexto material e histórico específico e não se trata de “dar conta de tudo” ou de uma soma das partes. Essa categoria considera a relação dialética entre as partes.

Nessa relação dialética entre as partes, encontramos também a contradição, que não pode ser entendida como um simples diagnóstico de que algo está certo ou errado. Conforme Kuenzer (2012, p. 65), essa categoria deve buscar, no decorrer da pesquisa, “[...] captar a todo momento o movimento, a ligação e unidade resultante da relação dos contrários”. No caso da Leducampo, entendemos inicialmente que essas contradições estejam ligadas aos interesses políticos, econômicos e financeiros do território (campo).

Ademais, não podemos perder de vista as categorias da mediação e a práxis, pois, ao delimitarmos o nosso objeto de pesquisa, a categoria da mediação nos auxilia na identificação das relações que ele estabelece com outros fenômenos, que iremos ver mais adiante na seção 1, e nos possibilita realizar uma análise com a realidade pensada a partir do todo (Kuenzer, 2012).

A práxis, por sua vez, de acordo com Oliveira (2023, p. 421), “[...] é uma forma de se situar, pensar, compreender e agir sobre o mundo, não podendo ser reduzida apenas à compreensão de união entre teoria e prática”.

Logo, a formação inicial de professores da Leducampo foi instituída pela luta da classe trabalhadora, mais especificamente pelo papel revolucionário dos movimentos sociais, que visam às transformações sociais por meio de suas próprias lutas, destacando, portanto, a necessidade da categoria trabalho. Sendo assim, compreendemos que as categorias de análise do método nos auxiliam nesse processo de compreensão da realidade, que, além de contraditória e complexa, também se sustenta pela exploração e pela desigualdade.

Para tanto, realizamos inicialmente um balanço de teses e dissertações, por meio da metodologia instituída no estado do conhecimento², a fim de visualizarmos o cenário atual em que o nosso objeto de pesquisa está inserido. Assim, foi possível verificar as produções já realizadas, os resultados alcançados até o momento e os questionamentos atuais sobre o tema.

Esse balanço é o ponto de partida para analisarmos nosso objeto de pesquisa e assim definirmos as contribuições, mudanças e possíveis avanços no âmbito da Educação do Campo, em especial da formação inicial. Mediante a pesquisa de caráter bibliográfico, organizamos nossa investigação, compreendendo, com base em Morosini e Fernandes (2014, p. 155),

[...] o estado do conhecimento como uma matéria formativa e instrumental que favorece tanto a leitura de realidade do que está sendo discutido na comunidade acadêmica, quanto em relação a aprendizagens da escrita e da formalização metodológica para desenvolvimento do percurso investigativo.

Por meio da metodologia instituída no estado do conhecimento, podemos mapear, discutir e analisar as produções científicas e acadêmicas a respeito do nosso objeto de estudo. Para tal intento, as produções foram mapeadas seguindo em busca de respostas à nossa problemática: Quais são os impactos (possibilidades e contradições) nos processos formativos da referida

² Estado de conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica (Morosini; Fernandes, 2014).

licenciatura, pensados e apresentados no Projeto Político Pedagógico de curso diante de sua origem e reestruturação? É diante dessa questão que buscamos compreender o objeto de estudo e o estado em que ele se encontra nas pesquisas já publicadas sobre a formação de futuros professores em Educação do Campo.

O levantamento foi realizado na plataforma Oásisbr³ e foram verificadas somente dissertações e teses que abrangem a temática da formação inicial de professores nas LEDOCs e que estão direcionadas para análises dos documentos norteadores, tais como: Projeto Político/Pedagógico de Curso (PPC), Políticas Públicas da formação docente (Diretrizes, Programas – Procampo⁴, Pronera⁵, Pronacampo⁶), dentre outros.

Conforme o organograma 2, visualizamos todas as etapas que foram realizadas no decorrer do levantamento das produções acadêmicas.

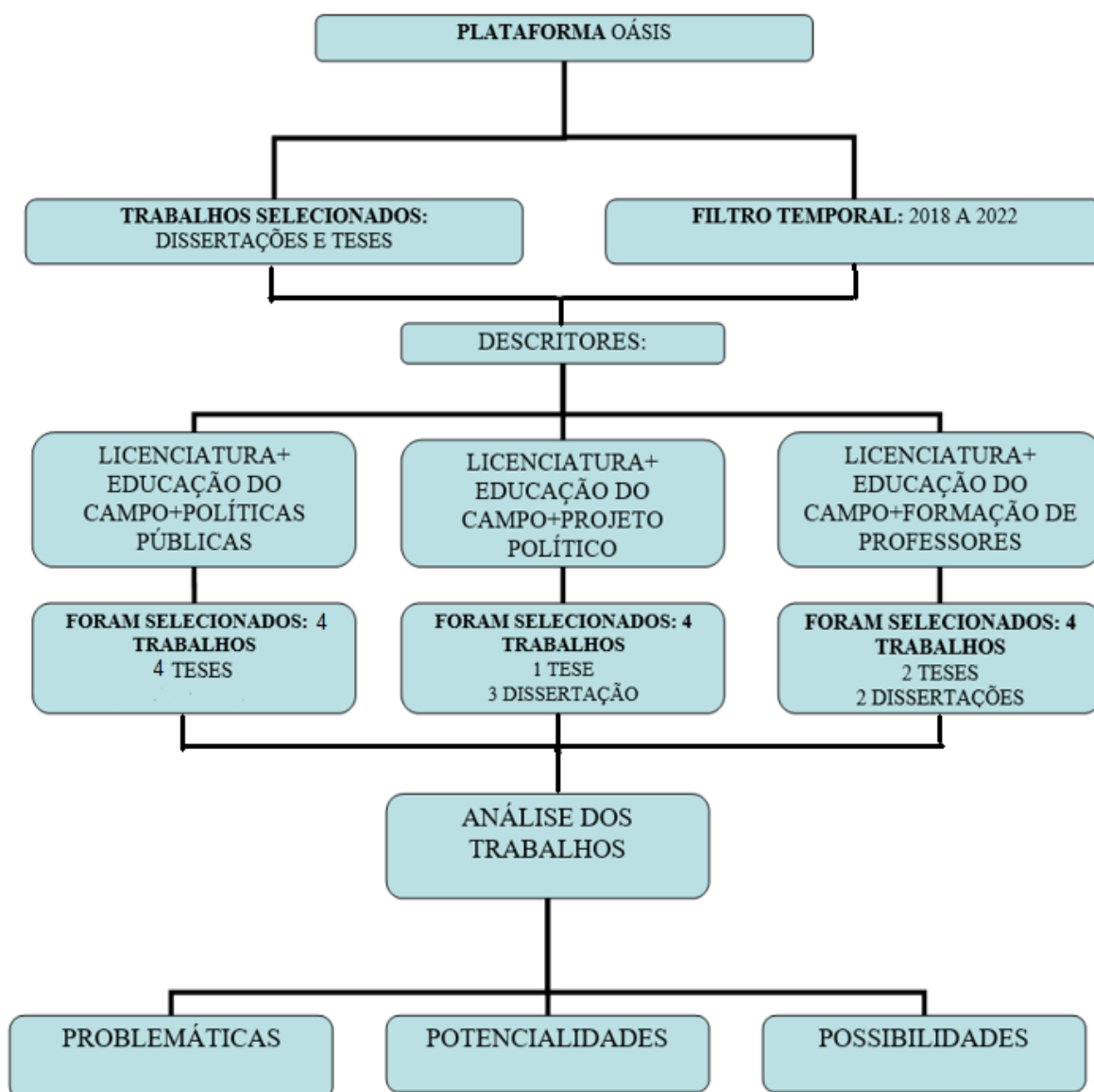
³ <https://oasisbr.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 25 maio 2023.

⁴ Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo

⁵ Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

⁶ Programa Nacional de Educação do Campo

Organograma 2 - Balanço das produções científicas sobre o tema



Fonte: Costa (2025, p. 291).

No organograma 2, estão presentes os descritores utilizados, o filtro temporal e os tipos de trabalhos selecionados. Assim, reunimos um total de 104 resultados, dentre os quais havia 20 repetidos⁷. Utilizamos o filtro temporal dos últimos 5 anos (2018-2022), pois foi nesse período que os PPCs começaram a ser analisados, reformulados e reestruturados, uma vez que a maioria das LEDOCs foram instituídas a partir do edital do Procampo, no ano de 2012.

Realizamos inicialmente as leituras dos títulos e resumos e conseguimos reduzir da quantidade total para 34 trabalhos. Na sequência, analisamos a

⁷ Apareceram mais de uma vez no mesmo descritor ou aparecerem em mais de um descritor.

introdução e as considerações finais. Após todas essas análises, definimos 12 trabalhos que apresentam identidade e relevância com a temática em discussão.

Dentre esses 12 trabalhos, 10 fazem parte de programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação e 2 teses partem do programa de pós-graduação *stricto sensu* em Geografia. Essas últimas, discutem as políticas públicas na Educação do Campo, porém com um olhar para os movimentos socioterritoriais (Rossetto, 2020) e para a desterritorialização, territorialidade e (re)territorialização (Paula, 2020).

Os trabalhos foram selecionados mediante o estado do conhecimento, a partir de “[...] uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado” (Ferreira, 2002, p. 258).

Tivemos a preocupação em nosso levantamento de selecionar somente trabalhos cujos autores realizam suas análises a partir dos PPCs dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo em diversas universidades federais e estaduais e que nos auxiliaram na compreensão das transformações sofridas pela licenciatura, apontando para a importância da presença dos movimentos sociais e camponeses para manter a essência (trabalho, luta social, organização coletiva, cultura e história) na qual a Educação do Campo foi gestada.

Organizamos os 12 trabalhos selecionados por eixos, tais como: Políticas Públicas, Projeto Político/Pedagógico e Formação de professores e, na sequência, definimos as problemáticas, potencialidades e possibilidades apresentadas por cada um. No quadro 1, encontram-se a organização dos trabalhos por eixos.

Quadro 1 – Organização dos trabalhos por eixos

EIXO: POLÍTICAS PÚBLICAS					
AUTOR	TÍTULO	TIPO	CURSO	ANO	INSTITUIÇÃO
ANJOS, Maura Pereira dos	Institucionalização da licenciatura em Educação do Campo na UNIFESSPA: avanços e contradições	T	Pós-graduação em Educação	2020	UNB
ROSSETTO, Edimar Rodrigo	Desafios das licenciaturas em Educação do Campo no estado do paraná: lutas e conquistas das lideranças camponesas (2007-2020)	T	Pós-graduação em Geografia	2020	UFSM

PAULA, Heloisa Vitoria De Castro	A Educação do Campo está na universidade: territórios e projetos em disputa na institucionalização dos cursos de licenciatura em Educação do Campo	T	Pós-graduação em Geografia	2020	UFU
AIRES, Helena Quirino Porto	Análise dos desafios e perspectivas do curso de licenciatura em Educação do Campo, campus de arraiais, estado do Tocantins	T	Pós-graduação em Educação	2020	UFSCAR
EIXO: PROJETO POLÍTICO/PEDAGÓGICO					
AUTOR	TÍTULO	TIPO	CURSO	ANO	INSTITUIÇÃO
FARIAS, Magno Nunes	Princípios do movimento de Educação do Campo: análise dos projetos político-pedagógicos das LEdoC do centro-oeste brasileiro	D	Pós-graduação em Educação	2018	UFG
ANHAIA, Edson Marcos de	Formação de professores: realidade, contradições e possibilidade do curso de licenciatura em Educação do Campo/UFFS - Campus Laranjeiras do Sul - 2012 - 2017	T	Pós-graduação em Educação	2018	UFSC
MARLIÉRE Ramon Guido Thomaz	Educação do Campo na Universidade Federal de Viçosa: a constituição da Licenciatura em Educação do Campo	D	Pós-graduação em Educação	2018	UFV
RAPOSO, Geizi Kelly Floriano	A Presença do Movimento dos trabalhadores Rurais Sem Terra em processos formativos no contexto da Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	D	Pós-graduação em Educação	2021	UFMS
EIXO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES					
AUTOR	TÍTULO	TIPO	CURSO	ANO	INSTITUIÇÃO
SALES, Suze da Silva	Política de formação de professores: análise da institucionalização do curso de Educação do Campo...	T	Pós-graduação em Educação	2018	UFSCAR
BARBOZA, Edir Neves	A formação de professores e a organização do projeto pedagógico curricular (PPC) do curso de licenciatura em Educação do Campo da UFGD	T	Pós-graduação em Educação	2020	Unesp - Campus de Presidente Prudente
BRASIL, Kelly Cardoso	A alternância desde a formação de professores na licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	D	Pós-graduação em Educação	2021	UFMS/FAED
LOPES, Safira Rego	Desafios e possibilidades da política de formação de professores e professoras do campo: a experiência da Licenciatura em Educação do Campo da UFMA	D	Pós-graduação em políticas públicas	2022	Universidade Federal do Maranhão

Fonte: Marcatto e Piatti (2024, p. 11-12).

No eixo das “políticas públicas”, destacamos em Aires (2020) como potencialidades a Pedagogia da Alternância⁸, pois essa prática é uma

⁸ A Pedagogia da Alternância é uma forma de organização do ensino que conjuga experiências formativas distribuídas ao longo de tempos, espaços e saberes diferentes, tendo como finalidade

particularidade da Educação do Campo, em que os trabalhos de formação são desenvolvidos pelos docentes tanto no Tempo Universidade (TU) quanto no Tempo Comunidade (TC) previstos no PPC. Alcançam resultados relevantes, uma vez que qualificam os educandos do campo e proporcionam uma visão crítica e emancipatória para atuarem como docentes preparados para o trabalho nas salas de aula das escolas do campo e na defesa dos direitos dos sujeitos que vivem e trabalham no campo (Aires, 2020).

Em sua pesquisa, Paula (2020) identificou como problemática um estado de dormência por parte dos movimentos sociais e ressaltamos a necessidade de retomar/recuperar às forças e voltar à luta. Segundo Caldart (2009, p. 56), esse estado de dormência dos movimentos sociais pode gerar grandes consequências nas lutas pela educação. Isso significaria “[...] uma diminuição drástica da pressão pela conquista de direitos já reconhecidos pela sociedade, pelo retorno à dimensão do direito individual, abstratamente universal, diminuindo a tensão entre o particular e o universal, entre direitos individuais e sujeitos coletivos de direitos”.

Além disso, com Anjos (2020) e Rosseto (2020), identificamos que existem muitos desafios a serem enfrentados pelos sujeitos do campo para a realização do curso, o que deixa visível a necessidade de concretização de políticas de formação para os indivíduos que vivem no e do campo.

Conforme os autores, os docentes encontraram dificuldades em trabalhar no regime de alternância⁹, em especial as visitas às comunidades, muitas vezes planejadas e não executadas pela falta de conhecimento e recursos da instituição de ensino, pois o curso na modalidade de alternância acaba sendo confundido com educação à distância (Anjos, 2020; Rosseto, 2020).

Segundo Anjos (2020), existe uma forte crítica sobre a influência da lógica neotecnicista na reformulação dos PPCs, nos quais os princípios que

a formação integral do estudante, mediante a sua interação com a realidade social, de forma a promover busca e troca de conhecimentos, tecnologias, culturas, englobando a vida, o trabalho e a escola (Brasil, 2020, p. 11).

⁹ Regime de alternância pressupõe que a formação é ministrada em contexto de sala de aula alternando com formação em contexto no trabalho ou na comunidade (Brasil, 2020, p. 14). Implica a articulação entre o espaço universitário e os comunitários, nos quais se realizam práticas educativas importantes na formação dos estudantes, além da inserção da universidade nas discussões e atividades culturais promovidas pelas comunidades (Brasil, 2020, p. 16).

foram estabelecidos inicialmente pelos movimentos sociais, que compreendem a sociedade a partir das relações de trabalho e da vida humana, são substituídos por políticas de avaliação externa, trabalho individualizado, desenvolvimento de competências e habilidades, que restringem a formação aos aspectos metodológicos da prática educativa, conforme as concepções hegemônicas.

Nesse sentido, defendemos uma concepção contra-hegemônica, na qual entendemos que competência não se reduz à mera capacidade técnica de execução de tarefas, mas envolve a articulação crítica de conhecimentos, habilidades e atitudes em contextos concretos, com base em uma postura ética e transformadora.

No eixo do “Projeto Político/Pedagógico” de Curso, identificamos como potencialidades em Farias (2018) a presença dos princípios do Movimento de Educação do Campo nos PPCs, que contribuem com os debates e avançam nas discussões sobre o tema.

No entanto, segundo o autor, a presença e a participação dos movimentos sociais, principalmente do MST, nas práticas educativas da formação de professores não são suficientes para a formação integral do sujeito voltado para a concepção crítica da sociedade. O que percebemos foi o distanciamento dos currículos das matrizes de origem nas quais eles foram criados.

Para Marliere (2018), a formulação e a reformulação dos PPCs da LEDOC estão fundamentadas nas políticas hegemônicas, que visam à homogeneização dos cursos e, conseqüentemente, descaracterizam as particularidades e especificidades da Educação do Campo.

Na maioria das pesquisas analisadas, permanece o posicionamento da forte influência dos conteúdos e princípios que dialogam e fortalecem a presença do capital em um cenário que deveria ser de luta e resistência da classe trabalhadora (Farias, 2018; Anhaia, 2018; Marliere, 2018). Além do esvaziamento do conhecimento científico, não é promovido o acesso à produção cultural acumulada historicamente, o que reforça a presença da lógica do capital na LEDOC desde o seu processo de institucionalização.

Farias (2018), Anhaia (2018), Marliere (2018) e Raposo (2021) identificaram problemáticas em suas análises dos PPCs que demonstram que existem documentos que são embasados na neutralidade ideológica, tendo

como base poucas discussões e debates políticos, econômicos e sociais que envolvam o âmbito do campo e da Educação do Campo no território brasileiro. Farias (2018) afirma que, por vezes, o PPC é colocado como a centralidade do processo de organização e direcionamento da licenciatura e acaba desconsiderando os demais fatores, que também influenciam e determinam os direcionamentos do curso e, com isso, limitam a compreensão da realidade como um todo.

E, por fim, no eixo da “Formação de professores”, destacamos que existem brechas e lacunas que não foram sanadas pelo conjunto dos docentes e discentes. Conforme Barboza (2020), eles não conseguiram absorver a proposta da formação de professores para a Educação do Campo, que vá além do currículo, do cotidiano da sala de aula e do foco nos componentes curriculares apresentados no PPC do curso.

De acordo com os estudos selecionados por Sales (2018), Barboza (2020), Brasil (2021) e Lopes (2022), a maioria dos docentes não tem referência sobre a organicidade dos cursos oriundos no bojo da Educação do Campo. Muitos docentes têm poucos conhecimentos e pouca experiência com a Pedagogia da Alternância e pouco ou nenhum contato com um curso cercado pelas proposituras dos movimentos sociais (Barboza, 2020; Lopes, 2022).

A partir das pesquisas de Brasil (2021), compreendemos que existe uma lacuna entre a prática docente em relação às atividades das disciplinas no TC – que são realizadas com aprofundamento da prática da alternância – com a prática realizada em sala de aula, nos projetos com as propostas do PPC do curso.

Seguindo com as análises de Brasil (2021), alguns docentes alegam que as práticas/metodologias da Pedagogia da Alternância devem ser realizadas na disciplina Pesquisa e Práticas pedagógicas, ou seja, somente nessa disciplina devem ser desenvolvidas atividades que envolvam a comunidade local. Entretanto, a metodologia da alternância requer uma articulação efetiva com os demais componentes curriculares, pois essa prática não deve ser isolada, isto é, ocorrer somente em certas atividades e/ou disciplinas.

Os trabalhos analisados por Sales (2018), Barboza (2020), Brasil (2021) e Lopes (2022) mostram como potencialidades que os cursos tentam cumprir a sua função social, que visa a uma formação que perpassa pela clareza

institucional individual e coletiva do corpo docente, levando em consideração a realidade e os interesses da comunidade em que o sujeito está inserido.

As políticas de institucionalização estão afastando os movimentos sociais da participação e da condução dos desdobramentos da educação. Segundo Lopes (2022, p. 159), “[...] observamos que, nos mecanismos de manutenção da ordem dominante presentes no Estado, o que impera são diversos impedimentos e desafios para que os movimentos sociais possam ter controle sobre essas políticas”.

Em síntese, essa investigação contribuiu para compreendermos que a LEDOC e a Educação do Campo são espaços de disputa política, econômica, social e não podemos deixar que os princípios capitalistas superem e apaguem todo o movimento de luta e resistência traçado pelos movimentos sociais juntamente com a população camponesa, ribeirinha e quilombola. Esse movimento de luta, conforme Sales (2018), deve ser constante e os movimentos da Educação do Campo não podem adormecer.

Diante do resultado do balanço realizado, a partir do referencial teórico estabelecido neste estudo, foi possível conhecer e compreender o objeto de pesquisa na realidade. Conforme Netto (2011, p. 12, grifo próprio), esse método corresponde a “[...] uma espécie de saber total, articulado sobre uma teoria geral do ser (*o materialismo dialético*) e sua especificação em face da sociedade (*o materialismo histórico*)”. A lógica dialética representa o movimento constante da realidade, pois tudo que existe está em movimento e constitui-se a partir de um contexto histórico e material.

Utilizamos como aporte teórico a THC, que nos ajuda a compreender o desenvolvimento do homem nas perspectivas histórica, social e psicológica. A partir de Vigotski (2000), afirmamos que o ser humano não nasce pronto, mas se humaniza diante das relações com outras pessoas nos contextos histórico, social e cultural. É nesse movimento de aprender a conviver em sociedade que o sujeito vai se transformando em indivíduo a partir das características socioculturais do lugar em que vive.

Diante de tais afirmativas, temos como objetivo geral analisar os princípios que norteiam a apropriação do conhecimento teórico-científico nos processos formativos da licenciatura em Educação do Campo da Universidade

Federal de Mato Grosso do Sul, a partir da análise do PPC, apresentando potencialidades e contradições nos debates sobre a formação inicial.

Os objetivos específicos consistem em: Articular o movimento da Educação do Campo no Brasil com os conflitos, debates e discussões presentes no contexto histórico da Educação Rural na transição para a Educação do Campo e suas especificidades; Compreender a inter-relação entre os princípios formativos da Educação do Campo com os conceitos fundamentais da formação sociocultural do homem; Investigar a implantação e a reestruturação do projeto pedagógico de curso da Leducampo mediante a incidência de políticas de governos e reforma do Estado; e Cotejar pontos, contrapontos e possibilidades instituídos no PPC do curso de licenciatura em Educação do Campo para a formação inicial de professores.

Partimos da tese que os princípios formativos da Leducampo estão se transformando, conforme a lógica do capital e diante das mudanças que ocorreram nos PPC de 2014-2018 e 2018-2022. Temos como problemática: Quais são os impactos (possibilidades e contradições) nos processos formativos da referida licenciatura, pensados e apresentados no PPC diante de sua origem e reestruturação?

A fim de respondermos a problemática, a pesquisa segue organizada da seguinte maneira: na seção 1, sistematizamos o movimento da Educação do Campo no Brasil, destacando os conflitos, debates e discussões presentes no contexto histórico da Educação Rural na transição para a Educação do Campo e suas especificidades. Abstraímos das políticas de governo os conceitos de Políticas públicas, Educação e Campo, que são fundamentais na tríade da Educação do Campo. Além disso, verificamos as incidências dos conflitos políticos, econômicos e sociais no processo de implantação das políticas públicas para a Educação do Campo e, por fim, abordamos o movimento de implantação das políticas públicas da Licenciatura em Educação do Campo e suas implicações para a formação de professores.

Na seção 2, investigamos os princípios formativos e os conceitos fundamentais da formação sociocultural e desenvolvimento do homem, abstraímos as concepções teóricas dos princípios formativos e conceitos fundamentais da Leducampo, no contexto da formação sociocultural e desenvolvimento integral do homem na formação inicial de professores, e

verificamos a inter-relação entre os conceitos fundamentais do desenvolvimento humano com a formação dos conceitos teóricos-científicos na perspectiva dos princípios da Educação¹⁰ do Campo.

Na seção 3, sintetizamos o processo de implantação e elaboração do PPC da Leducampo, articulamos a incidência das políticas públicas de governo, com as transformações que ocorreram no período de 2013 – 2018/2022 e demonstramos quais foram as consequências e influências das políticas e da reforma do Estado para a reestruturação do PPC da Leducampo em 2018 e 2020.

Na seção 4, listamos os pontos e contrapontos dos princípios formativos para a formação de professores, a partir dos princípios estabelecidos no PPC da Leducampo e como eles se articulam com os processos de desenvolvimento dos conhecimentos teóricos-científicos, bem como analisamos como as especificidades da Leducampo influenciam ou direcionam o desenvolvimento pessoal e profissional.

E, por fim, nas considerações finais, cotejamos os pontos, contrapontos e possibilidades instituídos no PPC (2014-2018 e 2018-2022) do curso de licenciatura em Educação do Campo para a formação inicial.

¹⁰ Vínculo da vida e o trabalho no campo; contexto de território, diversidade e identidade camponesa; formação dos sujeitos; saberes populares.

1 O MOVIMENTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL

1.1 Conflitos, debates e discussões presentes no contexto histórico da Educação Rural na transição para a Educação do Campo e suas especificidades

Ao contextualizarmos a trajetória da Educação do Campo, não podemos deixar de mencionar os conflitos e os debates que foram instituídos no cenário da Educação Rural. Destacamos também os fatos históricos que foram determinantes para o reconhecimento da Educação Rural, a qual foi constituída a partir dos paradigmas do capitalismo agrário, em que os camponeses eram subalternos aos interesses do capital. Nesse sentido, a Educação do Campo, fundada a partir dos princípios da questão agrária, colocou os trabalhadores como protagonistas do processo.

Tudo isso aconteceu sob a perspectiva de lutas, conquistas, reivindicações e desafios dos povos camponeses em busca de uma educação que fosse construída com base em seus ideários, na sua cultura e na sua história. Assim, visamos compreender como ocorreu o processo de desenvolvimento da Educação do Campo no Brasil, como também de que forma se manifestavam os interesses do capital, as estruturas políticas, econômicas, sociais e culturais do país, ressaltando a importância dos movimentos sociais e as especificidades dos sujeitos do campo.

A educação não pode ser analisada de modo isolado, pois ela está atrelada aos interesses políticos, econômicos e financeiros nas diferentes formas de governos. Vale ressaltar que, inicialmente, a educação e o ensino mais complexo e elaborado foram pensados para a elite¹¹, ofertando a eles o acesso a novos conhecimentos, tais como artísticos, filosóficos, políticos, culturais, dentre outros.

Em contrapartida, no que diz respeito aos trabalhadores, a Educação e o ensino foram considerados para otimizar a produção, gerando mais lucro aos latifundiários e fornecendo-lhes o mínimo necessário para a sua sobrevivência.

¹¹ A elite é representada por um grupo pequeno de pessoas, mas possui grande relevância, uma vez que exerce domínio ou influência sobre as principais decisões e direcionamentos da sociedade.

Na década de 1930, houve o período de transição de um sistema econômico de produção agrícola, destinado à exportação, para um modelo em processo de desenvolvimento urbano-industrial. Conforme Viero e Medeiros (2018, p. 19), “O desenvolvimento do setor de transportes, a instalação das primeiras fábricas e o crescimento do setor comercial transferiram para os centros urbanos os conflitos sociais, que até então se concentravam no campo”, pois era lá que se concentrava o maior número de pessoas em decorrência das grandes plantações de café.

A economia decorria de todo esse processo agrícola, ou seja, os fazendeiros necessitavam da força de trabalho dos trabalhadores para realizarem as colheitas e gerarem altos lucros para eles. No entanto, quando surgiu a possibilidade de “melhorar de vida”, isto é, sair do campo para trabalhar na cidade, muitos camponeses resolveram explorar essa oportunidade, mesmo cheia de incertezas (Viero; Medeiros, 2018).

Dessa forma, o interesse pela educação dos sujeitos do campo surgiu em decorrência da necessidade de os fazendeiros manterem seus trabalhadores nas fazendas, ou seja, eles dependiam das famílias para realizarem o trabalho de mão de obra e, para que elas não migrassem para a cidade em busca de melhores condições de vida e de trabalho, foram disponibilizados espaços para que seus filhos pudessem estudar.

O ensino que era oferecido às famílias rurais estava fundamentado nas atividades que eram realizadas no campo e, além disso, elas tomavam conhecimento dos cuidados com a higiene e técnicas agrícolas, de modo que os estudantes pudessem contribuir com os trabalhadores em suas tarefas diárias. Conforme Barreiro (2010, p. 28), “A Educação Rural baseou-se nos pressupostos do *ruralismo pedagógico*¹², tendência tradicional que credita à ampliação dos conhecimentos do homem do campo o aumento das possibilidades de fixá-lo à terra”.

Nesse contexto, as escolas rurais não consideravam as experiências dos sujeitos e sua história de vida, nem ofertavam aos estudantes a oportunidade para que eles pudessem avançar nas formas de conhecimentos. Na verdade,

¹² Nesse pressuposto, defendia-se a existência de uma escola que preparasse os filhos dos agricultores para se manterem na terra e que, por isso mesmo, estivesse associada ao trabalho agrícola e adaptada às demandas das populações rurais (Ribeiro, 2012, p. 298).

elas reforçavam cada vez mais a desigualdade social e descaracterizavam a identidade do trabalhador rural (Silva; Moraes; Bof, 2006).

Em contrapartida, os filhos dos fazendeiros estudavam em escolas de alto padrão de qualidade nas cidades, visando ao desenvolvimento intelectual, artístico e político por meio do acesso aos melhores acervos literários. Para os que permaneciam no campo, não havia motivação para os estudos, pois a eles eram ofertados o básico e necessário para a sua subsistência. Sua tarefa diária era o trabalho braçal, por meio do qual eles retiravam o sustento e, para esse tipo de trabalho, considerava-se que o conhecimento adquirido na escola não tinha nenhuma influência (Vendramini, 2009; Rocha, Passos, Carvalho, 2004).

Os trabalhadores do campo eram compreendidos como força de trabalho, pois a sua atividade produtiva estava direcionada aos interesses financeiros dos proprietários de terras (detentores do capital). Dessa forma, a produção do homem passou a ser algo totalmente impessoal, ou seja, o produto do seu trabalho era alheio às suas necessidades e se constituía como mercadoria. Oliveira (2021, p. 35) ressalta que:

Na sociedade organizada sob o modo de produção capitalista, o homem não é aquele ser histórico que se humaniza nas relações que estabelecem com outros homens, mas resume-se ao indivíduo que vende a sua força de trabalho e, ao vendê-la, transforma-se em fator de produção.

O homem como fator de produção, isto é, aquele que vende a sua força de trabalho, diferencia-se da constituição de homem defendida pelos estudiosos da THC, que compreende o homem como um ser “[...] de natureza social, que tudo o que tem de humano nele provém da sua vida em sociedade, no seio da cultura criada pela humanidade” (Leontiev, 2004, p. 279).

Com a evolução sociocultural do homem¹³ e nas suas relações com outros homens, ele transforma a natureza, de acordo com as suas necessidades e, assim, também transforma a si mesmo no processo social do trabalho. Dessa forma, o homem consegue perceber-se no resultado final da sua atividade

¹³ O termo "homem" é utilizado ao longo desta tese no sentido marxiano, como uma convenção linguística para se referir à espécie humana em sua totalidade, bem como para respeitar e confirmar a tradição acadêmica e literária que historicamente empregou essa terminologia. Essa escolha de linguagem não tem a intenção de excluir ou marginalizar qualquer gênero, mas sim de manter a coesão textual e respeitar as obras lidas que também empregaram esse uso.

criadora e produtiva. Para as concepções do materialismo histórico-dialético, inferimos, baseados em Marx (1985, p. 149), que o conceito de trabalho

[...] deve ser pensando como a atividade exercida exclusivamente por homens, membros de uma sociedade, atividade através da qual – transformando formas naturais em produtos que satisfazem necessidade – se cria a riqueza social; estamos afirmando mais: que o trabalho não é apenas uma atividade específica de homens em sociedade, mas é, também e ainda, o processo histórico pelo qual surgiu o ser desses homens, o ser social. Em poucas palavras, estamos afirmando que foi através do trabalho que a humanidade se constitui como tal. É preciso que nos detenhamos, mesmo que brevemente, nessa questão essencial.

Sob esse entendimento, afirmamos que as relações do homem com a natureza garantem a sua transformação social e os sujeitos operam em seu benefício ou do próximo. Em contrapartida, na sociedade que gira em torno do capital, os bens de produção são revertidos em propriedades burguesas, em que a camada operária ou proletária oferece o lucro por meio da produtividade e força de trabalho, gerando-se, assim, a exploração do homem pelo próprio homem.

Os conceitos abordados por Marx (1985) e Leontiev (2004) divergem das condições de vida que são aplicadas aos trabalhadores na sociedade capitalista¹⁴, já que eles gastam toda a sua força de trabalho para produzir e realizar operações que são alheias à sua necessidade.

Nesse sentido, a atividade do homem passa a enriquecer os detentores das propriedades privadas e dos meios de produção, aumentando cada vez mais as desigualdades sociais. Aos trabalhadores são oferecidos somente o mínimo do desenvolvimento cultural e das condições de vida, privando-os do desenvolvimento de novas aptidões e neoformações que são desenvolvidas e transformadas nas relações entre os homens e os fenômenos do mundo (Leontiev, 2004).

Isto ocorre em decorrência da divisão social do trabalho, pois os grupos dos proprietários de terras (detentores do capital) exploram a força de trabalho daqueles que para eles só servem para produzir o seu lucro. Aos trabalhadores,

¹⁴ “[...] o capitalismo é uma forma específica de relação social, na qual a grande maioria da população é desprovida de meios de assegurar a própria existência (desprovida de meios de produção)” (Fontes, 2012, p. 195-196).

fica evidente a exploração, o acesso limitado aos saberes, o empobrecimento e o domínio sob os interesses da classe dominante.

Na Constituição Federal de 1934, a Educação Rural foi mencionada e reconhecida legalmente com o intuito de “[...] fixar o homem no campo, cuidar da sua Educação Rural, e assegurar ao trabalhador nacional a preferência na colonização e aproveitamento das terras públicas” (Brasil, 1934, s/n). Além disso, foram destinados recursos financeiros, por parte da União para investimentos no ensino da Educação Rural¹⁵, no entanto as práticas das escolas rurais foram direcionadas à formação para o trabalho, em razão da manutenção da divisão econômica-social e de classes.

Já em meados dos anos 1950, havia discursos sobre a fusão do campo com a cidade, em decorrência do processo de desenvolvimento industrial que estava em curso no país e, assim, acreditava-se que a sociedade rural seria extinta, em vista do “[...] movimento do capital de desestruturação da produção camponesa, tanto para a formação de um mercado de força de trabalho quanto para a constituição de condições para a modernização da produção agrícola” (Rocha; Passos; Carvalho, 2004, p. 2). Com isso, a população do campo foi se aglomerando cada vez mais nas cidades e vivendo em condições precárias, pois não conseguiam arrumar emprego.

Nas décadas de 1950 e 1960, foi possível observar um cenário em que diversos trabalhadores que migraram para as cidades não tiveram êxito em conseguir um trabalho, portanto esses indivíduos se viram obrigados a voltar como trabalhadores temporários (boias-frias) para as lavouras de cana-de-açúcar e café, por exemplo.

Como consequência desses fatos, os trabalhadores que foram expropriados e obrigados a migrarem para as cidades e que estavam vivendo em condições degradantes, organizaram-se em grupos coletivos em busca dos seus direitos, constituindo-se assim os movimentos sociais da terra. As condições nas quais estavam vivendo eram desumanas, visto que era necessário migrar de uma região para outra em busca de trabalhos temporários

¹⁵ Sobre os recursos destinados à educação no campo, o Art. 156 da Constituição de 1934, parágrafo único, preconizava que, para a realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará, no mínimo, 20% (vinte) por cento das cotas destinados à educação no orçamento anual (Brasil, 1934).

acompanhando os ciclos de produção das diferentes culturas (Viero; Medeiros, 2018).

Somente na década de 1960, foram instituídas políticas de Estado¹⁶, que se aplicavam de forma compensatória à população do meio rural, a fim de diminuir o fluxo de migrações do campo para a cidade. Essa medida foi tomada com o intuito de atender às novas necessidades e demandas da economia. De acordo com Rocha, Passos e Carvalho (2004, p. 2), foi no período do regime militar (1964 – 1985) que os

Educadores(as) comprometidos(as) e lideranças são perseguidas e exiladas, as universidades sofrem intervenções e os movimentos populares e sindicais são desarticulados, contudo o analfabetismo continuava a desafiar as elites dominantes que achavam que o Brasil tinha que se tornar uma potência no cenário internacional, para tanto organizaram durante esse período várias campanhas de alfabetização com o intuito de colocar o País no rumo do "desenvolvimento".

Com o processo de desenvolvimento promovido pela industrialização, houve novas demandas para as escolas, visto que os trabalhadores não tinham habilidades e conhecimentos necessários para lidarem com a “tecnologia”, assim as escolas passaram a ter uma nova função: a de formar técnicos para manusearem as máquinas agrícolas que estavam sendo implantadas no campo (Vendramini, 2009).

O meio rural era considerado por muitos como um espaço de “atrasos”, que só seriam sanados se os trabalhadores tivessem acesso aos conhecimentos produzidos nas cidades. Com isso, as ações educativas das cidades, fundamentadas nos princípios formativos da sociedade de produção capitalista, tais como o acúmulo de riquezas, os interesses e as aspirações pelo capital foram aplicadas nas escolas rurais, objetivando “[...] perpetuar a ordem social existente, em desviar as massas da sua luta por justiça, igualdade e liberdade, anestesiando e paralisando a sua vontade. O choque dessas duas tendências provocou aquilo a que se chama de *luta ideológica*” (Leontiev, 2004, p. 294-295).

¹⁶ Plano Nacional de Educação Rural (PNER) – 1960; Criação do Estatuto do Trabalhador Rural (ETR) – 1963; Sistema FUNRURAL (Fundo de Assistência ao Trabalhador Rural) – 1963; Reforma Agrária e Estatuto da Terra – 1964; Criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) - 1967

Nesse sentido, foi necessário desmistificar e quebrar esses paradigmas de que o campo é local de atraso e, para isso, formaram-se grupos sociais que visavam debater sobre os problemas socioeconômicos e políticos que envolviam a sua comunidade. Tais grupos sociais uniram forças por intermédio das “[...] ações sociais coletivas de caráter sociopolítico e cultural que viabilizam formas distintas de a população se organizar e expressar suas demandas” (Gohn, 2011, p. 335).

A relação dos movimentos sociais com a educação surgiu em decorrência das ações práticas que foram realizadas pelas comunidades e pelos grupos sociais coletivamente. A integração dos movimentos sociais com os espaços educativos, juntamente com a participação dos indivíduos nesses grupos e ações coletivas, contribuiu para que os conhecimentos e saberes empíricos¹⁷, fossem transformados. Conforme Gohn (2011, p. 333), “Uma das premissas básicas a respeito dos movimentos sociais é: são fontes de inovação e matrizes geradoras de saberes. Entretanto, não se trata de um processo isolado, mas de caráter político-social”.

As ações dos movimentos sociais estão articuladas com as práticas do cotidiano e não aparecem desvinculadas das questões políticas, econômicas e sociais do país. Essas articulações são essenciais para compreendermos os elementos que promovem a aprendizagem e os valores da cultura política que se desenvolvem ao longo do processo de interação (Gohn, 2011).

Esses grupos surgiram em oposição ao regime militar por meio das mobilizações dos trabalhadores rurais nos movimentos sociais de luta e pela terra, objetivando a conquista de melhores condições de subsistência para a população do campo, visando principalmente uma educação de qualidade (Arroyo; Fernandes, 1999). Essa qualidade divergia da compreensão de “[...] muitos políticos e administradores, [pois para eles] educação de qualidade significa formação de mão de obra para o perfil da maioria dos empregos existentes – precários e mal remunerados”, segundo a crítica de Gohn (2011, p. 349).

¹⁷ O conhecimento empírico é absolutamente racional, revelando aspectos do objeto que se expressam pela categoria da existência presente, a exemplo de quantidade, qualidade, propriedade, medida, classe etc (Abrantes; Marins, 2007, p. 316).

Uma educação de qualidade, conforme apontada por Arroyo e Fernandes (1999), envolve uma formação humana integral do indivíduo, de modo que ele tenha condições para desenvolver-se de modo crítico, autônomo, participando ativamente da sociedade e sendo capaz de compreender e debater as contradições presentes na sociedade capitalista.

Contudo, vale destacar que os propósitos e as atitudes dos movimentos sociais são diagnosticados e organizados por intermédio da realidade social, pois assim se desenvolvem as ações coletivas que agem como resistência à exclusão e lutam pela inclusão social. Dessa forma, compreendemos que:

Estamos longe de um cenário em que a educação seja vista como formação integral, que incluiu [sic] o pensamento crítico, a capacidade de ler o mundo, de indignar-se com as injustiças, reconhecer e se alegrar com as manifestações de inovação e criatividade dos seres humanos, ou seja, de refletir de maneira autônoma (Gohn, 2011, p. 347).

Destacamos que, nesse período, não havia interesse por parte dos governantes para políticas públicas direcionadas à Educação do Campo, pois “Elas são resultadas de muitas lutas, até mesmo no sentido literal, dos movimentos sociais do campo, de um coletivo que se tornou movimento e que, organizadamente, pautou e reivindicou respeito, valorização e reconhecimento, ainda que eles não expressem em sua totalidade as reivindicações” (Martins, 2020, p 45).

Conforme Rocha, Passos e Carvalho (2004, p. 2), no fim dos anos 80 e início dos anos 1990

[...] esse quadro educacional começa a dar sinais de mudança, pois os movimentos socais [sic] e sindicais, começam a pressionar de forma mais articulada pela construção de políticas públicas para a população do campo, de sorte a garantir a universalização do ensino, bem como a construção de propostas pedagógicas que respeitassem a realidade, as formas de produzir, de lidar com a terra, de viver e conviver dos povos do campo.

Os movimentos sociais persistiram em discussões, debates e reivindicações para dar maior visibilidade a uma educação que estivesse fundamentada nas ações coletivas, nas atividades criativas, nos princípios das

lutas e nos costumes daqueles que habitavam o campo, pois eles acreditavam que os camponeses, ribeirinhos e quilombolas haviam construído sua história e sua cultura no campo.

Sendo assim, a educação/escola poderia promover uma formação para os que ali residiam, com base nos princípios e costumes constituídos por eles, e para que pudessem transformar os conhecimentos cotidianos em conhecimentos mais elaborados, de modo que eles compreendessem o processo de luta e de resistência dos trabalhadores rurais. Com Arroyo e Fernandes (1999, p 16-17), compreendemos que a intencionalidade dos movimentos sociais é de desconstruir a concepção de

[...] que para a escolinha rural qualquer coisa serve. Para mexer com a enxada não precisa de muitas letras. Para sobreviver com uns trocados, para não levar manta na feira, não precisa de muitas letras. Em nossa história domina a imagem de que a escola no campo, tem que ser apenas a escolinha rural das primeiras letras. A escolinha cai não cai, onde uma professora que quase não sabe ler, ensina alguém a não saber quase ler.

É necessária a transformação além dos espaços físicos e de qualificação docente, porém essa mudança implica a implantação de um currículo que esteja alinhado com as especificidades do campo, visando ao desenvolvimento sociocultural e econômico dos camponeses.

A Educação do Campo deve ser concebida como um direito de todos, dentro da especificidade de cada um, oportunizando o direito ao conhecimento, ao saber, à cultura para que a concepção negativa das escolas do campo desapareça e elas sejam verdadeiramente reconhecidas como um espaço de transformação dos conhecimentos e formação dos seres humanos para a vida em sociedade. Segundo Molina e Sá (2012, p. 326), “A concepção de escola do campo nasce e se desenvolve no bojo do movimento da Educação do Campo, a partir das experiências de formação humana desenvolvidas no contexto de luta dos movimentos sociais camponeses por terra e educação” (Molina; Sá, 2012, p. 326).

Essa concepção de Molina e Sá (2012) sobre a escola do campo deve ser amplamente difundida e efetivada pelos governantes, pois essa luta não deve ser apenas dos trabalhadores, por intermédio dos movimentos sociais; as

políticas públicas devem ser implementadas pelos gestores públicos e não negligenciadas.

De acordo com Arroyo e Fernandes (1999, p. 18), “O movimento social é mais exigente. Porque nos situa no terreno dos direitos, nos leva a vincular educação com saúde, cooperação, justiça, cidadania. O direito coloca a educação no terreno dos grandes valores da vida e da formação humana”.

Com os movimentos sociais, foram se constituindo pelo Brasil manifestações da classe trabalhadora em defesa da Educação do Campo em escolas do campo para os camponeses, de maneira que eles pudessem produzir, construir e transformar os conhecimentos empíricos em conhecimentos com embasamento teórico-científico, sem perder o sentimento de pertencimento aos locais onde vivem.

Os movimentos sociais superam a ideia de agrupamento de indivíduos por uma mesma necessidade. Conforme Gohn (2011, p. 336), eles se caracterizam porque

[...] possuem identidade, têm opositor e articulam ou fundamentam-se em um projeto de vida e de sociedade. Historicamente, observa-se que têm contribuído para organizar e conscientizar a sociedade; apresentam conjuntos de demandas via práticas de pressão/mobilização; têm certa continuidade e permanência.

Para essa autora, as mudanças no cenário da Educação do Campo se concretizaram em virtude das manifestações e reivindicações dos movimentos sociais que “Lutam contra a exclusão, por novas culturas políticas de inclusão. Lutam pelo reconhecimento da diversidade cultural” (Gohn, 2011, p. 336).

Reiteramos que todos esses debates e discussões que cercam as transformações no cenário da Educação do Campo envolvem todo um contexto histórico de lutas e superações, que dizem respeito aos direitos e à construção da cidadania dentro e fora das escolas. Corroboramos com Gohn (2011, p. 346-347) que:

É a partir dos direitos que fazemos o resgate da cultura de um povo e de uma nação, especialmente em tempos neoliberais que destroem ou massificam as culturas locais, regionais ou nacionais. Partir da óptica dos direitos de um povo ou agrupamento social é adotar um princípio ético, moral, baseado

nas necessidades e experiência acumuladas historicamente dos seres humanos, e não nas necessidades do mercado. A óptica dos direitos possibilita-nos a construção de uma agenda de investigação que gera sinergia, não compaixão, que resulta em políticas emancipadoras, não compensatórias.

Em suma, discorreremos neste tópico sobre os conflitos e desafios que os trabalhadores do campo sofreram no decorrer dos anos mediante as transições econômicas entre a produção agrícola e a chegada da industrialização no Brasil, as quais fizeram com que muitos trabalhadores rurais deixassem suas propriedades e mudassem para as cidades em busca de melhores condições de vida, salários e condições sociais. No entanto, não foi isso que aconteceu, já que, com essas mudanças na economia, muitas famílias foram para as cidades, fato que acabou causando grande desigualdade social, precarização das condições de saúde, moradia, transporte e também conflitos culturais.

Compreendemos o contexto histórico da Educação Rural, fundada a partir dos interesses dos fazendeiros em manter sua força de trabalho (os camponeses) no campo, a transição para a Educação do Campo, surgida a partir dos princípios agrários, em que os trabalhadores são os protagonistas e também a influência dos movimentos sociais nesse processo.

Tanto a Educação Rural quanto a Educação do Campo apresentam vertentes diversas enquanto prática social e construção histórica, com características que merecem destaque, pois elas permitem identificar, em linhas gerais, sua originalidade ou a "consciência de transformação" implícita em sua denominação. Elaboramos o quadro 2 com as incidências e diferenciações entre a Educação Rural e a Educação do Campo.

Quadro 2 – Diferenciação de Educação Rural e Educação do Campo

Componentes	Educação Rural	Educação do Campo
DEFINIÇÃO	No Brasil, a Educação Rural relacionava-se a uma concepção preconceituosa a respeito do camponês, porque não considerava os saberes decorrentes do trabalho dos agricultores. Ensinar o manejo de instrumentos, técnicas e insumos agrícolas era o	Suas práticas reconhecem e buscam trabalhar com a riqueza social e humana da diversidade de seus sujeitos: formas de trabalho, raízes e produções culturais, formas de luta, de resistência, de organização, de

	objetivo das escolas rurais de nível técnico, além do relacionamento com o mercado no qual o camponês teria de vender a sua produção para adquirir os “novos” produtos destinados a dinamizá-la, conforme registra a história da Educação Rural (Ribeiro, 2012).	compreensão política, de modo de vida. Mas seu percurso assume a tensão de reafirmar, no diverso, que é patrimônio da humanidade, que se almeja a unidade no confronto principal e na identidade de classe que objetiva superar, no campo e na cidade, as relações sociais capitalistas.
CONSTITUIÇÃO	Historicamente, o termo “Educação Rural” foi associado à precariedade, à falta de conhecimento da cultura e das coisas do campo, à ausência de prédios, materiais didáticos, transporte. Eram (e ainda o são, haja vista o número significativo dessas escolas, principalmente nas regiões Norte e Nordeste) escolas caracterizadas pela prevalência das classes multisseriadas, que reúnem, num mesmo espaço, dois, três, quatro ou mais anos de escolaridade, ficando estas sob a responsabilidade de um único professor. Destacam-se, também, a ausência de formação adequada para docência no campo e a total desvinculação aos anseios dos sujeitos e povos do campo (Sales; Pimenta, 2018, p. 79).	Constitui-se como luta social pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação (e não a qualquer educação) feita por eles mesmos e não apenas em seu nome. A Educação do Campo não é para nem apenas com, mas sim, dos camponeses. 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.
SUJEITOS	Trata-se dos camponeses, ou seja, daqueles que residem e trabalham nas zonas rurais e recebem os menores rendimentos por seu trabalho.	Seus sujeitos têm exercitado o direito de pensar a pedagogia desde a sua realidade específica, mas não visando somente a si mesmos: a totalidade lhes importa, e é mais ampla do que a pedagogia.
ESCOLA	Para os sujeitos da área rural, quando existe uma escola na área onde vivem, é oferecida	A escola tem sido objeto central das lutas e reflexões pedagógicas da

	uma educação na mesma modalidade da que é oferecida às populações que residem e trabalham nas áreas urbanas, não havendo, de acordo com os autores, nenhuma tentativa de adequar a escola rural às características dos camponeses ou dos seus filhos quando estes a frequentam.	Educação do Campo pelo que representa no desafio de formação dos trabalhadores, como mediação fundamental, hoje, na apropriação e produção do conhecimento que lhes é necessário, mas também pelas relações sociais perversas que sua ausência no campo reflete e sua conquista confronta.
EDUCADORES	Um dos maiores problemas da modalidade de formação que relaciona o estudo, feito na escola, ao trabalho produtivo, feito na terra, identifica a capacitação dos docentes para que eles possam corresponder às necessidades da educação no meio rural, em particular a que relaciona trabalho e escola. Entre as alternativas para a formação de professores encontradas na época em que esses autores escreveram seu artigo, estavam as escolas normais rurais.	Os educadores são considerados sujeitos fundamentais da formulação pedagógica e das transformações da escola. Lutas e práticas da Educação do Campo têm defendido a valorização do seu trabalho e uma formação específica nessa perspectiva (Kolling; Nery; Molina, 1999, p. 260-264).

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Ao viabilizarmos a produção de cultura pelos povos, estamos possibilitando a expansão de vivências e experiências que foram construídas historicamente. Com Rocha, Passos e Carvalho (2004, p. 4), retomamos a concepção de Educação do Campo, como sendo

[...] toda ação educativa que incorpora espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher a si os espaços pesqueiros, caixas, ribeirinhos, pantaneiros e extrativistas e fundamenta-se nas práticas sociais constitutivas dessas populações e seus conhecimentos, habilidades, sentimentos, valores, modo de ser e produzir, de se relacionar com a terra e formas de compartilhar a vida.

Como forma de enfrentar toda essa desigualdade econômica, a luta dos movimentos sociais consiste em proporcionar condições para que tenhamos uma educação que esteja fundamentada em referenciais teóricos, políticos, culturais, artísticos e filosóficos que visem à integração e à participação dos sujeitos do campo nas dimensões políticas, econômicas, financeiras, culturais e sociais da realidade, sem que eles precisem se desvincular de suas ideologias, seus princípios e saberes, os quais permeiam o território em que estão inseridos.

Os sujeitos centrais desse processo foram os trabalhadores rurais, que lutaram por suas diferenças culturais e sua identidade, como também pela possibilidade de terem acesso a novos conhecimentos educacionais e desenvolvê-los, favorecendo um posicionamento crítico, autônomo e protagonista de suas próprias lutas.

E, por fim, convém ressaltar que o surgimento dos movimentos sociais, em decorrência da grande desigualdade social, demonstrou força e união para os trabalhadores. Além disso, vale salientar que os movimentos sociais estavam fortemente ligados aos interesses educacionais, isto é, havia o interesse por meio dos grupos sociais que todos tivessem acesso às práticas e às ações educacionais para que contribuíssem com a transformação dos conhecimentos a partir do espaço territorial ao qual eles pertencem, seguindo seus valores, princípios e cultura.

1.2 Políticas de governo sob a tríade da Educação do Campo – Campo, Políticas Públicas e Educação

A Educação do Campo não pode ser considerada de modo isolado dos demais aspectos da sociedade e deve ser compreendida em sua totalidade, pois é no seu movimento real que se constituem as relações sociais, políticas, econômicas e culturais. Há, nesse contexto, contradições que devem ser enfrentadas e abordadas de modo que a Educação do Campo seja vista dentro de suas especificidades.

Nosso desafio está em articular as disputas e debates sobre a Educação do Campo com conceitos fundamentais que fazem parte dessa relação, sendo eles os conceitos de Campo, Políticas Públicas e Educação. Essa tríade nos faz refletir sobre o movimento dialético da Educação do Campo, abrangendo os

diferentes eixos que se relacionam, isto é, “A compreensão do movimento interno aos eixos e entre eles nos ajuda a responder, afinal, qual é o problema ou a questão específica da Educação do Campo” (Caldart *et al.*, 2012, p. 14).

Ao abstrairmos o conceito de campo, identificamos dois sentidos: um está direcionado para o território no âmbito setorial, como uma delimitação física (espacial) determinada pela governança, ou seja, “[...] que entende o campo simplesmente como espaço de produção de mercadorias” (Fernandes, 2006, p. 28).

No entanto, nessa discussão, cabe a compreensão de campo no sentido de território como um espaço em que são construídas as relações sociais, os processos de trabalho; um espaço de pertencimento, um espaço de vida, das lutas sociais dos camponeses. De acordo com Fernandes (2006, p. 28-29):

Pensar o campo como território significa compreendê-lo como espaço de vida, ou como um tipo de espaço geográfico onde se realizam todas as dimensões da existência humana. O conceito de campo como espaço de vida é multidimensional e nos possibilita leituras e políticas mais amplas do que o conceito de campo ou de rural somente como espaço de produção de mercadorias.

É neste espaço (campo) em que são construídas as relações sociais, onde os sujeitos do campo alicerçam e desenvolvem os seus projetos de vida. Para Fernandes (2012, p. 746), o território camponês

É o lugar ou os lugares onde uma enorme diversidade de culturas camponesas constrói sua existência. O território camponês é uma unidade de produção familiar e local de residência da família, que muitas vezes pode ser constituída de mais de uma família.

Para as famílias, comunidades e trabalhadores, esse é o local em que são produzidos o seu sustento e de muitas outras famílias; é a razão de sua existência, pois são construídas relações sociais, vínculos associativos, comunitários e cooperativos, que garantem e promovem a reprodução dessas relações sociais (Fernandes, 2012).

Contudo, quando o território é tomado para os interesses do Estado, toda essa perspectiva é desconsiderada e os interesses voltam-se para as relações capitalistas, de alta produtividade, de forma que o território seja visto pelo

agronegócio¹⁸ como um lugar destinado apenas para a produção de mercadorias, ou seja, do negócio (Fernandes, 2012).

Existe um confronto entre o agronegócio e a agricultura camponesa, que se expressa na contradição entre o capital e o trabalho. Para Carvalho e Costa (2012, p. 28) a “Agricultura camponesa é o modo de fazer agricultura e de viver das famílias que, tendo acesso à terra e aos recursos naturais que ela suporta, resolvem seus problemas reprodutivos por meio da produção rural”.

Nesse modo de produção, compreendemos que a centralidade do trabalho está na reprodução social, isto é, são os membros das famílias que trabalham na terra e estabelecem vínculos com o processo produtivo, de modo que existe uma “[...] relação ao modo de produzir e à vida comunitária, seja na forma de convivência com a natureza” (Carvalho; Costa, 2012, p. 28).

Em oposição ao modo de reprodução capitalista, definido pelo agronegócio, que visa aos altos lucros, produção em larga escala, uso intensivo de agrotóxicos e insumos químicos, mecanização e diversas formas de exploração do trabalho, a agricultura camponesa “[...] se apresenta na formação social brasileira com uma especificidade, uma lógica que lhe é própria na maneira de produzir e de viver, uma lógica distinta e contrária à dominante” (Carvalho; Costa, 2012, p. 31).

Contudo, em uma sociedade capitalista que visa aos altos lucros, aos resultados e à exploração do trabalho, a agricultura camponesa não terá vistas, como afirmam Caldart *et al.* (2012, p. 15): “[...] o projeto de uma agricultura de base camponesa certamente terá de ir bem mais longe do que certas posições assumidas hoje, que a colocam como retorno ao passado, especialmente do ponto de vista tecnológico, ou no particularismo e isolamento de experiências de grupos locais”.

Além disso, a educação como política pública não é interessante ao agronegócio, tendo em vista que os grandes empresários não têm interesse no desenvolvimento do território¹⁹ em que estão inseridos. O vínculo do

¹⁸ O termo agronegócio caracteriza-se pela grande propriedade territorial, com produção de monocultura em larga escala, com finalidade de exportação, pois existe uma grande concentração de terras sob o controle de empresas internacionais, que visam à geração de altos lucros (Leite; Medeiros, 2012).

¹⁹ Pensando no território como um território dos povos das águas, da terra e das florestas.

agronegócio com a educação é estabelecido para que as pesquisas possibilitem, segundo Fernandes (2006, p. 30),

[...] a criação de tecnologias voltadas para o aprimoramento dos diversos produtos de sua intrincada cadeia de processamento de mercadorias. As grandes empresas do agronegócio possuem articulações com as principais universidades públicas, institutos de pesquisas públicos, onde parte de seus profissionais e pesquisadores é formada. Ainda mantêm seus próprios institutos de pesquisa o que lhes garante importante autonomia na produção de tecnologias.

A educação, de acordo com Caldart *et al* (2012), segue a universalidade histórica construída socialmente, a partir de questões fundamentais, tais como, os objetivos formativos, a concepção de indivíduos, a escola e a matriz formativa. Assim sendo, com Caldart *et al* (2012, p. 14), compreendemos a Educação de forma articulada com

[...] a materialidade da vida dos sujeitos e as contradições da realidade como base da construção de um projeto educativo, visando a uma formação que nelas incida. A realidade do campo constitui-se, pois, na particularidade dada pela vida real dos sujeitos, ponto de partida e de chegada dos processos educativos.

A construção de projetos educativos que visam pensar e fazer na Educação do Campo são considerados embates aos projetos pedagógicos da sociedade capitalista, um outro confronto que necessita ser analisado. Nesse contexto, é a forma pedagógica/educativa que será utilizada para que sejam fortalecidas as lutas e a construção de novas relações sociais, a partir do processo de humanização. Diante dessas preocupações, cabe a discussão, de acordo com Caldart *et al*. (2012, p. 16), de qual é a

[...] concepção de conhecimento, da necessária apropriação pelos trabalhadores dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, mas também sua tomada de poder sobre as decisões acerca de quais conhecimentos continuarão a ser produzidos, e o modo de produção do conhecimento, e sobre qual *forma escolar* pode dar conta de participar de um projeto educativo com essas finalidades.

Diante desse processo de construção de novas relações sociais e fortalecimento dos princípios formativos da Educação do Campo, nos deparamos com outros confrontos, que se constituem por meio das políticas públicas, situadas no âmbito dos direitos universais, de acesso a todos os cidadãos aos espaços públicos, isto é, as políticas públicas “[...] traduzem formas de agir do Estado, mediante programas que objetivam dar materialidade aos direitos constitucionais” (Molina, 2012, p. 588).

Existe um grande confronto na luta por políticas públicas, pois “[...] uma questão que demarca o confronto diz respeito a quem tem o protagonismo na luta pela construção de políticas públicas e a que interesses elas predominantemente atenderão” (Caldart *et al.*, 2012, p. 16). Esse confronto de interesses está atrelado ao desenvolvimento do polo do capital e, por esse motivo, a lógica do mercado tem cada vez mais garantias de apropriação e reprodução do capital e, no campo, esse movimento pode ser percebido com o agronegócio.

Os embates realizados pelos trabalhadores e camponeses na luta pelo seu território por intermédio da reforma agrária foi a porta de entrada da Educação do Campo²⁰, pois eles são “[...] protagonistas do enfrentamento de classe, e determinada *forma* de luta social que carrega junto [...] a relação contraditória e tensa entre movimentos sociais e Estado na sociedade brasileira” (Caldart *et al.*, 2012, p. 15).

Todo esse movimento de luta e resistência atrelado aos movimentos sociais dos trabalhadores e camponeses visa ao acesso aos seus direitos e conquistas do seu território, conforme Caldart *et al.* (2012, p. 17). Portanto, essa “[...] é uma das lutas desse momento histórico e não a luta por meio da qual se chegará a uma transformação mais radical da sociedade”. Entendemos que existem negociações e discussões que necessitam ser articuladas com as diversas esferas do governo, contudo “[...] não substituem e nem devem secundarizar, em nenhum momento, a luta de massas como estratégia insubstituível do confronto principal e de formação dos trabalhadores para a transformação e construção da nova forma social” (Caldart *et al.*, 2012, p. 17).

²⁰ Nesse sentido, a Educação na Reforma Agrária é parte da Educação do Campo, compreendida como um processo em construção que contempla em sua lógica a política que pensa a educação como parte essencial para o desenvolvimento do campo (Fernandes, 2006, p. 28).

É válido destacar que estamos compreendendo, a partir de Marx (1985), o Estado constituído a partir das desigualdades e dos conflitos estabelecidos entre as classes sociais mediante o surgimento das propriedades privadas, determinando, assim, uma relação de dominação e exploração do proletariado, compreendido como a classe daqueles que são destituídos de propriedades.

Com base nos fundamentos teóricos filosóficos do materialismo histórico-dialético, compreendemos que a sociedade se constituiu por intermédio da formação social dos homens e as forças produtivas de transformação da natureza seriam conduzidas em conformidade com as necessidades dos homens.

Na busca pelos direitos e pela igualdade, os trabalhadores do campo organizaram-se e uniram forças, formando os movimentos sociais. Mediante esses movimentos, eles começaram a agir coletivamente e lutar por seus interesses, nesse caso por políticas públicas que direcionassem e assegurassem uma educação de qualidade para os sujeitos que vivem no e do campo. Assim, corroboramos com Molina (2012, p. 588), ao afirmar que:

A compreensão e a legitimação da ideia da educação como um direito humano, e, mais do que isso, a própria construção do ideal dos direitos humanos, são fruto de longa construção histórica, que se consolida a partir do acúmulo de centenas e centenas de lutas sociais.

Os movimentos sociais trazem consigo toda a sua história de lutas e debates para a construção coletiva de políticas públicas que fundamentem a consciência da coletividade, visando exigir do Estado a garantia de cumprimento dos direitos dos povos do campo. De acordo com Molina (2012, p. 592):

A pressão e o processo organizativo desencadeado pela ação social de reivindicação da garantia de seus direitos pelos camponeses têm obrigado diferentes níveis de governo a criarem espaços institucionais para o desenvolvimento de ações públicas que deem conta das demandas educacionais do campo. Essas instâncias governamentais tendem a excluir a materialidade dos conflitos presentes no campo, revelando uma compreensão do conflito carregada de um imaginário negativo, temido e que necessariamente deve ser eliminado.

É necessário que os sujeitos do campo se reconheçam nesses conflitos que estão presentes no campo, bem como compreendam e tenham condições de transformar tais conflitos em “[...] possibilidade de construção de superações, de mudanças, de transformações [...]” (Molina, 2012, p. 592).

Diante do movimento de transformação, da articulação do campo, das políticas públicas e da Educação, destacamos também que, a cada nova forma de governo, mudanças sociais, políticas e econômicas são propostas e, conseqüentemente, o cenário da Educação também sofre com essas modificações.

Em síntese, a sequência de eventos que foram ocorrendo desde a década de 1930 transformaram a forma e o conteúdo da história da Educação no Brasil, especialmente a “Educação Rural”.

Destacamos, inicialmente, as políticas de governo estabelecidas no período de 1930 a 1960, as quais visavam à industrialização e à modernização tanto do meio urbano quanto do meio rural. Para isso, proporcionaram o acesso a conhecimentos técnicos aos trabalhadores do campo, objetivando o desenvolvimento de uma agricultura modernizada com apoio de instrumentos técnicos e mecanização.

Em 1946, foi criada a Lei Orgânica do Ensino Agrário²¹, que direcionava o ensino para a preparação profissional dos trabalhadores da agricultura, tendo como finalidade atender “Aos interesses das propriedades ou estabelecimentos agrícolas, proporcionando-lhes, de acordo com as suas necessidades crescentes e imutáveis, a suficiente e adequada mão de obra” (Brasil, 1946) e, conseqüentemente, não havia valorização do trabalho e da identidade desses sujeitos.

Foram estabelecidas ações e condições de integração do campo com as cidades e, nesse sentido, no governo de Vargas, que foi eleito pelo Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) em 1951, foi criado o Serviço Social Rural, voltado para o meio rural, destinando de forma fragmentada o acesso à Educação e às

²¹ DECRETO-LEI Nº 9.613, DE 20 DE AGOSTO DE 1946. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9613-20-agosto-1946-453681-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Dados%20da%20Norma-,DECRETO%20LEI%20N%C2%BA%209.613%2C%20DE%20%20DE%20AGOSTO%20DE%201946,Lei%20Org%C3%A2nica%20do%20Ensino%20Agr%C3%ADcola.&text=Art.,profissio nal%20dos%20trabalhadores%20da%20agricultura>. Acesso em: 09 set. 2024

condições básicas de saneamento e higiene (Barreiro, 2010). Enquanto isso, aos demais trabalhadores foram imputadas políticas de formação em massa, nas quais esses indivíduos foram tidos “[...] como instrumento de construção de uma sociedade democrática, aliada ao fator econômico” (Barreiro, 2010, p. 26).

No decorrer do governo de Juscelino Kubitschek (JK), filiado ao Partido Social Democrático (PSD) em 1956 a 1961, essas políticas não se diferenciaram do governo anterior, uma vez que foram estabelecidos programas de educação marcados por “[...] metas de desenvolvimento da economia e da indústria, aliados ao contexto ideológico de que as populações mais pobres são mais suscetíveis ao comunismo” (Barreiro, 2010, p. 26). Como consequência disso, a formação dos indivíduos limitou-se a uma formação técnico-profissional para a implantação das indústrias de base. Seguindo o posicionamento de Barreiro (2010, p. 27),

No início do governo de JK, em virtude do contexto internacional de valorização da teoria do capital humano e da valorização da mão de obra, a educação passa a ser tida como um pré-investimento necessário ao desenvolvimento do país. O planejamento educacional, aliado à demanda do mercado, ganha força, e a educação de adultos amplia espaços.

Diante das demandas de mercado e investimentos necessários ao desenvolvimento do Brasil, em 1958 se iniciaram as discussões e debates a respeito da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), contudo a aprovação ocorreu somente em 1961.

Uma outra transformação que ocorreu nessa transição do governo JK para João Goulart, filiado ao PTB, também em 1961, foi a mudança na concepção de que os processos educativos serviam somente para a ampliação do coro eleitoral, contudo a educação tinha “[...] a finalidade de tornar a população adulta consciente da posição ocupada nas estruturas socioeconômicas do país e não mais pela ampliação das bases eleitorais, como pretendiam os governantes” (Barreiro, 2010, p. 27).

Diante da nova política de governo de João Goulart, houve a tentativa de colocar em prática ações de reforma agrária, reforma educacional, urbana e eleitoral, dispendendo todo o apoio às classes populares, aos sindicatos e aos operários. No entanto, tal posicionamento fez com que houvesse um forte

movimento de pressão e resistência da elite, constituída pelos proprietários de terra e empresários para que não houvesse a reforma agrária.

Foi nesse governo que começou a expansão dos movimentos de cultura popular, visando a uma concepção diferenciada de educação para o povo. Essas ações emergiram pela liderança e organização de Paulo Freire por intermédio do Plano Nacional de Alfabetização. Segundo Viero e Medeiros (2018, p. 28),

As ideias de **Paulo Freire** passam a ter uma maior divulgação, em nível nacional, quando este tornou-se presidente da Comissão Nacional Popular, do MEC, em 1963, no governo de João Goulart, e principalmente quando assumiu a coordenação do Plano Nacional de Alfabetização de Adultos.

Outras lideranças que se destacaram também nesse período foram Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira, que tiveram a participação ativa em diversos projetos da educação que marcaram esse governo.

Cabe ressaltar que os movimentos sociais vêm difundindo olhares pela educação desde a segunda metade do século XX, principalmente nos anos 1960, com as Ligas Camponesas, que utilizaram o método de Paulo Freire nas ações direcionadas à educação superior e articuladas aos movimentos sociais.

Em 1964, teve início a ditadura militar no Brasil, sob o governo de Humberto Castelo Branco. Nesse período, foi evidenciado uma oposição entre escola pública estatal e educação popular, visto que o Estado passou a ser compreendido como um aparelho ideológico no qual fundamentavam-se os princípios capitalistas, e as teorias crítico-reprodutivistas direcionaram as análises críticas quanto ao papel social da escola (Viero; Medeiros, 2018).

Ainda durante esse período da ditadura, várias ações, leis e projetos foram criados na tentativa de combater os altos índices de analfabetismo no país, dentre os quais destacamos: o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) em 1967; e a Lei 5.692, em 1971, que fundamentava, por intermédio de seu artigo 11, as adaptações do calendário da zona rural, em conformidade com o plantio e a colheita. Essa lei poderia ter sido considerada uma Reforma na Educação, no entanto isso não se tornou realidade.

Em meados de 1970, as Comunidades de Base da Igreja constituíram-se como porta de entrada para os movimentos sociais para os setores do

transporte, saúde, moradias, etc. E, segundo Gohn (2011, p. 347), “Nos anos 1980, a relação educação e movimentos sociais se acentua, por meio de trabalhos de educação popular, lutas pelas Diretas Já, organização de propostas para a constituinte e a Constituição propriamente dita”.

Já na década de 1980, tivemos o Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural (EDURURAL)²², que buscava melhorias para a Educação Rural.

Caminhando para o fim da ditadura militar, reforçamos que os interesses políticos voltados para a educação visavam promover cada vez mais os ideais do capitalismo tanto nacional quanto internacional, de modo que,

A educação deveria estar alinhada aos interesses do governo e, ideologicamente, contribuir para o desenvolvimento econômico do país. A preocupação com a Educação Rural, neste momento, estava vinculada às palavras de ordem que tinham como objetivo o progresso da nação, em nenhum momento se pensou em uma escola que realmente atendesse as necessidades do povo do meio rural (Viero; Medeiros, 2018, p. 29).

Ainda na década de 1980, começaram a surgir as primeiras mudanças nas políticas de governo, dentre elas a abertura política do país, de modo gradual, ou seja, foi permitido que políticos e cidadãos que haviam sido exilados retornassem ao Brasil, a contar da Lei de Anistia²³.

Essa abertura democrática possibilitou a formação de novas forças sociais e políticas, tais como os movimentos sociais do campo, que lutavam por diversas questões, como a reforma agrária, as desigualdades sociais, o espaço de sobrevivência dos camponeses, ribeirinhos e quilombolas e, acima de tudo, pela educação.

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) surgiu oficialmente com o 1º Encontro Nacional de Trabalhadores Sem Terra, no Paraná, em 1984, ainda no contexto da ditadura militar. Esse foi um período de profundas desigualdades sociais, contudo o MST deu continuidade às lutas que

²² O EDURURAL foi um projeto financiado pelo Banco Mundial com o objetivo de melhorar a aprendizagem dos estudantes da região Nordeste do Brasil.

²³ Denominação popular dada à lei nº 6.683, sancionada pelo presidente João Batista Figueiredo, em 28 de agosto de 1979, após uma ampla mobilização social ainda durante a ditadura militar.

estavam sendo travadas pela terra no país. Nesse sentido, podemos dizer que houve

A retomada de consciência dos direitos, do reconhecimento que a relação entre educação e o protagonismo das classes populares se faz por intermédio da constituição dos movimentos sociais e sua participação efetiva na política e na construção de um novo projeto de sociedade (Viero; Medeiros, 2018, p. 30).

Foi esse período de abertura democrática do país que possibilitou a incidência de lutas e manifestações pelo povo, visando à superação das contradições sociais que eram aplicadas às classes sociais, principalmente para a população que vive no campo, a qual foi forçada, mais uma vez, a sair do seu espaço de sobrevivência para a cidade, em decorrência de exigências políticas fundamentadas no modelo neoliberal.

Já no governo de Fernando Henrique Cardoso, em 1997, filiado ao Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), foi realizado, por iniciativa do MST, o I Encontro Nacional de Educação na Reforma Agrária (ENERA). Nele, foram discutidas diversas questões sobre a educação no meio rural, partindo dos princípios do desenvolvimento e da formação do sujeito do campo, visando à articulação e sistematização das ações que ocorrem nesse espaço.

No ano seguinte, em 1998, tivemos a I Conferência Nacional de Educação do Campo e, nesse momento, a Educação do Campo passou a ser defendida como política pública. Coube aos movimentos sociais lutarem pela qualidade dessa oferta pelo Estado, que deveria ocorrer atendendo aos interesses da perspectiva popular como forma de resistência à inculcação das ideias e dos conhecimentos que são reflexos dos interesses e aspirações da classe dominante. Além desses apontamentos, Silva, Morais e Bof (2006, p. 77) destacam que:

[...] as propostas e encaminhamentos produzidos nesses eventos apontavam para a necessidade urgente de uma política de valorização do magistério e apoio às iniciativas de renovação pedagógica no campo, que promovam um currículo que seja condizente com as necessidades daquelas populações e considerem seu contexto no processo de aprendizagem. Para eles a educação é um fator-chave para a construção de um projeto de desenvolvimento rural sustentável.

Nesse mesmo ano, foi criado pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) o Pronera, direcionado à alfabetização e à escolarização de jovens e adultos do campo, impulsionando as práticas formativas para a Educação do Campo na perspectiva de desenvolvimento do homem como ser sociocultural. Nesse sentido, Silva, Morais e Bof (2006, p. 74) acrescentam que:

O Pronera é implementado mediante uma ampla articulação interinstitucional que envolve Estado, universidades e movimentos sociais, e que tem como objetivo geral fortalecer a educação nos assentamentos, estimulando, propondo, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais com a utilização de métodos específicos para o campo.

Com o avanço da Educação do Campo, foi necessária a criação das Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, em 2002, mediante o Parecer 32/2001 e a Resolução nº 01/2002 do Conselho Nacional de Educação (CNE). Essa diretriz foi constituída com base em estudos teóricos-científicos, legislativos e também nas experiências da Educação Rural nas diferentes localidades do Brasil, bem como na perspectiva para uma Educação do Campo sob um conjunto de princípios e de procedimentos que constituem as escolas do campo (Brasil, 2002).

Destacamos nesse documento a identidade, o projeto institucional, a proposta pedagógica das escolas do campo, bem como suas particularidades inerentes à realidade e às questões voltadas à qualidade social da vida coletiva, visando à universalização da educação escolar do campo com qualidade social, respeito às diferenças e direito à igualdade.

Nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo, percebemos uma compreensão diferente para a Educação do Campo, já que elas destacam os espaços que a constituem e também as possibilidades que serão dinamizadas aos povos que vivem nesses locais. O documento considera que:

A Educação do Campo, tratada como Educação Rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas ultrapassa ao acolher os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano é um campo de possibilidades que

dinamiza a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (Brasil, 2002, p. 1).

Conforme esse documento, as escolas do campo apresentam-se como um “[...] espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável” (Brasil, 2002, p. 1).

No ano de 2004, foi realizada a II Conferência Nacional de Educação do Campo, momento em que foram discutidas questões voltadas à elaboração de política pública para a formação de professores do campo. Essa proposta foi encaminhada para a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e para o Ministério da Educação (MEC) e, como resultado dessa articulação, surgiu o Procampo.

Em decorrência de todas essas transformações no cenário da Educação do Campo, houve a necessidade de se elaborarem diretrizes complementares à Resolução 02/2002, constituindo assim, em 2008, a Resolução 02/2008/CNE, que “Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo” (Brasil, 2002, p. 1).

Essa resolução, dentre outras orientações, assegura que a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamentais precisam ser oferecidos nas comunidades rurais, de modo que evitem o deslocamento dos estudantes e os processos de nucleação das escolas, isto é, a construção de escolas-núcleos para atender os estudantes de uma determinada localidade.

Em 2008, iniciaram-se os cursos de Licenciatura em Educação do Campo no Brasil, constituindo-se como

[...] uma modalidade de graduação nas universidades públicas brasileiras que objetivam formar e habilitar profissionais para atuação nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, por área de conhecimento e também para a gestão de processos educativos escolares e processos educativos comunitários (Molina; Hage, 2016, p. 806).

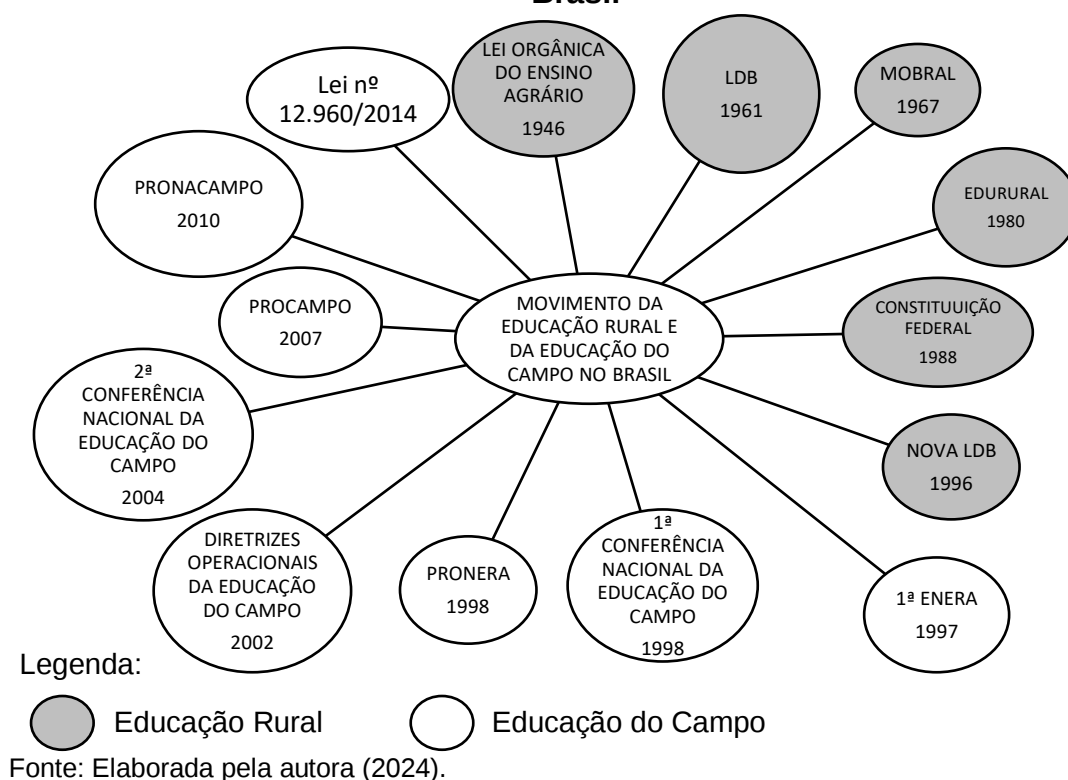
O curso foi limitado, a princípio, às experiências piloto em 4 (quatro) universidades federais: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG),

Universidade de Brasília (UNB), Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Federal de Sergipe (UFSE), com o apoio do Programa Procampo.

Na sequência tivemos o Pronacampo, que surgiu em decorrência do Decreto nº 7.352, de 2010, intitulado Política Nacional de Educação do Campo. Esse programa visa atender e assegurar as condições de ensino dos estudantes, a formação de professores, o âmbito dos materiais didáticos, a infraestrutura e a qualidade da Educação do Campo. Conjuntamente com esse programa, tivemos o Procampo, que apoia a formação de professores na educação superior na Licenciatura em Educação do Campo. Portanto, com o edital nº 02/2012, as demais universidades do Brasil tiveram a possibilidade de ofertarem essa Licenciatura.

Em síntese, o contexto político, econômico e social na qual a Educação do Campo esteve e está inserida desde o início, foi marcado pelos interesses da classe dominante e por tropeços do poder público e político, sempre em oposição aos interesses dos povos do campo (classe trabalhadora), como pode ser visualizado na figura 1.

Figura 1 – Movimento da Educação Rural e da Educação do Campo no Brasil



Esse percurso foi necessário para que pudéssemos compreender o real movimento de transformação da sociedade e também da materialidade da Educação do Campo, pois é desse modo que podemos desvelar “[...] que o campo brasileiro vem sofrendo um processo de mudança educacional em cada contexto histórico, e que os camponeses são sujeitos na construção de seu desenvolvimento educacional” (Viero; Medeiros, 2018, p. 33).

Todas essas mudanças e transformações na sociedade quanto ao pensamento político, econômico e social resultaram também em mudanças no cenário educacional, pois, nesse percurso, foram surgindo legislações, projetos e programas que proporcionaram um suporte para a educação formal.

1.3 Incidências de conflitos políticos, econômicos e sociais no processo de implantação das políticas públicas para a Educação do Campo

Durante o processo de implantação das políticas públicas para a Educação do Campo, houve inúmeras transformações na sociedade, como já demonstradas anteriormente, e a cada transformação tivemos diferentes incidências políticas, econômicas e sociais voltadas àqueles que lutam e buscam um reconhecimento por uma Educação do Campo com princípios e valores para todos os seus trabalhadores.

No ano de 2003, quando Luiz Inácio Lula da Silva (Lula) tomou posse como presidente do governo federal pelo Partido dos Trabalhadores (PT), estabeleceu as Diretrizes Operacionais para a Educação básica nas Escolas do Campo, que já haviam sido aprovadas. O documento estabeleceu “[...] como uma de suas prioridades a implantação de políticas de combate à exclusão social, incluindo-se aqui a educação e a escola do campo” (Silva; Moraes; Bof, 2006, p. 77-78).

No primeiro mandato, especialmente no contexto da educação, podemos afirmar que houve poucas rupturas em relação às ações, projetos e atividades que estavam sendo desenvolvidas no governo anterior. As principais ações desempenhadas pelo governo Lula foram dirigidas à população mais vulnerável, estabelecendo políticas sociais que cumpriram seu papel na redistribuição de renda aos mais necessitados.

Nesse período, tivemos diversas ações e discussões do MEC relativas à Educação e à Educação do Campo conjuntamente com os representantes dos movimentos e organizações sociais, visando ao

[...] desenvolvimento da Educação do Campo no Brasil, não só pela inclusão das questões referentes à Educação do Campo na agenda do governo federal, mas também pelo processo participativo instaurado por ele. Pela primeira vez os movimentos sociais são convocados para discutir e participar da definição de políticas referentes à Educação do Campo junto ao governo federal (Silva; Moraes; Bof, 2006, p. 78).

Esse posicionamento por parte do governo federal e de outras instituições, como a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), foram fundamentais para que surgissem melhorias para a Educação do Campo, principalmente no que diz respeito à formulação de políticas públicas nesse segmento.

Sob essa perspectiva, os movimentos sociais puderam participar mais ativamente dos debates e formulações das ações e projetos de leis que estavam em discussão. Tais movimentos apresentam como uma grande característica o ato de fazer, isto é, demonstram mediante gestos o que para muitos permanece somente nas palavras. Um exemplo disso, é o MST, pois, “[...] ele não aparece falando, mas fazendo, ele aparece com gestos, gestos que impressionam, chocantes, que obrigam a pensar e a repensar este país” (Arroyo; Fernandes, 1999, p. 13).

Percebemos a incidência desse movimento principalmente no âmbito da educação, posicionando-se a favor de uma renovação pedagógica, sempre amparado por propostas que destacam e articulam as experiências inovadoras com as raízes da população camponesa.

As ações desenvolvidas e propiciadas pelos movimentos sociais fundamentam-se no desenvolvimento dos sujeitos na cultura e em uma visão objetiva da realidade. Para eles, o processo educativo constitui-se na expansão da dinâmica social e cultural dos indivíduos. Assim, é preciso que os professores compreendam que “[...] estamos em um tempo propício, oportuno, histórico para repensar radicalmente a educação porque o campo no Brasil está passando por

ensões, lutas, debates, organizações, movimentos extremamente dinâmicos” (Arroyo; Fernandes, 1999, p. 15).

O olhar dos movimentos sociais para a educação visa superar o cenário precário e contraditório expresso pela estrutura física das escolas, dos programas de governo, bem como dos currículos e metodologias que são aplicados em sala de aula, os quais divergem do que é estabelecido pela legislação e recomendado pelos movimentos sociais. Tais movimentos lutam pelo desenvolvimento do indivíduo e questionam-se a respeito de qual sujeitos estamos formando e o que esperamos das crianças, jovens e adultos que serão formadas em escolas do campo. Conforme Arroyo e Fernandes (1999),

O movimento social no campo representa uma nova consciência dos direitos, à terra, ao trabalho, à justiça, à igualdade, ao conhecimento, à cultura, à saúde e à educação. O conjunto de lutas e ações que os homens e mulheres do campo realizam, os riscos que assumem, mostram quanto se reconhecem sujeitos de direitos (Arroyo; Fernandes, 1999, p. 15).

O que se propõe de fato é uma educação que compreenda os estudantes como sujeitos de direitos, que sejam tratados “Como sujeitos de história, de lutas, como sujeitos de intervenção, como alguém que constrói, que está participando de um projeto social, por isso que a escola tem que levar em conta a história de cada educando e das lutas do campo” (Arroyo; Fernandes, 1999, p. 19).

Essa formação e/ou desenvolvimento²⁴ dos sujeitos necessita acontecer de forma coletiva, isto é, eles interagem e relacionam-se uns com os outros e, nessa interação e relação, eles precisam transformar-se, desenvolver-se e participar das atividades da e na comunidade.

Com isso, o estudante, que também é um sujeito coletivo, social e histórico, tem condições de produzir conhecimentos em um determinado modo social de produção, que atualmente é o capitalista. Para Abrantes; Martins, 2007, p. 315):

²⁴ [...] desenvolvimento é um processo de formação do homem com todas as suas particularidades; é um processo que transcorre por meio do surgimento, em cada degrau, de novas qualidades, novas especificidades, novos traços e formações características do homem (Vigotski, 2018, p. 35).

Neste modo de produção, imperam as relações sociais de dominação e se efetiva a contradição entre capital e trabalho, determinação histórica da qual faz parte a produção do conhecimento. O conhecimento humano produzido pelo ser social não está isento da tensão existente entre os pólos da citada contradição. No caso do materialismo histórico-dialético, busca-se a objetividade do conhecimento como contributo para a superação de uma realidade que, em sua essência, almeja acumular capital em detrimento do ser humano.

Quando nos referimos à Educação do Campo sob as especificidades dos movimentos sociais, os quais visam “[...] valorizar as pessoas, respeitar suas diversidades, seus direitos” (Arroyo; Fernandes, 1999, p. 20), estamos compreendendo esse processo e as relações coletivas como algo concreto, objetivo, histórico e assim teremos a possibilidade de transformar o modo como os camponeses, trabalhadores do campo, compreendem a sociedade. Para isso, segundo Gohn (2011, p. 357), apreendemos que:

É preciso que sejam respeitados os direitos de cidadania e que se aumentem progressivamente os níveis de participação democrática da população. Esses níveis expressam-se em espaços públicos, consolidados em instituições que deem forma aos direitos humanos e ao exercício da participação cidadã, presentes nos conselhos, plenárias, fóruns e outras possíveis instituições a ser inventadas.

O presidente Lula permaneceu no governo até 2011 e, nesse período, foram realizadas inúmeras mudanças importantes no contexto das políticas de reforma agrária e na educação superior. Dentre essas mudanças, podemos citar que houve “[...] diálogo com os movimentos sociais, incluindo o MST, e buscou intensificar a reforma agrária e a regularização fundiária” (Souza, 2023, p. 158).

Acrescentamos também a expansão nos investimentos para as universidades públicas, proporcionando, assim, um aumento no número de vagas e maior acesso para os trabalhadores e grupos de baixa renda. Com o intuito de atender as demandas do campo, houve o fortalecimento do Pronera “[...] com o objetivo de promover a educação em áreas rurais e contribuir para o desenvolvimento do campo” (Souza, 2023, p. 158). Além disso, ampliou-se a abrangência do Pronera a fim de contemplar também os territórios quilombolas.

Um outro ponto destacado por Souza (2023) está direcionado aos avanços e benefícios advindos do Pronera durante o governo Lula:

Segundo dados do Incra, entre 2003 e 2010, foram criados mais de 70 novos cursos do Pronera, beneficiando cerca de 5 mil estudantes desde alfabetização até graduação e pós-graduação. Além disso, o programa também investiu na formação de professores e na oferta de cursos técnicos e superiores para os trabalhadores rurais. Essas iniciativas contribuíram para a promoção da educação no campo e para a formação de novas lideranças nas comunidades rurais (Souza, 2023, p. 160).

Todas essas ações, projetos, programas, incentivos, que proporcionaram o acesso à universidade pública, o diálogo com os movimentos sociais e o fortalecimento da agricultura camponesa/familiar visam acolher e desenvolver de forma equânime, apesar dos obstáculos e da escassez de recursos, as solicitações dos camponeses, ribeirinhos e quilombolas a fim de garantir a formação dos jovens e adultos que vivem nessas e dessas comunidades.

Dando seguimento às propostas do governo do PT, em 2011 a presidente Dilma Rousseff tomou posse, comprometendo-se em dar continuidade aos programas iniciados na gestão anterior. Mantiveram-se os programas e projetos sociais instituídos mediante às políticas públicas de expansão e incentivo ao acesso à universidade pública e foram criadas novas instituições de ensino, aumentando, assim, o número de vagas na educação superior.

No âmbito da Educação do Campo, percebemos desafios e críticas, contudo houve avanços importantes para os programas do Pronera e a instituição do Pronacampo, que estavam ligados, respectivamente, ao acesso à educação básica e à formação de professores para as escolas do campo nas universidades públicas, valorizando as particularidades dos povos do campo. As críticas recebidas nesse governo estavam relacionadas às políticas públicas para o campo, principalmente para a reforma agrária e as políticas agrícolas. Um dos maiores desafios enfrentados, segundo Souza (2023, p. 181), foi em relação à

[...] falta de infraestrutura nas escolas no campo e a baixa qualidade do ensino. Muitas famílias assentadas e acampadas tinham dificuldades para garantir a permanência dos filhos na

escola, devido às condições precárias de vida no campo e à necessidade de trabalhar para complementar a renda familiar. Além disso, a falta de acesso à educação superior era um entrave para o desenvolvimento das comunidades rurais, que muitas vezes ficavam à margem do progresso econômico e social do país.

A presidente Dilma Rousseff lançou importantes projetos e iniciativas integradas à Educação do Campo, promovendo avanços relacionados ao reconhecimento dos direitos dos trabalhadores rurais e à promoção de uma formação docente a partir das especificidades do local onde moram e das escolas em que irão atuar.

Em 2016, a presidente Dilma sofreu um processo de *impeachment*, assumindo o governo o vice-presidente Michel Temer, filiado ao Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), governando de 2016 a 2019. As reformas propostas pelo atual presidente foram incisivas tanto na conjuntura política quanto econômica, trazendo consequências e retrocessos para a Educação do Campo e para as questões agrárias e, com isso, intensificaram-se os conflitos nas propriedades rurais.

Podemos destacar como um grande retrocesso no cenário educacional os cortes de gastos e investimentos, que foram instituídos pela Emenda Constitucional 95²⁵, de 15 de dezembro de 2016, que impactou diretamente as universidades públicas, afetando principalmente os projetos e ações que estavam em andamento. No âmbito da Educação do Campo, ressaltamos “[...] uma redução significativa de recursos e de investimentos, o que comprometeu a continuidade e a expansão das ações voltadas para a formação de professores e a garantia do acesso à educação para a população rural” (Souza, 2023, p. 202).

Além disso, o governo de Michel Temer revogou o MDA, o qual era incumbido de organizar as políticas públicas da reforma agrária e o desenvolvimento do campo. Essas tarefas foram conduzidas para o Ministério

²⁵ Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 24 ago. 2023.

do Desenvolvimento Social e Agrário, o que provocou muitos questionamentos e críticas dos movimentos sociais e da sociedade civil.

Nas eleições para o período de 2019 a 2022, tivemos como presidente eleito Jair Bolsonaro, filiado ao Partido Social Liberal (PSL), com uma postura totalmente oposta às formas de governos que lhes antecederam. Ele manteve os cortes de gastos, especialmente das universidades públicas, afetando as pesquisas, os projetos em andamento, os programas de pós-graduação e demais atividades acadêmicas realizadas nas universidades. Além disso, realizou inúmeras mudanças de ministros da Educação, proporcionando diversas crises, instabilidades e descontinuidades nas políticas educacionais.

Como consequência disso, houve inúmeros debates e discussões, pois a inconstância na permanência dos ministros da Educação durante o governo Bolsonaro nos ajudam na compreensão das diversas crises e controvérsias que definiram essa gestão. Souza (2023, p. 224) exemplifica essas situações:

Desde a solicitação de revisão de livros didáticos sobre a ditadura militar até a falha na correção e atribuição de notas do Enem, as polêmicas variaram de assunto e intensidade, mas todas contribuíram para um cenário de instabilidade na educação superior. Além disso, o fato de um ministro não ter chegado a tomar posse por conta de problemas em suas titulações, destaca a importância de escolher com rigor e responsabilidade os gestores da educação, que têm um papel fundamental na formação de milhares de jovens brasileiros.

Todas essas ações, mudanças e transformações que ocorreram nesse e em outros governos distanciam-se cada vez mais a Educação da concepção de desenvolvimento integral dos indivíduos, de modo que ele possa apropriar-se dos signos e significados que foram e são criados pela sociedade, visando à criticidade e à autonomia dos sujeitos (Vigotski, 2000).

Em suma, esta breve análise dos governos nos permitiu abstrair as particularidades e nuances de cada período histórico, nos quais os ideais políticos, econômicos e financeiros se divergem a cada nova forma de governo. Isso representa uma descontinuidade nos processos e um olhar fragmentado, principalmente para a Educação. Pontuamos retrocessos, especialmente no acesso às universidades públicas, onde são formados os novos professores; e

ainda mais retrocessos, quando nos voltamos para a Educação básica do Campo.

1.4 Implantação das políticas públicas da Licenciatura em Educação do Campo e suas implicações para a formação de professores

No ano de 2004, durante o governo do presidente Lula, tivemos a II Conferência Nacional de Educação do Campo, que teve como efeito a criação da SECADI no âmbito do MEC. Segundo Viero e Medeiros (2018, p. 119) “Este fato é de grande importância, pois implica na inclusão na estrutura federal de uma instância responsável especificamente pelo atendimento das demandas do campo, a partir do reconhecimento de suas necessidades e singularidades”.

Os desafios enfrentados para a formação do curso da LEDOC foram diversos, desde as políticas de financiamento, a formação de professores e as produções necessárias que fundamentassem as reais necessidades dos indivíduos do campo. Assim, foi preciso superar as políticas públicas já estabelecidas para a formação de professores, para que alcançassem as questões primordiais no processo de construção da Educação do Campo no Brasil. Conforme Caldart (2004, p. 16), consideramos que:

Não se trata de “inventar” um ideário para a Educação do Campo; isso não repercutiria na realidade concreta. O grande desafio é abstrair das experiências e dos debates, um conjunto de ideias que possam orientar o pensar sobre a prática de educação da classe trabalhadora do campo; e, sobretudo, que possam orientar e projetar outras práticas e políticas de educação.

A princípio, foram instituídas quatro universidades públicas²⁶ para a experiência piloto, como já citado anteriormente, e somente nos anos de 2008 e 2009 foram lançados editais públicos para que outras instituições também pudessem concorrer à oferta da LEDOC.

Em 2010, foram instituídas políticas públicas de apoio à formação de educadores do próprio campo, com o decreto nº 7.352/2010, o qual instituiu o Pronacampo, estabelecendo a “[...] garantia e a qualificação do atendimento escolar aos diferentes sujeitos do campo, nos diferentes níveis e modalidades de ensino da Educação Básica” (Viero; Medeiros, 2018, p. 122). Em decorrência

²⁶ Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade de Brasília (UnB) – na primeira turma, em parceria com o Instituto Terra (Itterra) –, Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Federal de Sergipe (UFSE).

dos editais 2008/2009, somente no ano de 2011 é que foram instituídos trinta novos cursos da LEDOC nas universidades públicas do país.

Ressaltamos que todo esse processo se deu diante das práticas coletivas dos movimentos sociais do campo, que visavam à transformação das escolas tradicionais em um lugar no qual o sujeito do campo pudesse reconhecer-se e ter uma estrutura que respeitasse e valorizasse seus conhecimentos, sua cultura e seu espaço de vida e trabalho. A LEDOC constituiu-se no processo de transformação das condições de vida da população do campo, alcançando como

[...] resultado de um processo coletivo, tenso e contraditório, no qual a política pública é compreendida a partir de uma concepção dialética”. É resultado da capacidade de a sociedade, principalmente por meio dos movimentos sociais, impor ao Estado as condições para efetivação dos seus direitos por meio do processo de luta de classes (Santos; Silva; Souza, 2013, p. 66).

Diante desse contexto, a elaboração dos projetos políticos pedagógicos dos cursos, apesar das especificidades de cada local, foi pensada inicialmente segundo os princípios básicos que incluem os processos formativos nos quais os movimentos sociais e a Educação do Campo foram gestados, considerando o mundo da vida dos sujeitos²⁷. Assim, conforme Molina e Sá (2012, p. 469):

O processo de reprodução social destes sujeitos e de suas famílias – ou seja, suas condições de vida, trabalho e cultura não podem ser subsumidos numa visão de educação que se reduza à escolarização. A Educação do Campo compreende os processos culturais, as estratégias de socialização e as relações de trabalho vividas pelos sujeitos do campo, em suas lutas cotidianas para manterem esta identidade, como elementos essenciais de seu processo formativo.

As especificidades e as particularidades que a LEDOC tem como base exigem que os sujeitos sejam pensados e formados a partir dos projetos sociais e econômicos do campo, tendo como compromisso considerar os sujeitos do

²⁷ Este estudo considera a partir dos estudos em Marx “[...] o desenvolvimento dos homens partindo do homem real, concreto, membro de uma determinada sociedade e classe e das condições também reais e concretas da produção de sua existência e da própria sociedade” (Viero; Medeiros, 2018, p. 147).

campo dentro do processo de ensino-aprendizagem, bem como a sua cultura e as formas próprias de aprendizagem do seu povo, reconhecendo-se nos saberes construídos coletivamente, diante das experiências constituídas historicamente.

A formação de professores na LEDOC requer ser pensada de forma que possa atender as demandas e necessidades formativas da realidade dos indivíduos do campo. Molina e Rocha (2014, p. 226) compreendem que:

Para tanto, precisa de uma formação que o habilite a compreender a gravidade e a complexidade dos novos processos de acumulação de capital no campo, que têm interferência direta sobre a realidade do território rural e os destinos da infância e juventude do campo que ele irá educar, bem como sobre o próprio destino e permanência das escolas do campo.

As autoras destacam que a formação dos professores para as escolas do campo demanda uma formação que amplie a visão e as concepções do processo de ensino-aprendizagem do docente, de modo que ele consiga superar as contradições da sociedade capitalista, superando a fragmentação dos conhecimentos até alcançar a formação do pensamento crítico, partindo da realidade na qual o estudante está inserido, para que ele tenha condições de compreender e integrar-se como agente da sua comunidade.

Segundo Viero e Medeiros (2018), é importante que sejam proporcionados momentos de discussão que ampliem a visão e o repertório teórico-científico dos estudantes para que o conhecimento produzido seja formado como “[...] iniciativas que defendem o meio rural como espaço de diversidade cultural e identitária e, portanto, territórios que carecem de políticas direcionadas a essa realidade e não uma mera transposição do que é elaborado no meio urbano” (Viero; Medeiros, 2018, p. 30).

Uma das especificidades presentes desde o início na LEDOC constitui-se a partir da organização curricular, conhecida como regime de alternância²⁸,

²⁸ Alternância é uma das possibilidades de garantia de direitos aos sujeitos do campo para que possam não só participar da formação escolar, mas articular o espaço escolar ao espaço de vida, de situações cotidianas, compreende-se que a alternância não é qualquer tempo e espaço, mas momentos de trocas, de relações intrínsecas entre família, comunidade e escola, entre sujeitos alunos, professores e trabalhadores do campo. Portanto, nessa relação, diferentes saberes (empíricos, populares e científicos) são acionados para que a formação se efetive (Piatti; Oliveira, 2019, p. 15-16).

em que são previstas e ofertadas aulas de maneira intrínseca²⁹ e integradas com o Tempo Universidade (TU) e o Tempo Comunidade (TC). Conforme Molina e Sá (2012, p. 468), “Esta metodologia de oferta 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”.

Essa proposta de formação está articulada com a construção dos conhecimentos que superem os espaços escolares e que são proporcionados também nos espaços de produção de vida, dentro das comunidades, fazendas, assentamentos, quilombos, isto é, onde se encontram as Escolas do Campo. A Educação do Campo possui como especificidade “[...] um currículo baseado na vida e valores da população do campo para que o aprendizado escolar também possa ser um instrumento para o desenvolvimento sociocultural e econômico do campo” (Silva; Moraes; Bof, 2006, p. 74).

À medida que os estudantes conseguem explorar todo esse contexto das práticas formativas que são propostas pela LEDOC, ou seja, as especificidades das lutas dos movimentos sociais e sindicais, que constituem o processo histórico dos sujeitos do campo, eles constroem possibilidades para transformar e construir novos saberes. Sendo assim, após todo o processo de apropriação, compreensão e transição, esses estudantes podem alcançar o pensamento teórico-científico de modo que sejam capazes de compreender, questionar e agir em diferentes tempos, espaços e situações.

Para Molina e Sá (2012, p. 470),

Este perfil de educador do campo que os movimentos demandam exige uma compreensão ampliada de seu papel, uma compreensão da educação como prática social, da necessária inter-relação do conhecimento, da escolarização, do desenvolvimento, da construção de novas possibilidades de vida e permanência nesses territórios pelas lutas coletivas dos sujeitos do campo; pretende-se formar educadores capazes de promover profunda articulação entre escola e comunidade.

²⁹ Aulas ofertadas de maneira intrínseca referem-se a práticas pedagógicas que conectam o conteúdo ao desenvolvimento essencial e interno dos estudantes, priorizando aprendizagens que fazem sentido para eles e que estão ligadas às suas experiências, interesses, habilidades e emoções.

Nessa perspectiva da formação docente dentro dos princípios formativos da LEDOC, o educador será preparado “[...] para a habilitação da docência por área de conhecimento, para a gestão de processos educativos escolares e para a gestão de processos educativos comunitários” (Molina; Sá, 2012, p. 470). Essa formação precisa ser promovida mediante os processos formativos articulados à dialética entre a educação e a experiência, visando garantir a integração dos conhecimentos intelectuais e os conhecimentos empíricos dos sujeitos.

A habilitação por área de conhecimento foi pensada a partir da necessidade de ter um coletivo de professores nas escolas do campo que fossem habilitados para transitarem em mais de uma disciplina, criando assim possibilidades de ampliação de oferta nos diferentes níveis de ensino nos territórios camponeses (Molina, 2017).

A formação por áreas de conhecimento traz uma abordagem que visa ampliar os conhecimentos científicos que dialoguem entre si, superando a fragmentação tradicional das disciplinas, além de gerar novas estratégias de socialização e usos dos conhecimentos científicos por meio do trabalho coletivo e articulado com os educadores.

Quando nos referimos às habilitações para as quais o docente deve estar preparado, estamos nos referindo à formação como totalidade, ou seja, eles precisam compreender o processo como um todo, em todas as suas dimensões, a fim de que possam “[...] contribuir com a construção de processos capazes de desencadear mudanças na lógica de utilização e de produção de conhecimento no campo [...]”, superando a fragmentação dos conteúdos e transformando a produção do conhecimento na “[...] compreensão da totalidade e da complexidade dos processos encontrados na realidade” (Molina; Sá, 2012, p. 471).

A produção do conhecimento possibilita aos sujeitos expandir e transformar a produção historicamente elaborada, pois, de acordo com Molina e Sá (2012, p. 472), “Os fenômenos da realidade atual precisam ser estudados em toda a sua complexidade, tal como existem na realidade, por meio de uma abordagem que dê conta de compreender totalidades nas suas contradições, no seu movimento histórico”.

Em síntese, percebemos que as especificidades da LEDOC sustentam as relações do sujeito do campo com a sociedade e, por esse motivo, elas não

podem ser modificadas, uma vez que se articulam com os projetos sociais e econômicos do campo, na perspectiva do desenvolvimento integral do sujeito, considerando o universo sociocultural e as diversas formas de aprendizagens dos povos do campo. Dessa forma, a escola é transformada em um instrumento de luta para que os sujeitos do campo sejam os protagonistas das lutas que são traçadas diariamente, transformando-os em intelectuais orgânicos da classe trabalhadora (Viero; Medeiros, 2018).

Sob os olhares de Molina e Sá (2012, p. 472),

A formação desses docentes deve incluir principalmente o estudo das próprias questões da atualidade, em particular as questões fundamentais da realidade do campo brasileiro hoje, a fim de que possam ter referência de conteúdo e de método para pensar em uma escola que integre o trabalho com o conhecimento aos aspectos mais significativos da vida real de seus sujeitos.

Tendo em vista as condições nas quais a LEDOC foi criada, podemos dizer que todas essas especificidades geram um movimento contra-hegemônico de transformação das políticas públicas no país. Consideramos que a universidade pública é um espaço de disputa e interesses políticos e econômicos, assim como o Estado, pois nela são construídos conhecimentos, pesquisas, ideologias e são proporcionados debates que colocam e fazem os estudantes pensarem sobre a realidade mediante os conhecimentos teóricos já elaborados (Molina; Sá, 2012).

O curso da LEDOC possibilitou e possibilita aos estudantes o acesso a uma grande diversidade e, ao mesmo tempo, a singularidades de conhecimentos e experiências, pois eles se depararam com estudantes de outras origens sociais, que carregam todos esses desafios das lutas dos movimentos sociais e visam romper com as limitações que lhes foram impostas. Foi diante da LEDOC que eles puderam chegar até a universidade, um espaço de produção de conhecimentos acadêmicos, sendo protagonistas da luta do seu povo com o propósito de obter uma formação humana, integral e crítica que possibilite a eles tornarem-se agentes ativos nos debates e nas discussões sobre as contradições da sociedade capitalista (Costa, 2025).

A formação por áreas do conhecimento propõe a construção de novos espaços curriculares que integrem componentes tradicionais das disciplinas por meio de uma abordagem ampliada, na qual os conhecimentos científicos dialogam entre si, tomando como ponto de partida os problemas concretos da realidade.

Essa habilitação por áreas do conhecimento almeja a desfragmentação do conhecimento e a superação de uma pedagogia capitalista disciplinar, a qual tende a isolar as questões em determinadas disciplinas, limitando a compreensão do sujeito (alienada em apenas uma perspectiva) para entender a realidade complexa (Caldart, 2000).

Diante de todo esse processo de conquistas, lutas, desafios e transformações na Educação do Campo, principalmente na educação superior, na seção 2 investigaremos os princípios formativos e os conceitos fundamentais da formação sociocultural e do desenvolvimento do homem, abstrairmos as concepções teóricas dos princípios formativos e conceitos fundamentais da Leducampo, no contexto da formação sociocultural e desenvolvimento integral do homem na formação inicial de professores e verificaremos a inter-relação entre os conceitos fundamentais do desenvolvimento humano com a formação dos conceitos teóricos-científicos na perspectiva dos princípios da Educação do Campo.

2 PRINCÍPIOS FORMATIVOS E CONCEITOS FUNDAMENTAIS DA FORMAÇÃO SOCIOCULTURAL E DESENVOLVIMENTO DO HOMEM

Considerando as especificidades da Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC)³⁰, que desde a sua origem enfrenta intensos processos de lutas e resistências dos trabalhadores do campo, a fim de concretizar uma formação específica para os professores das escolas do campo, como foi demonstrado na Seção 1, analisaremos, com base nos estudiosos da THC, as diversidades e particularidades por meio das quais são formados os professores, buscando compreender quais são suas implicações para o desenvolvimento dos sujeitos que vivem no campo.

Essa proposta de formação docente tem em seus princípios os fundamentos de organização de movimentos sociais, conforme as propostas contra-hegemônicas, com a finalidade de fortalecer e manter em evidência os seus princípios formativos. Destacamos com Molina, Rocha e Santos (2019, p. 304) que:

As políticas de Educação do Campo visam não apenas garantir o acesso dos povos do campo às instituições públicas de ensino, mas principalmente a permanência durante o processo formativo, tendo em vista a maior vulnerabilidade decorrente das condições socioeconômicas e educacionais das populações rurais.

Como visto na Seção 1, foi com o Edital 02/2012 que diversas universidades públicas tiveram a oportunidade de ofertarem o curso da LEDOC, graças à pressão dos movimentos sociais do campo.

Afirmamos com Molina (2017) que o processo formativo da LEDOC se deu em virtude das lutas dos trabalhadores rurais, juntamente com os movimentos sociais, como o MST, em busca dos seus direitos tanto pela terra quanto à educação, possibilitando uma maior visibilidade às especificidades do campo e às experiências coletivas acumuladas culturalmente pelos trabalhadores.

³⁰ Será utilizada a abreviação LEDOC para as Licenciaturas em Educação do Campo, de forma geral, e para o curso da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul utilizaremos a abreviação Leducampo.

Esse contexto de reivindicações organizadas pelos trabalhadores e grupos sociais permitiu que os movimentos sociais da terra lutassem por uma formação que proporcionasse aos profissionais do campo um desenvolvimento crítico, tornando-os conscientes e capazes de lutarem por seus direitos e, que possibilitasse desenvolver formas mais elaboradas de pensamento nos estudantes, levando-os a se apropriarem e superarem as contradições impostas pela lógica do capital.

Segundo Molina (2017), todas as experiências acumuladas historicamente pelos movimentos sociais fizeram com que a conjuntura das políticas públicas se voltasse para atender os traços específicos dos sujeitos do campo. Assim,

Importa destacar aqui que essas Licenciaturas têm uma marca constitutiva fundamental, que é o fato de já terem sido projetadas assumindo uma posição de classe, rompendo tradicionais paradigmas que afirmam a possibilidade da neutralidade da produção do conhecimento científico e das políticas educacionais (Molina, 2017, p. 590).

Partindo dessa marca constitutiva do curso, analisamos o PPC da Leducampo da UFMS e apontamos diversos aspectos e elementos importantes que colaboram para a formação sociocultural e para o desenvolvimento do homem na perspectiva dos princípios formativos da Educação do Campo.

2.1 Concepções teóricas dos princípios formativos e conceitos fundamentais da Leducampo

O grande desafio da Leducampo é formar professores a partir dos princípios formativos, os quais se fundamentam nas concepções de homem, de educação e de sociedade. Analisaremos esses princípios com base nos estudiosos que partem da THC, iniciando pelo conceito de homem mediante o contexto sócio-histórico no qual se insere,

[...] como um ser prático e social, produzindo-se a si mesmo através das suas objetivações (a práxis, de que o processo do trabalho é o momento privilegiado) e organizando as suas relações com os outros homens e com a natureza conforme o

nível de desenvolvimento dos meios pelos quais se mantém e reproduz enquanto homem (Netto, 2006, p. 28).

Compreendemos que a formação do homem e das relações sociais estão se modificando a todo momento e se transformando, bem como novas aquisições e novas apropriações também estão ocorrendo, num movimento dialético, sendo que essa evolução ocorre de geração para geração, num processo contínuo e histórico (Leontiev, 2004).

Cada geração inicia a sua jornada apropriando-se dos objetos e dos fenômenos do mundo em que foram criados pelas gerações anteriores, ou seja, dos fenômenos externos da cultura material e intelectual. De acordo com Leontiev (2004, p. 290):

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente *dadas* aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas *postas*. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles *as suas aptidões*, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança *aprende* a atividade adequada. Pela sua função este processo é, portanto, um processo de *educação*.

A educação se dá, segundo Vigotski (1997), inicialmente pelo processo de comunicação do indivíduo com outros homens, apropriando-se dos instrumentos, ou seja, os signos psicológicos, que se apresentam a princípio externos ao indivíduo, contudo esses signos são assimilados e internalizados.

Compreendemos a educação a partir dos estudos de Vigotski (1997, p. 159) como o “[...] processo de acumulação e elaboração de reações condicionadas, de adaptação das formas de comportamento herdadas às condições do meio, de fechamento de novas conexões entre o organismo e o meio, ou seja, um processo condicionado em cada ponto do percurso”.

Conforme Leontiev (2004, p. 283):

Esta forma particular de fixação e de transmissão às gerações seguintes das aquisições da evolução deve o seu aparecimento de fato, diferentemente dos animais, dos homens terem uma atividade criadora e produtiva. É aliás, o caso da atividade humana fundamental: *o trabalho*.

É nessa atividade que o homem se diferencia dos animais, pois ele modifica a natureza conforme às suas necessidades, criando objetos, instrumentos e meios de produção para satisfazerem às suas necessidades, ou seja, constroem casas, produzem suas vestimentas e plantam seu alimento. Com Leontiev (2004, p. 283) compreendemos que “Os progressos realizados na produção de bens materiais são acompanhados pelo desenvolvimento da cultura dos homens; o seu conhecimento do mundo circundante deles mesmos enriquece-se, devolvem-se a ciência e a arte”.

Diante dessas transformações, modificações e novas apropriações que ocorrem no processo de hominização, reafirmamos com Antunes (2013, p. 23) que:

[...] só o que podem fazer os animais é utilizar a natureza e modificá-la pelo mero fato de sua presença nela. O homem, ao contrário, modifica a natureza e a obriga a servir-lhe, domina-a. E aí está, em última análise, a diferença essencial entre o homem e os demais animais, diferença que, mais uma vez, resulta do trabalho.

O homem se distingue dos animais pelo fato de que em sua atividade principal, isto é, o trabalho, constitui-se como objeto de sua vontade e consciência. Essa atividade é mediatizada por meios e instrumentos que possibilitam aos homens conhecer o mundo objetivo “[...] como uma realidade que permanece em seu pensamento sob a forma de abstrações que refletem essa realidade objetiva, suas leis e propriedades” (Mello, 2000, p. 4). Assim, podemos dizer que a atividade desenvolvida pelos homens não transforma somente os objetos com os quais ele se relaciona tanto no mundo objetivo quanto no subjetivo, pois ele cria novas necessidades.

Ao criar essas novas necessidades, cria-se também a necessidade de reorganização da sociedade, pois, de acordo com Antunes (2013, p. 26), “A primitiva propriedade comunal da terra correspondia, por um lado, a um estágio de desenvolvimento dos homens no qual seu horizonte era limitado, em geral, às coisas mais imediatas, e pressupunha, por um lado, certo excedente de terras livres [...]”. Contudo, começou a se esgotar a disponibilidade de terras livres e houve a decadência de propriedades para a produção e o suprimento da

necessidade da população, surgindo assim a “[...] divisão da população em classes diferentes e, portanto, no antagonismo entre as classes dominantes e as classes oprimidas” (Antunes, 2013, p. 26).

Como consequência dessa divisão social do trabalho, em que o trabalho do homem é transformado em objetos e/ou mercadorias que são destinados à venda e/ou à troca, visando aos altos lucros, nos deparamos com uma contradição, pois “[...] o produto toma um caráter totalmente impessoal começa a sua vida própria, independente do homem, a sua vida de *mercadoria* (Leontiev, 2004, p. 294).

As concepções de homem, educação e sociedade não estão conceitualizadas e não aparecem definidas, contudo elas precisam estar presentes e muito bem definidas no PPC, já que são elas que orientarão a lógica na qual os estudantes serão formados. Os estudantes necessitam compreender a sociedade na qual estão inseridos e o seu cunho organizacional, o qual está direcionado para a exploração do trabalho³¹ dos homens, visando sempre a altíssimos lucros e isso faz com que se aumentem cada vez mais as desigualdades sociais.

O estudante necessita reconhecer-se nesse contexto e buscar “[...] a superação da forma capitalista de organização do trabalho, na perspectiva da associação livre dos trabalhadores, na solidariedade e na justa distribuição social da riqueza gerada coletivamente pelos homens” (Molina, 2017, p. 592). Salientamos que os trabalhadores do campo estão perdendo o seu espaço para o agronegócio, para a expansão da monocultura e para as empresas estrangeiras, que estão investindo fortemente o seu capital nas terras brasileiras, principalmente no estado de Mato Grosso do Sul (MS).

Vale ressaltar que o MS é um estado marcado pelo agronegócio e, portanto, a licenciatura é concebida dentro desse contexto. O curso em questão estabelece um contraponto ideológico em relação às políticas educacionais formuladas pelo estado de Mato Grosso do Sul (MS), as quais consolidam um modelo de desenvolvimento econômico baseado na pecuária extensiva e na monocultura, especialmente da soja, voltada para a exportação em detrimento

³¹ A exploração do trabalho refere-se à mais-valia, isto é, ao valor produzido pelo trabalhador além daquele necessário para a sua própria sobrevivência e que é apropriado pelo capitalista.

da produção de alimentos básicos para consumo interno, realizada pela agricultura familiar.

É fundamental destacar que a área geográfica onde se encontra a referida licenciatura é marcada pelo predomínio de latifundiários e pelas disputas entre os grandes proprietários e os pequenos agricultores (camponeses). Esses conflitos são gerados pela desigualdade, pela predominância do latifúndio, pelo agronegócio, pelo uso da violência e por diversos outros problemas que emergem progressivamente desse processo (Oliveira, 2021). É preciso, enfrentar e resistir a essa desterritorialização dos trabalhadores do campo, de modo que seja valorizado o seu espaço de vida, de trabalho e todo o aprendizado produzido nele.

Nesse contexto, a escola precisa ser pensada e organizada de modo que ela possa ser um dos grupos sociais capazes de contribuir para transformar socialmente os indivíduos, no entanto existem contradições que ultrapassam o universo escolar, isto é, para que a sociedade realmente seja transformada, é necessário que haja mudanças nas relações sociais de produção, pois sem isso não conseguiremos promover a desalienação dos estudantes (Caldart, 2015).

Para isso, não podemos perder de vista as tensões e contradições presentes nesse novo projeto de sociedade, em que os desafios existentes superam o processo de escolarização.

2.2 Formação sociocultural e desenvolvimento integral do homem na formação inicial de professores

A THC nos ajuda a compreender o desenvolvimento do homem nas perspectivas histórica, social e psicológica. Concordamos com Vigotski (2000) e Leontiev (1978) ao afirmarem que o ser humano não nasce pronto, mas se humaniza diante das relações com outras pessoas nos contextos histórico, social e cultural. Leontiev (1978, p. 282-283) destaca que:

O homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade. [...] Só apropriando-se delas no decurso da sua vida ele adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas. Este processo coloca-o, por assim dizer, *aos ombros das gerações anteriores* e eleva-o muito acima do mundo animal.

É nesse movimento de aprender a conviver com outras pessoas em comunidade que o homem vai se transformando, isto é, a partir das características socioculturais das relações que estabelece. Essas relações socioculturais são fundamentais para o desenvolvimento e a apropriação da cultura pelo ser humano.

Nessas relações sociais ocorrem as subjetivações dos indivíduos com relação ao seu modo de ser, por isso, “[...] a cultura origina formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas, edifica novos níveis no sistema do comportamento humano em desenvolvimento” (Vigotski, 1995, p. 34). As atividades das quais os sujeitos participam influenciam no desenvolvimento multilateral do sistema psíquico em todas as suas dimensões culturais e pessoais.

É nesse processo complexo e contínuo que o homem, ao se afastar da natureza, conseguem transformá-la e, com isso, “[...] transforma a atividade vital humana em atividade produtora de objetivações” (Martins, 2014, p. 89) e transforma-se a si mesmo. Esta atividade humana fundamental, criadora e produtiva do homem, que o diferencia dos animais, é definida como trabalho, isto é,

[...] como a atividade exercida exclusivamente por homens, membros de uma sociedade, atividade através da qual – transformando formas naturais em produtos que satisfazem necessidade – se cria a riqueza social; estamos afirmando mais: que o trabalho não é apenas uma atividade específica de homens em sociedade, mas é, também e ainda, o processo histórico pelo qual surgiu o ser desses homens, o ser social. Em poucas palavras, estamos afirmando que foi através do trabalho que a humanidade se constitui como tal (Marx, 1985, 149).

Mediante as atividades de produção da sua existência, o homem consegue ampliar as relações objetivas e subjetivas, agindo assim de forma intencional e cada vez mais complexa. Ao apropriar-se da atividade do trabalho como uma atividade consciente, surge histórico e socialmente o ser social, que passa a ser guiado/dirigido pelas leis sócio-históricas.

Esse nível de consciência, que é estabelecido inicialmente pelo homem, ainda não se configura como a utilização intencional da consciência, conforme Mello (2000, p. 6-7):

Esse primeiro nível de consciência, no entanto, já caracteriza o ser humano como produto das relações sociais, uma vez que possibilita que este se construa a partir da relação dinâmica de apropriação e objetivação que estabelece no mundo socialmente construído, através de sua atividade vital humana – o trabalho – quando se apropria das objetivações historicamente acumuladas pela humanidade que encontra ao nascer, e quando exercita a essência humana, de que se apropria, através de suas próprias objetivações.

Ao considerarmos o nível de consciência que se estabelece nas relações dinâmicas de apropriação e objetivação da atividade vital humana, que é o trabalho, consideramos que essa é a consciência em si, a qual está voltada para o mundo exterior, em que os indivíduos percebem e interagem com objetos, mas ainda não estão plenamente conscientes de sua própria subjetividade.

Contudo, dentro da sociedade capitalista, a compreensão da consciência em si é definida como algo que ocorre naturalmente, de forma espontânea e, nesse contexto, ela é considerada como um condicionante da alienação, pois, na lógica do capital, o interesse não está no desenvolvimento integral do homem, mas sim na permanência dos conhecimentos empíricos, a fim de continuar produzindo e gerando altos ganhos/lucros (Mello, 2000). Logo, quanto mais alienados forem os indivíduos, mais na esfera cotidiana eles irão permanecer.

Em um nível mais avançado de consciência, os indivíduos conseguem superar e satisfazer as suas necessidades básicas e transitam para atividades e necessidades mais complexas. Para isso, eles são levados a utilizar de forma intencional a consciência, transitando para a consciência para si.

Conforme Marx (2004, p. 14), as necessidades dos homens vão se diversificando à medida que são satisfeitas, assim a produção e as novas necessidades vão se sofisticando, ou seja:

Necessidades que, uma vez satisfeitas, repõem, ao infinito, novas necessidades; inclusive, na medida em que a produção se enriquece, a produtividade aumenta e, portanto, o trabalho se

sofística. Repõem e renovam necessidades não propriamente materiais, mas abstratas, espirituais, que aparecem, também elas, como resultado da atividade produtiva, tendo em vista o fato de que o marco inicial desse movimento é a relação estabelecida entre o ser humano e o meio natural (Marx, 2004, p. 14).

Nesse movimento, o homem passa a ter consciência da sua própria consciência, isto é, ele tem condições para utilizá-la de modo intencional “[...] sem, no entanto, perceber-se como condicionado socialmente e sem fazer dessa percepção elemento essencial na escolha dos fins e motivos que dirigem sua atividade” (Mello, 2000, p. 41). Neste sentido, o indivíduo realiza atividades intencionais, utiliza de elementos científicos, com fundamentação teórica, contudo, não consegue posicionar-se criticamente perante a sociedade e impor-se de forma autônoma diante das diversas situações na realidade.

Para alcançar a consciência para si, de forma crítica, os indivíduos precisam acima de tudo, manter uma

[...] relação consciente com seu ser e estar no mundo [...] o levaria a posicionar-se frente às relações sociais e a assumir a atitude de forjar seus próprios caminhos de forma cada vez mais autônoma em relação às condições alienadas. Neste nível, o sujeito utiliza intencionalmente sua consciência, e faz isso consciente da alienação que impregna todos os fatos e situações na sociedade alienada (Mello, 2000, p. 41).

É na consciência para si que os indivíduos não apenas percebem os objetos externos, mas também se tornam conscientes de si mesmos como um sujeito pensante, pois há uma autorreflexão da própria identidade.

Pensando na formação docente como uma formação profissional que está direcionada para uma atividade produtiva, isto é, como um trabalhador que está envolvido na produção do ensino, consideramos que o ensino é produto do seu trabalho. Para tanto, é necessário conceituar a formação de professores como uma “[...] formação de dado trabalhador na relação com o produto de seu trabalho e com as condições histórico-sociais nas quais ocorre” (Martins, 2010, p. 14).

A formação docente precisa possibilitar aos indivíduos condições de desenvolvimento pautadas na transição da consciência em si para a consciência para si, em que o sujeito não se reconhece apenas como sujeito, mas se

reconhece também na presença de outros sujeitos e compreende a importância das relações sociais. É por isso, sob uma perspectiva emancipadora, que a formação de professores precisa

[...] desenvolver a capacidade de pensar criticamente a realidade, fundada na ética, e respeitando a dignidade e a autonomia dos sujeitos envolve a estratégia do professor como intelectual transformador e a escola como um espaço de contestação e de construção de uma visão crítica da sociedade (Silva, 2019, p. 285).

Em virtude disso, é necessário (re) significar a formação de professores, pois ela precisa estar pautada, isto é, ser pensada “[...] como uma trajetória de formação de indivíduos, intencionalmente planejada, para a efetivação de determinada prática social” (Martins, 2010, p. 14). Sendo a prática social compreendida na coletividade, ou seja, nas relações sociais, ela supera a concepção de sujeitos isolados e inclui um conjunto de homens num dado momento histórico. E, para isso, como dissemos anteriormente, a consciência precisa estar voltada para si, de forma crítica.

Nesse contexto, estamos considerando a prática social como a forma em que estão sintetizadas as relações sociais em um determinado momento histórico. Vázquez (1968, p. 194), ao referir-se à prática social, explica que:

O objeto da atividade prática é a natureza, a sociedade ou os homens reais. A finalidade dessa atividade é a transformação real, objetiva, do mundo natural ou social para satisfazer determinada necessidade humana. E o resultado é uma nova realidade, que subsiste independentemente do sujeito ou dos sujeitos concretos que a engendraram com sua atividade subjetiva, mas que, sem dúvida, só existe pelo homem e para o homem, com ser social.

O trabalho educativo, para que esteja articulado com o desenvolvimento humano, é preciso ter como produto e/ou resultado a humanização. Nesse sentido, Martins (2010, p. 15) afirma que:

O objetivo central da educação escolar reside na transformação das pessoas em direção a um ideal humano superior, na criação das forças vivas imprescindíveis à ação criadora, para que seja, de fato, transformadora, tanto dos próprios indivíduos quanto das condições objetivas que sustentam sua existência social.

Para que o produto final do trabalho educativo seja a humanização, mesmo estando em conformidade com os princípios da formação humana, o trabalho do professor ainda depende da transformação das máximas capacidades que são desenvolvidas pelo próprio ser humano. Entretanto, o que percebemos na formação de professores atualmente é que o resultado está centrado somente na aparência da aprendizagem e do desenvolvimento, isto é, o ensino e a educação estão baseados nas abstrações simples das circunstâncias concretas da realidade.

Com o trabalho se engendram novas características ao ser humano (homem), o que possibilita o desenvolvimento das funções psíquicas elementares, ou seja, as funções afetivas e cognitivas para formas mais complexas de desenvolvimento, alcançando as funções psíquicas superiores. De acordo com Leontiev (1978, p. 269):

[...] ao aprender a utilizar um objeto criado pelas gerações anteriores, o homem se apropria das operações motoras que nele estão incorporadas. É ao mesmo tempo um processo de formação ativa de aptidões novas, de funções superiores, “psicomotoras” que “hominizam” sua esfera motriz.

Essas transformações apresentam-se em um movimento dialético, pois o homem está em constante transformação, isto é, o fato de relacionar-se com outros homens, ter acesso a novos conhecimentos, bem como conhecer e compreender o processo histórico-social também causa novas transformações. Diante disso, podemos dizer que o indivíduo tem condições para superar as funções psicológicas elementares, que são comuns a todos os animais e necessárias para a manutenção da vida e para as funções psicológicas superiores, que são comuns apenas para os seres humanos, já que elas condicionam os homens para comportamentos mais complexos, permitindo um maior entendimento e reflexão sobre suas atividades (Leontiev, 1978).

As funções psicológicas superiores, de acordo com Leontiev (2004, p. 289),

[...] distinguem-se por serem *neoformações* que aparecessem no decurso do desenvolvimento individual (ontogênico). Eles

constituem, portanto, o substrato das aptidões e funções específicas que se formam no decurso da apropriação pelo homem do mundo dos objetos e fenômenos criados pela humanidade, isto é, da cultura.

Tais aptidões são fundamentais no processo de humanização dos indivíduos, já que, ao se apropriar dos objetos e fenômenos do mundo, o homem está se apropriando da cultura e, nessas transformações e transições da humanização, também ocorre o processo de educação.

Logo, o papel principal da educação é a apropriação dos signos e significados, uma vez que eles geram um tipo de comportamento que está entrelaçado ao desenvolvimento social e ao meio no qual esse indivíduo está inserido. A formação do indivíduo resulta, dentre outros fatores, do desenvolvimento histórico-cultural diante das formas nas quais o homem se relaciona com a realidade. Leontiev (2004, p. 290) define tal processo de educação como sendo a apropriação dos resultados:

[...] para fazer deles *as suas aptidões*, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança *aprende* a atividade adequada. Pela sua função este processo é, portanto, um processo de *educação*.

A criança e/ou o indivíduo se apropriam das aptidões humanas, isto é, das aptidões mais complexas que foram criadas mediante o desenvolvimento da cultura humana, contudo corroboramos com Mello (2000, p. x) de que é necessário fazermos a crítica

[...] ao empobrecimento das relações humanas e sociais que tornam superficial a “[...] relação ativa de atribuição de significado aos objetos da cultura uma vez que o significado dos objetos e das situações já *vem dados*, são óbvios. Neste sentido, o processo de desenvolvimento do indivíduo se torna algo sem sentido, isto é, “[...] não favorece nem a objetivação da essência humana, nem a apropriação do conhecimento acumulado, nem a percepção de que o comportamento humano é condicionado pelas condições materiais objetivas; não permite, enfim, uma relação consciente do homem com o mundo em que se encontra inserido”.

Pensamos inicialmente a educação de forma não sistematizada, que ocorre pela apropriação das aptidões humanas pelos indivíduos, isto é, eles apropriam-se dos signos e significados construídos historicamente na/pela coletividade. Para que os indivíduos possam avançar e transitar para novas formas de conhecimento, é necessário que eles tenham acesso a uma educação sistematizada, isto é, que considere os conhecimentos previamente constituídos nas relações sociais e envolva conteúdos e conhecimentos mais complexos, tais como os conhecimentos teóricos-científicos.

É função das escolas transformar os conhecimentos empíricos, pois a ela “[...] compete a disponibilização e conversão do universo simbólico elaborado histórica e supraindividualmente em um universo simbólico individual, condição básica para que cada pessoa se efetive, de fato, como ser histórico e social” (Martins, 2014, p. 89) e tenha condições para apropriar-se de novas formas de pensamento.

Quando pensamos a educação escolar a partir de Severino (2002), consideramos as contradições que incluem a formação de professores, de modo que ela seja uma atividade prática institucionalizada, planejada e que vise à integração dos indivíduos e, para isso, é preciso que os estudantes desenvolvam condições e domínios necessários para alcançarem a formação integral. Em virtude disso, concordamos com Severino (2002, p. 11) que:

Numa sociedade organizada, espera-se que a educação, como prática institucionalizada, contribua para a integração dos homens no tríplice universo das práticas que tecem sua existência histórica concreta: no universo do trabalho, âmbito da produção material e das relações econômicas; no universo da sociabilidade, âmbito das relações políticas; e no universo da cultura simbólica, âmbito da consciência pessoal, da subjetividade e das relações intencionais.

Ao integrarmos os âmbitos do trabalho, da sociabilidade e da cultura simbólica, possibilitaremos ao estudante uma formação integral, de maneira que ele tenha condições para avançar no modo de compreender a sociedade, levando em conta as relações de trabalho em que os indivíduos realizam a produção material e estabelecem as relações econômicas com a sociedade, bem como na sociabilidade, em que estão presentes às relações políticas, ou

seja, é necessário considerar como será formada a sociedade, suas leis e sua forma de governo.

E, por último, considerando-se a cultura simbólica, é necessário esclarecer que ela se constitui histórico e socialmente nas relações entre os homens. À medida que os indivíduos constroem/ou desenvolvem a sua consciência, eles conseguem compreender e articular os conhecimentos e o que fazer com eles, bem como são capazes de entender sua subjetividade e as relações nas quais são formadas mediante alguma necessidade, interesse, motivo ou motivação, isto é, existe uma intencionalidade para os sujeitos (Severino, 2002).

Assim como algumas formas de conhecimento se desenvolvem na relação com os outros homens, outras dependem da prática institucionalizada da educação, que visa contribuir para a integração do homem na sociedade e possibilita a ele novas formas de pensamento. Concordamos com Martins (2014, p. 97) que a

[...] relação entre a apropriação de signos e a humanização do psiquismo deixa evidente que alguns processos mentais não se desenvolvem na ausência de condições de vida e de educação específicas e, dentre esses processos, destacamos o pensamento abstrato, lume da imagem subjetiva da realidade objetiva e da atividade intencional, volitiva, do indivíduo nessa realidade.

Portanto, à educação escolar cabem os processos formativos que engendram a formação da atividade consciente, isto é, do ser consciente, de modo que ele tenha condições para reconhecer-se como um sujeito em transformação, que superou as funções psíquicas elementares e transitou para abstrações cada vez mais complexas.

Para alcançarmos tais abstrações, do ponto de vista pedagógico é necessário que os estudantes se apropriem dos conteúdos de ensino, no entanto vale destacar que não é qualquer aprendizagem que promove o desenvolvimento. Para que isso ocorra, é necessário que os processos formativos estejam integrados com a humanização dos indivíduos, portanto os conhecimentos teóricos e científicos, que também fazem parte da atividade

social que fundamenta a vida de cada indivíduo, devem-se ser considerados além do contexto histórico-social.

Assim, a atividade consciente está sendo compreendida como uma atividade que orienta o homem na realidade, momento em que ele toma consciência de si no mundo, isto é, a sua relação com o meio se transforma, conforme Vigotski, Luria e Leontiev (2010, p. 194):

À medida que a forma de vida se torna mais complexa, com uma mudança no modo de existência e com o desenvolvimento de uma estrutura mais complexa dos organismos, estas formas de interação com o meio ou de reflexo ativo mudam; todavia, os traços básicos desse reflexo, bem como suas formas básicas tais como foram estabelecidas no processo da história social devem ser procurados não no interior do sistema nervoso, mas nas relações concernentes à realidade, estabelecidas em estágios sucessivos de desenvolvimento histórico.

A consciência se destaca nesse processo como o mais alto nível do sistema psíquico no homem, sendo formada pelas condições histórico-sociais da atividade de trabalho e das relações de comunicação com os outros homens. Reforçamos com Marx e Engels (2007, p. 29) que “Nesse sentido, a consciência, como apontaram os clássicos do marxismo, é “um produto social”, ou seja, a consciência é existência consciente.

Em seus estudos, Vigotski (2010) percebeu que existem diversos níveis da consciência humana, de modo que ela não se difere somente em sua estrutura semântica, mas também se manifesta de diferentes formas no sistema psicológico. Conforme Luria (2010, p. 197-198):

Enquanto nos primeiros estágios de sua formação o papel principal na estrutura da consciência é desempenhado pelas impressões emocionais diretas, nos estágios posteriores o papel decisivo é assumido inicialmente pela percepção complexa e pela manipulação com objetos, e nos estágios finais, por um sistema de códigos abstratos, baseado na função abstrativa e generalizadora da linguagem.

Assim, afirmamos com Martins (2014) que a atividade humana resulta de todo um processo histórico-social que se deu mediante a construção coletiva de ações, comportamentos, princípios e hábitos, que resultaram em novas experiências, as quais foram passadas de gerações para gerações. Sobre os

estudos de Luria, sustentamos com Martins (2014, p. 91) que, em tratando-se da atividade humana consciente,

[...] as estruturas psíquicas derivam do desenvolvimento da vida material e que elas se transformam, ao longo do desenvolvimento histórico-social, em atividade interna consciente, em processos psicológicos que dirigem volitivamente as ações empreendidas.

Nossa preocupação está no processo de desenvolvimento da atividade consciente de maneira crítica, isto é, “[...] a apreensão da realidade como uma totalidade dinâmica envolve a compreensão de relações que não são imediatamente perceptíveis; [...] exigem do sujeito, um posicionamento ético e epistemológico profundo, global e sistemático” (Mello, 2000, p. iii). Essa preocupação vem em decorrência da formação docente, que não incide em uma educação com políticas públicas voltadas para a formação dos indivíduos de modo que possibilite a eles uma participação consciente na transformação das relações sociais.

Ao analisarmos as reais condições em que as classes sociais se apresentam e que foram divididas, compreendemos que, “[...] para a maioria esmagadora das pessoas, a apropriação destas aquisições só é possível dentro de limites miseráveis” (Leontiev, 2004, p. 301). Tais condições a que a classe dos trabalhadores está submetida não condizem com as reais necessidades de inter-relações e experiências culturais, que favorecem o desenvolvimento da inteligência e personalidade do sujeito (Vigotski, 2000). Dessa forma, Mello (2004, p. 145) destaca que “[...] a aprendizagem não resulta de um processo de criação, mas de um processo de reprodução do uso que a sociedade faz dos objetos, das técnicas e mesmo das relações sociais, dos costumes, dos hábitos, da língua”.

Assim, para que o indivíduo consiga alcançar tais condições, é preciso que seja possibilitado o acesso dos trabalhadores a “[...] um sistema de educação que lhes assegure um desenvolvimento multilateral e harmonioso e que dê a cada um a possibilidade de participar enquanto criador de todas as manifestações da vida” (Leontiev, 2004, p. 302).

Nesse processo de humanização, podemos dizer que os indivíduos estão em constante movimento de aprendizagem e desenvolvimento desde o

seu nascimento. Os primeiros contatos que as crianças têm com a realidade ocorrem por meio dos adultos, pois elas ainda não são capazes de compreenderem as formas culturais de orientações das ações.

Em síntese, a humanização é, por isto, um processo de conversão do comportamento biológico em sociocultural (Vigotski, 2000), tendo a educação como atividade de ensino e a aprendizagem como autotransformação dos modos de ser, agir e pensar. O caminho do desenvolvimento passa por diferentes processos de apropriações das significações das formas culturais.

Nesse enfoque, compreendemos a partir de Vigotski (2000) que a aprendizagem, ou seja, o ensino é que estabelece o desenvolvimento. É preciso um ensino sistematizado, que proporcione aprendizagem aos estudantes e, conseqüentemente, eles terão condições de desenvolver-se. Contudo, podemos afirmar que nem toda aprendizagem/ensino promove o desenvolvimento. Para que haja transformação das funções psíquicas elementares para superiores, isto é, para que ocorra o desenvolvimento, é preciso que haja qualidade no emprego dos signos.

Ao pensarmos nas condições em que a Educação do Campo foi aplicada desde a sua origem, todas as complexidades que foram encontradas nesse trajeto e toda a luta para que sejam conquistados e posteriormente aplicados os direitos à uma educação que respeite os princípios de uma educação que possa contribuir com a visão mais crítica dos trabalhadores do campo torna a Educação do Campo um cenário de complexas condições para que a aprendizagem sistematizada, isto é, o ensino, propicie as mesmas condições de desenvolvimento dos sujeitos que estudam nas escolas urbanas.

Martins (2014, p. 92) trata dessa questão apontando que é necessário que sejam realizados estudos e análises sobre “[...] a qualidade dos processos educativos disponibilizados aos indivíduos, sobretudo, na sociedade de classes, que não disponibiliza as mesmas condições objetivas de formação para todos”.

A mediação e a apropriação dos signos é o que engendra o comportamento humano, desvelando uma conduta humana mais complexa, isto é, os signos são fundamentais para que a atividade vital humana supere o comportamento animal, tal como o estímulo-resposta, e alcance conexões propriamente humanas, bem como transitem das funções psíquicas elementares para as funções superiores, isto é, em atividade produtora de objetivações.

Com isso, percebemos que os signos são responsáveis por sintetizar “[...] as estratégias de atendimento às demandas do metabolismo entre o homem e suas condições objetivas de vida e, na qualidade de objetivações legadas às apropriações, exigem adaptação do comportamento a eles, do que resultam as mudanças estruturais que promovem” (Martins, 2014, p. 94).

As interligações que ocorrem na mediação dos signos são constituídas mediante um “[...] processo social ativo, uma interposição que provoca transformações, contém intencionalidade socialmente construída e promove desenvolvimento. É, enfim, uma condição externa que, internalizada, potencializa o ato de trabalho” (Martins, 2014, p. 94).

Assim, abstraímos que o desenvolvimento humano em sua forma superior tem sua gênese na cultura, isto é, constituiu-se na relação entre os homens, na apropriação dos signos, tal como aponta Martins (2014, p. 96):

[...] Vygotski considerou conclusivo que todo desenvolvimento psíquico se baseia nesse processo e, conseqüentemente, tem sua gênese na cultura. Afirmou que nas origens do desenvolvimento das formas superiores de comportamento encontram-se as relações entre os homens, a determinar a comunicação por meio de signos. Por conseguinte, a manifestação de toda função psíquica principia externamente, isto é, como determinação das relações entre os homens.

Como resultado dessa apropriação, as abstrações, que eram mais diretas e concretas, passam a ser mais gerais e abstratas, de modo que o indivíduo consiga superar e avançar tanto na construção da linguagem quanto do pensamento. Segundo Martins (2014, p. 104), “[...] o conceito mais geral, representado mais abstratamente pela palavra, contém interiormente um sistema de relações indispensável ao movimento do pensamento na captação do real”.

O intuito deste tópico foi de compreender como se dá a formação sociocultural e o desenvolvimento integral do homem tanto no seu contexto social, isto é, na relação com as outras pessoas, quanto no contexto educacional, ou seja, em níveis mais complexos de desenvolvimento como na formação inicial de professores.

Diante do exposto, percebemos que a formação sociocultural do homem é a base para as aquisições históricas da humanidade, pois é na relação com os

outros homens que vamos nos transformando e nos apropriando das características e relações socioculturais.

Esse é um processo complexo, uma vez que é por meio do trabalho que o homem se institui como ser social. Consideramos que o trabalho seja uma atividade consciente, no entanto uma consciência em si, que pode ser entendida como uma condição para a alienação de acordo com os interesses do capital, ou seja, o indivíduo que permanece com seus conhecimentos empíricos adquiridos no contexto social não apresenta riscos para os interesses da lógica do capital.

Enfatizamos a necessidade de o homem avançar nos níveis de consciência, visando alcançar a consciência para si, de modo crítico, a fim de que os indivíduos possam posicionar-se de maneira crítica e consciente em relação aos fatos e acontecimentos da sociedade para que assim tenham condições de argumentar e contra-argumentar sobre o seu posicionamento. Para que os homens tenham condições de alcançar tal nível de consciência, é preciso que seja superada a formação inicial de professores que está cada vez mais limitada aos interesses da lógica do capital, com o foco na atividade produtiva e reprodutivista direcionada pelo mercado.

Nossos apontamentos estão direcionados para um contexto em que é possível que os indivíduos tenham condições para alcançar formas mais complexas e críticas da consciência, no entanto tudo isso depende dos interesses da sociedade em permitir que a classe trabalhadora tenha acesso a conhecimentos científicos mais elaborados.

Precisamos conhecer os conceitos fundamentais do desenvolvimento humano para compreendermos a sua relação com a formação dos conceitos teóricos-científicos e estabelecer as inter-relações com o que acontece na realidade da Educação do Campo.

2.3 Inter-relação entre os conceitos fundamentais do desenvolvimento humano com a formação dos conceitos teóricos-científicos na perspectiva dos princípios da Educação do Campo

Ao compreendermos os conceitos fundamentais para a constituição do homem, da cultura, da sociedade, do trabalho, da atividade consciente, da consciência e das funções psíquicas elementares e superiores, conseguimos

identificar e estabelecer as inter-relações que estão presentes no processo de transformação e transição do homem e suas relações. Com isso, os princípios formativos da Educação do Campo nos auxiliam na compreensão de que é preciso considerar a realidade local e as características sociais, econômicas, culturais e ambientais do local onde os trabalhadores vivem.

A relevância de articular e valorizar, no âmbito da educação, os saberes locais, as tradições e a cultura do ambiente em que esses trabalhadores estão inseridos faz com que seja estabelecida uma forte relação entre a escola e as comunidades. Ao promover a participação ativa tanto dos estudantes quanto dos demais membros da comunidade na formação dos indivíduos, demonstramos a importância do processo formativo para o desenvolvimento do ser humano nas formas mais complexas do conhecimento. Ao respeitarmos as diferentes perspectivas e necessidades, possibilitaremos um processo educativo consciente, em que o sujeito se sinta como parte integrante do processo.

O fato que tem ido na contramão do nosso entendimento é que o modelo de formação que vem sendo implementado nas universidades e os modelos de projetos de educação (ações pedagógicas) do século XXI estão articulados aos interesses, motivos e necessidades do capital. Vale salientar também que as “modernizações”, os alinhamentos e as reformas tratam dos parâmetros de qualidade, produtividade, equidade e otimização de recursos que são definidos a partir dos organismos internacionais (Unesco, Unicef, Banco Mundial, dentre outros), destacando a vitória da lógica do capital (mercadológica).

Todos esses parâmetros se distanciam da perspectiva humanizadora em que este estudo está fundamentado, pois visamos a uma formação docente, de acordo com Martins (2010), que tenha condições de transformar os conhecimentos já adquiridos social e coletivamente, a fim de que os estudantes tenham condições para questionarem a realidade/sociedade alienada³² em que vivemos.

Diante da problemática do desafio da falta de articulação dos conceitos/princípios formativos do desenvolvimento humano que visam ao

³² A origem da alienação na vida dos indivíduos reside, portanto, no fato de que os seres humanos não dominam coletivamente as relações sociais e a elas se submetem como se fossem poderes estranhos e superiores (Duarte, 2017, p. 91-92); [...] as relações sociais assumem a aparência de forças naturais às quais os indivíduos se submetem, interiorizando-as por meio de uma identificação espontânea com a situação dada (Duarte, 2017, p. 116).

desenvolvimento dos conhecimentos teóricos-científicos estão relacionados a diversos fatores que ultrapassam o ambiente educacional e

[...] envolve fatores de natureza administrativa, financeira, pedagógica, política e gnosiológica que determinam o processo como o educador é formado e o modo como esse educador – influenciado pela ideologia do capitalismo no nível da lógica interna do pensar – dirige sua busca de conhecimento pela lógica formal, insuficiente para possibilitar uma abordagem consistente do real (Mello, 2000, p. v).

Segundo Vigotski (2000), para que se obtenha a formação e o desenvolvimento do pensamento teórico, é preciso que os estudantes se apropriem do processo de instrução escolar, buscando contribuir para o desenvolvimento dos conceitos científicos.

O movimento de perceber a realidade, buscar uma explicação na teoria e realizar uma atividade prática com o novo conhecimento possibilita aos estudantes a compreensão sobre as formas de existência do objeto de estudo. As capacidades mentais necessárias ao pensamento teórico-científico não são desenvolvidas diante de situações sociais do cotidiano, mas sim diante de um processo complexo de desenvolvimento de um novo tipo de atividade não cotidiana, isto é, uma atividade de estudo sistematizada para isso.

Vigotski (2000) demonstrou em seus estudos que a formação dos conceitos acompanha as transições que ocorrem durante o processo de desenvolvimento. Assim, a princípio os indivíduos desenvolvem o pensamento sincrético, no qual se valem das experiências culturais e sociais vivenciadas no seu cotidiano, e que são abstraídas pelas generalizações sensíveis. Esse pensamento se orienta pelos afetos e emoções e pelas percepções visual, tátil, olfativa, gustativa e auditiva, com a predominância de vínculos subjetivos mediados pelo uso da palavra.

Conforme Vigotski (2000, p. 177), “Os objetos se aproximam em uma série e são revestidos de um significado comum, não por força dos seus próprios traços destacados pela criança, mas da semelhança que entre eles se estabelece nas impressões da criança”. Esse processo ocorre como forma de subjetivação, ou seja, pela transformação interna em relação às condições externas aos indivíduos.

Com o propósito de buscar na realidade as concepções sobre o desenvolvimento do pensamento apontadas por Vigotski (2000), Luria (2010) realizou uma pesquisa com camponeses que viviam em aldeias e campos nômades na Ásia Central. Os povos escolhidos apresentavam uma grande discrepância em relação à cultura e ao acesso às evoluções sociais, tecnológicas e educacionais.

A pesquisa realizada por Luria (2010) teve início com a aplicação de testes que foram pensados, de maneira que os participantes encontrassem sentido e tivessem condições e interesse para respondê-los. Primeiramente, foram apresentadas sequências de figuras geométricas e, posteriormente, novelos de lã de diversas cores para que todos os grupos pudessem analisá-los. Ao analisarem as sequências, foram obtidas diferentes respostas.

Os primeiros grupos³³, formados por indivíduos que viviam em vilas remotas e que não tiveram contato e nem acesso a outros conhecimentos, relacionaram as duas sequências aos objetos e diferentes plantas a que eles tinham acesso na vila em que moravam, isto é, que faziam parte do cotidiano deles. De acordo com Luria (2010, p. 46), “Eles percebiam as figuras como similares aos objetos de seu ambiente e as classificavam de acordo com essa percepção. ‘Não, elas não podem ser semelhantes’, disse um camponês, ‘porque a primeira é uma moeda e a segunda, uma lua’.

Já para os demais grupos³⁴, que tiveram acesso às mudanças sociais, econômicas, culturais, já haviam frequentado a escola e tiveram acesso a outros tipos de conhecimentos, apontaram, predominantemente, os nomes das figuras geométricas e das cores, que foram facilmente agrupadas pelas semelhanças.

³³ Grupo formado por mulheres que viviam em vilas remotas, nunca tiveram acesso a outras culturas e nunca foram à escola; eram analfabetas e não tinham nenhuma atividade social. Durante a pesquisa, os questionamentos tiveram que ser feitos por outras mulheres da comunidade e por camponeses, que também viviam em vilas remotas, não tinham envolvimento com o trabalho coletivo e socializado e sua economia era exclusivamente individualista. Esses também não eram alfabetizados.

³⁴ Grupo constituído por mulheres que já tiveram acesso a outros tipos de conhecimento para que pudessem ensinar no jardim de infância, contudo não tiveram acesso à escolarização formal e tampouco ao treinamento para aprender a ler. Trabalhadores e jovens de fazendas coletivas que tiveram acesso a cursos rápidos para que pudessem assumir a função de administradores para dirigirem as fazendas. Eles também tinham experiência em planejamento da produção, na distribuição do trabalho e no inventário da produção, no entanto frequentaram a escola por pouco tempo, mas eram considerados alfabetizados. E ainda mulheres que foram aprovadas no curso de preparação de professores. Para a aprovação, elas tiveram que estudar durante 2 ou 3 anos e, mesmo assim, o nível de conhecimento ainda era muito baixo.

Conforme Luria (2010, p. 46), “Sujeitos com um nível maior de educação podem classificar tais estímulos com base em uma única propriedade “ideal”, mas isto não é uma realização natural e inevitável da mente humana”.

Compreendemos assim o pensamento como uma forma desenvolvida de generalização que se produziu na relação ativa, na prática com os objetos da realidade, ou seja, inicialmente, a criança parte das relações que geram imagens, como reflexos subjetivos daquilo que ela está vivenciando na realidade e, posteriormente, ela passa a agir intelectualmente com as imagens. Nesse contexto, Vigotski (2000, p. 193) pontua que “[...] a criança pensa de maneira ao estágio de desenvolvimento do intelecto em que ela se encontra”. O pensamento, de forma geral, resulta da prática concreta com objetos e relações materiais significadas culturalmente e conserva essa relação do indivíduo com os objetos.

Com a inserção dos homens em atividades sociais cada vez mais complexas, eles se apropriam de novos vínculos entre os objetos e as relações culturais. Com isso, transitam para uma nova forma de generalização. Agora, o pensamento por amontoados sincréticos não é mais suficiente para a orientação psicológica nas novas relações, fazendo com que a atividade intelectual se constitua com novos vínculos.

Na transição para o pensamento por complexos, cuja base é dada pela relação que cada objeto tem com seu grupo, as generalizações são realizadas por meio da atividade consciente (Vigotski, 2000). Nesse tipo de pensamento, os vínculos estabelecidos com os objetos são vínculos objetivos, em que são levadas em consideração as características do objeto em si e suas inter-relações.

Nesse novo estágio de pensamento, o homem transita do modo de pensar diante do nexos desconexo e passa a organizar seu pensamento por complexos. Isso quer dizer que os objetos são reconhecidos como pertencentes a uma mesma classe por vínculos objetivos e racionais do objeto. A palavra começa a ser percebida na sua forma cultural dada pelos indivíduos com um sentido próprio da atividade social.

Segundo Vigotski (2000, p. 178-179), podemos designar o modo de pensamento por complexos, de modo que

[...] as generalizações criadas por intermédio desse modo de pensamento representam, pela estrutura, complexos de objetos particulares concretos, não mais unificados à base de vínculos subjetivos que acabaram de surgir e foram estabelecidos nas impressões da criança, mas de vínculos objetivos que efetivamente existem entre tais objetos.

Nesse pensamento, os agrupamentos podem ser divididos da seguinte maneira: por associação, que se apoia na semelhança fatural dos objetos, podendo ser combinados por qualquer vínculo associativo; por coleção, que se funda nos vínculos dos objetos com as experiências cotidianas e efetivas da criança; em cadeia, no qual não se encontra um centro estrutural, pois nesse complexo o vínculo é estabelecido mediante as conformidades fatuais e os elementos particulares. No último agrupamento mencionado, os elementos devem estar combinados, para que ocorram ligações intermediárias e o fim da cadeia não pode ter nada em comum com o início (Vigotski, 2000).

Em um outro momento da pesquisa de Luria (2010), os grupos foram submetidos a agrupamentos de objetos, como, por exemplo, um martelo, uma serra, uma tora e uma machadinha. Para os primeiros grupos, o agrupamento foi feito com base na função de cada ferramenta, de modo que fossem “apropriados a um fim específico” (Luria, 2010, p. 48).

Os indivíduos analfabetos desconsideraram a tarefa teórica apontada pelos pesquisadores e aplicaram a prática. Os participantes justificaram suas escolhas apontando que “[...] este era necessário para realizar tais e tais trabalhos e aquele para outro diferente” (Luria, 2010, p. 48). Eles não percebiam a necessidade de fazer diferentes agrupamentos e enquadrá-los em diferentes classes.

Além disso, os integrantes dos primeiros grupos rejeitavam as intervenções dos pesquisadores quando eles tentavam orientar quanto às possibilidades de agrupamentos e reiteravam que a classificação proposta pelos pesquisadores não era importante. Para Luria (2010, p. 49), “[...] só a classificação baseada na experiência prática parecia-lhes importante ou apropriada”.

Partindo para o âmbito da linguagem, Luria (2010, p. 52) destaca que:

Quando nossos sujeitos adquiriram alguma educação e tiveram participação em discussões coletivas de questões sociais importantes, rapidamente fizeram a transição para o pensamento abstrato. Novas experiências e novas ideias mudam a maneira de as pessoas usarem a linguagem, de forma que as palavras tornam-se o principal agente da abstração e da generalização. Uma vez educadas, as pessoas fazem uso cada vez maior da classificação para expressar as ideias acerca da realidade.

Diante dessa transição do pensamento, foram aplicados novos testes para os grupos. Agora, os agrupamentos foram definidos por palavras, com o uso de sentenças lógicas.

Uma das primeiras coisas que descobrimos foi que os sujeitos analfabetos frequentemente não percebiam a relação lógica entre as partes do silogismo. Para eles, cada uma das três frases separadas constituía um juízo isolado. Isto se manifestava quando os sujeitos tentavam repetir as sentenças separadas do problema, porque eles as relembavam como se não fossem relacionadas e separadas, frequentemente simplificando-as e modificando sua forma (Luria, 2010, p. 54).

Mediante essa dificuldade, eles se recusavam a responder, pois não compreendiam as sentenças e declaravam, por exemplo: “Eu nunca estive no Norte e nunca vi ursos”. Um dos nossos sujeitos disse: “Se você quer uma resposta a esta questão, deveria perguntar a quem tenha estado lá e tenha visto ursos” (Luria, 2010, p. 55).

Como as pessoas analfabetas não compreendiam a estrutura lógica, eles tinham que solucionar tais questões adivinhando ou utilizando sua experiência. Aqueles que já haviam se apropriado dos conhecimentos escolares conseguiram responder aos silogismos lógicos, apontando a conclusão correta “[...] independentemente da correção real das premissas ou de sua aplicação à experiência imediata do sujeito” (Luria, 2024, p. 58).

Para Vigotski (2000, p. 193), a partir das transformações e transições que os indivíduos sofrem durante esse processo, eles se apropriam de “[...] algo que, pela aparência, praticamente coincide com os significados das palavras para os adultos, mas no seu interior difere profundamente delas”, isso é o que denominamos de pseudoconceitos.

Dessa forma, os indivíduos se apropriam do complexo que se equipara aos conceitos verdadeiros, ficando mais difícil fazer a diferenciação em decorrência da semelhança na aparência da palavra entre o pseudoconceito e o verdadeiro conceito. Na análise dessa relação, de acordo com Vigotski (2000, p. 195), podemos

[...] concluir que no pseudoconceito, como na forma concreta mais difundida de pensamento por complexos na criança, existe uma contradição interna que já se esboça em sua própria denominação e representa, por um lado, a maior dificuldade e o maior obstáculo para o seu estudo científico e, por outro, determina sua imensa importância funcional e genética para o mais importante momento determinante no processo de desenvolvimento do pensamento da criança.

Nesse caso, o pensamento por pseudoconceitos está envolvido numa relação direta com os objetos da atividade, mas não vai além do pragmatismo das relações, ou seja, está pautado na utilidade prática dos objetos. A comunicação entre os estudantes e docentes se dá no âmbito das relações objetivas, isto é, no limite da significação que pode ser percebida diretamente na realidade.

Desse modo, o estudante não consegue avançar para formas mais complexas do pensamento e, nesse caso, nos deparamos com uma grande contradição, pois existem formas mais complexas que possibilitam aos estudantes maiores condições de compreensão da realidade, contudo não são oportunizadas condições para que elas sejam desenvolvidas.

Uma das formas mais complexas de pensamento é a produção do pensamento conceitual, visto que a qualidade das abstrações se revela como mediação na produção de sínteses articuladas pela imaginação e criatividade de modelos ideais do movimento geral de existência do objeto do pensamento (Vigotski, 2000).

Mediante a apropriação de novos conhecimentos e novas análises dos processos históricos, culturais e sociais, o pensamento por complexos não é mais suficiente para o entendimento e compreensão da sociedade, como afirma Vigotski (2000, p. 220): “[...] o pensamento por complexo se revela impotente. E repleto de excedente ou reprodução de vínculos e de abstração fraca. Nele é fraquíssimo o processo de discriminação de atributos”.

Para que ocorra a transição efetiva para o pensamento por conceitos verdadeiros, é necessário que o estudante consiga realizar abstrações e sintetizá-las, de modo que perceba e tome conhecimento da realidade em que está inserido. É nesse momento que a palavra tem um papel fundamental na formação do conceito, pois é ela que conduz o estudante a sintetizar e simbolizar o conceito abstrato. Conforme afirma Vigotski (2000, p. 170):

O conceito é impossível sem palavras, o pensamento em conceitos é impossível fora do pensamento verbal; em todo esse processo, o momento central, que tem todos os fundamentos para ser considerado causa decorrente do amadurecimento de conceitos, é o emprego específico da palavra, o emprego funcional do signo como meio de formação de conceitos.

O fato de os estudantes se apropriarem do pensamento por conceitos não significa terem alcançado um estado de estabilidade na necessidade de desenvolvimento. Existe uma relação dinâmica, ou seja, um movimento constante, que permanece por toda a vida e que está relacionado às atividades de que eles participam. Assim, a atividade intelectual de generalização pode assumir diferentes formas historicamente desenvolvidas a partir da atividade sociocultural. Corroboramos com Vigotski (2000, p. 228) na perspectiva de que “[...] não se pode imaginar esse processo de substituição de algumas formas de pensamento e de algumas fases de seu desenvolvimento como um processo puramente mecânico, acabado e concluído”.

Mesmo se apropriando do pensamento por conceitos, os estudantes ainda apresentam dificuldades com a transição das formas de generalizações, que nunca estão prontas e acabadas. As dificuldades na comunicação do sentido ou significado dos conceitos persistem à medida que os indivíduos se apropriam de processos históricos de sua particularidade não sistematizada para os domínios teórico e reflexivo do próprio ato de pensar.

Para pensar criticamente os processos de ensino escolarizado das formas de atividade intelectual, fazemos uma relação de como a atividade escolar afeta a formação de conceitos, fazendo com que os estudantes desenvolvam somente o pensamento com pseudoconceitos.

Para que a formação dos conceitos atinja os conceitos científicos é necessário que os estudantes consigam superar e transitar para formas mais

complexas de pensamento. Segundo Vigotski (2000), é fundamental que tenhamos uma aprendizagem e ensino sistematizados com relevância para os estudantes para que eles tenham condições de atingir os conceitos e o pensamento científico.

Diante da formação de professores, destacamos a necessidade da apropriação dos conhecimentos teóricos-científicos, de modo que o futuro professor tenha domínio do conceito, pois esta é a base para o trabalho do professor.

3 IMPLANTAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO DA LEDUCAMPO

3.1 Análise da implantação do projeto pedagógico de curso da Leducampo

A Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) teve sua origem em 1962, com a criação da Faculdade de Farmácia e Odontologia em Campo Grande, representando o marco inicial do ensino superior público na região sul do então estado de Mato Grosso. Com a divisão do estado de Mato Grosso, a Universidade Estadual de Mato Grosso (UEMT) foi federalizada por meio da Lei Federal nº 6.674, de 5 de julho de 1979, passando a ser denominada Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Atualmente, a UFMS oferece cursos de graduação e pós-graduação, tanto presenciais quanto a distância. As pós-graduações incluem programas de especialização (*lato sensu*) e de mestrado e doutorado (*stricto sensu*).

Vale ressaltar que o estado de Mato Grosso do Sul está situado na Região Centro-Oeste do Brasil, reconhecida por sua forte vocação agrícola e frequentemente chamada de “celeiro do país”. No entanto, o meio rural também é um espaço marcado por conflitos e contradições, onde muitas vezes os trabalhadores camponeses são vistos apenas como força de trabalho, sem perspectivas concretas de permanecerem em seus territórios de vida e produção (PPC, 2020).

O curso da Leducampo foi instituído na UFMS na cidade de Campo Grande, mediante a chamada pública do Edital de seleção nº 02/2012-SESU/SETEC/SECADI/MEC, de 31 de agosto de 2012, por intermédio de ações integradas entre Secretaria de Educação Superior (SESU), Secretaria de Educação Profissional e Tecnologia (SETEC), SECADI.

Para a implantação da Leducampo na UFMS foram definidos a partir do PPC critérios de identificação, organização, normas e regimentos do curso, tais como: o curso tem duração de 4 anos, é realizado na modalidade presencial, carga horária de 3.230 horas, com um número de 150 vagas, distribuídas da seguinte maneira: em quatro turmas (Ciências Humanas e Sociais – 1 turma de 40 alunos; Linguagens e Códigos – 2 turmas de 35 alunos cada uma e

Matemática – 1 turma de 40 alunos), definidas pelo regime de alternância, isto é, TU e TC, além de corresponderem às especificidades do Procampo.

De acordo com o PPC (2014), justificou-se a necessidade de implantação do curso em 2014 por existir uma lacuna na formação dos professores que atuam nas escolas do campo de MS no Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio. Além disso, esses professores apresentam uma formação inadequada à realidade na qual atuam, por isso foi pensada uma nova proposta formativa, na qual, segundo o PPC (2014, p. 4), existe uma

[...] ação articulada da universidade com os movimentos sociais e demais organizações do campo, as Secretarias Municipais de Educação, a Secretaria de Estado de Educação, o Comitê Estadual de Educação do Campo e demais órgãos federais (MDA, INCRA e outros). Essa formação se faz necessária considerando o número de assentamentos e a necessidade de ampliar e qualificar a Educação Básica do Campo em MS.

A Leducampo foi pensada inicialmente como uma proposta que supera as práticas pedagógicas e avança para as perspectivas filosófica, política, ideológica e social, trazendo uma fundamentação teórico-metodológica instituída a fim de avançar com as concepções iniciais da educação escolar rural no Brasil, estabelecendo que a práxis, no contexto da Educação do Campo, precisa ser

[...] evidenciada como potencialização de ações afirmativas e dialógicas e, nessa concepção, o curso pretende provocar os alunos a repensarem, filosoficamente, o ser humano e a vida no campo como espaços e tempos de ser, de estar, de conviver, de produzir bens materiais e imateriais, na possibilidade de que os alunos compreendam as ligações das partes com o todo e do todo com as partes, na busca da sustentabilidade local mediada pela organização comunitária, o coletivo, a mística, a agricultura familiar (PPC, 2014, p. 7).

A elaboração da matriz curricular da Leducampo foi pensada com o objetivo de conduzir as formações fragmentadas, que não são previstas sob a perspectiva de contribuir para a transformação pessoal e da sociedade. Com isso, o PPC foi elaborado com a seguinte finalidade:

Na busca por assumir o seu papel político, social e educacional transformador, a UFMS e a sua comunidade educativa, ao

construir este PPC, tem a oportunidade de: a) repensar a sua atuação político-pedagógica a partir da análise crítica da sociedade (global, regional, local); b) compreender os limites e as possibilidades da universidade como aliada das lutas encaminhadas pelas organizações e os movimentos sociais do campo (PPC, 2014, p. 7).

Isso fica claro ao analisarmos a trajetória da Educação do Campo, pois nos deparamos com inúmeros conflitos, debates, reivindicações e manifestações, principalmente pelos movimentos sociais, a fim de que a sociedade compreenda que os camponeses, ribeirinhos, quilombolas e os demais povos que vivem no e do campo têm direito a uma educação de qualidade, que dialogue com os princípios formativos nos quais esses grupos foram constituídos.

Destacamos os compromissos sociais, políticos e educativos que fortalecem as relações sociais contra-hegemônicas em favor das necessidades e interesses dos trabalhadores. De acordo com o PPC (2014, p. 8):

A função da educação escolar do campo é trabalhar com identidades, é trabalhar para que cada aluno/a possa perceber-se como um ser sensível, capaz, cidadão, parte de um coletivo, sempre em processo de crescimento. É contrapor-se à redução da vida ao sentido da propriedade particular, do meu, do teu, do dele, dos espaços demarcados, do tempo cronometrado, das datas comemorativas previstas no calendário civil e cristão. É fortalecer as possibilidades do coletivo, do diálogo, das trocas, da mística, dos espaços e dos tempos cíclicos do plantio e da colheita.

Por esse motivo, a Leducampo definiu, em conjunto com a comunidade discente, que os egressos devem ser, ao longo do curso, incentivados a conceber a escola como um espaço público, onde se construam concepções teórico-científicas capazes de transformar os sujeitos e o contexto local em que estão inseridos, bem como promovam o acesso universal, sem distinção de raça, cor, gênero e classe social. Desse modo, foi estabelecido que “[...] uma das finalidades do curso é contribuir para a construção de uma visão crítica sobre as funções da educação escolar nos contextos do campo em MS” (PPC, 2014, p. 8).

Para tanto, a concepção teórico-metodológica na qual o PPC da Leducampo está fundamentado visa “[...] superar a dicotomia entre teoria e

prática, oportunizando ao aluno o conhecimento de instituições escolares e da atuação dos professores” (PPC, 2014, p. 9). A relação teoria e prática ultrapassa as restrições dos processos formativos e a prática de modo pragmático, pois é preciso que os estudantes sejam capazes de desencadear debates, rever e reelaborar conceitos e reconhecer-se na identidade dos povos do campo.

A proposta metodológica fundamenta-se no respeito à vida e às diferenças, pautando-se no diálogo e na participação ativa, a fim de desenvolver nos estudantes as capacidades essenciais para o seu trabalho como professor. Portanto, a universidade precisa buscar coletivamente formas de qualificar o trabalho que é proposto e o desenvolvimento na instituição.

Ao atender os critérios e as especificações exigidos para a criação do curso, também foi preciso considerar as particularidades definidas pelos programas do Procampo (2009) e do Pronacampo³⁵ (2013). Nesse contexto, adotou-se como parte da metodologia do curso a dinâmica da pedagogia da alternância, fundamentada no TU e TC. O curso foi organizado da seguinte maneira, segundo o PPC (2014, p. 11):

[...] com os dias letivos efetivados em Tempo-Universidade (40%) e Tempo-Comunidade (60%) e desenvolvido em tempo integral, utilizando os três períodos com atividades diversificadas e em diálogo com os saberes do campo (aulas expositivas dialogadas, visitas técnicas, levantamentos e pesquisas, observação de experiências, conversas, debates, seminários, sessões de estudo, participação em eventos das comunidades do campo ou promovidos pelos movimentos e organizações sociais, passeios culturais e outros).

A Leducampo prevê que as aulas presenciais no TU sejam realizadas mensalmente na UFMS/Campus de Campo Grande, na Cidade Universitária. Nessas aulas, “[...] será priorizado o enfoque teórico na busca da apreensão e na construção de conceitos que possibilitem a compreensão da formação da

³⁵ Criado pelo Decreto nº 7.352 e instituído por meio da Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013, o Pronacampo foi lançado pela presidente Dilma Rousseff, em março de 2012, tendo como propósito, oferecer apoio financeiro e técnico para viabilização de políticas públicas no campo. Segundo o documento, o Programa consiste em: “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 na educação no campo em todas as etapas e modalidades” (Brasil, 2012, p. 04).

sociedade brasileira, tendo como premissa as temáticas relacionadas ao campo e suas históricas lutas” (PPC, 2014, p. 11).

O TU é fundamental para o acesso aos novos conhecimentos e, segundo Molina (2017, p. 596), também promove “[...] a formação desses educadores [...] para serem capazes de fazer o levantamento das tensões e contradições presentes na realidade de suas comunidades rurais de origem”.

No TC são ofertadas possibilidades e potencialidades a partir das comunidades onde vivem os estudantes e nas escolas do campo, sob a orientação dos professores do curso, sempre utilizando, de acordo com o PPC (2014, p. 11),

[...] os instrumentos próprios da Pedagogia da Alternância (Plano de Formação; Plano de Estudo; Colocação em Comum – socialização e organização dos conhecimentos da realidade do aluno e do seu meio, que servem de base para o aprofundamento articulado nas várias áreas do saber; interdisciplinaridade; Caderno de Síntese da Realidade do Aluno (VIDA); Fichas Didáticas; Visitas de Estudo; Intervenções Externas – palestras, seminários, debates; Experiências / Projeto Profissional do Aluno; Visitas à Família do Aluno; Caderno de Acompanhamento da Alternância e Avaliação – contínua e permanente) que possibilitem os registros do que for sendo observado e pesquisado, os diálogos com as teorias abordadas, as ações desenvolvidas, as reflexões pessoais e coletivas, as dúvidas suscitadas e outros aspectos que se tornarem significativos no decorrer do processo.

Essa metodologia foi aplicada ao curso da Leducampo com o objetivo de assegurar a permanência dos estudantes em seus territórios durante o período de formação, ao mesmo tempo em que promove a possibilidade de eles construírem e transformarem os seus conhecimentos por meio do acesso aos conhecimentos teóricos-científicos, possibilitando o retorno ao seu espaço de origem com novas concepções e conceitos. Corroboramos com Molina (2017, p. 596) que:

Tal estratégia de oferta objetiva facilitar o acesso e a permanência no curso dos professores em exercício nas escolas do campo, possibilitando seu ingresso na educação superior sem ter de abandonar o trabalho na escola básica para elevar sua escolarização, bem como intenciona evitar que o ingresso de jovens e adultos do campo nesse nível de ensino reforce a alternativa de deixar a vida no território rural, conforme consta na matriz da LEdoC.

A organização curricular, definida a partir da alternância, foi estabelecida também como uma estratégia para a integralização da educação básica com a educação superior, destacando como relevância os condicionantes das escolas do campo e definindo estratégias que promovam uma formação significativa, capaz de superar as disparidades socioeconômicas. Como aponta Molina (2017, p. 598):

A partir das propostas de integração do tempo universidade e tempo comunidade, e da necessária relação que integra os educadores em formação nas LEdoCs com as escolas do campo, uma significativa colaboração tem se estabelecido entre a atuação das universidades e essas escolas. Verifica-se o desenvolvimento de ações de formação que em muito ultrapassam os próprios estudantes das Licenciaturas.

Além da especificidade, da metodologia e da pedagogia da alternância, a estrutura curricular da Leducampo também foi organizada para que os discentes tivessem uma formação articulada e interdisciplinar, ou seja, a fim de que pudessem escolher a sua formação dentre três áreas do conhecimento, tais como: Linguagens e Códigos, Ciências Humanas e Sociais e Matemática.

Essa formação foi pensada para que o futuro professor pudesse contemplar uma gama de conhecimentos e fosse capaz de ampliar as possibilidades de conhecimento. Segundo Molina (2017, p. 595), “As LEDOCs foram também elaboradas pensando-se em ter coletivos de educadores nessas escolas, capazes de transitar em mais de uma disciplina de uma área de conhecimento, criando possibilidades de ampliação da oferta dos níveis de escolarização nos territórios rurais”.

Essa formação, que perpassa as diferentes áreas do conhecimento, tem por objetivo ampliar os conhecimentos científicos, articulando-os entre si, possibilitando aos estudantes construir e ampliar suas concepções críticas sobre os problemas reais da sociedade (Molina, 2017).

De acordo com a formação para os professores do campo defendida pelos movimentos sociais, compreendemos que as potencialidades destacam-se no sentido de “[...] promover espaços de atuação docente por áreas de conhecimento nas escolas do campo, gera[ndo]-se também outras estratégias

para produção, socialização e usos do conhecimento científico por meio do trabalho coletivo e articulado dos educadores" (Molina, 2017, p. 595).

Assim, a organização curricular foi estabelecida por núcleos de estudos, sendo o primeiro constituído pelos estudos básicos, isto é, as disciplinas e os conteúdos são trabalhados com todos os estudantes das diferentes áreas do conhecimento. Além disso, esse núcleo ainda foi composto por quatro módulos de estudos, conforme visualizamos no quadro 3.

Quadro 3 – Núcleo de estudos básicos

DISCIPLINAS	CH
NÚCLEO DE ESTUDOS BÁSICOS	
Módulo 1: Educação do campo: fundamentos filosóficos, sociológicos, históricos, políticos e econômicos.	
Contextualização filosófica, histórica, social, política e econômica do campo brasileiro.	68
Educação do campo no Brasil e no Mato Grosso do Sul.	51
Módulo 2: Educação do campo: pesquisa e registro de experiências.	
Pesquisa educacional: introdução	34
Práticas sociais da leitura e da escrita	85
Módulo 3: Educação do campo: movimentos sociais, legislação, políticas públicas, gestão compartilhada.	
Educação do campo: movimentos sociais, legislação, organização da educação nacional.	68
Educação do campo: políticas públicas, gestão escolar compartilhada.	68
Módulo 4: Educação do campo: concepções, planejamento e práticas político-pedagógicas.	
Didática: escolas do campo, planejamento educacional, práticas político-pedagógicas.	85
Psicologia da aprendizagem: os sujeitos do campo.	68
Educação especial nas escolas do campo.	34
Língua brasileira de sinais.	34

Fonte: PPC/LEDUCAMPO/UFMS (2014, p. 19-20).

No primeiro módulo, são apresentados os fatos e o processo histórico em que a Educação do Campo foi constituída, bem como suas transições e transformações no Brasil, mais especificamente no estado de MS, destacando os aspectos políticos, econômicos e ideológicos presentes nesse contexto. Conforme o PPC (2014, p. 12):

Esse módulo pretende provocar o debate para que sejam compreendidas as conexões existentes entre o mundo, o Brasil e o Mato Grosso do Sul, na possibilidade de que os/as alunos/as compreendam as ligações das partes com o todo e do todo com as partes, na busca da sustentabilidade local, via: organização comunitária, mística, agricultura familiar.

As transformações que ocorreram tanto no Brasil quanto em MS são fundamentais para que os estudantes compreendam a história e o esforço dos

trabalhadores pelo acesso à educação superior e pela conquista de seu lugar na sociedade. Tais transformações são importantes para que os sujeitos compreendam as lutas, contradições, reivindicações e desafios enfrentados e superados pela classe trabalhadora ao longo da história, os quais possibilitaram o acesso a direitos e oportunidades que eles desfrutam atualmente.

O segundo módulo trata do embasamento teórico-científico, sem perder de vista os conhecimentos construídos e utilizados historicamente pelos camponeses. Além disso, são expostas as questões do método e das técnicas de pesquisa direcionadas ao desenvolvimento do conhecimento científico.

No terceiro módulo, são abordadas as políticas públicas que direcionam a Educação do Campo, assim como todo o processo de reivindicações, debates e discussões proporcionadas pelos movimentos sociais na luta pelo reconhecimento dessa modalidade como um processo destinado à obtenção de uma educação de qualidade e com seguridade para além das políticas de governos. Nesse módulo expõe-se também a gestão compartilhada e o desenvolvimento local visando à

[...] articulação ética entre a Educação do Campo, a educação ambiental e o desenvolvimento solidário, tendo a escola e os sujeitos do campo como promotores/as e protagonistas da valorização da economia familiar e da economia comunitária/solidária (PPC, 2014, p. 12).

Por último, no quarto módulo, após a análise da trajetória histórica de conflitos, lutas e debates protagonizados pelos trabalhadores em defesa da transformação da Educação do Campo no Brasil – especialmente no contexto de Mato Grosso do Sul – e de seu direito ao acesso aos conhecimentos teórico-científicos produzidos historicamente pela humanidade, o conteúdo desse módulo aborda a discussão das reivindicações dos movimentos sociais pelo reconhecimento da Educação do Campo como política pública. A partir dessa abordagem, delineia-se o cenário em que os futuros docentes irão atuar: as escolas do campo.

Compreendemos que todo este percurso que foi traçado até o presente momento teve a intencionalidade de demonstrar aos estudantes que existem inúmeros fatores que influenciam a configuração que a escola possui atualmente e que estão inter-relacionados com ela.

Ao estudarmos todos estas multideterminações, teremos a possibilidade e as condições de superar a aparência das escolas do campo. Ao conhecermos a gênese do processo de formação e construção das escolas do campo, podemos pensar e definir os princípios formativos que são necessários para estarmos presentes nesse espaço educativo.

Além do núcleo de estudos básicos, temos também o Núcleo de atividades integradas e humanísticas, que é comum a todas as áreas do conhecimento, conforme indicado no quadro 4.

Quadro 4 – Núcleo de atividades integradas e humanísticas

Núcleo de Atividades Integradas e Humanísticas	
Módulo 5: Comunidades do campo: saberes, fazeres, místicas	
Atividades complementares: experiências vividas com os saberes e os fazeres do campo.	85
Práticas político-pedagógicas I: anos finais do ensino fundamental.	102
Práticas político-pedagógicas II: anos finais do ensino fundamental.	102
Práticas político-pedagógicas III: ensino médio.	102
Práticas político-pedagógicas IV: ensino médio.	102
Estágio obrigatório I: anos finais do ensino fundamental.	204
Estágio obrigatório II: ensino médio.	204

Fonte: PPC/LEDUCAMPO/UFMS (2014, p. 20).

Esse núcleo tem como premissa a aproximação dos estudantes com as comunidades do campo, bem como seus afazeres e cultura, trazendo o diálogo entre os conhecimentos teóricos e a realidade na qual eles vivem. Essas conexões são importantes, visto que os futuros professores necessitam compreender que devemos partir da análise da realidade, voltarmos às teorias, conhecer quais são os estudos já produzidos sobre o assunto e voltar à realidade para compreender as ligações das partes com o todo e do todo com as partes.

Em conformidade com o PPC (2014, p. 13), destacamos que:

Esse módulo pretende contribuir com a formação de professores/as que construam coletivamente uma Educação Básica do Campo que atenda aos direitos, às necessidades e aos desejos das comunidades campesinas, proporcionado instigantes experiências que proporcionem significativas aprendizagens e consequentes transformações.

Portanto, a proposta contida nesse módulo é fundamental para que os estudantes tenham condições de aprimorar os seus conhecimentos e avançar nas formas de análise, abstração e síntese da realidade mesma e, assim,

contribuir para a construção de novos conhecimentos e reconstrução da sociedade.

Na sequência, temos o núcleo de Educação do Campo de MS, que se constitui em um projeto em andamento. Nesse núcleo, os estudantes são chamados ao longo do curso para desenvolverem trabalhos e pesquisas que lhes forneçam informações relevantes. Além disso, são convidados a participar de palestras, congressos, seminários para que, ao final da licenciatura, eles possam apresentar seus estudos em forma de artigo ou trabalho de conclusão de curso, de acordo com o quadro 5.

Quadro 5 - Núcleo de Educação do Campo de MS

Núcleo de educação do campo de MS: um projeto em construção	
Módulo 6: Problemática, pesquisa, ação	
Atividades complementares: pesquisa educacional	85
Atividades complementares: seminários locais	51
Trabalho de conclusão de curso: seminário estadual de conclusão	34

Fonte: PPC/LEDUCAMPO/UFMS (2014, p. 20).

Esse movimento é necessário para que os estudantes desenvolvam habilidades de debater, construir concepções, rever conceitos, compartilhar experiências e consolidar conhecimentos, tal como afirma o PPC (2014, p. 13): “Conhecimentos esses que, dialeticamente, estarão processualmente sendo construídos, questionados, negados e reconstruídos historicamente, gerando novos e novos conhecimentos”.

E, por último, o núcleo de estudos específicos para cada área de conhecimento/formação apresenta disciplinas que tratam de conteúdo específicos, de acordo com escolha feita pelo ingressante no momento da inscrição, como demonstrado no quadro 6.

Quadro 6 – Núcleo de estudos específicos

NÚCLEO DE ESTUDOS ESPECÍFICOS	
Ciências Humanas e Sociais	
Módulo 7: Sociedade e história	
História econômica geral e do Brasil	102
Geopolítica do espaço mundial	102
Diferenças culturais e identidades	102
Teorias da história e historiografia	136
Desenvolvimento local e economia solidária.	102
Educação do campo e método: contribuições do materialismo histórico dialético	102
Módulo 8: Território: espaço de poder	
Território e identidade	68
Estado e políticas públicas	68
Metodologia do ensino de ciências humanas e sociais	68
História e movimentos sociais	68
Memória e patrimônio	68
Módulo 9: O campo em movimento	
A questão agrária	102
Expansão capitalista no campo	102
Agricultura familiar e camponesa: crítica do conceito e sua região e regionalização	85
Sociedades camponesas	85
Política agrícola e política de desenvolvimento agrário	68
Desenvolvimento agrário sustentável	68
Cultura camponesa	68
Linguagens e Códigos	
Módulo 7: Linguagens, expressões, registros, comunicações	
Leituras e produções textuais	136
Introdução aos estudos de linguagens e códigos	102
Análise linguística I	102
Análise linguística II	102
Metodologia do ensino de línguas no ensino fundamental	102
Metodologia do ensino de línguas e literatura no ensino médio	102
Sociolinguística	102
Língua espanhola I	102
Língua espanhola II	102
Teoria da literatura	102
Introdução à literatura brasileira e sul-mato-grossense	102
Linguagem musical	85
Linguagem teatral	85
Linguagem corporal	85
Linguagem imagética	85
Linguagens do campo e os gêneros digitais	68
Matemática	
Módulo 7: Educação Matemática	
Resolução de problemas I	102
Investigações matemáticas I	102
Resolução de problemas II	102
Investigações matemáticas II	102
Ideias fundamentais do cálculo diferencial e integral	102
Modelagem matemática I	102
Tecnologias em educação matemática	102
Modelagem matemática II	102
Geometria: espaço, forma e medida	102
Etnomatemática I	102
Ideias fundamentais da geometria	102
Curriculo	68
Linguagem, comunicação e educação matemática	68
Laboratório de elaboração de projetos	102
Etnomatemática II	102
Ideias fundamentais da álgebra	102

Fonte: PPC/LEDUCAMPO/UFMS (2014, p. 20-21).

Cada uma dessas áreas específicas objetiva contribuir para o engajamento dos futuros professores nas especificidades da educação básica do campo e instigar o desenvolvimento teórico-científico a fim de que desperte neles o envolvimento com a pesquisa e uma atuação interdisciplinar. Segundo Faleiro, Ribeiro e Farias (2020, p. 9):

A formação por áreas de conhecimento visa superar a fragmentação tradicional que dá centralidade à forma disciplinar e mudar o modo de produção do conhecimento na universidade e na escola do Campo, tendo em vista a compreensão da totalidade e da complexidade dos processos encontrados na realidade.

Essa formação por área de conhecimento possibilita e potencializa dois movimentos nas escolas do campo. O primeiro deles diz respeito ao fortalecimento da rede de escolas do campo, uma vez que, caso as escolas não tenham o número suficiente de professores para cada disciplina, teremos professores habilitados para atuarem em mais de uma disciplina. O outro movimento se relaciona à superação da educação fragmentada, pois a Leducampo visa integrar os conhecimentos de forma interdisciplinar, tendo em vista que todo conhecimento é fundamental para compreendermos a realidade.

Em síntese, a organização curricular que foi proposta pela Leducampo, tem como finalidade integrar os conhecimentos mediante uma carga horária previamente estabelecida e, acima de tudo, pelo trabalho de forma contínua, demonstrando sempre as conexões e os nexos entre cada novo conteúdo e conhecimento elaborado, oportunizando aos estudantes que problematizem situações do cotidiano e articulem com os conhecimentos teóricos, bem como revejam concepções e avaliem criticamente o seu posicionamento.

Destacamos que esse processo não acontece de forma linear, pois ele é dinâmico, e a cada nova descoberta o conhecimento/pensamento é transformado. Em conformidade com o PPC (2014, p. 15), apreendemos que o conhecimento está “[...] sempre em movimento, sempre em construção, sempre individual, assegurando a construção subjetiva, e coletiva, na busca da práxis engajada e transformadora”.

Diante do exposto pelo PPC (2014), considerando o perfil desejado para os egressos, isto é, professores que já atuam na educação básica em busca de aprimoramento profissional, bem como aqueles que se preparam para atuar nas escolas do campo, espera-se que eles sejam:

[...] capazes de observar e analisar a realidade, aptos para propor alternativas de solução para os problemas detectados em parceria com seus pares e os diferentes grupos sociais, com habilidade para elaborar textos acadêmicos e científicos que denunciem as situações-problemas e anunciem as possibilidades e as experiências bem-sucedidas da Educação Básica do Campo em MS (PPC, 2014, p. 18).

Agregando a formação docente às construções coletivas, históricas, lutas, debates e reivindicações pelas quais a Educação do Campo perpassou para alcançar os direitos dos trabalhadores do campo às escolas do campo e os cursos de formação em nível superior, além disso o engajamento no contexto social, político, econômico e histórico também são fundamentais (PPC, 2014).

Em suma, a formação docente deve estar articulada às construções coletivas, às lutas históricas, aos debates e às reivindicações que marcaram a trajetória da Educação do Campo na conquista dos direitos dos trabalhadores rurais ao acesso às escolas e à formação em nível superior. Além disso, o engajamento com as dimensões sociais, políticas, econômicas e históricas é igualmente fundamental nesse processo formativo (PPC, 2014).

3.2 Incidência das políticas públicas de governo e as transformações que ocorreram no período de 2013 – 2018/2020

Destacamos nesta subseção as transformações que ocorreram durante o governo da Presidente Dilma (2011-2016), em que tivemos redirecionamentos na educação básica e na formação de professores. Primeiramente, apontamos a destinação de recursos para as áreas de educação e saúde provenientes da parcela de participação no resultado ou da compensação financeira pela exploração de petróleo e gás natural, estabelecida pela Lei nº 12.858 de 09 de setembro de 2013.

Conforme a referida lei, seriam destinados 10% dos recursos arrecadados para a Educação. Contudo, os movimentos sociais organizados em

defesa da educação realizaram manifestações e debates públicos contestando essa proposta inicial. Em consequência disso, ao ser levada para a aprovação no Poder Executivo, a proposta não foi aceita, o que levou a alterações em seu conteúdo. As alterações propostas passaram a beneficiar diretamente a educação, destinando-lhe 100% dos royalties do petróleo e 50% dos rendimentos do Fundo Social do pré-sal (Brasil, 2013).

No entanto, ao passar pelo Congresso, essas novas alterações precisaram ser reestruturadas, ficando decidido que esses percentuais provenientes dos royalties do petróleo e dos rendimentos do fundo social seriam divididos com a saúde. De acordo com a Lei 12.858/2013, estabeleceu-se que seriam destinados 75% dos royalties do petróleo para a educação e 25% para a saúde e 50% dos rendimentos do fundo social do pré-sal seriam divididos entre a saúde e a educação. Contudo, em 2014 o preço do petróleo começou a diminuir e, conseqüentemente, diminuíram também os repasses para a educação.

Em 2014, também tivemos a reformulação do Plano Nacional de Educação (PNE), a partir da Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Nessa reformulação, foram estabelecidas 20 metas para alcançarmos uma educação de qualidade. Dentre as estratégias definidas para o cumprimento dessas metas, estava o estabelecimento e a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a educação básica.

A definição da BNCC foi proposta a partir dos interesses dos organismos internacionais (Banco Mundial e Unesco) pela Educação, utilizando como aporte legal a LDB, Lei 9.394/96, que traz em seu artigo 26 a regulamentação de uma base nacional comum para a educação básica e o PNE (2014-2024).

Todas essas ações foram realizadas a fim de estruturar e articular o processo de elaboração da BNCC, de modo a evitar questionamentos acerca de sua implantação e implementação. Mesmo assim, houve fóruns e seminários para discussões e debates sobre essa proposta, além de provocar diversas mobilizações contrárias, já que a BNCC oferece uma visão conservadora da educação. Ademais, aponta-se que os interesses de organismos internacionais e de grupos com perfil privatizante têm influenciado sua formulação, restringindo a autonomia docente e limitando práticas pedagógicas mais críticas e contextualizadas (Giaretta; Lima; Pereira, 2022).

Em 2015, foi publicada a primeira versão da BNCC, que foi levada para apreciação pública mediante discussões, debates, sugestões, críticas e diversos apontamentos realizados pelas entidades e instituições de ensino, pesquisa e extensão, visando interromper e/ou melhorar a fundamentação do que estava sendo proposto, todavia essas manifestações não foram atendidas.

Nesse mesmo ano, houve mudanças na formação de professores com o estabelecimento da Resolução 02, de 1º de julho de 2015, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Essa proposta foi pensada e elaborada por uma comissão constituída por profissionais com formação teórica e científica, como também com base em estudos e pesquisas científicas já elaboradas sobre a temática.

A partir dessa resolução, a formação de professores proposta segue os princípios formativos humanizadores, e trata a educação como uma centralidade social, isto é, compreende além da escola o processo de ensino-aprendizagem, a autonomia dos estudantes, a infraestrutura, a política, as tecnologias, dentre outros aspectos que constituem a realidade do sujeito (Brasil, 2015).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, foram incluídos os programas de desenvolvimento e formação de professores das licenciaturas, que são oferecidos pelas universidades, tais como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), o Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCÊNCIA), a Rede Nacional de Formação Continuada, o Programa de Formação de Profissionais das Séries Iniciais do Ensino Fundamental (PRÓ-LETRAMENTO), o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e o Programa de Residência Pedagógica (PRP).

Esses programas têm o intuito de oportunizar aos estudantes de licenciatura o fortalecimento dos vínculos com a educação básica, assim como possibilitar o acesso a novas experiências que constituirão a sua prática docente.

As proposições nas quais a Resolução 02/2015 está fundamentada reforçam a necessidade de compreendermos as concepções teórico-prática no processo de desenvolvimento dos estudantes para a formação de professores e

nos fazem refletir também sobre o desenvolvimento do sujeito em sua formação humana.

Em busca de melhores condições para a educação, além de políticas públicas que estejam alinhadas a essa formação que está sendo proposta, corroboramos com o Parecer CNE/Conselho Pleno (CP) n. 02/2015, o qual considera que a formação docente seja

[...] pautada tanto pelo desenvolvimento de sólida formação teórica e interdisciplinar em educação de crianças, adolescentes, jovens e adultos(as) e nas áreas específicas de conhecimento científico quanto pela unidade entre teoria e prática e pela centralidade do trabalho como princípio educativo na formação profissional, como também pelo entendimento de que a pesquisa se constitui em princípio cognitivo e formativo e, portanto, eixo nucleador dessa formação (Brasil, 2015a, p. 7).

Entretanto, essa diretriz apresenta contradições quanto à formação proposta, além de conceitos que seguem a lógica capitalista, principalmente na organização curricular, pois não há uma articulação das disciplinas oferecidas com as reais condições para o desenvolvimento dos conhecimentos teóricos-científicos (Brasil, 2015a).

É fato que existem disciplinas teóricas, no entanto as discussões e debates não possibilitam aos estudantes a oportunidade de estudar a teoria, tampouco voltar-se para a realidade, abstrair os fatos e retomar à teoria para analisá-los a partir dos conceitos e concepções já elaborados pelos estudiosos para construir um conhecimento/pensamento teórico-científico. O que acontece muitas vezes é a prática pela prática, principalmente no componente curricular do estágio obrigatório, em que os estudantes somente observam o dia a dia do professor em sala de aula, sem fundamentação ou análise teórica.

Durante o governo de Temer (2016-2019), em 2016 foi disponibilizada a segunda versão da BNCC, também amparada pelo mesmo discurso da apreciação pública, com a análise das sugestões, apontamentos e críticas enviados pelos avaliadores e estudiosos da educação, mas o documento seguiu com as orientações e os princípios mercadológicos do capitalismo, conforme os interesses dos empresários da educação. Em 20 de dezembro de 2017, tivemos

a homologação e publicação da BNCC para a educação básica³⁶, que estabelece as habilidades e competências a serem desenvolvidas pelos estudantes ao longo de sua formação escolar. Corroboramos com Giaretta, Lima e Pereira (2022, p. 736), ao afirmar que:

A Base Nacional Comum Curricular se apresenta, neste contexto, como uma reforma curricular, integrada à política nacional de educação básica, e propagada como instrumento necessário para a modernização e adequação da formação humana face as demandas da vida social, laboral e informacional do século XXI.

Nesse mesmo período, houve a Reforma do Ensino Médio, por meio da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que dialoga com a aprovação da Resolução CNE/CP n. 4, de 17 de dezembro de 2018, instituindo a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio. Todo o esforço legal para a sua implementação não inibiu as mobilizações, os seminários e os fóruns de discussões para evitar as mudanças que estavam sendo propostas para o Ensino Médio.

Um outro ponto que vale destacar foi a aprovação da Ementa Constitucional nº 95/2016, que instituiu o teto de gastos públicos³⁷ e gerou uma grande preocupação em relação aos investimentos, principalmente aqueles destinados à educação e à saúde. A partir de sua vigência, houve uma redução significativa nos repasses financeiros, principalmente para as universidades, fato que prejudicou o andamento de muitas pesquisas, dificultou o acesso e a permanência dos estudantes que dependem de bolsas de estudos e agravou as condições dos alojamentos universitários (Brasil, 2016).

Nesse período, a Leducampo também foi impactada pela falta de recursos financeiros, o que dificultou a realização das viagens docentes – previstas como parte da dinâmica da pedagogia da alternância – às comunidades onde os estudantes desenvolvem as atividades de TC. Ao serem reduzidos o apoio e o suporte pedagógico destinados ao regime da alternância,

³⁶ A BNCC foi instituída como estratégia para alcançar as metas 2,3 e 7 do Plano Nacional de Educação de 2014-2024. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 17 fev. 2024.

³⁷ https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 13 abr 2024.

como já foi citado, houve igualmente a precarização dos alojamentos por falta de manutenção ocasionada pela escassez de recursos.

Todas essas transformações que ocorreram na educação básica (Educação Infantil e Ensino Fundamental) com a implementação da BNCC e a reforma do Ensino Médio também refletiram na Educação Superior com a Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), elaborada pelo MEC em 2018. Nessa proposta, inicialmente haveria somente uma revisão nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de 2015, entretanto houve uma reestruturação total do documento.

A partir desse documento, foram instituídas 10 competências gerais para a formação docente, isto é, competências básicas necessárias para o docente desenvolver e ser um bom profissional, além de 12 competências específicas e 62 habilidades³⁸. Essa é a nova configuração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e a BNC-Formação, instituída pela Resolução CNE/CP n. 2/2019, de 20 de dezembro de 2019.

Assim como houve discussões e debates no processo de elaboração e aprovação da BNCC, nesse momento também foram elaborados documentos com posicionamentos contrários à perspectiva da BNC-Formação de 2019, devido à descaracterização da formação de professores proposta por ela. Tais iniciativas envolveram várias instituições e entidade de ensino, pesquisa e extensão, tais como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), o Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, os Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), a Associação Brasileira de Currículo (ABDC), dentre outras, que se posicionaram contra a consolidação dessa política de formação de professores e exigiram que fosse arquivada, todavia isso não aconteceu.

³⁸ As 10 competências gerais para a formação docente, as 12 competências específicas e as 62 habilidades podem ser encontradas no documento disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 02 jun 2024.

As contestações das entidades e instituições de ensino pautavam-se nos conceitos elaborados no documento ou até mesmo na falta deles, representando com isso um retrocesso para a educação. Vale ressaltar que as diretrizes de 2015 foram estudadas, pensadas e elaboradas por um longo período de discussões, debates e reformulações, no entanto as novas diretrizes de 2019 foram implantadas de forma impositiva, divergindo de todo o trabalho que estava sendo construído ao longo dos anos.

Nessa nova proposta, a formação e o desenvolvimento dos indivíduos ocorrem por meio da apropriação de competências e habilidades que são pré-determinadas pela BNCC. As dimensões formativas apresentadas no documento abrangem três eixos fundamentais: o conhecimento, a prática e o engajamento profissional, os quais são parte integrante da competência profissional docente. O conhecimento é concebido como algo transmissível entre indivíduos; a prática, por sua vez, é compreendida tanto como o “saber” quanto como o “saber-fazer”; e o engajamento profissional refere-se às formas pelas quais os sujeitos se relacionam entre si no contexto educacional.

Esses fatores apontam para o fracasso escolar, de modo que os princípios formativos para o desenvolvimento humano se perderam diante dos interesses das grandes empresas, que direcionam o mercado e agora também são parte constituinte da educação. Como consequência, há uma formação cada vez mais alienada, reprodutivista e conformista, que perde o seu espaço e a sua história de vida para os produtores em larga escala e para agronegócio, em busca de altos lucros e mais poder.

Ao considerarmos todas as mudanças políticas, econômicas e sociais em curso e as reformas advindas da reforma do Estado brasileiro, percebemos que a matriz formativa na qual a LEDOC foi constituída segue uma lógica totalmente contrária à lógica da escola capitalista que está sendo imposta. No entanto, devido às incidências das políticas de governo, que são instituídas a cada nova forma de governança, a matriz formativa da LEDOC está sofrendo alterações para que se adeque aos ideais políticos e ideológicos do partido que está no poder.

Molina (2017, p. 591) defende e reforça a permanência da organização curricular na qual a LEDOC foi criada, a qual envolve todas as dimensões formativas do sujeito, pois

[...] a escola deve desenvolver com extrema competência o intelecto dos sujeitos que educa, mas não pode se furtar a trabalhar igualmente a formação de valores, o desenvolvimento político, ético, estético e corpóreo de seus educandos. A matriz formativa da educação campesina parte do princípio dela como formação humana, recusando a matriz estreita e limitada da escola capitalista, cuja lógica estruturante é a produção de mão de obra para o mercado.

É fundamental destacar que as dimensões formativas dos sujeitos do campo, nas quais a LEDOC foi instituída, não podem ser desconsideradas e, ao mesmo tempo, as transformações que a sociedade vem trazendo consigo ao longo dos tempos precisam ser asseguradas.

3.3 Consequências e influência das políticas e reforma do Estado para a reestruturação do PPC da Leducampo em 2018 e 2020

No dia 3 de dezembro de 2018 foi publicada a Resolução nº 602, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, que instituiu mudanças apenas no item 7 do PPC, que trata do Currículo da Leducampo. Essas mudanças entraram em vigor no primeiro semestre de 2019. No quadro 7 constam as equivalências das disciplinas que faziam parte do Currículo em 2018 e indicam como ficou após a reformulação do PPC, em 2020.

Quadro 7 – Disciplinas equivalentes do currículo de 2018 e 2020

Em vigor até 2020/2	CH	Em vigor a partir de 2021/1	CH
Agricultura Familiar Camponesa e os Sistemas Agroalimentares Mundiais	68	Agricultura Familiar, Camponesas e os Sistemas Agroalimentares Mundiais	51
Contextualização Filosófica, Histórica, Social, Política e Econômica do Campo Brasileiro	68	Contextualização Filosófica, Histórica, Social, Política e Econômica do Campo Brasileiro	51
Currículo e Teorias Educacionais	68	Currículo e Teorias Educacionais	68
Cálculo Diferencial e Integral	68	Cálculo Diferencial e Integral	68
Desenvolvimento e Sustentabilidade no Meio Rural	68	Desenvolvimento e Sustentabilidade no Meio Rural	68
Educação Ambiental e Sistemas Ecológicos	68	Educação Ambiental e Sistemas Ecológicos	68
Educação das Relações Étnico-raciais	51	Educação das Relações Étnico-raciais	51
Educação do Campo e Método: Contribuições do Materialismo Histórico Dialético	68	Educação do Campo e Método: Contribuições do Materialismo Histórico Dialético	68
Educação do Campo no Brasil e no Mato Grosso Sul	51	Educação do Campo no Brasil e no Mato Grosso Sul	51
Educação e Antropologia	68	Educação e Antropologia	68
Educação em Agroecologia	68	Educação em Agroecologia	68
Educação Especial	51	Educação Especial	51
Educação Financeira	68	Educação Financeira	68
Educação, Ciência e Ideologia	68	Sem Equivalência	
Estatística	68	Estatística	68
Estudo de Libras	51	Estudo de Libras	51
Estágio Supervisionado I	204	Estágio Obrigatório I; Estágio Obrigatório II	100 100
Estágio Supervisionado II	204	Estágio Obrigatório III; Estágio Obrigatório IV	100 100
Fonética e Fonologia	68	Fonética e Fonologia	68
Fundamentos da Linguística	68	Fundamentos da Linguística	68
Fundamentos da Matemática: Números e Operações	68	Letramento Matemático I: Números e Operações	68
Fundamentos de Didática	51	Fundamentos de Didática	51
História da África	51	História Oral	51
I (Acs-nd) Atividades Complementares	208	I (Acs-nd) Atividades Complementares	208
Ideias Fundamentais da Geometria I	68	Ideias Fundamentais da Geometria I	68
Ideias Fundamentais da Geometria II	68	Ideias Fundamentais da Geometria II	68
Ideias Fundamentais da Álgebra	68	Ideias Fundamentais da Álgebra	68
Introdução ao Cálculo I	68	Introdução ao Cálculo I	68
Introdução ao Cálculo II	68	Introdução ao Cálculo II	68
Introdução à Sociolinguística	68	Introdução a Sociolinguística e o Ensino da Língua Portuguesa	68
Leitura e Produção de Texto	68	Letramento Linguístico I	68
Leitura e Produção de Texto II	68	Letramento Linguístico II	68
Linguagem Corporal e Sonora na Educação do Campo	68	Linguagem Corporal e Sonora na Educação do Campo	68
Linguagem Teatral e Possibilidade de Intervenção na Educação Escolar do Campo	68	Linguagem Teatral e Possibilidade de Intervenção na Educação Escolar do Campo	68

Em vigor até 2020/2	CH	Em vigor a partir de 2021/1	CH
Literatura Brasileira I	68	Literatura Brasileira I	68
Literatura Sul-mato-grossense	68	Literatura Sul-mato-grossense	68
Metodologia de Ensino de Língua e Literatura	68	Metodologia de Ensino de Língua e Literatura	68
Morfologia	68	Morfologia e Possibilidades de Ensino na Educação do Campo	68
Organização e Estrutura da Educação Brasileira e da Educação do Campo	68	Sem Equivalência	
Pesquisa e Prática Pedagógica I	68	Pesquisa e Prática Pedagógica I	68
Pesquisa e Prática Pedagógica II	68	Pesquisa e Prática Pedagógica II	68
Pesquisa e Prática Pedagógica III	68	Pesquisa e Prática Pedagógica III	68
Pesquisa e Prática Pedagógica IV	68	Pesquisa e Prática Pedagógica IV	68
Pesquisa e Prática Pedagógica V	68	Sem Equivalência	
Pesquisa e Prática Pedagógica VI	68	Sem Equivalência	
Políticas Educacionais	51	Políticas Educacionais	51
Psicologia e Educação	51	Psicologia e Educação	51
Semântica e Pragmática	68	Semântica e Pragmática	68
Sintaxe I	68	Sintaxe da Língua Portuguesa e Possibilidades de Ensino na Educação do Campo I	68
Sintaxe II	68	Sintaxe da Língua Portuguesa e Possibilidades de Ensino na Educação do Campo II	68
Sem Equivalência		Letramento Matemático II: Tópicos Especiais da Matemática Básica	68
Sem Equivalência		Prática de História Oral nas Comunidades do Campo 2	51
Sem Equivalência		Educação Matemática I	68
Sem Equivalência		Tecnologias Digitais Aplicadas ao Ensino de Português	68
Sem Equivalência		Educação Matemática II	68
Sem Equivalência		Etnolinguística e Educação do Campo	51
Sem Equivalência		Letramento Digital	68
Sem Equivalência		Prática de História Oral nas Comunidades do Campo I	51
Sem Equivalência		Gêneros Textuais, Materiais Didáticos e Educação do Campo	68
Teoria da Literatura I	68	Teoria da Literatura I	68
Trabalho e Educação: Uma Relação Histórica e Essencial	68	Trabalho e Educação: Uma Relação Histórica e Essencial	68
Trigonometria e Funções Trigonômicas	68	Trigonometria e Funções Trigonômicas	51
Tópicos de Análise Combinatória e Probabilidade	68	Tópicos de Análise Combinatória e Probabilidade	68
Tópicos Especiais da Matemática Básica	68	Sem Equivalência	
Tópicos Especiais em Educação do Campo (Optativa)	68	Tópicos Especiais em Educação do Campo	68
Vetores e Geometria Analítica	68	Vetores e Geometria Analítica	68
Álgebra Linear	68	Álgebra Linear	68

Fonte: PPC (2020, p. 42-45).

Ao analisarmos as disciplinas do quadro 7, identificamos que na parte comum a todos – Núcleo de formação geral – houve redução de carga horária

das disciplinas “Agricultura familiar camponesa e os sistemas agroalimentares mundiais” e “Contextualização filosófica, histórica, social, política e econômica do campo brasileiro”.

Além disso, foram retiradas do currículo as disciplinas “Educação, ciência e ideologia” e “Organização e estrutura da educação brasileira e da Educação do Campo”. Foram inseridas como equivalentes as disciplinas “Letramento digital e linguístico” em substituição a “Leitura e produção de texto”.

No PPC (2020), as mudanças foram relevantes, resultando na redução de algumas cargas horárias, na exclusão de disciplinas consideradas essenciais e na adoção de equivalências curriculares que não apresentam similaridades com o conteúdo que era trabalhado anteriormente. Exemplificando tais ações, apontamos no quadro 8 as disciplinas com redução de carga horária.

Quadro 8 – disciplinas de 2021/1 com redução de carga horária

Em vigor até 2020/2	CH	Em vigor a partir de 2021/1	CH
Agricultura familiar camponesa e os Sistemas agroalimentares mundiais	68	Agricultura familiar camponesa e os Sistemas agroalimentares mundiais	51
Contextualização filosófica, histórica, social, política e econômica do Campo Brasileiro	68	Contextualização filosófica, histórica, social, política e econômica do Campo Brasileiro	51
Estágio supervisionado I	204	Estágio obrigatório I Estágio obrigatório II	100 100
Estágio supervisionado II	204	Estágio obrigatório III Estágio obrigatório IV	100 100

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Mesmo com a redução da carga horária, as disciplinas mantiveram a mesma ementa, ou seja, os conteúdos foram mantidos, porém sendo ministrados de maneira mais aligeirada. Em relação ao estágio supervisionado, ele foi dividido em partes, com uma carga horária menor em cada uma delas, contudo, de acordo com o ementário do PPC (2018), o estágio supervisionado I corresponde exatamente às mesmas concepções teóricas do Estágio obrigatório I e II (PPC, 2020) e, respectivamente, com o estágio supervisionado II. A forma como o estágio está apresentado não permite verificar quais são os impactos causados na formação dos estudantes, uma vez que se mantiveram as ementas.

No quadro 9, organizamos as disciplinas sem equivalência, isto é, disciplinas que foram retiradas e não foram substituídas por outra e vice-versa, bem como disciplinas que não existiam e foram criadas para 2021/1.

Quadro 9 - disciplinas de 2020/2 e 2021/1 sem equivalência

Em vigor até 2020/2	CH	Em vigor a partir de 2021/1	CH
Educação, ciências e ideologia	68	Sem equivalência	-
Organização e estrutura da educação brasileira e da Educação do Campo	68	Sem equivalência	-
Pesquisa e prática pedagógica V	68	Sem equivalência	-
Pesquisa e prática pedagógica VI	68	Sem equivalência	-
Sem equivalência	-	Letramento matemático II: tópicos especiais da Matemática básica	68
Sem equivalência	-	Prática de história oral nas comunidades do campo 2	51
Sem equivalência	-	Educação Matemática I	68
Sem equivalência	-	Tecnologias digitais aplicadas ao ensino de português	68
Sem equivalência	-	Educação Matemática II	68
Sem equivalência	-	Etnolinguística e Educação do Campo	51
Sem equivalência	-	Letramento digital	68
Sem equivalência	-	Prática de história oral nas comunidades do campo I	51
Sem equivalência	-	Gêneros textuais, materiais didáticos e Educação do Campo	68
Tópicos especiais em Matemática básica	68	Sem equivalência	-

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Essas alterações resultaram na substituição de disciplinas fundamentais para o entendimento dos conteúdos a serem estudados e para o desenvolvimento das pesquisas que serão realizadas no decorrer do curso, em favor de disciplinas voltadas à prática da história oral, às tecnologias digitais e ao letramento digital.

Nossa crítica não está no fato de essas disciplinas e conteúdos terem sido excluídos dos currículos destinados à formação dos povos do campo, mas sim na atitude de pensar em subsídios para que esses estudantes tenham uma base teórico-científica para se apropriarem desses conhecimentos e para que eles, além de executarem suas ações, tenham condições reais de fundamentá-las. Concordamos que as tecnologias devem ser utilizadas a favor da educação, no entanto também é necessário compreender os conteúdos abordados na

disciplina “Educação, ciências e ideologia” e “Organização e estrutura da educação brasileira e da Educação do Campo”, ou seja, uma disciplina não precisa excluir a outra, mas sim complementá-la.

Concordamos com Ramos, Moreira e Santos (2004, p. 37) ao afirmarem que o currículo “[...] precisa incorporar essa diversidade, assim como precisa tratar dos antagonismos que envolvem os modelos de agricultura, especialmente no que se refere ao patenteamento das matrizes tecnológicas [...]”.

No âmbito do desenvolvimento humano, das bases psicológicas da aprendizagem dos indivíduos, bem como da formação humana, identificamos na matriz curricular disciplinas que no PPC (2014) direcionam os estudantes para os estudos da psicologia da aprendizagem dos sujeitos do campo, isto é, referem-se às teorias de aquisição e construção do conhecimento, dos processos de formação dos saberes, da importância das primeiras aprendizagens, dentre outros assuntos de grande relevância para o processo de ensino-aprendizagem dos povos do campo.

Na transição do PPC de 2018 para 2020, essa disciplina foi substituída por “Psicologia da Educação”, a qual contempla o estudo de diversas abordagens teóricas, tais como as correntes behaviorista, humanista, cognitivista, psicanalítica e histórico-cultural. Além disso, aborda temas relacionados à subjetividade, às relações no contexto da escolarização e às contribuições das teorias psicológicas para o processo de ensino e aprendizagem. Cabe ressaltar que essa disciplina é considerada componente básico e obrigatório em todos os cursos de licenciatura, conforme as diretrizes curriculares nacionais.

Ressaltamos que a formação humana acontece na relação com os outros e, além disso, “[...] todo o processo educativo [...] possibilita ao sujeito constituir-se enquanto ser social responsável e livre, capaz de refletir sobre sua atividade, capaz de ver e corrigir os erros, capaz de cooperar e de relacionar-se eticamente, porque não desaparece nas suas relações com o outro” (Ramos; Moreira; Santos, 2004, p. 37).

Uma outra alteração ocorrida diz respeito à disciplina “Tópicos especiais em Educação do Campo”, que era optativa em 2018 e passou a fazer parte do núcleo de formação geral, sendo obrigatória a todos os estudantes em 2020.

Já nos núcleos de aprofundamento específico, a primeira mudança foi na carga horária, que passou de 952 horas para 1.071 horas a serem cumpridas com disciplinas. As outras mudanças ocorreram na área de Linguagens e códigos, na qual a disciplina de “Sintaxe” foi substituída por “Sintaxe da língua portuguesa e possibilidades de ensino na Educação do Campo”. Ademais, foram inseridas as disciplinas “Tecnologias digitais aplicadas ao ensino de português”, “Etnolinguística e Educação do Campo”, além de “Gêneros textuais, materiais didáticos e Educação do Campo”. Na área de Matemática, foram inseridas as disciplinas “Letramento matemático” e “Educação matemática”, sendo retirada a disciplina “Tópicos especiais da matemática básica”.

Ressaltamos que, após analisarmos as mudanças que ocorreram no currículo da Leducampo, foi possível identificar a exclusão de disciplinas que abordavam concepções históricas e ontológicas da ideologia e da ciência, bem como discussões relativas às classes sociais, às orientações ideológicas na educação e à produção do conhecimento científico. Também foram suprimidos estudos essenciais sobre a legislação educacional, gestão e financiamento do sistema educacional (PPC, 2018), entre outros temas fundamentais para a formação de professores voltados às realidades das escolas do campo. Essas mudanças resultam na delimitação e restrição de conteúdos que, inicialmente, constituíam e sustentavam as diretrizes formativas propostas pela Leducampo.

Em relação a disciplina “História da África”, além de ser substituída pela disciplina “História oral”, ela foi retirada do núcleo de formação geral e passou a fazer parte do núcleo das práticas pedagógicas. Nesse mesmo núcleo, que em 2018 incluía somente o estágio supervisionado e a pesquisa e prática pedagógica, em 2020 passou a contemplar, além da História oral, as práticas de história oral nas comunidades do campo.

No quadro 10 apresentamos as disciplinas com equivalência, no entanto sem similaridades nas ementas e nos conteúdos.

Quadro 10 - disciplinas com equivalência, no entanto, sem similaridades nas ementas e nos conteúdos.

Em vigor até 2020/2	CH	Em vigor a partir de 2021/1	CH
História da África	51	História Oral	51

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Essas duas disciplinas foram consideradas como equivalentes, entretanto não apresentam identidade entre si, sendo que a primeira trata da História da África, sua relação com o Brasil e as transformações que ocorram com os povos africanos no século XIX. Já a disciplina “História Oral” estuda a história oral como disciplina, sua trajetória no Brasil, processos transcriativos, dentre outros assuntos.

Contudo, essas disciplinas podem ser consideradas como complementares, pois a primeira estava fundamentada nas relações que foram constituídas entre a África e o Brasil, já a segunda tem como característica coletar vozes das comunidades, conhecer a história por meio dos sujeitos que residem nessas comunidades e conhecem a origem e a vivência das pessoas que vivem e trabalham nelas. Essa disciplina pode ser considerada um laboratório para análises dos depoimentos e para a verificação das vivências na realidade. Nesse contexto, todos os depoimentos/entrevistas são valorizados, pois expressam a diversidade de visões e pontos de vistas que os sujeitos têm do seu espaço de convivência.

Ao compararmos a bibliografia básica indicada pelas disciplinas consideradas equivalentes, não encontramos nenhuma identidade entre elas, como apresentado no quadro 11, a seguir.

Quadro 11 - Bibliografia básica de disciplinas equivalentes na Leducampo

HISTÓRIA DA ÁFRICA: Concepções de História da África; A África e o Brasil; História da África Ocidental Atlântica; História da África no Brasil: panorama geral; África como objeto de estudos: as fontes escritas e orais; História entrelaçadas: os dinamismos endógenos e as remodelagens exógenas ao continente africano; as transformações internas e os condicionalismos externos: os africanos sob o olhar imperial; o protagonismo dos africanos na última década do século XIX.	HISTÓRIA ORAL: A Trajetória da História Oral e a História Oral no Brasil; História Oral como disciplina, técnica e metodologia; Tradição Oral, História Oral e Fontes Oraís; História Oral e Documento; História Oral e Memória; Ética e História Oral; História Oral de Vida; História Oral Temática; Tradição Oral; Entrevistas; Processo Transcriativo (Transcrição, textualização e Interpretação); Projetos de História Oral.
---	---

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Se as disciplinas se tornaram equivalentes, conforme o quadro 10, entendemos que os conteúdos precisariam ter uma identidade entre si, com possíveis particularidades, isto é, com diferentes possibilidades e novos

conteúdos que proporcionem melhores condições de desenvolvimento e acesso aos estudantes.

Entretanto, no quadro 11, verificamos que não existe identidade entre as disciplinas “História da África” e “História oral”, pois a primeira consiste na história dos povos africanos, sua história de vida e sua relação com o Brasil, bem como as transformações internas e externas que marcaram o protagonismo dos africanos. Em contrapartida, na disciplina “História oral”, nos deparamos com a trajetória, a história, a tradição e os projetos da história oral no Brasil, que estão mais voltados para técnica e metodologia, tais como: Entrevistas e Processo Transcriativo (Transcrição, textualização e Interpretação). É possível analisar que a disciplina “História oral” não seria necessária, pois a metodologia da história oral pode perpassar todas as disciplinas sem necessidade de *status* de disciplina obrigatória.

Podemos exemplificar essa identidade e ampliação dos conteúdos propostos entre as disciplinas “Sintaxe I”, que a princípio se limitava a “Concepções de sintaxe. A frase e sua tipologia. A oração simples. Os termos da oração. Aposto e vocativo. Sintaxe aplicada ao ensino de Língua Portuguesa nas escolas do campo” (PPC, 2018, p. 32) e, ao ser substituída pela “Sintaxe da língua portuguesa e possibilidades de ensino na Educação do Campo I”, inclui, segundo o PPC (2020, p. 77):

Concepções de sintaxe. A frase e sua tipologia. A oração simples. Os termos da oração. Aposto e vocativo. Sintaxe aplicada ao ensino de Língua Portuguesa nas escolas do campo. Prática de Ensino da Sintaxe da Língua Portuguesa por meio de gêneros textuais relacionados aos Direitos Humanos, Educação Ambiental, Acessibilidade e Relações étnico-raciais.

Tais possibilidades ampliaram os conteúdos propostos e diferentes conhecimentos, oportunizando aos estudantes o acesso a outros saberes que também serão parte da sua formação e, posteriormente, do seu trabalho como docente. Cabe ressaltar que os temas relacionados aos Direitos Humanos, Educação Ambiental, Acessibilidade e Relações étnico-raciais são obrigatórios em todas as licenciaturas e podem ser direcionados a algumas disciplinas a critério do corpo docente, o que não garante, de fato, que os temas serão debatidos e interpretados em sua forma mais elaborada e necessária.

Todas essas mudanças ocorreram em decorrência do momento atual, em que estamos vivenciando as reestruturações dos PPCs dos cursos, e isso nos faz refletir sobre as grandes demandas da sociedade do capital, que ameaçam a todo momento o conjunto das políticas públicas sociais da educação, principalmente da Educação do Campo (Molina, 2017).

O objetivo é estabelecer um alto controle ideológico, fomentando a necessidade de comando cada vez maior dos processos produtivos, isto é, oportunizando cada vez menos os conhecimentos teóricos e científicos, que visam desenvolver a consciência dos indivíduos, e favorecendo o excesso de instruções e atividades práticas que são impostas pelas demandas do capital.

As bases formativas são pré-determinadas pelas resoluções e diretrizes tais como a BNCC e BNC-Formação, que foram instituídas pela lógica do capital e estão fundamentadas nos ideais de avaliação conteudistas, bem como no desenvolvimento de competências e habilidades, que se limitam aos componentes curriculares que foram determinados pelos índices das avaliações externas (internacionais) e internas (nacionais).

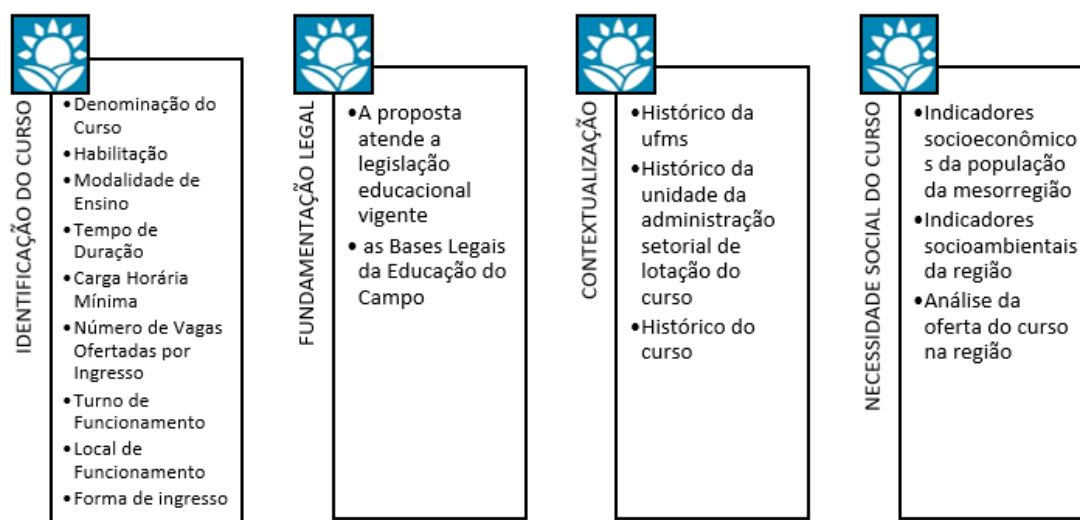
Concordamos com Molina (2017, p. 597) que seja necessário dar

[...] ênfase no reconhecimento dos processos produtivos nos quais estão inseridos os camponeses locais, bem como no reconhecimento das origens e raízes históricas das comunidades, fundamental para repensar o futuro e compreender os desafios presentes enfrentados pelos camponeses para a reprodução material da vida nessas regiões.

Essa afirmação de Molina (2017) está pautada em uma proposta de formação baseada em princípios de humanização, contudo o que percebemos a todo momento é o processo inverso: a educação está direcionada, cada vez mais, para a consolidação das competências e habilidades, com foco nas avaliações externas. Essa tendência representa um estreitamento do campo formativo, comprometendo os fundamentos humanizadores da educação e favorecendo interesses vinculados à lógica do capital. Como consequência, corremos o risco de aprofundar a exclusão social e intensificar a alienação de parcelas significativas da população, cada vez mais inserida em uma sociedade de consumo e com acesso limitado a uma formação crítica e emancipadora.

Em prosseguimento, no ano de 2020, o PPC da Leducampo foi reelaborado a partir da Resolução nº 278, da Coordenadoria de Ensino de Graduação (COGRAD), de 4 de dezembro e, nessa reestruturação, tivemos novas alterações que foram propostas para o curso. Visando a uma melhor compreensão do PPC de 2020, dividimos a estrutura do documento em quatro partes, que podem ser visualizadas a seguir.

Figura 2 – Parte I da apresentação do PPC da Leducampo - 2020



Fonte: Elaborada pela autora (2024).

No primeiro momento, foi realizada a identificação do curso de forma objetiva e direta, com todos os itens listados no primeiro quadro da figura 2, além de reflexões e análises que incluem a fundamentação legal, em que são apresentadas as legislações educacionais que dão suporte a Leducampo, bem como as leis federais, resoluções e diretrizes e a contextualização, ou seja, a história da fundação da Universidade, a administração e principalmente a história do curso. Nesse sentido, foi apresentado o papel do referido curso perante a sociedade, sua criação, objetivos, público-alvo, dentre outros, além das reais necessidades sociais para a sua criação, isto é, os indicadores sociais referentes à educação, população, economia e, principalmente, sobre a realidade daqueles que vivem no meio rural.

Vale destacar que uma das propostas dessa licenciatura é formar professores engajados na luta pela escola do campo e sua organização política e pedagógica com princípios da Educação do Campo. Isso fica claro por meio

da luta e das reivindicações dos estudantes e docentes pela consolidação e permanência da Leducampo na UFMS, conforme aponta Raposo (2021, p. 96):

[...] para a institucionalização do curso foi necessário a luta, a resistência, por meio da intervenção dos movimentos sociais que, unidos aos docentes e discentes da licenciatura, ocuparam a reitoria, mobilizaram-se em coletivo para garantia de sua formação e de outras turmas que chegariam para ingressar na universidade, em um curso superior.

Outras questões são evidentes, pois existem problemas com os alojamentos que abrigam os estudantes quando estão no TU. Além disso, a visibilidade do estado de MS em relação ao ranking do agronegócio constitui-se um entrave para a conservação do referido curso. Conforme o PPC (2020, p. 9):

No **ranking** do Agronegócio, MS detém, ainda, a 4ª posição na produção de milho e 3ª no abate de gado. Polo mundial de celulose, produz 5,3 milhões de toneladas ao ano, dispõe de 1,056 milhão de hectares de florestas plantadas, 615 mil hectares de cana-de-açúcar e 18 milhões de hectares de pastagens³⁹.

Esse fator pode ser considerado como um desafio para a formação pretendida e até mesmo para o reconhecimento do curso perante a sociedade, pois ele se posiciona de forma contrária à visão macroeconômica da produção, que visa a altos lucros. A intencionalidade do agronegócio é ter grandes propriedades para a produção em larga escala, visando a uma elevada lucratividade, sem vínculos com o espaço em que ocupa e sem se importar com as pessoas que vivem daquela/naquela terra nem com suas histórias de vida. Logo, os camponeses que trabalham com a agricultura familiar são desestruturados e obrigados a deixarem seu território porque eles não têm condições para sobreviver diante das pressões que lhes são impostas.

Ao considerarmos o PPC (2020), ressaltamos que ele traz de forma contextualizada sua intencionalidade teórica, que está articulada com as lutas de classe (em suas manifestações ideológicas) e não apresenta uma concepção romantizada, a qual muitos intitulam como “amor à terra”. De acordo com o PPC (2020, p. 7):

³⁹ Fonte: www.ms.gov.br/a-economia-de-ms/. Acesso em: 20 set. 2024.

A Educação do Campo que foi possível construir trata-se de uma educação que “nasceu” das experiências dos que viveram embaixo da lona preta, das ocupações dos latifúndios e do seu vínculo “uterino” com a luta pela terra e tem na emancipação humana seus fundamentos.

A partir do PPC (2020), a Leducampo visa à formação dos homens, mulheres e jovens do campo na intencionalidade de desenvolver as práticas formativas para o trabalho, de modo que eles possam, mediante o conhecimento, explorar as oportunidades, podendo escolher se querem ou não permanecer no campo, além de possibilitar “[...] uma melhor instrumentalização para a construção da Educação do Campo de qualidade, socialmente referenciada, contextualizada, contra-hegemônica” (PPC, 2020, p. 7).

Como apontado anteriormente, o curso permanece na modalidade de ensino presencial, no entanto tem como diferencial a pedagogia da alternância, que possibilita aos estudantes percorrerem um caminho teórico-prático com a finalidade de reconhecer-se de fato como parte integrante do processo de formação, alternando-se de tempos em tempos na universidade e em suas comunidades.

Contudo, a partir das mudanças e alterações que ocorreram com os apoios financeiros à universidade, foi necessária uma reorganização em relação à alimentação dos estudantes, aos alojamentos (espaços adaptados) e às condições de hospedagem no TU.

Além disso, o curso confere aos formandos o grau de licenciados em Linguagens e códigos ou Matemática, conforme a escolha do estudante no decorrer do curso. As aulas são ofertadas na modalidade de TU no período matutino, vespertino e aos sábados pela manhã e à tarde, constituindo uma carga horária mínima total de 3.311 horas.

Como foi dito anteriormente, a criação da Leducampo ocorreu no ano de 2013 mediante a Resolução nº 49. A primeira turma iniciou em julho de 2014 e a segunda, em março de 2015. Houve um montante de 60 acadêmicos formados, sendo 17 da área de Ciências Humanas e Sociais, 24 de Linguagens de Códigos e 19 de Matemática. Havia inicialmente no curso 14 docentes que estavam habilitados para ministrar disciplinas das áreas de Linguagem e Códigos,

Matemática, Ciências Humanas e Sociais, além das disciplinas que envolviam o núcleo geral de estudos básicos.

No entanto, a partir da reelaboração do PPC em 2018, a formação nas áreas específicas de Ciências Humanas e Sociais foram retiradas do currículo e, para as turmas que iniciaram no ano de 2019, só havia duas áreas de habilitação: Linguagem e Códigos e Matemática. Essa reestruturação fez com que fosse também remanejado o número de vagas ofertadas pelo curso, sendo agora 30 vagas gerais, distribuídas em 15 para cada área do conhecimento, reduzindo assim o acesso dos estudantes. A justificativa apresentada no PPC (2020, p. 11) quanto à modificação das áreas de formação se deu em virtude de

[...] que na Universidade Federal da Grande Dourados é ofertada a Licenciatura em Educação do Campo nas áreas de Ciências da Natureza e Ciências Humanas e Sociais, justifica-se a oferta do Curso de Licenciatura em Educação do Campo na UFMS para atendimento da demanda de formação de professores nas áreas de Linguagens e Códigos e de Matemática.

A formação por áreas do conhecimento busca superar a tradicional fragmentação centrada na organização disciplinar, propondo uma nova forma de produção do conhecimento tanto na universidade quanto na escola do campo. Essa proposta visa promover uma compreensão mais ampla e integrada da totalidade e da complexidade dos processos presentes na realidade (Faleiro; Ribeiro; Farias, 2020).

Ao perdermos a área de Ciências Humanas e Sociais, perdemos também a chance de ampliar as possibilidades de ofertas de disciplinas que compõem a área conhecimento em questão, além dos diálogos interdisciplinares com outros campos de conhecimento para as escolas do campo da região mais próxima à UFMS Campus de Campo Grande.

Destacamos que o estado de MS apresenta uma extensão territorial de aproximadamente 4,19% da área do país e 22,23% da área do Centro-Oeste, conforme o PPC (2020). Dentro dessa dimensão territorial, encontram-se um grande número de famílias que vivem no território rural, conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Na dimensão da agricultura familiar, o estado de MS apresenta mais de 70 mil famílias, que, segundo o PPC (2020, p. 9-10), distribuem-se em: “[...] 20.538 famílias de produtores rurais tradicionais;

33.960 famílias de agricultores assentados; 13.672 famílias de indígenas; 2.112 famílias de pescadores profissionais artesanais; 586 famílias de quilombolas⁴⁰”.

Inicialmente, o que contribuiu para a implantação do curso foi a necessidade de docentes com habilitação para trabalhar nas escolas do campo. De acordo com Raposo (2021, p. 94),

[...] o vestibular seria destinado prioritariamente aos professores em exercício nas escolas do campo que não possuísem ensino superior, mas previa a possibilidade de estender-se a outros profissionais de educação em exercício nas escolas do campo, a jovens e adultos das comunidades do campo que tinham concluído o ensino médio.

O fato de haver em 2018 um quadro docente de 29.219 no meio urbano e de 4.187 no meio rural que não estavam devidamente formados e habilitados para trabalharem nas escolas do campo foi fundamental para a formação e manutenção do curso, que se deu diante da

[...] preocupação com a formação docente no contexto das escolas do campo e nesse sentido contribuir no atendimento das demandas formativas e educativas no estado de MS, como forma de minimizar tal cenário de precarização docente no estado e, em especial, no contexto rural (PPC, 2020, p. 12).

Uma das características fundamentais da Leducampo é o seu público-alvo, isto é, os estudantes que residem em áreas rurais, tais como assentamentos, quilombos, aldeias e outras comunidades rurais em todo o Estado de MS. Segundo Molina e Hage (2016), um dos grandes desafios do curso é manter o foco no perfil dos ingressantes, pois uma vez instituída a padronização do curso, isto é, não especificado o público-alvo, corre-se o risco de uma descaracterização dele. E foi o que houve na Leducampo em 2018, com a institucionalização do curso, como aponta Brasil (2021, p. 84),

Um novo modelo de PPC se constituiu, e o curso passou a ser reconhecido no interior da universidade como um curso “padrão”, como os demais cursos da universidade. Isso implicou a alteração dos editais de seleção, que passaram a ser como os demais da universidade, sem atender às especificidades de

⁴⁰ Fonte: <http://www.ms.gov.br/a-economiade-ms/> acesso em 02/09/2024.

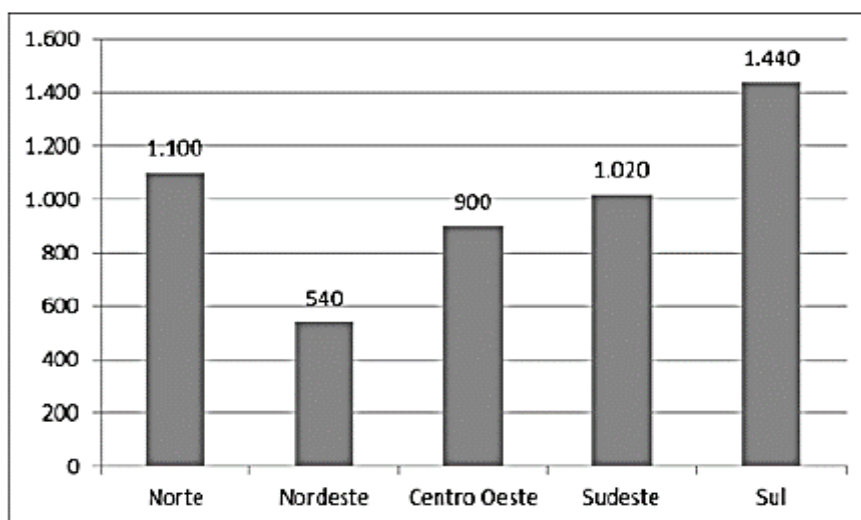
quem vive e trabalha no campo, ou seja: sem editais específicos que possibilitassem a entrada de quem realmente tem vínculo com o campo.

É importante manter os critérios de seleção dos ingressantes, articulados aos propósitos e finalidades da Leducampo para que não tenhamos um número elevado de desistência por não ter identidade com o curso. De acordo com Molina e Hage (2016, p. 811-812), para que não haja essa descaracterização, é fundamental estabelecer alguns condicionantes que podem direcionar melhor os sujeitos ingressantes, a fim de que estejam em conformidade com o que se pretende na licenciatura:

a) *pertencimento ao território/territorialidade* - moradores e pequenos agricultores de comunidades rurais, quilombolas e caiçaras, ou que pratiquem agricultura ecológica em espaços urbanos; b) *base profissional/formativa* – professores da rede pública que atuam nas escolas do campo sem graduação, e sujeitos que desenvolvam atividades educativas com comunidades do campo, quilombolas ou indígenas, voltadas à diversidade sociocultural; c) *situação socioeconômica* – sujeitos oriundos da escola pública, que os pais não possuem ensino superior e que vivem em condição de vulnerabilidade social e econômica.

Além desses condicionantes, percebemos que foram aprovadas e selecionadas para a oferta do curso da LEDOC, no ano de 2012, somente algumas universidades, dentre as quais se destacaram na Região Centro-Oeste: Universidade de Brasília (UNB); Universidade Federal de Goiás (UFG) – Campus Catalão e Cidade de Goiás; Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS); Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD); Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT) - Campus São Vicente da Serra.

Diante da disponibilidade de acesso ao curso da LEDOC, foi instituído um quantitativo de vagas primeiramente aos professores que já lecionavam nas escolas do campo, mas que não possuíam a educação superior ou que não tinham uma formação específica. Posteriormente, foi aberto a todos os estudantes que tivessem alguma identidade com o curso da LEDOC. A partir disso, o gráfico 1 demonstra a disponibilidade de vagas para o curso em todas as regiões do Brasil até o ano de 2015.

Gráfico 1 – Número de vagas ofertadas pelos Cursos da LEDOC

Total=5000 vagas.

Fonte: SECADI/MEC - com base no INEP, 2015.

Fonte: Molina e Hage (2016, p. 813).

No gráfico 1, visualizamos o quantitativo de 5.000 vagas, divididas ao longo das cinco regiões do Brasil, destacando a Região Sul com o maior número (1.440 vagas) e a Região Nordeste com apenas 540 vagas disponíveis.

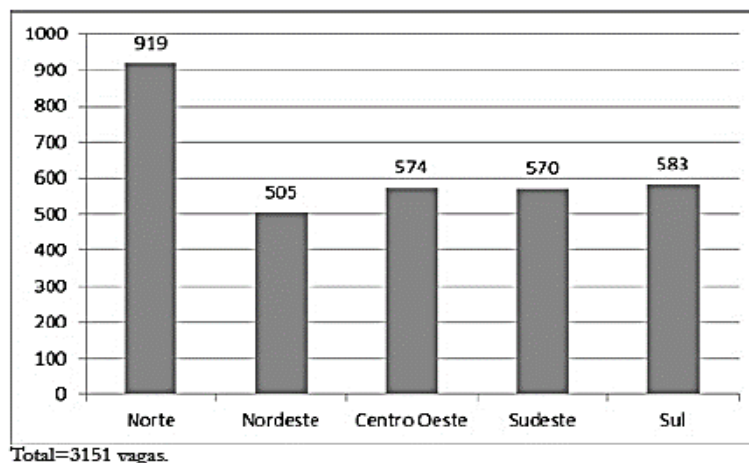
Ao analisarmos o Gráfico 2, que evidencia o número de vagas efetivamente ocupadas, identificamos uma discrepância relevante: embora a Região Sul disponha de maior oferta, apenas 40% das vagas foram preenchidas, enquanto o Sudeste alcançou 55% de ocupação. Em contraposição, as regiões Norte e Nordeste revelam índices expressivos de adesão, com taxas de 83% e 93% de ocupação nas Ledocs, respectivamente.

A elevada incidência de participação das regiões Norte e Nordeste nas Ledocs está diretamente relacionada ao contexto histórico e social dessas localidades, marcado por intensas lutas em defesa do direito à terra e à educação. Nessas regiões, a disputa entre o pequeno produtor rural e o agronegócio evidencia um cenário de desigualdade, no qual os trabalhadores do campo buscam garantir não apenas a permanência em seus territórios, mas também o acesso a processos formativos que fortaleçam sua identidade, cultura e formas de resistência.

Assim, a expressiva adesão à Educação do Campo pode ser compreendida como parte de um movimento de enfrentamento às pressões do

capital agrário, no qual a escolarização se articula como instrumento de luta social e de afirmação do protagonismo das comunidades camponesas.

Gráfico 2 – Número de vagas ocupadas pelos estudantes dos LEDOC até 2015



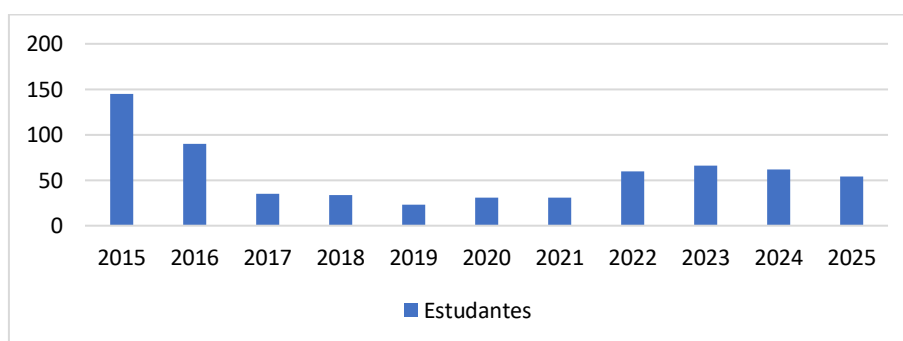
Fonte: SECADI/MEC, com base no INEP, 2015.

Fonte: Molina e Hage (2016, p. 813).

Com o gráfico 2, sinalizamos a realidade do ingresso dos estudantes no curso da LEDOC. Isso nos faz refletir sobre todas as mudanças e transformações que vêm ocorrendo no decorrer dos anos, pois estamos vivenciando o fechamento de escolas do campo, a ocupação cada vez maior dos campos pelo agronegócio, dentre outras dificuldades já apontadas neste estudo.

No gráfico 3 destacamos o fluxo de matrículas na Leducampo desde 2015, momento em que tivemos o maior número de estudantes matriculados.

Gráfico 3 - Total de estudantes matriculados na Leducampo de 2015 - 2025



Fonte: Dados da Leducampo (2025).

O gráfico 3 destaca o discurso hegemônico no âmbito de matrículas e acesso à Leducampo, o qual perpassa por décadas de atraso dos camponeses e é combatido por movimentos sociais ligados à reforma agrária. Esses movimentos pressionam o Estado para garantir seus direitos educacionais e denunciam o fechamento das escolas do campo, que estão imersas em questões como a baixa escolaridade, o difícil acesso, a falta de transporte escolar seguro, e a ausência de formação continuada e inicial, que são responsáveis pela formação de professores especialistas em Educação do Campo.

Com base no levantamento do INEP do ano de 2019, que apresentou dados em relação ao fechamento das escolas e do registro das matrículas na Educação Básica brasileira, constatamos que, entre 1997 e 2019, foram fechadas 82 mil escolas no campo. Já em relação às matrículas, entre 2014 e 2019, houve uma redução de 1,9 milhões, sendo que das 49.771.371 matrículas existentes em 2014, foram registradas 47.800.000 em 2019. Em 2020, o número de matrículas em áreas rurais foi 39% menor em comparação ao ano 2000. Além disso, o censo escolar de 2021 indica que, naquele ano, 1.144 municípios não registraram nenhuma matrícula em escolas localizadas em áreas rurais.

Esses são dados alarmantes e preocupantes, pois indicam que as famílias estão deixando o campo ou que estão matriculando os seus filhos nas escolas da cidade. Em consequência disso, os estudantes precisam passar horas no transporte público, muitas vezes não conseguem se alimentar da maneira correta e enfrentam diversas dificuldades todos os dias.

Um outro ponto que desfavorece a LEDOC diz respeito à negação dos diplomas e as dificuldades na contratação pelas redes de ensino das/os egressas/os dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo. Esse é um problema que vem ocorrendo com muita frequência, por isso estudantes egressos têm se mobilizado⁴¹ para solucioná-lo.

Em razão dessa dificuldade enfrentada pelos egressos e sua mobilização, foi publicada a Nota Técnica nº 66/2024/GAB/SECADI/SECADI⁴²,

⁴¹ Existe atualmente um grupo intitulado - ANELEDOC – formado no ano de 2022 por egressos das Ledocs de todo o Brasil que se organizam em prol ao combate à exclusão dos egressos das licenciaturas em Educação do Campo em editais de concurso nas redes estaduais e municipais.

⁴² https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/nota_tecnica_conjunta_secadi-seb_-_perfil_licenciado_em_educacao_do_campo_e_indigena.pdf

em 2024, com o intuito de “[...] apresentar as recomendações e as orientações a respeito do processo de reconhecimento do perfil profissional dos Licenciados em Educação do Campo e Educação Escolar Indígena por parte de conselhos e secretarias de educação municipais e estaduais de educação do país” (MEC, 2024, p. 1).

Essa iniciativa tem por objetivo garantir a ampliação, o reconhecimento e a identidade dos profissionais da Educação do Campo para que possam atuar nas escolas do campo, das águas e das florestas, visando à qualidade dos processos formativos. Além disso, essa nota técnica destaca pontos que precisam ser repensados urgentemente pelos estados e municípios, tais como:

1. Regulamentação dos marcos normativos da Educação do Campo e Educação Escolar Indígena nos estados e municípios em acordo com marco normativo nacional existente, visando adequação, ampliação e melhoria das condições de oferta e funcionamento, em suas dimensões materiais, curriculares, pedagógicas, profissionais, do financiamento, de gestão democrática etc;
2. Reconhecimento do perfil profissional dos Licenciados em Educação Intercultural Indígena e Licenciado em Educação do Campo – pelos Conselhos Estaduais de Educação e Conselhos Municipais de Educação, com emissão de parecer que oriente à inserção dos mesmos em concursos públicos em âmbito municipal e estadual; (MEC, 2024, p. 1).

Esse movimento visa garantir o direito dos profissionais de Educação do Campo, que são e estão sendo formados pelas universidades públicas por todo o país, bem como se dedicam a uma formação sólida teórica, para que possam contribuir com o compromisso da (re)construção democrática de nosso país.

Os egressos da Leducampo saem habilitados, de acordo com a área de conhecimento escolhida inicialmente, e podem ministrar aulas nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio e, além disso, podem ministrar a disciplina de Terra-Vida-Trabalho (TVT)⁴³ nas escolas do estado de MS.

Contudo, na Resolução da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS) nº 3.201, de 2 de fevereiro de 2017, que “Dispõe sobre a organização curricular do ensino fundamental e do ensino médio nas escolas

⁴³ O componente curricular Terra-Vida-Trabalho constitui instrumento de construção, conservação e fortalecimento dos valores e vínculos do estudante do campo com a terra, no intuito de integrar o estudante à sua realidade, direcionando o conteúdo e a metodologia para temas da realidade camponesa (Mato Grosso do Sul, 2019, p. s/n).

do campo da Rede Estadual de Ensino e dá outras providências”, em seu artigo 17 afirma que “A formação exigida para a docência do componente curricular/disciplina de Eixos Temáticos: Terra-vida-trabalho, nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, será em curso de licenciatura: Ciências Biológicas, Geografia e ou Química” (Mato Grosso do Sul, 2017, p. 3), o que exclui totalmente os egressos da Licenciatura em Educação do Campo.

A disciplina de TVT, que é ofertada na educação básica – anos finais pela Rede Estadual de Ensino do estado de MS e representada pela SED/MS, deveria incluir os princípios formativos dos sujeitos do campo, destacando a identidade cultural e social dos camponeses, no entanto ela vem sendo executada de modo totalmente divergente dessa proposta.

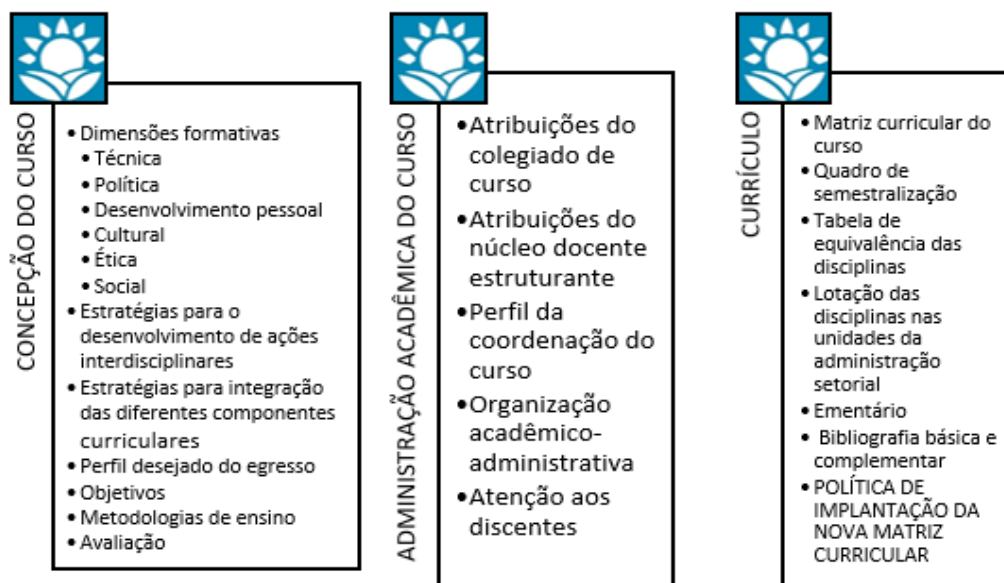
De acordo com Lemes e Nardoque (2016, p. 134), “Precisa-se pensar no eixo de TVT como instrumento de construção e conservação de valores do campesinato, pois a disciplina busca integrar o sujeito à sua realidade, ou seja, fortalecer os vínculos e valores do homem do campo com a terra”

Contudo, essa disciplina pode ser ministrada por docentes sem formação em Educação do Campo e, no decorrer das aulas, são realizadas atividades práticas que se limitam ao plantio de hortas, jardins e se distanciam do objetivo real da disciplina, que é envolver a escola e a comunidade nas atividades práticas. Corroboramos com Lemes e Nardoque (2016, p.135) que

[...] se faz necessário rever a proposta curricular de TVT para melhor integrar os conteúdos dos projetos pedagógicos da escola do campo, como espaço das lutas assumidas e conquistadas pelas mulheres e homens que, atualmente buscam a permanência na terra com dignidade, mesmo com políticas públicas pouco efetivas, com significativo atraso na consolidação da educação diferenciada para os sujeitos do campo.

Sendo assim, compreendemos a necessidade de promover o diálogo com a comunidade e construir conhecimentos que desenvolvam na prática pedagógica a formação integral dos estudantes, considerando a realidade, os valores e seus saberes.

Figura 3 – Parte II da apresentação do PPC da Leducampo



Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Neste segundo bloco, incluímos as concepções formativas do curso, a administração acadêmica e o currículo. Os componentes curriculares foram pensados com a finalidade de contribuir para a formação integral dos futuros docentes, relacionando-os com as dimensões técnica e política, bem como com o desenvolvimento pessoal, cultural, ético e social (PPC, 2020).

Nesse mesmo período de reelaboração do PPC da Leducampo, tivemos a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, sendo também instituída a BNC-Formação. Essas diretrizes foram definidas pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que estabelece de modo geral “[...] aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral” (Brasil, 2019, p. 2).

O desenvolvimento dos indivíduos que está pautado na BNC-Formação, direciona para os princípios formativos com base nas “[...] competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes” (Brasil, 2019, p. 2).

Divergimos dessa concepção, pois o desenvolvimento humano não está pautado no desenvolvimento de competências e habilidades. Segundo Vigotski (2018, p. 35):

[...] desenvolvimento é um processo de formação do homem com todas as suas particularidades; é um processo que transcorre por meio do surgimento, em cada degrau, de novas qualidades, novas especificidades, novos traços e formações características do homem.

A formação que está pautada na BNC-Formação não diz respeito a uma formação direcionada à classe trabalhadora, pois preconiza que os indivíduos precisam desenvolver somente as competências e habilidades básicas para saber ler, escrever e dominar as funções mínimas para executarem uma tarefa no mercado de trabalho. Sendo assim, segundo essa perspectiva, o estudante da classe trabalhadora não precisa e nem deve se apropriar de condições mais complexas de conhecimento, pois a ele basta o mínimo necessário para sobreviver e atender as demandas do mercado (Brasil, 2019).

Em contrapartida, as possibilidades de acesso e desenvolvimento dos indivíduos que têm maior acesso à cultura, arte, filosofia e política são maiores para aqueles que detêm o poder do capital, pois para eles são possibilitadas novas qualidades, especificidades e particularidades, que os fazem avançar nas formas de conhecimentos, destacando cada vez mais a disparidade social.

Ao retomarmos a questão da (re)elaboração do PPC, observamos uma ênfase nas disciplinas escolares centrada na valorização de seus conteúdos específicos. Essa abordagem tende a privilegiar a aprendizagem de conteúdos isolados, mediada pela construção e pelo desenvolvimento de competências, em detrimento do foco no desenvolvimento humano integral e na aprendizagem significativa. No entanto, é justamente por meio desses últimos – o desenvolvimento e a aprendizagem – que os indivíduos se tornam capazes de compreender e analisar as particularidades dos fenômenos nos diversos campos da realidade. Nesse sentido, o PPC (2020, p. 13) esclarece que:

Conhecimentos científicos, artísticos, filosóficos, culturais que formam, em sentido amplo, a cultura humana não estão disponíveis igualmente perante todos os indivíduos em seu

processo formativo. Menos ainda no que se refere às populações que residem e/ou trabalham no campo.

Compreendemos que os indivíduos se desenvolvem nas relações entre os homens coletivamente. Ao excluir os que residem e/ou trabalham no campo, negando-lhes o acesso aos conhecimentos científicos, filosóficos, culturais devido às condições nas quais eles vivem, há um comprometimento em seu processo de desenvolvimento. Vale ressaltar que essa disparidade foi estabelecida desde o início da divisão social do trabalho, com a organização das classes sociais, nas quais os trabalhadores foram excluídos do acesso a todos esses conhecimentos.

Dessa forma, a eles os conhecimentos mais complexos e elaborados não estão disponíveis igualmente, devido às condições e determinações das classes mais altas, detentoras das propriedades privadas e do capital. São essas classes que determinam e regulam quais são os conhecimentos que devem chegar até a classe trabalhadora, para que esta não se torne uma ameaça aos seus bens e poder.

Vale ressaltar que, na concepção do curso, são delimitadas e definidas as dimensões formativas, que direcionarão o processo de desenvolvimento dos estudantes e, conseqüentemente, o perfil desejado do egresso. Diante disso, abordamos iniciamos a dimensão técnica, que é considerada pelo PPC (2020) como o fio condutor do processo formativo da Leducampo. A partir dela, os estudantes devem “[...] dominar conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e atuação profissional” (PPC, 2020, p. 13).

Essa dimensão vai ao encontro dos direcionamentos estabelecidos pela BNC-Formação, que considera necessário aos estudantes o desenvolvimento de habilidades e competências que integrem a ação docente, por intermédio do conhecimento profissional, da prática e do engajamento profissional, sendo esses últimos garantidos, de acordo com o PPC (2020, p. 13), “[...] por instrumentos da pedagogia da alternância, tais como: cadernos de campo, plano de estudos, folhas de observação, visitas e viagens de estudos e cadernos de acompanhamento em sintonia com os docentes e acadêmicos do Curso”.

Ao compararmos essa dimensão com as teorias que visam à formação humanizadora dos indivíduos, nos deparamos com diversas contradições, visto que compreendemos que, no processo educativo que se dá no contexto histórico-cultural, o que inclui essa dimensão é a perspectiva da práxis, como “[...] ação de realizar algo, mas uma ação que tem seu fim em si mesma, e que não cria ou produz objeto alheio ao agente ou à sua atividade⁴⁴” (Vázquez, 2003, p. 28, tradução nossa).

Lutamos por essa concepção de práxis voltada à produção de algo ou a uma atividade que tenha uma finalidade para quem a produz, ou seja, uma atividade consciente objetiva, contudo o que está posto nos currículos vai contra essa concepção. Assim, propomos uma crítica à compreensão de práxis reduzida a uma concepção meramente prática, pautada em uma consciência comum. Trata-se da ideia de uma atividade prática cujo domínio se restringe ao saber-fazer imediato, desconsiderando sua dimensão teórico-reflexiva e transformadora.

A compreensão da práxis como uma simples atividade prática não exige nenhum tipo de explicação, sendo determinada pelas relações de poder que a classe dominante adotou como forma de manter a classe trabalhadora na consciência comum, isto é, ainda com o ponto de vista natural, imediato e por meio de conhecimentos teóricos inúteis. Com isso, constituiu-se a ideia do

O homem ‘prático’ cuja imagem tem diante de si a consciência comum, que vive em um mundo de necessidades, objetos e atos ‘práticos’ que se impõem por si mesmos como algo perfeitamente natural, e dos quais não é possível escapar a menos que se queira tropeçar como os teóricos tropeçam a cada momento e, em particular, os filósofos (Vázquez⁴⁵, 2003, p. 36, tradução nossa).

Discordamos do entendimento de que os homens comuns não necessitam das teorias e dos conhecimentos teóricos para realizarem suas atividades, já que consideram que para os problemas encontram suas soluções

⁴⁴ acción de llevar a cabo algo, pero una acción que tiene su fin en sí misma, y que no crea o produce un objeto ajeno al agente o a su actividad (Vázquez, 2003, p. 28).

⁴⁵ El hombre “práctico” cuya imagen tiene ante sí la conciencia ordinaria vive en un mundo de necesidades, objetos y actos “prácticos” que se impone por sí mismo como algo perfectamente natural, y al que no es posible sustraerse a menos que se quiera tropezar como tropiezan a cada instante los teóricos y, en particular, los filósofos (Vázquez, 2003, p. 36).

na própria atividade prática, ou seja, pelo fato de já terem vivenciado o problema anteriormente, eles são capazes de encontrar uma solução. Nesse sentido, a atividade teórica é insuficiente e desnecessária no processo de compreensão do problema e na busca pela solução dele, sendo a teoria algo estranho e sem um sentido prático-utilitário.

Tonet (2005, p. 131) nos ajuda na crítica a essa concepção, afirmando que a “[...] elaboração teórica torna-a inútil ou, pelo menos, não muito proveitosa porque “não ajuda a resolver os prementes problemas da vida cotidiana”. Essa compreensão de que para os problemas cotidianos não são necessárias compreensões teóricas para solucioná-los é totalmente contraditória, pois “Tal afirmação revela, ao nosso ver, uma compreensão problemática da natureza da teoria e da prática e de suas relações recíprocas” (Tonet, 2005, p. 131).

Na dimensão política, são abordadas questões que norteiam temas transversais às disciplinas, tais como: Educação das Relações Étnico-raciais, Educação Especial, Estudo de Libras e políticas educacionais, de modo que tenhamos uma educação inclusiva e democrática. E, ao fim dos estudos pretendidos nessa dimensão, espera-se que sejam construídos

[...] posicionamentos políticos que compreendem a história da questão agrária brasileira e a necessidade da defesa da educação pública gratuita e de qualidade para os povos do campo, a política, nessa compreensão, é entendida na sua significação mais ampla, e, desse modo, o Curso trabalhará no desenvolvimento de um sujeito capaz de compreender as relações de poder que regulam o ambiente social e laboral (PPC, 2020, p. 14).

O estudo das questões políticas está presente nas disciplinas que constituem a formação geral e tratam das políticas educacionais, incluindo as concepções de “Estado, sociedade e políticas para a educação básica. Organização dos sistemas de ensino. Financiamento da educação em seus diferentes níveis e modalidades. Determinantes do desempenho educacional brasileiro” (PPC, 2020, p. 74).

Dentre as disciplinas optativas, nos deparamos com o estudo da História, política e educação que compreende as seguintes temáticas: “O Estado: a formulação e a implementação de políticas educacionais. Política educacional e

legislação. Política educacional e financiamento. O público e o privado na educação brasileira” (PPC, 2020, p. 63).

Compreendemos que essa organização curricular do curso apresenta as políticas públicas e de Estado que foram e que estão sendo instituídas no cenário educacional como forma de conhecer os direcionamentos políticos e legais da educação.

Contudo, segundo Marx (2004), a formação política que visa à transformação dos indivíduos e da sociedade, fundamenta-se na compreensão das relações de produção econômica nas relações de trabalho, assim como da consciência de classes, isto é, ser um indivíduo político consiste em lutar pelos seus princípios ideológicos, compreender a sociedade como um todo e defender os seus objetivos e interesses, a partir da sua visão de mundo. Para Marx (2004), a formação política não está relacionada apenas a adquirir conhecimento, mas também diz respeito a agir de maneira coletiva para transformar as estruturas sociais e políticas existentes.

Na dimensão do desenvolvimento pessoal, são oferecidas diferentes metodologias e atividades para que os estudantes tenham condições para desenvolverem-se. Nesse sentido, há a “[...] realização de estágios nas áreas da prática educacional, de pesquisa acadêmica e projetos de extensão” (PPC, 2020, p. 14), os quais integram o meio acadêmico, profissional e social.

O desenvolvimento pessoal inclui a formação integral dos indivíduos, de modo que eles tenham condições para “[...] contribuir com o fortalecimento das dimensões culturais, artísticas, científicas, filosóficas, pedagógicas, físicas, éticas e socioambientais” (PPC, 2020, p. 14). A participação em seminários, oficinas, atividades de extensão, dentre outras, servem de instrumento para o desenvolvimento das habilidades que possibilitem aos estudantes o desenvolvimento pessoal.

Para a dimensão cultural, são propostas integrações e participações dos estudantes em eventos culturais oferecidos pela universidade ou externos a ela. De acordo com o PPC, ao oportunizar o acesso às ações culturais que promovam ações didático-pedagógicas e científicas, será garantido o acesso à cultura para os estudantes.

Compreendemos que o desenvolvimento pessoal e o acesso à cultura, de acordo com Vigotski (1997, 2000, 2010), superam a mera exposição e

participações em eventos culturais. Para o autor, a cultura constitui-se a partir do contexto no qual o indivíduo está inserido, assim ele se apropria dos signos e significados constituídos no meio social, que apresenta elementos significativos. O processo cultural acompanhado de práticas significativas mediadas pelos signos e significados faz com que os indivíduos tenham possibilidade de avançar para nossas formas de compreensão da sociedade.

Conforme o PPC (2020), a dimensão social deve ser trabalhada de modo articulado com todas as demais dimensões, em virtude de a Educação ser compreendida dentro de um contexto coletivo, dinâmico, político, ético e social. O documento esclarece que: “[...] debater questões sociais, culturais, políticas e educacionais é um empreendimento coletivo e que versa sobre tensões, conflitos, lutas, contradições e enraizamentos históricos que precisam ser compreendidos e questionados” (PPC, 2020, p. 15).

Em síntese, o processo de formação humana fundamenta-se nas relações sociais, que são formadas coletivamente no trabalho. Compreendemos que o ser humano tem a necessidade de produzir a sua própria sobrevivência e isso acontece por meio da sua relação com a natureza. À medida que o homem transforma a natureza, também transforma a si mesmo, e essa relação de transformação se dá pelo trabalho, ou seja, “[...] o trabalho é mediação entre homem e natureza, e dessa interação deriva todo o processo de formação humana” (Marx, 2004, p. 14). Os homens criam possibilidade para que possam compreender e/ou dominar os conhecimentos a respeito dos meios de produção, os que são produzidos a partir deles e, principalmente, a relação com os outros homens.

Mesmo que o PPC tenha como fundamentação teórica o materialismo histórico-dialético, o documento não perde de vista a formação de habilidades e competências sociais, que foram pré-determinadas para que sejam alcançadas e adquiridas ao longo do curso, mediante as disciplinas tanto de cunho específico quanto geral, além de instrumentos de alternância, como as visitas e viagens no TC.

Não discordamos de que os estudantes tenham que desenvolver-se e se tornarem competentes. Nossa crítica está em como essas habilidades e competências são definidas previamente pelos documentos que direcionam a formação de professores, já que esses documentos consideram que todos os

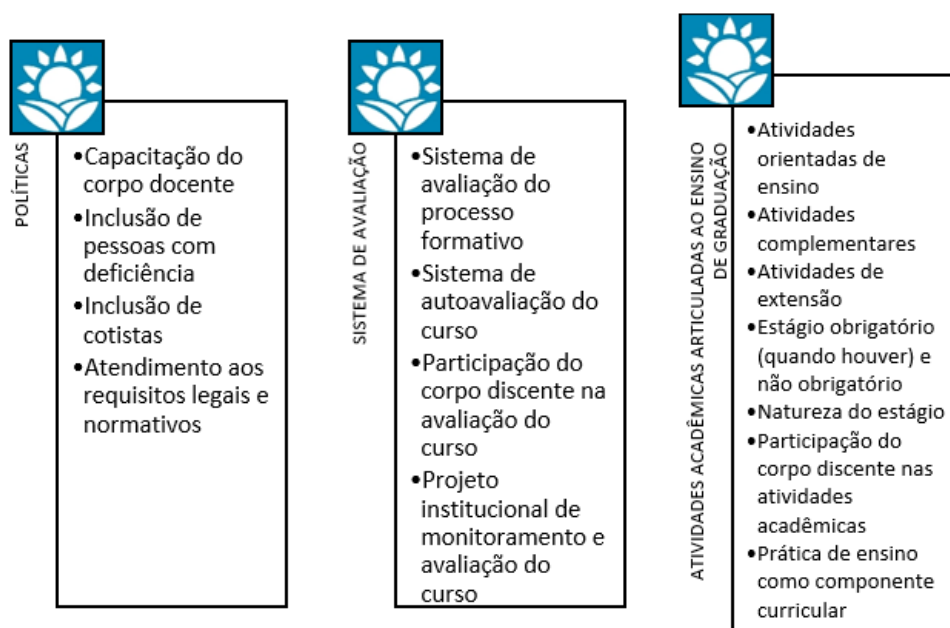
estudantes são iguais e têm as mesmas condições físicas, biológicas e psicológicas. Salientamos que a cada um cabe o processo necessário e as condições para que as suas habilidades e competências sejam desenvolvidas dentro de cada uma das dimensões que foram apontadas anteriormente.

Avançando para a dimensão ética, nos deparamos com os esforços que são realizados durante o curso para que os estudantes prezem pela ética no sentido de respeitarem a vida, desenvolverem responsabilidade social e ambiental, bem como dignidade e respeito aos direitos humanos, à justiça, ao respeito mútuo, ao diálogo e à solidariedade (PPC, 2020). Esses princípios e valores éticos serão trabalhados nas disciplinas que tratam das pesquisas educacionais, de modo que sejam respeitadas as normas previstas para as pesquisas científicas, principalmente quando elas estiverem relacionadas com humanos, devendo ser encaminhadas para o Comitê de ética para aprovação.

Diante de todo esse contexto em que analisamos as dimensões formativas apontadas pelo PPC (2020) e o posicionamento dos estudiosos da THC, podemos afirmar que existe uma grande contradição entre a percepção materialista, histórica e dialética da formação humana, que visa à formação integral dos indivíduos, de modo que desenvolvam a consciência crítica, com a proposta formativa definida a partir dos princípios formativos definidos pela BNC-Formação, pois a organização curricular da Leducampo não apresenta os procedimentos de desenvolvimento e aprendizagem necessários para que os estudantes alcancem a consciência crítica.

Compreendemos que esse processo de formação docente visa à formação de indivíduos críticos “[...] no sentido de manter uma relação consciente com as condições objetivas materiais, percebendo-se, como elemento condicionado por essas condições concretas socialmente criadas, capaz de contribuir para sua transformação” (Mello, 2000, p. x).

Figura 4 – Parte III da apresentação do PPC da Leducampo



Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Na terceira parte do documento, são definidas as políticas de organização do curso, em que estão definidas as possibilidades de capacitação do corpo docente, sempre priorizando as seguintes áreas: “a. Práticas Pedagógicas no Ensino Superior; b. Formação Inicial de Docentes para o Ensino Superior; c. Formação de Gestores para Cursos de Graduação” (PPC, 2020, p. 85). Além disso, nesse mesmo eixo, foram definidas as políticas de inclusão da pessoa com deficiência, estabelecendo todo o apoio necessário aos estudantes com

[...] algum tipo de impedimento físico, sensorial, mental/intelectual, deficiências múltiplas, transtornos mentais, bem como aqueles que apresentam altas habilidades/superdotação e que necessitem de atendimento educacional especializado, recursos pedagógicos, tecnologias assistivas, mobiliários e ambientes externos e internos adaptados, garantindo a mobilidade com o máximo de autonomia (PPC, 2020, p. 85).

Além dessa política de inclusão, temos também a inclusão dos cotistas, que são acompanhados durante o curso de modo que sejam atendidas as suas necessidades tanto em relação a algum déficit de aprendizagem quanto a questões financeiras, étnico-raciais, de gênero, dentre outras. Conforme Raposo (2021, p. 100-101), o PPC

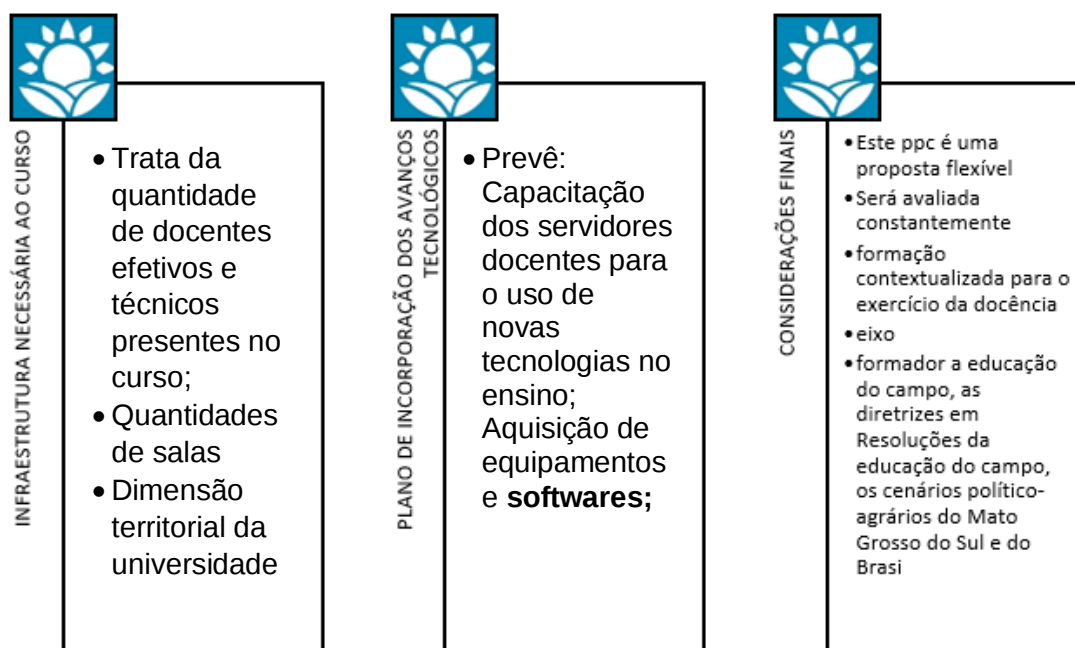
[...] prevê possibilidades de estratégias para o acompanhamento pedagógico, como a constituição de grupos solidários de estudo na universidade, nos locais de moradia ou atuação e o acompanhamento direto dos professores, com apoio a grupos de alunos, famílias e comunidades. Nesse propósito, além das disciplinas que configuram a matriz curricular, é necessária a efetivação de análise pedagógica dos resultados obtidos no vestibular e o diagnóstico inicial da turma em relação aos conhecimentos básicos para frequentar um curso de licenciatura, evidenciando defasagens e potencialidades.

O sistema de avaliação proposto está fundamentado nos processos formativos, a fim de incluir diferentes instrumentos avaliativos e proporcionar, dentro de cada especificidade, condições para que os estudantes possam demonstrar os conhecimentos adquiridos durante aquele período. Em cada disciplina, o estudante precisa atingir a média mínima de seis (6,0) para que possa ser aprovado, além de uma frequência mínima de sessenta e cinco por cento (65%) das aulas dadas, seguindo um parâmetro totalmente tradicional e quantitativo, conforme as demandas e necessidades que são impostas pelo sistema (PPC, 2020).

Um dos parâmetros de monitoramento e avaliação do curso consiste na autoavaliação do curso, por meio da participação do corpo discente na avaliação monitorada pela Diretoria de Avaliação Institucional, “[...] Unidade responsável por coordenar e articular as ações de avaliação institucional desenvolvidas na UFMS” (PPC, 2020, p. 89).

Todo esse processo de promover a inclusão, avaliação, autoavaliação do curso e as atividades acadêmicas articuladas ao ensino de graduação seguem as normativas definidas pelas diretrizes, a fim de que se tenha uma padronização, isto é, uma referência a ser seguida para a manutenção do curso.

Figura 5 – Parte IV da apresentação do PPC da Leducampo



Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Por fim, chegamos às definições básicas que são propostas e apontadas pelo PPC (2020) a fim de que se obtenha uma organização da estrutura tanto física quanto de recursos humanos (docentes, técnicos, dentre outros) para que o curso tenha condições de se efetivar na universidade. Diante de todas essas definições, conceituações, argumentações, que retomam os pontos fundamentais sobre a proposta na qual está fundamentada a Leducampo, ou seja, todos os instrumentos políticos, pedagógicos, jurídicos e humanos que a compõem, bem como os bastidores como a frente de trabalho que dá suporte para a efetivação do curso.

Por muitas vezes, questionamos as reais intenções por trás de um documento que demonstra em sua aparência a excelência, mas quando estudado e compreendido em sua essência, percebemos que existem inúmeros fatores que o limitam e exigem que ele seja elaborado dessa forma, como, por exemplo, as políticas públicas instauradas atualmente para a Educação no âmbito da formação docente. Existe a intencionalidade instituída em tais documentos, que exige a (re)formulação dos PPCs, podendo ser ela a favor ou contrária aos princípios formativos do curso, mas também, como demonstrado nesta seção, existe uma certa limitação que é imposta às prerrogativas que podem, de alguma forma, limitar e/ou ameaçar os interesses econômicos e

políticos que hoje estão presentes nos documentos que preconizam a organização político-pedagógica dos cursos de licenciatura, particularmente da licenciatura em Educação do Campo, aqui em discussão.

4 PONTOS E CONTRAPONTO DOS PRINCÍPIOS FORMATIVOS PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NA LEDUCAMPO

Os pontos e contrapontos da formação de professores na Leducampo, podem ser percebidos, à medida que, segundo Tonet (2005), a imaturidade do ser social, que o impede de compreender a sociedade para além dos seus ideais, transita para elaborações mais complexas, alcançando a maturidade. Sob essa nova perspectiva conseguimos superar as compreensões ideais e pensar a emancipação humana para além da aparência e do imediatismo.

O homem é um ser social e, por isso, não pode deixar de viver em sociedade, portanto “[...] o ser social é sempre um complexo articulado que inclui a dimensão fundante e um conjunto de outros campos da atividade humana” (Tonet, 2005, p. 82).

A dimensão fundante do ser social é o trabalho, que se caracteriza pela mediação do salto ontológico da natureza para o homem, sendo condição natural eterna da vida humana. A atividade humana produtiva e criadora é realizada mediante as necessidades e fins externos ao homem e, à medida que elas são satisfeitas, surgem outras, que também serão satisfeitas, em um movimento sem fim.

Neste sentido, as necessidades, a cuja satisfação o trabalho se destina imediatamente – por exemplo, comer, vestir, morar, etc – não são de livre escolha do homem, mas uma imposição exterior à sua natureza mais essencial, de modo que ele tem que satisfazê-las sob pena de perecimento. Segundo, porque sendo o trabalho um intercâmbio do homem com a natureza, por mais que avance o domínio deste sobre ela, jamais deixará de estar sujeito às leis necessárias que a governam (Tonet, 2005, p. 87).

Contudo, essas necessidades divergem-se conforme as demandas políticas, econômicas, financeiras e sociais vigentes, como, por exemplo, entre o capitalismo e o comunismo. De acordo com Tonet (2005, p. 88-89):

No primeiro, é o produto que domina o produtor, que estabelece o fim a ser atingido (a reprodução do próprio capital), que lhe impõe as formas concretas do trabalho, as condições gerais e específicas da produção, o tipo de relações entre os homens e a forma de acesso aos bens produzidos. No segundo, é o produtor – agora necessariamente sob a forma de “produtores

associados”, pois o eixo não é mais o indivíduo como “mônada isolada”, mas o gênero humano como expressão de uma força geral assumida conscientemente pelos indivíduos - que estabelece os fins (o atendimento das necessidades dos indivíduos) e busca as formas mais adequadas para atingi-los.

O trabalho na sociedade capitalista, bem como a educação em sua essência, como foram apresentados, não deixarão de ser considerados uma mercadoria subordinada à reprodução do capital, pois, da maneira como estão postos, não podem e nem poderiam constituir-se como fundamento para a construção de uma sociedade efetivamente livre, isto é, uma sociedade em que o sujeito tem controle dos meios de produção e pode decidir sobre sua vida e seu trabalho (Tonet, 2005).

Inferimos que o trabalho, a educação e a consciência têm um papel fundamental na transformação da natureza para o surgimento do ser social, bem como para transformar a consciência em si para uma consciência para si⁴⁶, em sua forma crítica e revolucionária.

Essa forma de sociabilidade imposta pelo capital contrapõe-se ao domínio do processo histórico construído pelos homens, que direciona para um pensamento consciente da realidade e, conseqüentemente, para a emancipação humana como forma de sociabilidade, que permitirá a liberdade real de todos os homens de se desenvolverem plenamente, o que só seria possível com o fim da exploração econômica.

Em síntese, com o movimento dialético da sociedade, compreendemos que a categoria trabalho constitui-se pela mediação entre o homem e a natureza, ao mesmo tempo em que a educação faz a mediação do indivíduo com a sociedade e vice-versa, pois uma coisa não isola a outra.

Portanto, as atividades educativas contribuem para a construção e o desenvolvimento dos indivíduos como ser social. Elas apresentam como caráter emancipador o conhecimento, sendo este “[...] o mais profundo e sólido possível da natureza do fim que se pretende atingir, no caso, da emancipação humana” (Tonet, 2005, p. 145).

⁴⁶ [...] passagem do indivíduo em-si, vale dizer, a mera existência do indivíduo como membro não consciente do gênero humano, ao indivíduo para-si, isto é, aquele que adquiriu consciência e assume o fato de que é essencial e positivo para ele o pertencimento ao gênero humano (Tonet, 2005, p. 122).

O objetivo principal da educação é construir nos indivíduos a intencionalidade, de modo que eles tenham condições para realizar as suas próprias objetivações, que são comuns ao gênero humano. Dessa forma, eles constituir-se-ão como membros desse gênero e, tendo em vista suas objetivações e a sua compreensão sobre a realidade, teremos então o direcionamento das atividades educativas em função deles (Tonet, 2005).

4.1 Como os princípios estabelecidos no PPC da Leducampo articulam-se com os processos de desenvolvimento dos conhecimentos teóricos-científicos

Ao analisarmos os PPCs do curso da Leducampo, percebemos que eles não deixam claro quais são os princípios da Educação do Campo nos quais o curso está fundamentado. O documento deixa claro que “Pensar a formação de professores exige conhecimentos gerais e específicos, leituras dos clássicos da educação, leitura de estudos contemporâneos, conhecer os princípios da Educação do Campo” (PPC, 2014, p. 8). No entanto, não define quais são os princípios da Educação do Campo em que a Leducampo está embasada.

Importante ressaltar o documento do Ministério da Educação intitulado “Referências Nacionais para uma Educação do Campo” (Brasil, 2005, p. 37), que apresenta sete princípios pedagógicos da Educação do Campo a fim de fundamentar a sua identidade, levando em consideração o processo de sua construção. De acordo com o referido documento, os princípios que fundamentam a Educação do Campo são:

1. A Educação do Campo de qualidade é um direito dos povos do campo;
2. A Educação do Campo e o respeito às organizações sociais e o conhecimento por elas produzido;
3. A Educação do Campo no campo;
4. A Educação do Campo enquanto produção de cultura;
5. A Educação do Campo na formação dos sujeitos;
6. A Educação do Campo como formação humana para o Desenvolvimento Sustentável;

7. A Educação do Campo e o respeito às características do campo.

Esses princípios revelam a reconfiguração da identidade da escola do campo, com o seu caráter formativo e com o sentido real para atender as crianças e jovens do campo no campo. Assim, construir a escola pública do campo é possibilitar a sintonia com os interesses dos povos do campo.

Diante dos princípios apresentados, articulamos com as análises realizadas no PPC e identificamos que eles valorizam e respeitam a diversidade dos povos do campo, bem como incorporam em suas práticas pedagógicas temáticas que tratam da identidade dos povos camponeses, quilombolas, indígenas e dos trabalhadores rurais, destacando a valorização dos saberes locais e a pluralidade dos sujeitos do campo. Nesse contexto, o campo é compreendido e estudado como um espaço de vida, produção e resistência, cuja formação docente visa desenvolver práticas pedagógicas contextualizadas com a realidade das escolas do campo.

É importante destacar a organização do curso em regime de alternância, já que isso garante a presença ativa dos estudantes do campo – sem que eles tenham que abandonar seu espaço social – e fortalece o vínculo entre a formação profissional e a prática social.

Contudo, compreendemos que o PPC seja orientado pelas normativas estabelecidas nas diretrizes das políticas públicas voltadas à formação de professores nos cursos de licenciatura. No entanto, esse direcionamento, por vezes, resulta em rupturas com princípios fundamentais e necessários à formação inicial de professores que irão atuar em escolas do campo.

Em 2014, ano em que foi elaborado o primeiro PPC da Leducampo, estava vigente a Resolução 01/2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

De acordo com essa resolução, os princípios norteadores que fazem parte do preparo para o exercício profissional específico da formação de professores consistem em:

- I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso;
- II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor [...];
- III - a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento (Brasil, 2002, p. 2).

Dentre tais princípios propostos pela resolução, não percebemos um direcionamento para uma formação docente que tenha como perspectiva o desenvolvimento intelectual, ou seja, que vise alcançar conhecimentos teóricos-científicos ou que possibilite aos estudantes apropriarem-se deles.

Tais princípios divergem dos que foram apresentados anteriormente, já que, para que tenhamos condições e possibilidades de avançar nas formas de pensamento e desenvolver uma consciência crítica sobre às questões políticas, sociais, econômicas, sociais, filosóficas e artísticas, será necessária uma compreensão da sociabilidade para além do capital, o que diverge do que está sendo proposto pela resolução.

Conforme a Resolução 01/2002, os conteúdos disponibilizados nos cursos de licenciatura têm como finalidade dar suporte para o desenvolvimento e constituição de competências para que, mediante o processo de ensino-aprendizagem, os futuros professores tenham condições para ensinar, pois, de acordo com a resolução, “[...] ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento” (Brasil, 2002, p. 2).

Nesse sentido, a crítica que propomos dirige-se à forma como as atividades educativas e os PPCs têm sido organizados, uma vez que seguem, predominantemente, os interesses e a perspectiva da classe dominante. Como resultado, qualquer abordagem que contrarie essa lógica pode ser desconsiderada, não encontrando espaço para se constituir como propostas teóricas com fundamentação concreta e sistemática. Concordamos com Tonet (2005, p. 128) ao apontar que “Este caráter [concreto e sistemático] só poderá ser adquirido na medida em que, no processo social concreto, forem sendo construídas as bases materiais que permitam a estruturação de uma nova forma de sociabilidade”.

As condições em que os futuros docentes são colocados no processo de ensino-aprendizagem não condizem com o processo de desenvolvimento e apropriação dos conhecimentos mais elaborados, de modo que eles tenham condições para conceber “[...] a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais” (Brasil, 2002, p. 2).

Por mais que os estudantes tenham condições para avançar no nível de conhecimento e por mais articulados que estejam com os valores humanos, só lhes será possível agir com uma consciência crítica se a realidade objetiva tiver explicitado em seu ser as condições para esse agir.

O agir maximamente livre daqueles que lutam para superar radicalmente a ordem social do capital só pode ser expresso mediante a possibilidade de as cadeias que impedem o agir plenamente livre serem quebradas (Tonet, 2005). Na sociedade burguesa, segundo Marx (2004), quem é livre efetivamente não é o homem, mas sim o capital.

A educação precisa ser pensada com atividades que integrem a teoria e a prática na formação docente. No entanto, a resolução 01/2002 envolve somente os modos como o professor deve atuar em sala de aula (prática), de acordo com as demandas e o que se espera dele, deixando a teoria em segundo plano.

Defende-se frequentemente que, “para não perder tempo”, a teoria deve ser produzida “na prática”. É evidente que a teoria também pode ser trabalhada “na prática”, no entanto é determinante que teoria e prática são indissociáveis. Tonet (2005) afirma que o próprio processo social demonstra que o ato de reproduzir a teoria na prática foi possível num determinado momento histórico (uma fase menos desenvolvida e menos complexa da existência social) e/ou num determinado nível de atividade (mais simples).

Os apontamentos da Resolução 01/2002 referenciam a formação de professores de modo geral, isto é, em todas as licenciaturas. Contudo, a Leducampo apresenta em seu contexto outras especificidades, que são tratadas principalmente pelos movimentos sociais e pela população camponesa como motivo de sua luta pelos direitos de viver e permanecer na e da terra.

Assim, a não definição explícita no PPC do curso acerca dos princípios formativos que direcionam a Educação do Campo, dentro das suas especificidades, deixa brecha para o entendimento de que essa licenciatura segue os mesmos princípios norteadores e formativos das demais licenciaturas.

Além disso, a definição do perfil desejado do egresso diz muito sobre a organização e o planejamento do que se espera do estudante ao final do curso. Os princípios fundantes são a orientação para as ações desejadas e planejadas para um determinado fim.

No PPC (2014) verificamos que existe uma intencionalidade para os profissionais que atuarão nas escolas do campo, periferias e distritos com características rurais. O documento esclarece que, “[...] ao longo do curso, cada um/a poderá construir habilidades específicas para o ensino do campo desenvolvido em instituições públicas de ensino (municipais ou estaduais), bem como em Escolas Famílias Agrícolas” (PPC, 2014, p. 18).

Objetiva-se, dessa maneira, a formação de profissionais que sejam capazes de observar e analisar a realidade, de modo que consigam propor alternativas e/ou soluções para as questões encontradas no dia a dia. Além disso, espera-se que o egresso tenha “[...] habilidade para elaborar textos acadêmicos e científicos que denunciem as situações-problemas e anunciem as possibilidades e as experiências bem-sucedidas da Educação Básica do Campo em MS” (PPC, 2014, p. 18).

Ao final do curso, pretende-se que os egressos tenham construído uma concepção de Educação do Campo que tenha como base o respeito à dinâmica da vida e a criação de possibilidades para superar-se a cada dia, de modo a aprender a vencer as barreiras e a superar os limites impostos pelo capital.

No PPC de 2014 já estavam previstas habilidades e competências a ser desenvolvidas pelos egressos da Leducampo e, dentre elas, almeja-se que o futuro professor seja capaz de:

Conquistar espaços pessoais e profissionais, para solicitar algum favor, para propor atividades, para argumentar em favor de uma proposta diferenciada de Educação do Campo.
Compreender a responsabilidade que recai sobre o professor por atuar com seres humanos em crescimento e formação, numa sociedade que não oportuniza espaços e tempos para as convivências e o fortalecimento de valores éticos.

Apresentar domínio científico e técnico na área de conhecimentos específicos de sua formação, demonstrado por meio da capacidade de: pensar; questionar; duvidar; argumentar; propor; refletir; participar em seminários, debates, reuniões de estudo, atividades de pesquisa e de extensão; produzir textos acadêmicos e científicos; participar de eventos comunitários e científicos.

Analisar e propor soluções para situações-problemas surgidas no cotidiano com aptidão para intervir, criar, propor, solucionar, dimensionar ações, atuar em conjunto.

A definição e/ou delimitação das competências e habilidade que devem ser desenvolvidas por todos os estudantes não corresponde ao desenvolvimento individual de cada um. De acordo com os estudos de Vigotski (2000), os indivíduos desenvolvem-se na relação com o outro e, em cada um deles, essa relação tem uma afetação diferente.

Inferimos que a conquista dos espaços sociais, políticos, filosóficos, econômicos e profissionais requer, por parte dos indivíduos, a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos. Essa apropriação deve ocorrer de forma crítica, articulada ao acesso a novos saberes elaborados com base em um pensamento teórico-científico, capaz de oferecer sustentação às proposições de atividades e à construção de argumentações fundamentadas. Essa postura é especialmente necessária diante das especificidades da Educação do Campo, afastando-se da lógica de reivindicações baseadas em apelos ou favores, como aponta o PPC (2014).

O domínio dos conhecimentos tem aparecido, nesse contexto de formação docente, de forma totalmente técnica e mecânica, limitando-se a questionar, refletir e argumentar sem um sólido embasamento teórico-científico, sem a análise, abstração e síntese da teoria em relação à sociedade, ou mesmo sem um estudo mais aprofundado dos princípios formativos e do desenvolvimento sociocultural do homem e das suas relações com outros homens.

Não estamos afirmando que uma formação sólida embasada em conhecimentos teóricos-científicos seja capaz de transformar e modificar toda a sociedade, mas compreendemos que esse é um dos fatores que implica a transformação dos sujeitos e que possibilitará uma visão emancipadora. Reafirmamos com Tonet (2005, p. 148) que “[...] o domínio sólido a respeito do

fim não garante uma atividade educativa emancipadora. Mas, a ausência dela muito contribui para o desnorreamento desta atividade”.

Já os contrapontos encontrados no PPC de 2020 estão relacionados à ausência da definição de quais são os princípios fundantes da Leducampo que dialogam com a vida no campo, da agricultura camponesa, da educação ambiental e da transformação social.

Conforme o referido PPC, espera-se que, ao longo da formação docente, os acadêmicos da Leducampo sejam conduzidos a pautarem-se em princípios e valores éticos como, por exemplo: respeito à vida, responsabilidade social e ambiental, dignidade e direitos humanos, justiça, respeito mútuo, diálogo e solidariedade. Também não identificamos os princípios relevantes para a formação de professores para a Educação do Campo. Dessa forma, recorreremos novamente às diretrizes que fundamentam a formação das licenciaturas.

No momento da reformulação do PPC da Leducampo, em 2020, estávamos na transição da Resolução 02/2015 para a Resolução 02/2019, momento em que houve diversos debates, seminários e fóruns na tentativa de a resolução 02/2019 não fosse colocada em vigência.

Atualmente, vivenciamos uma complexa conjuntura de situações no mundo que têm provocado profundas transformações e, sobretudo, gerado confusão teórica e ideológica. Observamos um claro desnorreamento teórico-prático, inclusive por parte daqueles de quem se espera discernimento e direção consciente, especialmente no campo da Educação. No entanto, como destaca Tonet (2005, p. 147), “[...] não se vê como negar a imensa importância de uma elaboração teórica que procure fundamentar com toda solidez a natureza, a possibilidade e a necessidade de uma forma de sociabilidade para além do capital”.

As consequências desse conflito de interesses na Educação fazem com que fique fragilizada a formação baseada em conhecimentos sólidos, que são direcionados a um fim, que é uma formação humanizadora, consciente e crítica. É necessário que a prática educativa avance para práticas enriquecedoras, que leve em consideração o respeito aos conhecimentos adquiridos e elaborados na realidade concreta e transforme-os em conhecimentos e conceitos que possam ser pensados concretamente, isto é, na ausência do objeto.

Na reformulação do PPC da Leducampo em 2020, tivemos o aporte da resolução de 2015, vigente no período, mas também percebemos indícios da nova resolução 02/2019, que apresenta os seus princípios relevantes para a formação de professores consoantes com a BNCC. Dentre eles destacamos:

V - a articulação entre a teoria e a prática para a formação docente, fundada nos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, visando à garantia do desenvolvimento dos estudantes;

IX - a compreensão dos docentes como agentes formadores de conhecimento e cultura e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a conhecimentos, informações, vivência e atualização cultural; e

X - a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte, o saber e o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (Brasil, 2019, p. 3).

Já a Resolução 02/2015 aponta como princípios para a formação dos profissionais do magistério, tanto formadores quanto estudantes, o

[...] compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação;

VII - um projeto formativo nas instituições de educação sob uma sólida base teórica e interdisciplinar que reflita a especificidade da formação docente, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação (Brasil, 2015, p. 4-5).

Observamos que, em determinados aspectos, ambas as resoluções dialogam entre si. No entanto, ao longo do processo de reformulação e/ou reestruturação, notamos o esvaziamento das dimensões social, política e ética dos projetos que visavam à emancipação humana. Em seu lugar, consolidou-se uma concepção de professor como mero agente transmissor de conhecimentos e informações. Essa perspectiva, ao enfatizar exclusivamente o acesso a conteúdos como condição para o ensino, acaba por negligenciar o reconhecimento e a valorização da diversidade dos saberes e dos conhecimentos historicamente construídos.

Diante da liberdade de ensinar e aprender, bem como da articulação entre teoria e prática, levamos em conta uma formação que reflita os embates da sociedade para assegurar uma formação humana que compreenda, discuta e lute pelos seus princípios e valores e não aceite as imposições políticas, econômicas e sociais impostas pelos interesses do capital.

Para tanto, o perfil desejado do egresso no PPC (2020), leva em consideração o Capítulo III da Resolução nº 2, CNE/CP, de 1º de julho de 2015, destacando o repertório de informações e habilidades que o egresso precisa formar mediante a

[...] pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado cuja consolidação virá do seu exercício profissional, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética (Brasil, 2015, p. 2).

Esse perfil desejado não deve excluir os princípios comuns à formação de professores, mas evidenciar as particularidades da Educação do Campo, que foi projetada para os trabalhadores do campo. Nessa direção, “[...] uma ação conjunta e efetiva, na busca de objetivos comuns, é necessária [para] que todos os envolvidos participem de momentos de análise, reflexão, debate e definição do que é prioritário para o bem comum” (PPC, 2014, p. 8).

Conforme o PPC (2020, p. 19), os professores da educação escolar do campo deverão:

- I - promover diálogo entre a comunidade junto a quem atuam e os outros grupos sociais sobre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprios da cultura local;
- II - atuar como agentes interculturais para a valorização e o estudo de temas específicos relevantes.

Nesse sentido, a finalidade do curso, conforme o PPC (2014, p. 9) consiste em “[...] contribuir para a construção de uma visão crítica sobre as funções da educação escolar nos contextos do campo em MS”, e o PPC (2020, p. 19) complementa “[...] com todas as problemáticas que são inerentes ao campo e às questões agrárias”.

Ao finalizarem o curso, espera-se que os egressos tenham condições de implementarem, nas comunidades em que forem atuar, as propostas de uma Educação do Campo emancipatória (PPC, 2020). Para efetivar essas ações, é preciso que eles compreendam as práticas emancipatórias e atividades educativas humanizadoras para que tenham fundamentação teórica para fazer a implantação que está sendo proposta.

4.2 As especificidades da Leducampo influenciam e/ou direcionam o desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes

As especificidades da Leducampo foram identificadas e analisadas no decorrer deste estudo e, neste tópico, iremos relacioná-las com o desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes e futuros professores.

A princípio, destacamos que o papel da escola, em sua função social, seja o de formar os indivíduos sob a perspectiva da emancipação humana, conforme Asbahr (2020, p. 87):

Ensinamos para que nossos estudantes possam humanizar-se no processo de conhecer o mundo físico, social, cultural, e, nesse processo, possam se reconhecer como humanos que, por meio do trabalho, modificam (ou podem modificar) o mundo a sua volta. E, nesse sentido, há especificidades do papel da educação escolar, que é a transformação da consciência e a formação do pensamento teórico.

Como especificidade da Leducampo, os estudantes fortalecem o sentimento de pertencimento e os conhecimentos teóricos mediante o regime da Alternância, isto é, como povos do campo que vivem na e da terra, suas relações de trabalho e organização social devem estar relacionadas com a aprendizagem da realidade e com os conhecimentos teóricos para que possam retornar para as comunidades com um outro olhar.

Ademais, o currículo (matriz curricular) da Leducampo apresenta inúmeras fragilidades, destacando inicialmente as alterações de 2014 para 2018, em que foram excluídos os módulos de estudos. Daremos ênfase ao módulo 2, que tratava da pesquisa e do registro de experiências na Educação do Campo, discutindo a pesquisa educacional e as práticas sociais de leitura e escrita.

Também abordaremos o módulo 3, que era destinado ao estudo dos movimentos sociais, legislação, políticas públicas e gestão compartilhada e, por fim, o módulo 4, que tratava das concepções, planejamento e práticas político-pedagógicas direcionadas para a Didática nas escolas do campo, bem como do planejamento educacional e das práticas político-pedagógicas, além da Psicologia da aprendizagem dos sujeitos do campo, educação especial nas escolas do campo e língua brasileira de sinais.

Esses módulos foram recolocados no núcleo de estudos e formação geral no PPC (2018), porém as disciplinas citadas anteriormente não foram agregadas nesse novo núcleo.

De acordo com o ementário do PPC (2014), os conteúdos desses módulos apresentam discussões relevantes para os movimentos sociais e as legislações sobre a Educação do Campo, bem como trazem informações sobre a infraestrutura, a gestão dos recursos financeiros, pedagógicos e humanos, como também as relações dos saberes da comunidade, a cultura, a constituição do contexto sociocultural, além da construção e aquisição dos conhecimentos.

Nessa primeira transição, houve grandes perdas em relação à matriz curricular da Leducampo, assim como a retirada das Ciências Humanas e Sociais como área de formação.

Com a área das Ciências Humanas e Sociais era possível “[...] estimular a criação das bases e dos elementos teóricos e analíticos necessários para a compreensão da dinâmica vigente da ordem social construída historicamente” (PPC, 2014, p. 13). Além disso, as categorias e ferramentas conceituais que eram propostas dialogavam com a preocupação de compreender e transformar a lógica excludente e desigual do modo de produção do capital. A referida área era composta pelos estudos de formação geral, já analisados anteriormente, e pelos estudos específicos, conforme o quadro 12.

Quadro 12 – Núcleo de estudos específicos – Ciências Humanas e Sociais

NÚCLEO DE ESTUDOS ESPECÍFICOS	
Ciências Humanas e Sociais	
Módulo 7: Sociedade e história	
História econômica geral e do Brasil	102
Geopolítica do espaço mundial	102
Diferenças culturais e identidades	102
Teorias da história e historiografia	136
Desenvolvimento local e economia solidária.	102
Educação do campo e método: contribuições do materialismo histórico dialético	102
Módulo 8: Território: espaço de poder	
Território e identidade	68
Estado e políticas públicas	68
Metodologia do ensino de ciências humanas e sociais	68
História e movimentos sociais	68
Memória e patrimônio	68
Módulo 9: O campo em movimento	
A questão agrária	102
Expansão capitalista no campo	102
Agricultura familiar e camponesa: crítica do conceito e sua região e regionalização	85
Sociedades camponesas	85
Política agrícola e política de desenvolvimento agrário	68
Desenvolvimento agrário sustentável	68
Cultura camponesa	68

Fonte: PPC (2014, p. 20).

Essas disciplinas eram distribuídas no decorrer dos semestres, de acordo com o fluxo das habilitações. Conforme o ementário do PPC (2014), percebemos a importância e a necessidade de serem trabalhados esses conteúdos, conceitos e concepções teóricas sobre a geopolítica, a história econômica geral e do Brasil, a expansão capitalista no campo, pois esses temas envolvem um contexto histórico, mas ao mesmo tempo real para a história dos povos do campo.

Eles trazem o diálogo com os processos socioeconômicos e as transformações na estrutura social agrária, a dinâmica territorial do desenvolvimento agrário da agricultura familiar, as identidades agrárias no Brasil, os conceitos de cultura e as diferenças. Abordam também a identidade e a alteridade, as identidades no rural brasileiro, as diferenças culturais e suas implicações no processo de conhecimento e significação do mundo, dentre outros temas de relevância para a Educação do Campo.

Na Leducampo, identificamos essa oportunidade no regime da alternância, pois em todas as etapas, segundo o PPC (2020), são realizados registros, atividades e projetos no Tempo Comunidade e levados para o Tempo Universidade.

O TU se refere ao momento em que os estudantes estão na universidade e participam das atividades que nela são realizadas. Nesse espaço, eles têm acesso às “[...] metodologias e referenciais teóricos que fomentam a possibilidade de se apropriar de conhecimentos referentes à educação em âmbito geral e, especificamente, com relação à Educação do Campo” (PPC, 2020, p. 21).

Contudo, para que essa formação se efetive realmente, é necessário que haja o debate em sala de aula e que os professores realmente realizem atividades e discussões com os estudantes sobre as práticas que foram realizadas na sua comunidade em conjunto com as pessoas com as quais eles se relacionam.

Toda essa dinâmica metodológica apresentada tem por finalidade englobar, de acordo com Ramos, Moreira e Santos (2004, p. 37) os “[...] conhecimentos, atitudes, valores e comportamentos construídos no processo educativo deve refletir-se também na dimensão institucional de forma permanente e sistemática e deve atravessar toda a vida escolar e, portanto, também o processo avaliativo”.

O processo avaliativo descrito no PPC (2014) trata de maneira objetiva do aproveitamento nas disciplinas face aos objetivos do plano de ensino, mediante a realização de duas avaliações obrigatórias e uma avaliação substitutiva, tendo o estudante que atingir a média de aproveitamento mínima de 6,0. Já o PPC (2020) considera o processo avaliativo de modo contínuo, cumulativo, e considera que a verificação de aproveitamentos é expressa nos resultados da aprendizagem quanto à assimilação de conhecimentos, habilidades/convivência e atitudes. Com Ramos, Moreira e Santos (2004, p. 37) afirmamos que

[...] os saberes acumulados pelas experiências de vida dos educandos e educandas e constituir-se instrumento de observação da necessidade a partir dos quais estes saberes precisam ser ampliados. Não apenas os saberes, mas a própria dinâmica da realidade onde está enraizado este processo, do contrário torna-se inválido o princípio determinante da escola vinculada à realidade dos sujeitos.

Diante dessa análise, compreendemos que as alterações realizadas no PPC (2020) propiciaram uma grande evolução, pois a avaliação é considerada de

[...] forma processual e se materializará por meio de avaliações objetivas ou dissertativas, pela participação do(a) acadêmico(a) nas aulas, pela observação da interação, dialogicidade e envolvimento frente às demais atividades propostas pelo Curso, tais como projetos, palestras, eventos, seminários com temáticas específicas, relatórios, memoriais, **portfólios**, Caderno de Campo, bem como por meio de outras ferramentas, com vistas a verificação da efetivação dos objetivos do PPC e Planos de Ensino do Curso e ao perfil almejado para o/a licenciado(a) em Educação do Campo (PPC, 2020, p. 24).

Contudo, ela ainda pode ser melhorada e apresentar uma dinâmica que considere mais a realidade dos indivíduos e sua experiência de vida, que muitas vezes não condizem com os desafios que são enfrentados no cenário acadêmico, uma vez que cada indivíduo se desenvolve e se apropria dos conhecimentos de maneiras diferentes.

Em relação à valorização dos diferentes saberes no processo educativo, entendemos que as pessoas possuem e constroem diferentes conhecimentos ao longo da vida. Esses conhecimentos que são construídos nas relações sociais entre jovens e adultos e demais membros da comunidade são “[...] saberes que não têm fins em si mesmo, eles são instrumentos para intervenção e mudança de atitudes dos vários segmentos neste processo de renovação” (Ramos, Moreira; Santos, 2004, p. 37).

Por esse motivo, contamos com a escola para garantir que esses conhecimentos dialoguem tanto com a cultura quanto com as teorias nas diversas áreas do conhecimento, a fim de que eles possam contribuir para uma melhor qualidade de vida.

Esse diálogo dos conhecimentos adquiridos com os outros homens e aqueles formados com o estudo e compreensão das teorias envolvem nos currículos, os conceitos, principalmente, “[...] nas escolas do campo são a terra, o meio ambiente e sua relação com o cosmo, a democracia, a resistência e a renovação das lutas e dos espaços físicos, assim como as questões sociais, políticas, culturais, econômicas, científicas e tecnológicas” (Ramos, Moreira e Santos, 2004, p. 38).

Os estudantes devem ser oportunizados a se apropriarem dos conhecimentos teóricos, científicos e artísticos, de maneira que os indivíduos tenham condições para construir o senso crítico, envolver-se de forma curiosa e questionadora nas questões políticas, financeiras, econômicas e sociais. Afirmamos com Asbahr (2020, p. 87) que:

Precisamos, portanto, ter muita clareza de qual sujeito queremos formar, o que significa compreensão da dimensão ética de nossa ação pedagógica em uma perspectiva da formação de uma “consciência de classe”, de consciência como classe trabalhadora, o que, entre outras coisas, significa visão da totalidade da sociedade em suas contradições e a constituição de um projeto coletivo de sociedade organizada a partir dos interesses da classe trabalhadora.

Uma das vertentes que necessitam ser exploradas na Educação do Campo não é somente o fato de conceder o acesso aos professores a um curso da educação superior, mas também oportunizar para aqueles que desejarem continuar estudando a possibilidade de fazer pesquisa. Destacamos com Ramos, Moreira e Santos (2004, p. 38) que a

Pesquisa que deve envolver os sujeitos como sujeitos de saberes historicamente construídos, não necessariamente científicos, mas portadores de conteúdo socialmente útil e válido porque construído na interação entre seres humanos e entre ser humano e natureza, na busca de soluções para seus próprios problemas e desafios.

A ação de pensar teoricamente com o caráter de transformação não acontece espontaneamente; é necessário que haja uma formação capaz de alertar os indivíduos para essa prática. A formação teórica é válida, mas não suficiente. O sujeito precisa relacionar teoria e prática e conseguir transpor a teoria para a atuação na realidade e, a partir da realidade, produzir teoria.

Além disso, a apropriação de conhecimentos teóricos não pode ser um fim em si mesma, mas deve servir como instrumento de mediação para que os sujeitos, ao saírem dos limites do conhecimento cotidiano, possam “[...] compreender a realidade como totalidade (o que abarca suas contradições e historicidade), e, ao entendê-la, possam construir as condições para a emancipação humana da sociedade do capital” (Asbahr, 2020, p. 87).

Destacamos a importância das atividades que são realizadas no espaço-comunidade, em que os estudantes utilizam os espaços sociais da comunidade do seu território para articular os conhecimentos integrados aos projetos de extensão e às áreas de formação. Concordamos com Ramos, Moreira e Santos (2004, p. 388) que “[...] não são apenas os saberes construídos na sala de aula, mas também aqueles construídos na produção, na família, na convivência social, na cultura, no lazer e nos movimentos sociais[...]” que fazem a diferença na vida do estudante.

A sala de aula é um local para a sistematização das aprendizagens que se constituem mediante as análises que são realizadas nos diferentes espaços de convivência, pois nesses espaços são produzidos de diferentes formas o modo de ver, estar e se relacionar com o mundo.

Para que essa relação com o mundo seja plenamente consciente, é preciso que a realidade objetiva esteja plenamente articulada com essa intencionalidade, isto é, por mais que o indivíduo se aproprie de um conhecimento avançado “[...] e por mais articulado que esteja com valores humano-genéricos, não permitirá ao homem agir de maneira plenamente livre se a realidade objetiva (a realidade social como resultado objetivado da práxis humana), não tiver explicitada em seu ser as condições para este agir” (Tonet, 2005, p. 112).

Portanto, essa luta está em apropriar-se dos conhecimentos mais avançados e superar as contradições da sociedade capitalista, que “[...] jamais poderá permitir ao homem ter o domínio consciente do processo social” (Tonet, 2005, p. 112), pois nessa sociedade quem é livre é o capital e não o homem.

Além disso, não podemos esquecer que o ambiente escolar está plenamente vinculado à realidade dos estudantes e, por isso, esse ambiente precisa ser oportunizado próximo a essa realidade, ofertando todas as condições para que os estudantes possam frequentar a escola em todas as faixas etárias. Mas, conforme destaca o PPC (2020), os professores formados na Leducampo podem ministrar aulas nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, deixando uma lacuna para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Essa ainda é uma luta a ser travada.

Contudo, não podemos deixar, diante das dificuldades encontradas, que esse seja o contraponto da luta pelas condições para realizarmos uma atividade

educativa emancipadora e que limite as lutas por uma educação mais ampla e humanizada.

Seguimos com o desafio de organizar um ensino que possa produzir mudanças qualitativas no desenvolvimento do pensamento dos estudantes, no sentido da formação do pensamento teórico e da apropriação do processo lógico e histórico que produziu a necessidade e a elaboração dos conceitos (Asbahr, 2020).

A Leducampo se mantém como um espaço de resistência, construído por meio da luta dos movimentos sociais e da articulação de docentes, discentes e comunidades. As potencialidades identificadas no curso demonstram a importância da permanência de uma formação comprometida com a realidade dos sujeitos do campo, que priorize o desenvolvimento teórico-crítico e a transformação social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do processo de análise, abstração e síntese desenvolvido ao longo deste estudo, foi possível alcançar o objetivo principal da tese: analisar os princípios que orientam a apropriação do conhecimento teórico-científico nos processos formativos da licenciatura em Educação do Campo. Essa análise, realizada com base em uma leitura minuciosa dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) dos períodos de 2014–2018 e 2018–2022, permitiu identificar potencialidades e contradições presentes nos debates acerca da formação inicial de professores para atuação em escolas do campo.

Consideramos que existem contradições que apontam para questões que muitas vezes já haviam sido pensadas e colocadas em prática, mas que sofreram um retrocesso devido a implicações ocasionadas por políticas públicas e entendimentos diversos, que impactaram e continuam impactando a descaracterização do curso, em virtude de princípios e fundamentos que são divergentes da luta pela Educação do Campo.

Uma das contradições encontradas neste estudo foi em relação à habilitação do curso. De acordo com o PPC (2014), as primeiras turmas da Leducampo tiveram a oportunidade de escolher entre Matemática, Linguagens e Códigos e Ciências Humanas e Sociais, contudo apenas essas turmas graduaram-se com habilitação para lecionarem em Ciências Humanas e Sociais. A retirada dessa área de conhecimento ocorreu em virtude da reformulação do curso em 2018, causando uma grande perda para essa licenciatura e para os estudantes.

Na área das Ciências Humanas e Sociais, as categorias e ferramentas conceituais que eram propostas dialogavam com a preocupação de compreender e transformar a lógica excludente e desigual do modo de produção do capital.

Suas disciplinas visavam a um trabalho coletivo, empenhado em transformar os estudantes para atuarem conscientemente na sociedade atual e, para isso, essa área de conhecimento necessita ocupar um local de destaque pela sua responsabilidade social e pelos limites de sua ciência, uma vez que os debates instituídos apresentavam temas importantes, tais como Geografia, História e Sociologia, rompendo com a preocupação hegemônica de formação

para o mercado de trabalho. Essas disciplinas são consideradas fundamentais para a compreensão das tensões históricas, políticas, sociais e educacionais que a Educação do Campo vem sofrendo no decorrer dos tempos e da sociedade de forma geral.

Nos aspectos referentes à formação e ao desenvolvimento humano, listamos as fragilidades do PPC (2020), pois esses aspectos formativos dialogam muito mais com os interesses capitalistas, mercadológicos e dos organismos internacionais, os quais estão voltados para a formação humana para o mercado de trabalho, que é considerada alienada e reprodutora.

Segundo o PPC (2020), o pleno desenvolvimento dos futuros professores será garantido a partir da apropriação das habilidades e das competências definidas pelas dimensões técnica, política, pessoal, cultural, ética e social, contrapondo-se à formação defendida no bojo da luta pela Educação do Campo.

Essas dimensões formativas fundamentam-se na BNCC e na BNC-Formação, que apresentam uma concepção totalmente fundamentada nas dimensões profissionais. Essa concepção se contrapõe ao que concebemos para uma licenciatura em Educação do Campo, considerando a dinâmica de contradições e de confrontos entre as perspectivas de homem, de sociedade e de prática social.

Além disso, existe um distanciamento dessa formação proposta pelo PPC (2020) das diferentes áreas do conhecimento, tais como: filosófica, artística, cultural e científica, principalmente em relação àqueles que residem e/ou trabalham no campo. É fato que essa questão poderia ser direcionada pela área de Ciências Humanas e Sociais.

O distanciamento do PPC (2020) em relação à proposta formativa do PPC (2014) apresenta-se na forma transversal como são tratados os conteúdos, uma vez que a matriz curricular se fundamenta nas diferentes possibilidades de acesso aos princípios formativos, que, segundo a BNC-Formação, trarão subsídios para que os estudantes tenham condições para se desenvolverem pessoal e profissionalmente.

Consideramos que, para garantir o desenvolvimento profissional do indivíduo, é preciso que ele se aproprie de uma atividade consciente e intencional e isso não ocorre com a experiência cotidiana. No âmbito do

desenvolvimento do pensamento, essa transformação se dará mediante o acesso a formas mais complexas de conhecimento, portanto esse entendimento se contrapõe ao que vem sendo defendido pelo PPC (2020).

A prática e o engajamento profissional apresentam-se no PPC (2020) como fragilidade, pois, da forma como estão sendo mencionados, não incluem o conceito fundamental para o processo de desenvolvimento dos estudantes, bem como não colaboram com a perspectiva do desenvolvimento do ponto de vista do conhecimento acadêmico e social, ligado ao campo e suas interfaces com o mundo urbano.

É preciso romper com os paradigmas da separação que ocorre entre teoria e prática imposta pelo capital, já que esses dois conceitos contribuem com os requisitos gerais de uma ação educativa direcionada para a emancipação humana.

Nesse sentido, percebemos a prática como práxis, a qual possibilita aos estudantes superar as dicotomias entre a teoria e a prática no PPC (2014), por meio das atividades educativas emancipadoras, definidas a partir da compreensão da realidade. Essas atividades oferecem condições para que o indivíduo alcance o caráter emancipador.

No que diz respeito ao engajamento profissional, este torna-se cada vez mais alienado e empobrecido, em virtude de um processo educativo centrado cada vez mais nas regras do mercado. Enquanto houver a fragmentação do conhecimento, a oposição entre os indivíduos e o aumento das desigualdades sociais, mais crítica e limitada será a compreensão da realidade e, consequentemente, a formação dos profissionais que irão atuar principalmente, na educação.

Uma outra fragilidade encontrada nos aspectos formativos diz respeito à dimensão política. Essa dimensão no PPC (2020) não está pautada no desenvolvimento de uma visão crítica da sociedade a fim de possibilitar discussões políticas, sociais e educacionais. Também não está baseada na percepção que possibilite aos estudantes repensarem a sua atuação crítica diante da sociedade capitalista em que vivemos, para que possam compreender os limites e as possibilidades da universidade como aliada das lutas encaminhadas pelas organizações e os movimentos sociais do campo.

Como potencialidade, destaca-se a importância da alternância para o acesso e a permanência na Educação do Campo. Essa especificidade manteve-se presente no PPC desde a sua origem, sendo assim a destacamos como uma potencialidade que vem se aperfeiçoando com o tempo.

No PPC (2014), a alternância aparece de forma rápida, objetiva e sem muitos detalhes em relação a como ela acontecia efetivamente no decorrer do curso. Já no PPC (2020) são fundamentadas as estratégias utilizadas para o desenvolvimento das ações interdisciplinares no regime da alternância, sendo destacadas a sua organização e possibilidade de articulação com atividades geridas nas comunidades de origem dos estudantes.

Uma outra potencialidade ligada ao regime da alternância diz respeito à composição de grupos e equipes interdisciplinares, formados pelos docentes organizados por comunidades de alternância, os quais realizam um trabalho de coordenação e direcionam a criação de projetos coletivos de pesquisa e extensão para auxiliar o desenvolvimento e a formação dos estudantes. Para que estas ações sejam condizentes com a proposta do curso, a equipe ou grupo de docentes responsáveis fazem as visitas prévias às escolas e às secretarias de educação (municipais e estadual) no sentido de articular parcerias importantes para a formação dos estudantes.

No PPC (2020), ficou mais clara a organização da alternância, uma vez que foi apresentando todo o cronograma de organização, passo a passo, esclarecendo quais são as atividades a serem realizadas pelos estudantes. Dessa forma, ficou bem especificado todo o percurso e a responsabilidade de cada um no desenvolvimento e na formação docente.

Também foram considerados como “comunidades de alternância” os locais onde os estudantes residem. Tal questão favoreceu a organização dos docentes e discentes no planejamento das ações e atividades em cada comunidade, organizando grupos de trabalho e a integração entre as comunidades.

O que percebemos no PPC (2020) é uma formação política pautada em questões inclusivas e democráticas, que são trabalhadas em disciplinas específicas, tais como Educação das Relações Étnico-raciais, Educação Especial, Estudo de Libras e Políticas Educacionais, ou de forma transversal no decorrer do curso.

A formação cultural vai além da dimensão citada no PPC (2020), que se fundamenta na participação de eventos culturais proporcionados pela universidade ou externos a ela. A premissa de fortalecer as ações culturais e oportunizar aos estudantes o acesso ao patrimônio cultural elaborado pela comunidade acadêmica abrange somente uma parcela do patrimônio cultural que foi construído pela humanidade, pelos camponeses, ribeirinhos e quilombolas.

É necessário que os estudantes se apropriem da cultura do seu povo, isto é, da cultura local onde eles vivem e foram criados, para que possam se apoderar dos conhecimentos clássicos e gerais para compreenderem e transformarem o contexto local e, conseqüentemente, a sociedade.

A formação inicial de professores nessa perspectiva traz a possibilidade de pensarmos as escolas do campo de forma crítica, como espaços de construção coletiva de valores, costumes e de contradições que constituem os saberes do campo.

Contudo, estamos inseridos em uma sociedade que se fixa nos interesses da classe dominante, incluindo toda a estruturação da educação, o que impede qualquer ruptura de ordem social e o predomínio do caráter conservador.

Dentre todas as contradições presentes da sociedade atual, seria uma utopia pensar em uma educação emancipadora dentro dos limites do capital, em que prevalece a educação conservadora. Mesmo que pertençamos a uma sociedade conservadora, estamos diante de um processo de construção e desconstrução do homem, isto é, da alienação e da superação da alienação.

A autoconstrução e a apropriação dos conhecimentos pelo homem são fundamentais para conceituar a sua luta ideológica. Portanto, os conteúdos referenciados nas disciplinas, bem como a possibilidade de atividades emancipadoras e a lógica interna que perpassa as atividades educativas em sala de aula são cruciais para a transformação dos indivíduos, mesmo diante das interposições do capital.

Portanto, a elaboração do PPC de um curso retrata as intenções da gestão e dos docentes diante de concepções de homem, de sociedade, de universidade, de política e de prática social e, dessa forma, incide na formação e na condução política e social de futuros professores em escolas do campo.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, Ângelo Antônio; MARTINS, Lígia Márcia. A produção do conhecimento científico: relação sujeito-objeto e desenvolvimento do pensamento. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v.11, n. 22, p. 313-325, maio/ago. 2007.

AIRES, Helena Quirino Porto. **Análise dos desafios e perspectivas do curso de Licenciatura em Educação do Campo, campus de Arraias, Estado do Tocantins**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2020.

ANHAIA, Edson Marcos de. **Formação de professores: realidade, contradições e possibilidade do curso de licenciatura em educação do campo/UFFS - Campus Laranjeiras do Sul - 2012 – 2017**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2018.

ANJOS, Maura Pereira dos. **Institucionalização da licenciatura em educação do campo na UNIFESSPA: avanços e contradições**. 2020. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

ANTUNES, Ricardo (Org.). **A dialética do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação nacional por uma educação básica do campo, 1999.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. A pesquisa sobre formação de pensamento teórico. **Revista Simbio-Logias**, v. 12, n. 017, 2020. Disponível em: <https://simbiologias.ibb.unesp.br/index.php/files/article/view/225/251>. Acesso em: 09 mar. 2023.

BARBOZA, Edir Neves. **A formação de professores e a organização do projeto pedagógico curricular (PPC) do curso de licenciatura em Educação do Campo da UFGD**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2020. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/197818/barboza_en_dr_prud.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 05 abr. 2023

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas. **Política de educação no campo: para além da alfabetização**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

BRASIL. Constituição (1934). Lex: **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**, de 16 de julho de 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 05 jun 2024.

BRASIL. Constituição (1946). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**, 18 de setembro de 1946. Rio de Janeiro, 1946. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 15 maio 2024.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo**. CNE/MEC, Brasília, 2002.

BRASIL. Decreto n. 7.352, de 04 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, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação do Campo**: marcos normativos. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Brasília: SECADI, 2012.

BRASIL. Portaria n. 86, de 1º de fevereiro de 2013. Institui o Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO. **Diário Oficial da União** de 04 de dezembro de 2013, n. 24, seção 1, p. 28. 2013.

BRASIL. **Lei n.12.858, de 9 de setembro de 2013**. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2013]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12858.htm. Acesso em: 10 mar. 2024.

BRASIL. **Parecer CNE/CP n. 2/2015, de 09 de junho de 2015**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 mar. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1 de julho de 2015a**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 12 mar. 2024.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, DF, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95. Acesso em: 20 fev 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Portal da Legislação, Brasília, 16 fev. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 10 fev. 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. **Parecer CNE/CP n. 22/2019, de 20 de dezembro de 2019**. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133091-pcp022-19-3&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 25 nov. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019a**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 20 nov. 2023.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 22, de 08 de dezembro de 2020**. Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=170051-pcp022-20-1&category_slug=janeiro-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 16 jan. 2025.

BRASIL, Kelly Cardoso. **A alternância desde a formação de professores na licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/3886>. Acesso em: 05 abr. 2023.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. *In*: BENJAMIN, Cesar; CALDART, Roseli Salete. (Orgs.). **Projeto popular e escolas do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo. Coleção Por uma Educação Básica do campo, 3, 2000. p. 24-48.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. Petrópolis: Vozes, 2004.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/z6LjzpG6H8ghXxbGtMsYG3f/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 05 abr. 2023.

CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salete. **Sobre a especificidade da Educação do Campo e os desafios do momento atual**. Porto Alegre: Setor de Educação do MST, 2015.

CARVALHO, Horácio Martins; COSTA, Francisco de Assis. Agricultura camponesa. *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 26-31.

COSTA, Nayla Marcatto. Formação Inicial de Professores na Licenciatura em Educação do Campo: um balanço das produções científicas (dissertações e teses). *In*: PIATTI, Célia Beatriz (Org.). **Educação do campo**: formação de professores em diferentes territórios. Campo Grande: Oeste, 2025. p. 281-302.

FALEIRO, Wender; RIBEIRO, Geize Kelle Nunes; FARIAS, Magno Nunes. Formação por “área” de professores da Educação do Campo. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, [S. l.], v. 5, p. e7058, 2020. DOI: 10.20873/ufnt.rbec.e7058. Disponível em: <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/view/7058>. Acesso em: 2 maio 2025.

FARIAS, Magno Nunes. **Princípios do movimento de Educação do Campo**: análise dos projetos político-pedagógicos das LEdoC do Centro-Oeste brasileiro. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2018.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. *In*: MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 27-39.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Território camponês. *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 774-747.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação & Sociedade**, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000300013>. Acesso em: 25 mar. 2023.

FONTES, Virgínia. Democracia. *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p.190-197.

GIARETA, Paulo Fioravante; LIMA, Cezar Bueno; PEREIRA, Tarcísio Luiz. A política curricular da BNCC e seus impactos para a formação humana na perspectiva da pedagogia das competências. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. esp. 1, p. 0734-0750, mar. 2022. e-ISSN: 1982-5587 DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v17iesp.1.16326>. Acesso em: 13 fev 2024.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**. v. 16, n. 47 maio-ago. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vXJKXcs7cybL3YNbDCkCRVp/abstract/?lang=pt> Acesso em: 09 out 2023.

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Irmão; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação básica do campo (memória)**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 1999. p. 260-264.

KUENZER, Acácia Zeneida. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e Crise do Trabalho**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 55-75.

LEMES, Gláucia dos Santos, NARDOQUE, Sedeval. Educadores do campo: diversidades e desafios diante do eixo temático Terra, Vida e Trabalho no ensino fundamental. **Revista Eletrônica da Associação dos Geógrafos Brasileiros**, nº 24, p. 132-272, nov., 2016.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Trad. Rubens Eduardo Frias. 2 ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LOPES, Safira Rego. **Desafios e possibilidades da política de formação de professores e professoras do campo**: a experiência da Licenciatura em Educação do Campo da UFMA. 2022. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2022. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/tede/3828>. Acesso em: 08 abr. 2023.

LURIA, Alexander Romanovich. O cérebro humano e a atividade consciente. *In*: VIGOTSKII, Lev Semenovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Trad. Maria da Pena Villalobos. 11. Ed. São Paulo: Ícone, 2010.

LURIA, Alexander Romanovich. Diferenças culturais de pensamento. *In*: VIGOTSKII, Lev Semenovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Trad. Maria da Pena Villalobos. 11. Ed. São Paulo: Ícone, 2010.

MARCATTO, Nayla; PIATTI, Célia Beatriz. A formação de professores e o método na pesquisa científica: análise a partir do materialismo histórico-dialético. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 18, n. 1, p. e6582231, 2024. DOI: 10.14244/reveduc.v18i1.6582.

MARLIÉRE, Ramon Guido Thomaz. **Educação do Campo na Universidade Federal de Viçosa**: a constituição da Licenciatura em Educação do Campo. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2018.

MARTINS, Lígia Márcia. O legado do século XX para a formação de professores. *In*: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton. (Org.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p.13-31.

MARTINS, Lígia Márcia. As contribuições da psicologia histórico-cultural para a Educação do Campo. **Revista Binacional Brasil-Argentina: Diálogo entre as ciências**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 86-107, 2014. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/rbba/article/view/1409>. Acesso em: 10 jan. 2024.

MARTINS, Fernando José. **A escola e a Educação do Campo**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. 2. ed. Trad. Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. Trad. Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **Cultura, arte e literatura**. Textos escolhidos. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MATO GROSSO DO SUL. **Resolução/SED. n. 3.201, de 02 de fevereiro de 2017**. Autorização de funcionamento do ensino fundamental e/ou médio, na modalidade educação básica do campo. 2017. Disponível em: <http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/sed/legased.nsf/e3258672435f390e04257134005057a1/a0a83dcabb94bf02042580c10052bffd?OpenDocument>. Acesso em: 12 maio 2024.

MELLO, Suely Amaral. **Linguagem, consciência e alienação: o óbvio como obstáculo ao desenvolvimento da consciência crítica**. Marília: Unesp-Marília-Publicações, 2000.

MELLO, Suely Amaral. A Escola de Vygotsky. *In*: CARRARA, Kester. (Org.). **Introdução à psicologia da educação: seis abordagens**. São Paulo: Avercamp, 2004.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão**. Gabinete. Nota Técnica nº 66/2024/GAB/SECADI/SECADI. 2024.

MOLINA, Mônica Castagna. Políticas públicas. *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Ed. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 585-593.

MOLINA, Mônica Castagna. Contribuições das licenciaturas em Educação do Campo para as políticas de formação de educadores. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 38, nº. 140, p. 587-609, jul./set., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/57t84SXdXkYfrCqhP6ZPNfh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 out. 2023

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. Escola do Campo. *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Ed. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 324-330.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. Licenciatura em Educação do Campo. *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 466-472.

MOLINA, Mônica Castagna; ROCHA, Eliene Novaes; SANTOS, Clarice Aparecida dos. Riscos, potencialidades e desafios na consolidação da política de educação superior para os povos do campo na Universidade de Brasília (UnB). *In*: MOLINA, Mônica Castagna; HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). **Licenciaturas em Educação no Campo: resultados da pesquisa sobre os riscos e potencialidades de sua expansão**. Dados eletrônicos. 1. ed. Florianópolis: LANTEC /CED/UFSC, 2019.

MOLINA, Mônica Castagna; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Educação do Campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o PRONERA e o PROCAMPO. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p.220-253, jul./dez. 2014, Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/5252>. Acesso em: 09 out. 2023. DOI: 10.17058/rea.v22i2.5252

MOLINA, Mônica Castagna; HAGE, Salomão Mufarrej. Riscos e potencialidades na expansão dos cursos de licenciatura em Educação do Campo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [S. l.], v. 32, n. 3, p. 805–828, 2016. DOI: 10.21573/vol32n32016.68577. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaee/article/view/68577>. Acesso em: 10 fev. 2024.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 154–164, 2014. DOI: 10.15448/2179-8435.2014.2.18875. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/porescrito/article/view/18875>. Acesso em: 11 maio 2023.

NETTO, José Paulo. **O que é marxismo**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do Método de Marx**. 1. ed. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2011.

OLIVEIRA, José Roberto Rodrigues. Educação do Campo na Legislação Brasileira. In: PIATTI, Célia Beatriz; OLIVEIRA, José Roberto Rodrigues de. **Educação do Campo em Mato Grosso do Sul**: ampliando a construção da identidade das escolas do campo. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2021. p. 86-88.

OLIVEIRA, Tiago Fávero de. O materialismo histórico e dialético e a pesquisa em educação: considerações metodológicas a partir das obras de Marx. **Germinal: marxismo e educação em debate**. Salvador, v.15, n. 2, p. 407-429, ago. 2023. ISSN: 2175-5604. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/download/51832/29950/222727>. Acesso em: 28 abr. 2025.

PAULA, Heloisa Vitória de Castro. **Territórios e projetos em disputa na institucionalização dos cursos de licenciatura em Educação do Campo**. 2020. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020. DOI <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2020.3609>.

PIATTI, Célia Beatriz; OLIVEIRA, José Roberto Rodrigues. Formação de professores em tempos e espaços alternados: Tempos sincronizadores de aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação do Campo**. Tocantinópolis, v.4, 2019. ISSN: 2525-4863

RAMOS, Marise Nogueira; MOREIRA, Telma Maria; SANTOS, Clarice Aparecida. **Referências para uma política nacional de Educação do Campo**: caderno de subsídios. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004.

RAPOSO, Geizi Kelly Floriano. **A Presença do Movimento dos trabalhadores Rurais Sem Terra em processos formativos no contexto da Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/3887>. Acesso em: 15 abr. 2023.

RIBEIRO, Marlene. Educação Rural. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.) **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro: São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 293-298. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l191.pdf>. Acesso em: 09 out. 2023.

ROCHA, Eliene Novaes; PASSOS, Joana Célia dos; CARVALHO, Raquel Alves de. **Educação do Campo**: Um olhar panorâmico. II Conferência Nacional de Educação do Campo, 2004. Texto Base. Luziânia-GO. Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/educacao-no-campo/educacao-do-campo-um-olhar-panoramico.pdf>. Acesso em: 08 set. 2023.

ROSSETTO, Edimar Rodrigo. **Desafios das licenciaturas em Educação do Campo no estado do paraná: lutas e conquistas das lideranças camponeses** (2007-2020). 2020. Tese (Doutorado em Geografia e Geociências) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2020. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/21207>. Acesso em: jun. 2023

SALES, Suze da Silva. **Política de formação de professores: análise da institucionalização do curso de Educação do Campo da Universidade Federal do Tocantins – campus de Arraias**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/10042>. Acesso em: 05 abr. 2023.

SALES, Suze da Silva; PIMENTA, Alessandro Rodrigues. Políticas públicas para a Educação do Campo e formação de professores no Brasil. **Revista Educação e Políticas em Debate**. v. 7, n. 1, p. 77– 94 – jan./abr. 2018.

SANTOS, Arlete Ramos dos.; SILVA, Geovani de Jesus; SOUZA, Gilvan dos Santos. **Educação do Campo**. Ilhéus/BA: Editus, 2013.

SEVERINO, Ant nio Joaquim. Competência técnica e sensibilidade ético-política: o desafio da formação de professores. **Cadernos FEDEP** (Fórum Estadual de Defesa da Escola Pública), São Paulo, n.1, p.10-23, fev. 2002.

SILVA, Lourdes Helena da; MORAIS, Teresinha Cristiane de; BOF, Alvana Maria. A educação no meio rural do Brasil: Revisão da Literatura. *In*: BOF, Alvana Maria (Org.). **A educação no Brasil rural**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro. Epistemologia da práxis na formação de professores. *In*: MOLINA, Mônica Castagna; MARTINS, Mariade Fátima Almeida (Org.). **Formação de formadores: reflexões sobre as experiências da licenciatura em Educação do Campo no Brasil**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SOUZA, Gisele da Rocha. **O PRONERA como política de expansão da educação superior do campo: trajetória, relação e desafios**. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, 2023.

TONET, Ivo. **Educação, Cidadania e Emancipação Humana**. Rio Grande do Sul: Editora Unijui, 2005.

UFMS. **Minuta de Resolução n. 16, de julho de 2014**. Aprovar o Projeto Político-Pedagógico do curso de Licenciatura em Educação do Campo conforme o Processo n. 23104.007949/2013-09. 2014.

UFMS. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Faculdade de Educação – Faed. Licenciatura em Educação do Campo – LEDUCAMPO. **Projeto**

Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. Campo Grande, MS, 2014.

UFMS. **Resolução n. 602, de 3 de dezembro de 2018.** Aprovar o item 7 Currículo, parte integrante do novo Projeto Pedagógico do Curso de Educação do Campo - Licenciatura da Faculdade de Educação conforme o Processo n. 23104.047811/2018-49. 2018.

UFMS. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Faculdade de Educação – Faed. Licenciatura em Educação do Campo – LEDUCAMPO. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo.** Campo Grande, MS, 2020.

VÁZQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da praxis.** Trad. Luiz Fernando Cardoso. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

VÁZQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofía de la praxis.** México: Fondo de Cultura Económica, 2003.

VENDRAMINI, Celia R. A Educação do Campo na perspectiva do materialismo histórico dialético. *In*: COUTINHO, Adelaide Ferreira. **Diálogos sobre a questão da Reforma Agrária e as políticas de Educação do Campo.** São Luis: Edufma, 2009.

VIERO, Janisse; MEDEIROS, Liziany Müller. **Princípios e concepções da Educação do Campo** [recurso eletrônico]. Santa Maria, RS: UFSM, NTE, 2018.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras escogidas.** Tomo III. Madrid: Visor, 1995

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras escogidas.** Tomo I. Madrid: Visor, 1997

VIGOTSKI, Lev Semiónovich. **A construção do pensamento da linguagem.** Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.** Trad. Maria da Pena Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. Linguagem, **Desenvolvimento e Aprendizagem.** Trad. Maria da Pena Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras Escogidas.** Tomo III. Madrid: Machado Nuevo Aprendizaje, 2012.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Sete aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia.** Rio de Janeiro: E-papers. 2018.